

Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»
Самарский филиал

Международное академическое сотрудничество
International academic cooperation

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Сборник статей

Самара
2015

УДК 159.9
ББК 88.4
П86

Печатается по решению
Ученого совета СФ ГБОУ ВО МГПУ

Редакторы:

Т. А. Ахрямкина, к. псих. н., М. Ю. Горохова, к. псих. н.,
Л. И. Потанина

П86 **Психолого-педагогическое** знание в контексте современнойности: теория и практика: сборник статей / ред.: Т. А. Ахрямкина, М. Ю. Горохова, Л. И. Потанина. – Самара: СФ ГБОУ ВО МГПУ, 2015. – 168 с. – (Международное академическое сотрудничество).

978-5-9905895-4-4

Настоящий сборник статей представляет собой результат реализации многолетнего международного научно-исследовательского проекта Шуменского университета «Епископ Константина Преславского» (Болгария) и Самарского филиала МГПУ (Россия).

Спектр вопросов, освещенных в публикуемых материалах, чрезвычайно широк и разнообразен и касается актуальных проблем психологии и педагогики. Сборник может быть интересен педагогам, психологам, преподавателям, всем работающим в системе образования.

УДК 159.9
ББК 88.4

978-5-9905895-4-4

© СФ ГБОУ ВО МГПУ, 2015
© Отмеченные знаком * фамилии

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Атанасова-Кръстева Н.*</i> ОТНОСНО ПОВИШАВАНЕ НА КАДЕМИЧНАТА ПОДГОТОВКА НА МЛАДИТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛИ В СФЕРАТА НА ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ	5
<i>Ахрямкина Т. А.*, Горохова М. Ю.*, Линькова А. А.*</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО- СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ	15
<i>Горохова М. Ю.*, Мишуткина Т. М.*, Жаднова Н. А.*</i> НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК НАПРАВЛЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ	24
<i>Жарикова Т. П.*</i> ФОРМИРОВАНИЕ МЕХАНИЗМОВ ЛИЧНОСТНОЙ РЕФЛЕКСИИ И САМОРЕГУЛЯЦИИ – ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС ПРОФИЛАКТИКИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	32
<i>Желев С.*</i> УЛУЧШЕНИЕ ОСНОВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ УЧАСТИЕ В СТУДЕНТЧЕСКИХ ПРАКТИКАХ	38
<i>Карастоянов Г.*, Христова А.*</i> СТРЕС И СПРАВЯНЕ С НЕГО ОТ ГЛЕДНА ТОЧКА НА КОГНИТИВНО-ПРЕЖИВЕЛИЩНАТА ТЕОРИЯ	47
<i>Коровина О. Е.*</i> ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К НАРКОЗАВИСИМЫМ ЮНОШАМ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИХ РЕАБИЛИТАЦИИ	62
<i>Кочеткова В. Г.*</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ	73
<i>Лазарова П.*</i> ЭТНОПСИХИЧНИ ОСОБЕНОСТИ НА АДАПТАЦИЯТА НА СТУДЕНТИТЕ	82
<i>Марков К.*</i> О СОПРОТИВЛЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ИННОВАЦИЯМ	87

<i>Матасова И. Л.*</i>	
РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ И ПРОВЕДЕНИЮ ПРОФИЛАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАВИСИМОСТЕЙ ...	93
<i>Милкова Р.*</i>	
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И НОВАТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНА ПАРАДИГМА	103
<i>Милков Ч.*</i>	
ИНДИВИД И ЛИЧНОСТ – ПЪТЯТ НА СОЦИАЛИЗАЦИЯ	116
<i>Телепова Н. Н.*</i>	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ВИЧ-ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ КЛИЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	127
<i>Устюжанинова Е. Н.*</i>	
МОТИВАЦИЯ ВЫБОРА БРАЧНОГО ПАРТНЕРА У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	137
<i>Чаус. И. Н.*, Исаева Ю. В.*</i>	
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ОДАРЁННЫХ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ	144
<i>Stoyanov V. St.*, Stoyanova R. V.*</i>	
MEDIATION MODEL FOR INFLUENCE OF THE ASSESSMENTS OF THE ORGANIZATIONAL ENVIRONMENT ON DEPRESSION	153

ОТНОСНО ПОВИШАВАНЕ НА АКАДЕМИЧНАТА ПОДГОТОВКА НА МЛАДИТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛИ В СФЕРАТА НА ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ

Невена Атанасова-Кръстева

*подп., д-р, доцент в катедра „Национална и регионална
сигурност”, НВУ „Васил Левски”*

Преходът в последните години към икономика, основаваща се на знанието, постави редица нови предизвикателства пред развитието на човешките ресурси. В съвременния свят не е достатъчно да се завърши висше образование и да се разчита на знанията и уменията от университета или висшето училище като достатъчно условие за пълноценна професионална реализация. Днес процесът на развитие на професионалните компетенции е свързан постоянно с изискванията на пазара на труда, които налагат необходимостта от непрекъснат, преднамерен процес на учене, актуализиране на знанията и усъвършенстване на уменията. Поради тази причина т.нар. „кариерно развитие“ на всяка личност е свързано с концепцията за Учение през целия живот. Визията за обучението, траещо през целия живот, се основава на мотивацията на възрастните за необходимост от процес на непрекъснато учене. Човешкият потенциал, който всеки носи у себе си, заедно с личния жизнен път, могат да се комбинират в различни варианти, които да формират сложна система от вътрешна мотивация, водеща до действие и следователно до учене.

Според наръчника за висшите училища „Кариерно развитие на преподавателите във висшите училища“ сериозен проблем за нашата страна е, че непрестанният процес на учене за хората е недостатъчно развит като система. Данни на Евростат сочат, че през 2007 г. делът на български граждани на възраст от 25 до 64 г., които са участвали в образование или обучение е 1,3 % – повече от седем пъти по-ниско в сравнение със средния дял за ЕС-27, който е 9,7 % [1]. Тези и други данни насочват вниманието към нивото на адаптивност на човешките ресурси в страната и възможностите за справяне с предизвикателствата на променящата се социална и икономическа среда. Този извод се

отнася с особена сила за преподавателите в академичните среди, от които се очаква да притежават такива компетентности и умения, които да подпомагат обучаемите да бъдат гъвкави и адаптивни към изискванията на пазара на труда и на съвременните реалности. Оттук произтича и актуалния проблем, свързан със способностите и възможностите на академичния състав от кариерно развитие. Университетите и висшите училища трябва да задоволят по такъв начин нуждите на академичните преподаватели, че те – от една страна – да могат да отговорят на бързите темпове на развитие на науката и технологиите, а от друга страна – да са конкурентно способни на различните висши образователни институции в цял свят.

В Националната стратегия за учене през целия живот (2008–2013 година) една от основните дейности, свързани с развитието на висшето образование, е посочена именно необходимостта от поддържане качеството на обучението на академичния състав. Ефективният учебен процес и качествената образователна услуга в университетите постоянно са взаимосвързани с нивото на професионална компетентност на преподавателите по посока на тяхната научна, педагогическа, методическа и управленска подготовка, наред с поддържане и на мотивацията им за самоусъвършенстване. Затова и едни от първите проекти, финансирани по Оперативна програма „Развитие на човешките ресурси“, са ориентирани към надграждане на професионалната квалификация на преподавателите в България.

НВУ „Васил Левски“ бе един от участниците в тези проекти, които имаха за цел надграждане и модернизирание на системата за квалификация и кариерно развитие на академичния състав. В проект № BG051PO001-3.1.09-0003. „Развитие на съвременна система за квалификация и кариерно израстване на преподавателите в Национален военен университет „Васил Левски“ една от дейностите бе насочена към новоназначените преподаватели без преподавателски опит или към такива представители на академичния състав с малък опит в обучението на студенти. Дейност 6 от проекта – провеждане на курс „Методика на академичното преподаване“ и курс „Научно-изследователска дейност“ бе ориентирана именно към

повишаване на квалификацията на младите преподаватели в НВУ „Васил Левски”.

В настоящия доклад по-специално внимание е обърнато на курса “Методика на академично преподаване”, чиято цел бе обучаемите да добият увереност в своите преподавателски отговорности, да усвоят знания и умения за планиране, организиране и реализиране на учебния процес със студентите, да осмислят преподавателската си философия. Провеждането на курса бе свързано с установената потребност от допълнителна специализирана подготовка за методите, средствата и формите за академично преподаване, развитие на презентационни умения и запознаване с различните подходи при оценяване на ефективността на провеждания от младите преподаватели учебен процес.

Курсът „Методика на академичното преподаване” бе проведен на два пъти с по 10 новоназначени преподаватели, с които в края на всеки курс бе организирана и проведена анкета за обратна връзка относно проучване мнението им за необходимостта и организацията на курса. В анкетата бяха включени въпроси, свързани с нивото на провеждане на курса, неговото осигуряване и подготовката на обучителите; с полезността на изучаваните учебни дисциплини и приложението на придобитите знания и умения в бъдещата преподавателска дейност и др.

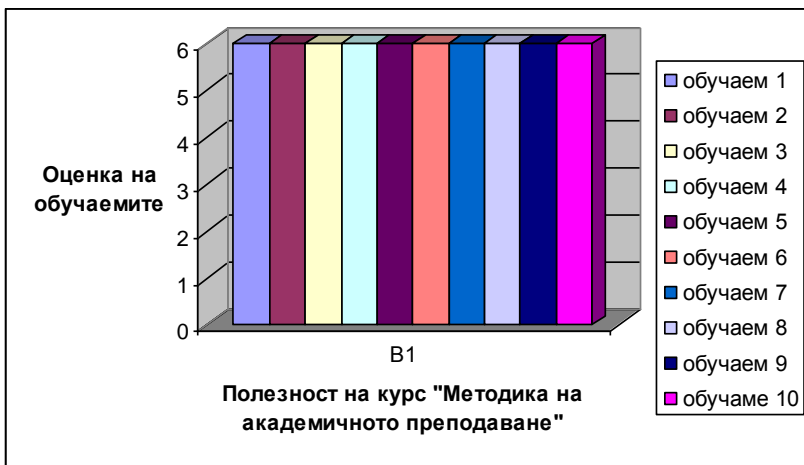
Данните, представени в доклада, са от проведената анкета с участниците от втория курс „Методика на академичното преподаване”. Обработката на получените данни от анкетата бе извършена чрез използването на числови стойности на съответните възможни отговори – например: оценката 6 отговаря на много добрата оценка, оценката 5 – на добрата оценката на обучаемите при отговорите на въпросите и т. н.

На фиг. 1 са показани отговорите на участниците относно мнението им доколко курсът е бил полезен за тях.

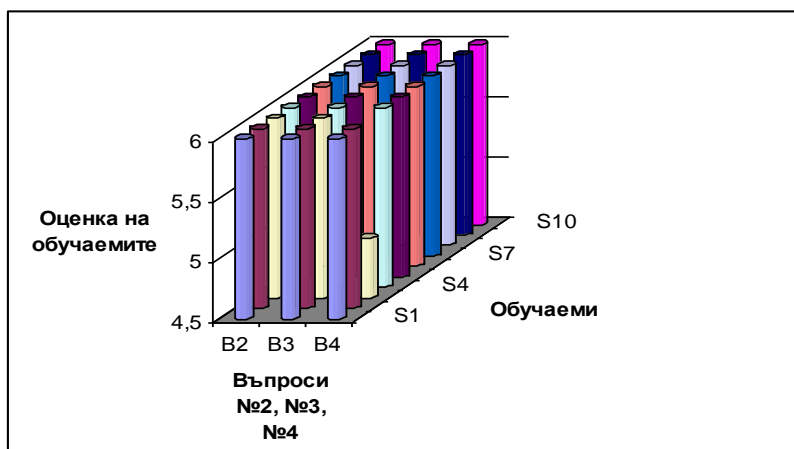
Добро впечатление прави единодушната оценка на всички обучаеми, че участието им в курса е било навременно и полезно за тях като новоназначени преподаватели.

Подобни резултати се наблюдават и при отговорите на следващите въпроси в анкетата, свързани с нивото на организация и провеждане на курса. На фигура 2 са представени

отговорите на въпросите, както следва: **В2.** Каква е вашата оценка за организацията на курса?; **В3.** Как оценявате нивото на преподавателите в курса „Методика на академичното преподаване“?; **В4.** Каква е Вашата оценка за материално-техническото осигуряване на обучението в курса?



Фигура 1. Отговори на участниците в курса на въпроса „Считате ли, че курса, в който участвахте беше полезен за Вас?“



Фигура 2. Отговори на участниците относно организацията и нивото на курса

Всички преподаватели споделят за много добрата организация на курса, както и за професионалното ниво на подготовка на обучителите. 90 % от обучаемите дават много добра оценка на материално – техническото осигуряване на курса, което е показател за умелата организация на учебните занятия и тяхното осигуряване с презентационна техника и учебни материали.

Това е основание да се заключи, че младите преподаватели оценяват предоставената им възможност за участие в подобен курс, което ще допринесе за реализирането на бъдещата им преподавателска дейност.

По-голямата част от участниците – 70 % преценяват, че съдържанието на обучението им в курса напълно съответства на работата им като преподаватели във висши учебни заведения, а за останалите 30 % от младите преподаватели обучението отговаря на техните задължения. На фиг. 3 графично е представено мнението на обучаемите на въпроса „По ваша преценка, доколко обучението Ви в курса съответства на настоящата Ви и бъдеща работа като преподавател във вуз?“

Тази преценка, заедно с мнението на участниците по предходните въпроси от анкетното проучване дават основание да се направи извода, че е удовлетворена установената потребност от обучение на млади преподаватели по методика на академичното преподаване.



Фигура 3. Оценка на обучаемите за съответствието на съдържанието на курса на работата на преподавател във вуз

Сериозно предизвикателство за преподавателите в академичните среди е постоянното изискване за обновяване на техните умения и компетенции на различните нива, свързани с работата им. Академичното преподаване предполага прилагане на разнообразни методи и форми на обучение, възпитание и образование на обучаемите. В тази връзка бе потърсено мнението на участниците в курса относно използваните методи за преподаване от учителите в курса „Методика на академичното преподаване“. Бяха предложени следните методи, използвани в различни комбинации според спецификата на различните дисциплини и индивидуалният подход на учителите (фиг. 4):

а) лекция – формална беседа върху дадена тема, при която чрез говорене се предава информацията на аудиторията, според възможностите се комбинира с презентационна техника или нагледни материали;

б) компютърно – базирано обучение – прилагане на компютърни програми с цел по-бързо и разбираемо усвояване на знания и умения от обучаемите;

в) индивидуална работа с обучаемите – способности за разпознаване и съобразяване с индивидуалните особености и възможности на обучаемите за подходящо въздействие от преподавателя или при необходимост – допълнителна индивидуална работа с отделни обучаеми;

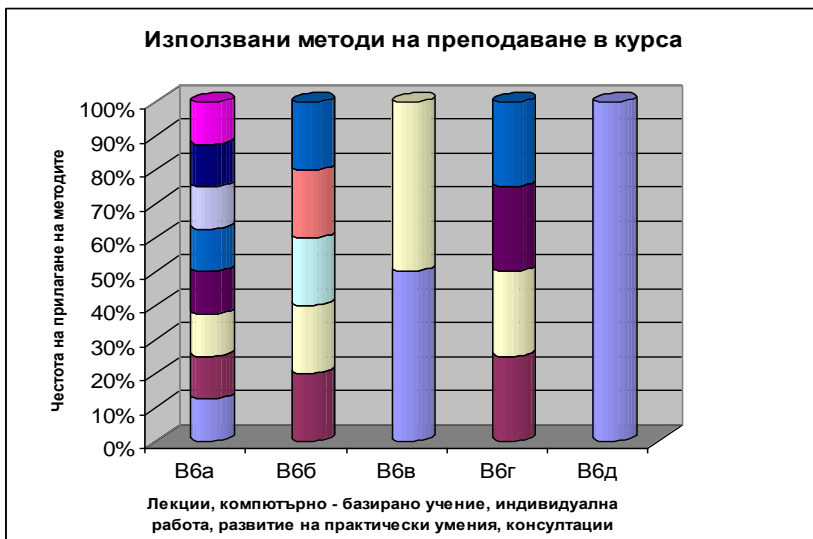
г) развитие на практически умения – подходящи занимания, с помощта на които обучаемите се научават да използват научената теория и да я прилагат на практика;

д) консултации – дейност, свързана с даване на експертни становища или съвети по конкретен въпрос или казус, чрез които преподавателят подпомага обучението на участниците в курса;

други (по преценка на обучаемите).

Очаквано е лекцията като метод на преподаване да е най-често използваният метод от учителите, което се потвърждава и от оценката на обучаемите за честотата на приложение на предложените методи. Нормално е и лекциите да са комбинирани повечето пъти и с използването на различни компютърни програми и мултимедийни продукти, тъй като това са най-разпространените начини за обучение в университетските среди. Според мнението на обучаемите всички методи са прилагани в

различни комбинации по отделните дисциплини, като половината от участниците са споделили развитието на практическите умения като метод на преподаване, с помощта на който са придобили нови знания и са усъвършенствали уменията си за преподавателска дейност.

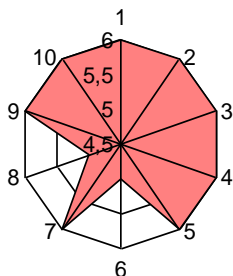


Фигура 4. Оценка на обучаемите за прилаганите методи на преподаване от учителите по различните дисциплини

Анализите на оценките на обучаемите за честотата на използваните методи на преподаване в курса дава основание да се обобща, че посочените методи чрез различното им комбиниране от страна на учителите подпомага усвояването на учебния материал, поддържа интереса на обучаемите и мотивацията им за допълнителна работа и подобряване на преподавателските им умения.

На фиг. 5 са показани отговорите на обучаемите относно придобитите нови знания, умения и компетенции по изучаваните дисциплини в курса.

Придобити знания и компетенции за преподавателската дейност



Фигура 5. Оценка на обучаемите за нивото на придобитите знания, умения и компетенции по различните учебни дисциплини

Не е изненада фактът, че обучаемите споделят мнението, че са придобили напълно нови знания и умения по включените дисциплини в курса. Почти всички участници – 80 % оценяват, че новите моменти в обучението в курса засягат знанията и уменията по всички учебни дисциплини, а за двама обучаеми новостта е свързана само с отделни дисциплини, тъй като е нормално някои преподаватели да имат определен професионален опит. Високата оценка за придобитите знания и умения от включените в курса учебни дисциплини, доказват целесъобразността от провеждане на подобно обучение с новоназначените преподаватели и за удачния подбор на съдържанието на учебния материал за тяхната работа в университетската среда.

Тези изводи се потвърждават и от заявената готовност на преподавателите за участие в бъдещи курсове за повишаване на тяхната квалификация, показана на фиг. 6.



Фигура 6. Готовност на обучаемите за участие в курсове за повишаване на квалификацията, организирани от Университета

Според резултатите 90 % от участниците със сигурност биха участвали в бъдещи квалификационни курсове, а за един обучаем тази готовност е свързана с влиянието на други фактори, което е нормално с оглед на динамиката на съвременния живот и приоритетите на всеки преподавател. Заявеното желание на младите преподаватели да поддържат професионалните си качества е реализируемо при наличието на добра работна среда с оптимален социално – психологически климат, при възможности за академично развитие, което е главна отговорност на ръководството на учебното заведение за поддържане на мотивацията на академичния и административен състав.

Високите оценки на обучаемите от анкетата за обратна връзка с участниците във втория курс „Методика на академичното преподаване” относно съдържанието на предложения курс, съответстват на крайните резултати, които са оценени от обучителите. На таблица 1 са представени общите оценки на обучаемите по отделните изучавани дисциплини. Крайната отлична оценка на обучаемите е доказателство за постигнатите отлични резултати по време на курса „Методика на академичното преподаване”.

Таблица 1

Крайни оценки по отделните учебни дисциплини
във втория курс „Методика на академичното преподаване”

Учебни дисциплини	Обща оценка
Психология	Отличен 5.60
Педагогика	Отличен 6.00
Реторика	Отличен 5.50
Логика и деонтология	Много добър 5.40
Съвременни методи за визуализация в процеса на обучение	Отличен 6.00
<i>Крайна оценка от курса на обучение</i>	<i>Отличен 5.70</i>

Може да се направи извода, че и преподавателите, и участниците в курса са удовлетворени от съвместната работа и от организацията на целия процес на обучение.

В заключение трябва да се добави, че участвалите новоназначени преподаватели в курса със споделеното положително мнение и готовност за продължаващо обучение, налагат необходимостта от усилена работа на Управлението на Военния университет по посока поддържане и повишаване на тяхната мотивацията за учене и съобразяване със съдържанието на нови курсове, начина и времето на провеждането им. Организирането на подобни курсове са задължителна част от разработването на система за повишаване качеството и подготовката за академично преподаване във всички висши училища, която ще стимулира професионалното израстване на преподавателите в академичните среди.

Литература

1. Кариерно развитие на преподавателите във висшите училища. Наръчник за висшите училища. ЕСФ, ОП „Развитие на човешките ресурси“. – Mode of access: hubg.net/sites/default/files/rektorat/bolonski/Narachnik_Karier.pdf. – Title from screen.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

*Ахрямкина Т. А., к. псих. н., доцент
кафедры педагогической и прикладной психологии СФ МГПУ*

*Горохова М. Ю., к. псих. н., доцент
кафедры педагогической и прикладной психологии СФ МГПУ*

*Линькова А. А., студентка магистратуры 1-го года обучения
направления подготовки «Психология» СФ МГПУ*

В статье рассмотрен психологический аспект формирования ценностных ориентаций старших школьников, представлены и проанализированы данные сравнительного исследования ценностных и смысловых ориентаций старших школьников (девушек и юношей).

Формирование системы ценностных ориентаций (ценностно-смысловой сферы) личности является для многих исследователей предметом пристального внимания и разнопланового изучения. Присвоенные индивидом общечеловеческие ценности в отечественной психологии обозначаются понятием *«личностные ценности»*, которые Д. А. Леонтьев определяет как «консервированные» отношения личности с миром, отражающие инвариантные аспекты общечеловеческого опыта [7].

Понятие *«ценностные ориентации»* популярно больше в прикладных, чем в теоретических исследованиях, и определяется как направленность личности на определенные ценности. Понятие *«ценностные предпочтения»*, по сути, тождественно понятию *«ценностные ориентации»*, и то и другое может рассматриваться как индикаторы личностных ценностей. В социологических, аксиологических исследованиях используется понятие *«жизненные ценности»*, которое трактуется как ценности, определяющие жизненный путь личности на достаточно больших отрезках биографии [3].

Наиболее богатым и методически обоснованным направлением исследований ценностных и смысложизненных представлений можно считать исследования, проводившиеся в конце 60–70-х гг. в США М. Рокичем.

Ценность Рокич определяет как «устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точки зрения, чем противоположный или обратный им способ поведения, либо конечная цель существования». Как отмечает М. Рокич, «...ценности давно являются центром пересечения исследовательских интересов многих дисциплин – философии, общественных наук, экономики, а также психологии и социологии. Все эти дисциплины характеризуются общим интересом к ценностям, последствиям организации и изменения ценностей» [Цит. по: 1, с. 120].

М. Рокич различает два класса ценностей – терминальные и инструментальные. Терминальные ценности М. Рокич определяет как убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной и общественной точек зрения стоит того, чтобы к ней стремиться; инструментальные ценности – как убеждения в том, что какой-то образ действий (например, честность, рационализм) является с личной и общественной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях. С точки зрения М. Рокича, человеческие ценности характеризуются следующими основными признаками:

- общее число ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно невелико;
- все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в различной степени;
- ценности организованы в системы;
- истоки человеческих ценностей прослеживаются в культуре, обществе и его институтах;
- влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения [6].

В отечественной науке проблема ценностных и смысложизненных ориентаций рассмотрена в работах А. Г. Здравомыслова, Д. А. Леонтьева, А. В. Мудрика, И. С. Кона, В. М. Кузнецова, И. С. Артюховой, Е. К. Киприяновой, В. С. Собкина, П. С. Писарского, А. С. Шарова и др.

Личностные ценности формируются в процессе социогенеза, достаточно сложно взаимодействуя с потребностями. В подростковом возрасте происходит переключение интересов с конкретного на отвлеченное и общее, наблюдается рост интереса к вопросам мировоззрения, религии, морали и этики. Развивается интерес к собственным психологическим переживаниям и переживаниям других людей.

Развитие юношей и девушек имеет определенные различия. Мальчики развиваются как физически, так и психологически несколько более медленными темпами, чем девочки. У мальчиков медленнее и труднее вырабатываются такие качества, как ответственность, добросовестность, исполнительность, даже при правильном воспитании.

Характерно, что девушки, например, чувствуют себя в общении с юношами более свободно, чем юноши с девушками. В любом возрасте представители женского пола более склонны обращаться к авторитетам в определении своей позиции, при каких-либо затруднениях более склонны придерживаться установленных норм поведения. Девочек в школе легче заставить выполнять какие-либо поручения. Видимо, поэтому педагоги (в большинстве своем женщины) более охотно дают поручения девочкам и недооценивают возможностей мальчиков в выполнении таких поручений. И нередко совершенно удивительным и неожиданным для них является способность мальчиков серьезно отнестись к делу, проявить активность и самостоятельность; характерно, что последнее нередко обнаруживается именно во внешкольных делах – например, в походе, куда отправляется класс. Именно здесь выясняется, что мальчики могут быть и серьезными, и деловыми, и активными, и в данной ситуации явно продуктивнее девочек. Частично это связано с тем, что сама школьная деятельность по своему характеру ближе к привычной дома деятельности девочек, чем мальчиков, и с тем, что последние всегда склонны к более неожиданным и выходящим за привычные рамки делам, которые девочек, напротив, нередко настаивают [8].

Однако в связи с тем, что гендерные стереотипы в последнее время медленно, но верно претерпевают изменения, логично предположение, что ценностные ориентации девушек и юношей

также будут меняться в сторону их унификации. Причины этого не столько в индивидуальной психологии, сколько в социально-экономических процессах и отношениях. Меняется социальное положение и характер деятельности мужчин и женщин, а затем – их базовые установки и ценности.

В сфере производственных отношений происходит постепенное и ускоряющееся разрушение традиционной системы гендерного разделения труда, ослабление поляризации мужских и женских социально-производственных функций, ролей, занятий и сфер деятельности. Ведущей, динамической силой этого процесса являются женщины, которые быстро осваивают мужские профессии, сравниваются с мужчинами по уровню образования и т. д. [5].

В политической сфере параллельно этому, хотя с некоторым отставанием, меняются гендерные отношения власти. Мужчины постепенно утрачивают былую монополию на публичную власть. Всеобщее избирательное право, принцип гражданского равноправия полов, увеличение номинального и реального представительства женщин во властных структурах – общие тенденции нашего времени. Это не может не изменять социальных представлений мужчин и женщин друг о друге и о самих себе.

В том же направлении, но с гораздо большим хронологическим отставанием и количеством вариаций, эволюционируют брачно-семейные отношения. В современном браке гораздо больше равенства, понятие отцовской власти все чаще заменяется понятием родительского авторитета, а «справедливое распределение домашних обязанностей» становится одним из важнейших признаков семейного благополучия. Классический вопрос «Кто глава семьи?» заменяется вопросом «Кто принимает основные решения?». Общая психологизация супружеских и родительских отношений, с акцентом на взаимопонимание, практически несовместима с жесткой дихотомизацией мужского и женского. Как и в других сферах жизни, эти перемены затрагивают больше женщин, чем мужчин, однако нормативные представления и психология последних также перестраиваются, особенно среди более молодых, образованных и городских мужчин [4].

В XX в. существенно изменился характер социализации мальчиков. Более раннее и всеобщее школьное обучение повышает степень влияния общества сверстников по сравнению с влиянием

родителей. А поскольку школьное обучение большей частью является совместным, это уменьшает половую сегрегацию и облегчает взаимопонимание мальчиков и девочек, создавая психологические предпосылки для более равных и широких кооперативных отношений между взрослыми мужчинами и женщинами в разных сферах общественной и личной жизни.

На основании вышеизложенного было проведено исследование особенностей ценностных и смысложизненных ориентаций у юношей и девушек.

Всего в исследовании принимали участие 42 человека, 22 девочки и 20 мальчиков из 9–10-х классов в возрасте 15–16 лет, учащиеся одной из школ города Самары.

Для определения ценностных и смысложизненных ориентаций были использованы методика прямого ранжирования ценностей (ЦОР) М. Рокича и тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева.

Сравнительный анализ усредненных профилей ценностных ориентаций юношей и девушек (ЦОР) показал, что характер профилей юношей и девушек одинаков, однако в ранжировании отдельных ценностей имеются некоторые различия.

- Ранг ценности «Активная деятельная жизнь» и у девушек, и у юношей совпадает.

- Ранг ценности «Жизненная мудрость» у девушек выше.

- Ранг ценности «Здоровье» совпадает у девушек и у юношей.

- Ранг ценности «Красота природы и искусства» у юношей.

- Ранг ценности «Интересная работа» совпадает.

- Ранг ценности «Любовь» совпадает.

- Ранг ценности «Материально обеспеченная жизнь» у девушек ниже.

- Ранг ценности «Наличие хороших и верных друзей» совпадает.

- Ранг ценности «Общественное признание» у девушек ниже.

- Ранг ценности «Познание» у девушек ниже.

- Ранг ценности «Продуктивная жизнь» у девушек ниже.

- Ранг ценности «Развитие» у юношей ниже.

- Ранг ценности «Развлечение» у девушек ниже.

- Ранг ценности «Свобода» совпадает.

- Ранг ценности «Счастливая семейная жизнь» совпадает.
- Ранг ценности «Счастье других» у юношей ниже.
- Ранг ценности «Творчество» у юношей ниже.
- Ранг ценности «Уверенность в себе» у юношей ниже.

Полученные показатели были обработаны при помощи U-критерия Манна–Уитни для определения достоверности указанных различий.

Однако при обнаруженных тенденциях достоверно значимые различия подтверждены только относительно терминальной ценности «счастье других» (при $p < 0,05$).

Усредненные профили инструментальных ценностей юношей и девушек различаются несколько больше.

- Ранг ценности «Аккуратность» у юношей ниже.
- Ранг ценности «Воспитанность» совпадает.
- Ранг ценности «Высокие запросы» у девушек ниже.
- Ранг ценности «Жизнерадостность» у юношей ниже.
- Ранг ценности «Исполнительность» у девушек ниже.
- Ранг ценности «Независимость» совпадает.
- Ранг ценности «Непримиримость к недостаткам в себе и других» у девушек ниже.
- Ранг ценности «Образованность» совпадает
- Ранг ценности «Ответственность» совпадает.
- Ранг ценности «Рационализм» у девушек ниже.
- Ранг ценности «Самоконтроль» девушек ниже.
- Ранг ценности «Твердая воля» у девушек ниже.
- Ранг ценности «Терпимость» совпадает.
- Ранг ценности «Широта взглядов» у юношей ниже.
- Ранг ценности «Честность» у юношей ниже.
- Ранг ценности «Эффективность в делах» у юношей ниже.
- Ранг ценности «Чуткость» у юношей ниже.

Так же, как и в предыдущем случае, достоверно значимые различия подтверждены только относительно инструментальных ценностей «высокие запросы» (при $p < 0,05$), «честность» и «чуткость» (при $p < 0,01$).

Исследование смысложизненных ориентаций юношей и девушек также показало, что усредненные профили юношей и девушек одинаковы.

- Более высокие показатели у девушек по сравнению с юношами имеют ориентации «Локус контроля – Я», «Результат».
- Более низкие показатели у девушек имеют ориентации «Цели», «Процесс», «Локус контроля – жизнь».
- Показатель ориентации «Цели» у юношей ниже, чем у девушек.
- Показатель ориентации «Процесс» у девушек ниже, чем у юношей.
- Показатели ориентации «Результат» у юношей и девушек совпадают.
- Показатель ориентации «Локус контроля – Я» у девушек ниже, чем у юношей.
- Показатель ориентации «Локус контроля – жизнь» у девушек ниже, чем у юношей.

Но, как мы и ожидали, достоверно значимые различия относительно смысложизненных ориентаций посредством U-критерия Манна–Уитни не выявлены.

Формулируя гипотезу нашего исследования, мы предположили, что ценностные ориентации современных девушек и юношей будут меняться в сторону их унификации. Предположение нашло свое подтверждение.

В юношеском возрасте у девушек и юношей много схожих моментов в развитии, воспитании и общении со сверстниками и взрослыми. Но пока еще традиционно девочку воспитывают как женщину, хранительницу очага, будущую маму, а мальчика, соответственно, как мужчину, храбрым, сильным и ответственным. В идеале так оно и есть. Но реальность диктует свои правила. А. Г. Здравомыслов указывает, что ценностные ориентации являются важным элементом внутренней структуры личности, которые закреплены личным жизненным опытом каждого конкретного индивида и всей совокупностью его переживаний [2].

По данным научных источников (И. С. Кон и др.) у девушек и юношей установлены разные структуры ценностных ориентаций. Указывается, что у девушек, в отличие от юношей, ценности «интересная работа» и «любовь» доминируют. Далее у них определена «счастливая семейная жизнь», «здоровье», «друзья». У юношей же наблюдается преимущественная ориентация на «хороших и верных друзей», затем «здоровье» и «активная дея-

тельная жизнь». В нашем исследовании результаты, однако, отличаются от указанных в литературе. В исследуемой нами группе старшеклассников лидирующие позиции у всех заняли такие ценности, как «здоровье», «воспитанность», «жизнерадостность», «образованность», «ответственность», «самоконтроль», «твердая воля» и «локус контроля – Я», «результат».

Девушки выделяют терминальные ценности: «здоровье», «любовь», «наличие верных и надежных друзей», а из инструментальных: «жизнерадостность» и «воспитанность». Менее значимыми показателями являются: «красота природы и искусства», «развлечения», и «познание» из терминальных ценностей, а из инструментальных «высокие запросы», «непримиримость к недостаткам в себе и других».

Для юношей важны терминальные ценности «здоровье», «любовь», «наличие верных и надежных друзей» и «образованность», «самоконтроль» из инструментальных. Менее значимыми ценностями оказались: терминальная – «счастье других», инструментальная – «непримиримость к недостаткам в себе и других».

Совпадения большинства ценностей у девушек и юношей объясняются тем, что их условия жизни, профессиональная карьера и многое другое становится одинаковым. Понятия о маскулинности и фемининности изменяются и приобретают иной смысл. Это выражается как и во внешнем виде мужчин и женщин, так и в нравственном отношении к себе и к окружающим. Уходят гендерные различия в признании значимости тех или иных ценностей.

Тем не менее отдельные различия между ценностно-смысловыми сферами девушек и юношей все-таки сохраняются. Как уже говорилось выше, ранговый показатель ценностей «счастье других» и «чуткость» у девушек намного выше, чем у юношей. Причина такого различия очевидна: девушки больше склонны к состраданию, сопереживанию к другим людям, чем юноши, в силу большей эмоциональности. Этой же причиной можно объяснить более высокий ранг ценности «высокие запросы» у юношей. Юноши более рациональны и категоричны в своих требованиях к людям. «Честность» более свойственна девушкам, нежели юношам. Нужно отметить, что выявленные различия являются традиционно гендерными и пока остаются неизменными.

Вместе с тем на основании проведенного исследования можно полагать, что тенденция к нивелированию различий будет сохраняться.

Литература

1. Анурин В. Ф. Ценностные ориентации и их влияние на формирование потребностей // Социология высшей школы. Подготовка специалистов для народного хозяйства: сб. науч. трудов. – Горький, 1982. – С. 216–129.

2. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М.: Политиздат, 1986. – 224 с.

3. Добренков В. И. Изучение ценностей / В. И. Добренков, А. И. Кравченко // Фундаментальная социология. В 15 т. Т. 9: Возрасты человеческой жизни. – М.: ИНФРА-М, 2005.

4. Кон И. С. Мужчина в меняющемся мире. – М.: Время, 2009. – 496 с.

5. Кон И. С. Пол и гендер. Заметки о терминах. – М.: Политиздат, 2006. – 358 с.

6. Круглов Б. С. Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьника // Психологические особенности формирования личности школьника. – М., 1983. – С. 4–15.

7. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личным: социогенез и феноменология ценностей регуляции деятельности // Вести Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1996. – № 4. – С. 35–44.

8. Собкин В. С. Ценностные ориентации старшеклассников начала 90-х. Кросскультурное сопоставление // Ценностно-нормативные ориентации современного старшеклассника: труды по социологии образования / под ред. А. А. Карелина. В 2 т. – М., 2001. – Т. 1. – С. 25–29.

НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК НАПРАВЛЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Горохова М. Ю., к. псих. н., доцент
кафедры педагогической и прикладной психологии СФ МГПУ*

*Мишуткина Т. М., заведующий
МАДОУ ЦРР д/с № 375 г. о. Самара*

*Жаднова Н. А., старший воспитатель
МАДОУ ЦРР д/с № 375 г. о. Самара*

В статье рассмотрены актуальные аспекты нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста, представлен образовательный проект «Мы помним», посвященный 70-летию великой Победы советского народа в Великой Отечественной войне (1941–1945 гг.).

Любовь к родному краю, родной культуре, родной речи начинается с малого – с любви к своей семье, к своему жилищу, к своему детскому саду. Постепенно расширяясь, эта любовь переходит в любовь к Родине, её истории, прошлому и настоящему, ко всему человечеству.

Д. С. Лихачёв

Одно из основных направлений отечественной педагогики сегодня обращено к духовно-нравственным ценностям Российского образования и воспитания. Данное направление в настоящее время наиболее перспективно, поскольку связано с восстановлением традиций, уклада жизни, исторической преемственности поколений, сохранением, распространением и развитием национальных культур и воспитанием бережного отношения к историческому наследию российского народа.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 21) подчёркнуто, что «содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе *духовно-нравственными и социокультурными ценностями*» [4].

Исходя из этого, система образования, как провозглашено в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации на период до 2025 года», призвана обеспечить:

– историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России;

– воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов [3].

Многие ученые, такие как А. И. Арнольдов, В. С. Библер, Е. А. Вавилин, Ю. Г. Волков, А. А. Майер, В. Н. Межуев, В. С. Поликарпов и др., считают, что основным подходом в воспитательном процессе должен быть *социокультурный*, который предполагает необходимость формирования ценностного и на его основе ответственного отношения человека к окружающему миру [1; 2].

Дошкольный возраст наиболее благоприятен относительно осознания и интериоризации определенной системы ценностей и норм поведения.

Наследование нравственных, патриотических ценностей семьи, родного края в самом нежном возрасте – самый естественный, а поэтому и верный способ гражданско-патриотического воспитания, формирования ценностного отношения, чувства любви к своему краю, к Родине. Проблема нравственно-

патриотического воспитания в современном мире актуальна. Принята государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», направленная на все социальные слои и возрастные группы граждан России. Между тем в средствах массовой информации продолжается дискуссия о том, надо ли воспитывать любовь к Родине. Но если мы не научим ребенка любить свою страну: ее природу, язык, историю, литературу, то кому она будет нужна? Кто будет гордиться ею и болеть за нее? Судьба Родины сегодня в наших руках, завтра – в руках наших детей. Родина такова, какой мы ее делаем сами. Желание беречь и приумножать исторические и природные богатства – вот цель воспитания любви к Родине, воспитание патриотов своего Отечества [6].

Нравственно-патриотическое воспитание – сложный процесс, включающий в себя следующие компоненты:

- *Гражданско-патриотический*: воздействие через систему мероприятий на формирование правовой культуры и законопослушности, гражданской позиции, постоянной готовности к служению своему народу.

- *Героико-патриотический*: пропаганда героических профессий, а также знаменательных героических и исторических дат нашей истории, воспитание чувства гордости к героическим деяниям предков и их традициям.

- *Духовно-нравственный*: осознание воспитанниками в процессе патриотического воспитания высших ценностей, идеалов и ориентиров.

- *Историко-краеведческий*: система мероприятий по патриотическому воспитанию, направленных на познание историко-культурных корней, осознание неповторимости Отечества, его судьбы, неразрывности с ней, формирование гордости за сопричастность к деяниям предков и современников и исторической ответственности за происходящее в обществе.

- *Социально-патриотический*: активизация духовно-нравственной и культурно-исторической преемственности поколений, формирование активной жизненной позиции, проявление благородства и сострадания, заботы о людях пожилого возраста.

- *Спортивно-патриотический*: развитие морально-волевых качеств, воспитание силы, ловкости, выносливости,

стойкости, мужества, дисциплинированности в процессе занятий физической культурой и спортом, формирование опыта служения Отечеству и готовности к защите Родины.

Великая Отечественная война – страшная страница в истории нашей Родины и вместе с тем это именно то событие, которое является бесценным источником формирования патриотических чувств. Празднование Дня Победы делает граждан России причастными к судьбе своего Отечества.

Главным в нравственно-патриотическом воспитании является создание особых отношений между детьми и взрослыми, между поколениями, между различными общностями, в которые вовлечены дети и молодые люди. Мы еще пока имеем уникальную возможность построения взаимодействия детей с участниками ВОВ и детьми, ее пережившими. В этом проявляется общая закономерность воспитательного процесса, стержнем которого является целенаправленное формирование ценностного отношения к своей Родине.

Дети дошкольного возраста способны осознанно и эмпатийно воспринимать социальные явления.

Какими методами нужно осуществлять нравственно-патриотическое воспитание? Н. Е. Веракса, Т. С. Комарова, М. А. Васильева считают, что методы должны стимулировать проявление любознательности, активности, выражения чувств [5].

В частности, это:

- методы, повышающие познавательную активность;
- методы, вызывающие эмоциональную активность;
- методы, стимулирующие взаимодействие разных видов представлений;
- методы коррекции и уточнения детских представлений.

Среди многообразия форм можно выделить:

- игровую деятельность;
- проектную деятельность;
- театрализованную деятельность;
- восприятие художественной литературы.

Мы представляем **образовательный проект «Мы помним»**, посвященный 70-летию великой Победы советского народа в Великой Отечественной войне (1941–1945 гг.).

Информационная карта проекта

Тип проекта: информационный, практико-ориентированный.

Вид проекта: межгрупповой, долгосрочный.

Авторы проекта: творческая группа педагогов МАДОУ «ЦРР – детский сад № 375» г. о. Самара.

Руководитель проекта: старший воспитатель Н. А. Жаднова.

Участники проекта: дети старших и подготовительных групп, воспитатели, специалисты ДОУ, родители воспитанников.

Актуальность проекта. В общей системе воспитания граждан России патриотическое воспитание стало приоритетным. Именно в этот период происходит формирование духовно-нравственной основы ребенка, эмоций, чувств, мышления, социальная адаптация в обществе. На взрослых, родителях и педагогах, лежит большая ответственность – воспитать достойного гражданина и патриота, который знает историю своей Отчизны, гордится подвигами дедов и прадедов, осознаёт себя гражданином страны, в которой живет. Приближающаяся дата – 70-летие со дня Победы – даёт новый импульс духовному оздоровлению нашего общества. Сама атмосфера подготовки к этому празднику позволяет детям соприкоснуться с историей своей страны, своей семьи, ведь война прошла через судьбы каждой семьи России. Поэтому возникла потребность разработать образовательный проект, направленный на развитие у дошкольников познавательного интереса к событиям Великой Отечественной войны, создать у детей чувство сопричастности: это мои прадеды отстояли страну и победили фашизм.

Цель проекта: формирование ценностного отношения к своей Родине через ознакомление дошкольников с историческими событиями.

Задачи проекта:

- сформировать у дошкольников целостное представление о событиях Великой Отечественной войны, о подвигах героев фронта и тыла;
- познакомить с произведениями художественной литературы, песнями и музыкой военных лет, обогащать и развивать словарный запас детей;
- воспитывать уважение к заслугам ветеранов войны, чувство гордости за самоотверженность защитников страны;

- организовать продуктивное взаимодействие в системе «педагог – ребенок – родитель» в процессе ознакомления детей с событиями Великой Отечественной войны.

Предполагаемый результат:

- Повышение интереса к истории своей страны, к событиям Великой Отечественной войны.

- Осознанное проявление уважения к заслугам и подвигам воинов Великой Отечественной войны.

- Осознание родителями важности патриотического воспитания дошкольников.

Программное обеспечение для реализации задач образовательного проекта:

- Алёшина Н. В. Знакомим дошкольников с родным городом и страной: конспекты занятий. – М.: Перспектива, 2011.

- Алёшина Н. В. Патриотическое воспитание дошкольников. – М.: ЦГЛ, 2004.

- Данилина Г. Н. Дошкольнику – об истории и культуре России. – М.: АРКТИ, 2005.

- Как научить детей любить Родину: методические рекомендации по предмету «Народная культура» / составители: Ю. Е. Антонов, Л. В. Левина. – М.: АРКТИ, 2003.

- Новицкая М. Ю. Наследие. Патриотическое воспитание в детском саду. – М.: Линка-Пресс, 2003.

- Кондрыкинская Л. А. Дошкольникам о защитниках Отечества. – М.: Сфера, 2006.

- С чего начинается Родина? / под редакцией Л. А. Кондрыкинской. – М.: Сфера, 2005.

- Соловьёва Л. Наследие. И быль, и сказка: пособие по нравственно-патриотическому воспитанию детей дошкольного и младшего школьного возраста / Л. Соловьёва, Л. Царенко. – М.: Обруч, 2011.

Этапы проекта:

I этап (подготовительный)

- Разработка перспективного плана по теме проекта.
- Методический семинар для воспитателей «Формирование исторического сознания у дошкольников через организацию проектной деятельности».

- Подготовка информационных листов для родителей.

- Проведение родительского собрания «Воспитываем любовь к Родине».
- Подборка информационного материала о событиях и героях Великой Отечественной войны.
- Круглый стол для воспитателей и педагогов на тему: «Ознакомление дошкольников с событиями Великой Отечественной войны».
- Оформление тематической папки-передвижки для родителей.
- Анкетирование родителей «Нужно ли знакомить детей с событиями Великой Отечественной войны?».
- Оформление информационного стенда для родителей «Этих дней не смолкнет слава!».
- Приобретение дидактических пособий по ознакомлению дошкольников с событиями Великой Отечественной войны.

II этап (практический)

- Первичная диагностика детей.
- Рассматривание иллюстраций, картин о Великой Отечественной войне.
- Чтение детской художественной литературы о войне.
- Цикл занятий с детьми: «Что такое героизм?», «Защитники Отечества», «Оборона Москвы», «День Победы!».
- Дидактические игры: «Военные профессии», «Найди и назови» и т. д.
- Детский вернисаж «Рисуют дети о войне».
- Защита детьми индивидуальных проектов об исторических местах ВОВ в родном городе.
- Музейная педагогика «Прикоснись к истории рукой» (ознакомление с экспонатами музея боевой славы школы № 77).
- Подготовка презентаций для работы с детьми на темы: «Герои Великой Отечественной войны», «Пионеры-герои», «Города-герои».
- Организация экскурсий с детьми старших, подготовительных групп на темы: «Музей оружия в Самаре», «Здесь тыл был фронтом».
- Проведение конкурса чтецов «Хотят ли русские войны?».

- Методическая неделя: «Детям о Великой Отечественной войне».

- Игры-соревнования с детьми на военную тематику.

III (аналитический)

- Педагогическая диагностика.

- Презентация проекта «Островки памяти о Великой Отечественной войне в Самаре».

- Создание музея «Артефакты войны».

- Подготовка и постановка литературно-музыкальной композиции «Поклонимся великим тем годам!».

- Проведение акции «Спасибо за мир!».

- Оформление фотостенда «Стена памяти».

Результаты проекта:

- Актуализация и повышение интереса к истории своей страны, к событиям Великой Отечественной войны и у дошкольников, и у родителей.

- Обогащение предметно-пространственной среды.

- Пополнение методического и дидактического материала о Великой Отечественной войне.

Литература

1. Зebbеева В. А. Социокультурный подход в воспитательно-образовательном процессе, как фактор повышения качества дошкольного образования в ДООУ. – М.: Сфера, 2009. – 305 с.

2. Коломийченко Л. В. Социальное воспитание детей в культурологической парадигме образования: монография / Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2007. – 154 с.

3. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>. – Загл. с экрана.

4. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>. – Загл. с экрана.

5. Примерная образовательная программа «От рождения до школы» / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014.

6. Худобина Г. П. Программа «Гражданско-патриотическое воспитание дошкольников». – М., 2014.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕХАНИЗМОВ ЛИЧНОСТНОЙ РЕФЛЕКСИИ И САМОРЕГУЛЯЦИИ – ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС ПРОФИЛАКТИКИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

*Жарикова Т. П., к. псих. н., доцент
кафедры общей и социальной психологии СФ МГПУ*

В статье речь идет о формировании у подростков механизмов личностной рефлексии и саморегуляции как личностного ресурса профилактики аддиктивного поведения. Приводятся результаты реализации профилактической программы, направленной на формирование механизмов целеполагания у подростков.

Актуальность исследований в русле проблемы аддиктивного поведения и его профилактики в подростковом возрасте подтверждается постоянным нарастанием темпов и масштабов его распространения в современном мире, появлением новых его форм. По данным статистики на первый план выходят проблемы, связанные с употреблением наркотических веществ, аномальным пищевым поведением, поведением в сфере использования электронных средств коммуникации. Многие из этих форм поведения не являются патологическими с позиций клинической психологии, но в случае их реализации высока вероятность социальной дезадаптации у подростков.

Острота и социальная значимость данной проблемы обуславливает научный интерес к ее изучению, поиску личностных детерминант, особенно в подростковом возрасте, как наиболее подверженном риску возникновения аддиктивных форм поведения. Будучи неспособными реализоваться в повседневной жизни, подростки нередко уходят в виртуальную жизнь, в которой стремятся к положительным эмоциям и получают лишь суррогат удовольствия и псевдожизнь вместо реальной. Поэтому основная задача в работе с подростками – используя их личностный потенциал, помочь разобраться в себе, определиться в реальной жизни, сделать правильный выбор, который даст возможность обрести уверенность в себе и смысл жизни.

В нашей работе мы опирается на идею активизации личностного ресурса развития подростков, который рассматривается нами и как личностный ресурс профилактики аддиктивного поведения. В качестве личностного ресурса мы выделяем способность подростков к личностной рефлексии и саморегуляции. Сформировавшаяся в недрах учебной деятельности в младшем школьном возрасте, рефлексия выступает в роли важнейшего фактора личностного развития в подростковом возрасте. В то же время есть основания полагать, что сама способность к рефлексии претерпевает качественные изменения [3]. Так, в младшем школьном возрасте в рамках ведущей деятельности рефлексия сопряжена в первую очередь с учебными действиями контроля и оценки. Впервые только у подростков она проявляется как личностная рефлексия, направленная на осознание себя в личностных качествах и характеристиках.

За основу нами взято понимание личностной рефлексии, предложенное в работах А. В. Карпова, И. М. Скитяевой [2], В. И. Слободчикова [4], рассматривающих данный феномен как способность развивающегося самосознания подростка интегрировать собственные представления о себе в целостный образ «Я». В определении саморегуляции мы исходим из научных представлений О. А. Конопкина, В. И. Моросановой, А. К. Осницкого [5], которые рассматривают саморегуляцию произвольной активности человека как системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, направленными на достижение принимаемых субъектом целей. Саморегуляция является внутренней психической активностью, в которой используются психологические средства, осуществляющие процессы планирования и моделирования, программирования, оценки и коррекции результатов.

Выделение способности к личностной рефлексии и способности к саморегуляции в качестве содержательных характеристик личностного развития обусловлено возрастными изменениями в самосознании и произвольной регуляции поведения в подростковом возрасте.

Подростковый возраст является сензитивным периодом для развития способности к личностной рефлексии. В возрасте 12 лет

у подростков возникает желание понять, лучше узнать себя и появляется потребность в самооценке. Вместе с тем они чувствуют, что не умеют, не могут оценить себя, не знают, как, с помощью каких средств это сделать. Возникшее острое «чувство Я» сочетается со слабым развитием рефлексивного анализа – эта способность в зоне ближайшего развития подростков.

В подростковом возрасте происходит существенное развитие сферы саморегуляции, что связано с усложнением и углублением самопознания, а также перестройкой структуры волевой активности, усилением роли внутренней стимуляции. Развитие и усложнение саморегуляции происходит, согласно Л. С. Выготскому, как «переход от «интерпсихического к интрапсихическому», как переход от внешней регуляции поведения к саморегуляции, от регуляции жизнедеятельности через внешние, управляющие действия к саморегуляции на основе внутренних действий [1].

В психологической литературе, посвященной изучению подросткового возраста, указано на развитие целеполагания в этом возрасте. Однако механизмы целеполагания еще не сформированы, поэтому цели, которые подросток ставит перед собой, часто не имеют личностного смысла, ситуативны, заимствованы.

Предлагаемая нами профилактическая программа направлена на обучение подростков способам личностной рефлексии и целеполагания. Специально подобранные упражнения способствуют осознанию подростками своих жизненных целей, способов их достижения, а также препятствий, которые могут помешать в их осуществлении; актуализации собственных потребностей и ценностей, чувств; выработке умения оценивать уровень своей ответственности в ситуации выбора и принятия решения, анализировать ситуации, связанные с проявлением различных форм аддиктивного поведения.

Задача занятий, направленных на актуализацию способности к личностной рефлексии, – поддержать «доминанту самопознания» у подростка и предоставить ему максимально расширенный взгляд на себя. В связи с этим, при периодическом возвращении к теме идентификации на протяжении всей программы, создается возможность для подростка осознать себя в контексте основных конструкторов идентификации: физического Я, социальной роли и связи с другими людьми, осознания своих психологических ка-

честв и динамических характеристик, рефлексии эмоциональных состояний, рефлексии своих желаний, потребностей, интересов, целей, ценностей.

Задача занятий, направленных на актуализацию способности к саморегуляции – поддержать «доминанту усилия» – мотивацию к преодолению, сопротивлению, волевым напряжениям у подростка; расширить диапазон способов саморегуляции с использованием внутренних психологических средств, подвести подростка к осознанному уровню эмоционально-волевой саморегуляции. Этому способствуют занятия программы, направленные на обучение способам целеполагания, расширение репертуара способов эмоционального саморегулирования, побуждающие к самостоятельности в принятии решений (не перекладывать на других решение собственных проблем, понимать собственные задачи в конкретной ситуации, выбирать соответствующую линию поведения, осуществлять выбор на основе рефлексии ситуации, осознавать необходимость ограничений).

Существенное значение имеет то, что данная программа также направлена на обучение подростков способам эмоционального общения. На занятиях подростки не только обучаются конкретным коммуникативным умениям и навыкам, но и получают психологические знания, направленные на понимание другого человека, на развитие эмпатии, то есть отзывчивости на переживания другого человека, способности представить его на своем месте. Наиболее эффективно в этом плане обучение подростков пониманию средств выражения эмоционального отношения в общении. На занятиях подростки учатся понимать свои эмоции, правильно и разнообразно выражать их.

Целый блок программы посвящен анализу ситуаций, связанных с проявлением различных форм аддиктивного поведения. Программой предусмотрено использование художественных фильмов, историй и иллюстраций в качестве средств профилактики аддиктивного поведения. Подобные произведения несут не только смысловую, но и глубокую эмоциональную насыщенность. Весьма важной в данном случае является разработка вопросов для последующей рефлексии и структуры её проведения, т. к., лишь при последующей проработке увиденного или прочи-

танного материала можно закрепить осознанное отрицательное отношение к аддиктивным формам поведения.

В содержание занятий с учетом принципа развивающей диагностики включены упражнения и ситуации, помогающие подросткам познавать себя, особенности своей личности и предоставляющие обратную связь об эффективности выбора форм реагирования и поведения.

Программа содержит подробный тематический план занятий, методические рекомендации по их проведению, снабжена диагностическими материалами.

Эффективность профилактической программы подтверждается достоверностью результатов экспериментального исследования.

На основе оценки различий в показателях «физическое Я» ($U=2,000$; $p\leq 0,01$) и «социальное Я» ($U=116,000$; $p\leq 0,01$) установлено, что в экспериментальной группе эти показатели оказались выше, что можно объяснить влиянием программы. Как отмечалось выше, в содержание занятий включены упражнения, способствующие эмоциональной включенности подростков в процесс взаимодействия с собственным Я. Физическое Я и социальное Я органично входят в целостный образ Я подростков. Физическое Я является одновременно социальным символом, знаком взросления, возмужания, на которое обращают внимание и за которым следят другие, как взрослые, так и сверстники.

Изучение уровня саморегуляции в экспериментальной и контрольной группах осуществлялось по методике «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой.

В ходе практической реализации профилактической программы установлены значимые различия показателей уровня регуляторных процессов: планирования ($U=153,000$; $p\leq 0,01$); программирования ($U=139,000$; $p\leq 0,01$); регуляторного личностного свойства «гибкость» ($U=192,000$; $p\leq 0,01$), а также значимые различия в показателе «общий уровень саморегуляции» ($U=167,500$; $p\leq 0,05$). Выявленные различия отражают актуальные возможности подростков экспериментальной группы осознанно инициировать и управлять произвольной активностью. Важный показатель – значимые различия в уровне регуляторного процесса «планирование» – указывает на актуальную потребность подростков экспериментальной группы в осознанном планировании деятельно-

сти и свидетельствует об эффективности занятий, направленных на формирование целеполагания.

Статистическая достоверность динамики показателей общего уровня саморегуляции у подростков экспериментальной группы подтверждается методом математической статистики – критерием Фишера. В экспериментальной группе выявлено достоверное снижение показателей низкого общего уровня саморегуляции ($\varphi^*=2,1$; $p \leq 0,05$).

Для выявления признаков риска аддиктивного поведения использовался авторский вариант опросника (на основе взаимодействия подростков с компьютером, Интернетом, мобильным телефоном, компьютерными играми). У подростков экспериментальной группы достоверно установлено **снижение показателей признаков риска аддиктивного поведения** (неспособность регулировать частоту и интенсивность переживания отрицательных эмоций в ситуации невозможности продолжить работу за компьютером; контролировать время в ситуации компьютерной игры).

Полученные результаты экспериментального исследования подтверждают значимость формирования у подростков механизмов целеполагания как личностного ресурса профилактики аддиктивного поведения. Наличие целей, наполненных творчеством, глубокими чувствами, служением какому-то делу – всё это и многое другое может стать для подростков смыслом их жизни.

Литература

1. Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Смысл: Эксмо, 2005. – 1136 с.
2. Карпов А. В. Психология рефлексии / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М.-Ярославль: Аверс Пресс, 2002. – 287 с.
3. Каяшева О. И. Личностная рефлексия как возрастное психологическое новообразование / О. И. Каяшева, Г. Г. Кравцов // Вестник РГГУ. Серия «Психология». – 2006. – № 1. – С. 127–138.
4. Слободчиков В. И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе / ред. В. Г. Щур. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.
5. Субъект и личность в психологии саморегуляции / под ред. В. И. Моросановой. – М.: Изд-во ПИ РАО; Ставрополь: Сев.-Кав. ГТУ, 2007. – 431 с.

УЛУЧШЕНИЕ ОСНОВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ УЧАСТИЕ В СТУДЕНЧЕСКИХ ПРАКТИКАХ

*Стефан Желев, Шуменский университет
«Епископ Константин Преславски»*

Team teachers from the Faculty of Technical Sciences University of Shumen develop an empirical model of competence in communication and information systems for education degree "Bachelor" for students in the same specialty. In 2014 was implemented Project "Student practices" of the Ministry of Education and Science. This project aims to help improve the quality of education by providing opportunities to gain practical experience and improve the practical skills of students in accordance with the needs of the labor market. For this reason basic competences of students were examined at the beginning and the end of student practices. This paper summarizes the results of the study.

В 1999 году путем подписания Болонской декларации было создано Европейское пространство высшего образования. Его основной целью является повышение конкурентоспособности европейских систем высшего образования. Болгария является одной из 29 стран, которые подписали Болонскую Совместную декларацию европейского пространства высшего образования. Для достижения целей Болонской декларации в Болгарии начали работу по двум основным направлениям: законодательные инициативы и приоритеты в развитии высшего образования, в том числе практические меры для реализации этих приоритетов. Через год после подписания Болонской декларации в Болгарии были приняты ряд законодательных инициатив, направленных на обеспечение национальной правовой базы для развития принципов в этом документе. Была создана система правил, являющаяся прочной правовой основой развития высшего образования в Болгарии и ее интеграции в европейском пространстве высшего образования.

Приоритеты в развитии высшего образования в Болгарии, отражающие цели Болонской декларации, касаются прежде всего

повышения качества и надежности, при сохранении доступности и увеличении возможностей для равного доступа. В сегодняшней экономике реализация рабочей силы на рынке труда все больше зависит от качества знаний, навыков и компетенций, а также соответствия профессионального образования и подготовки постоянно меняющимся и растущим требованиям бизнеса и общества в целом.

Третье совещание европейских министров, ответственных за высшее образование (18–19 сентября 2003 года в Берлине) принимает во внимание выводы Европейского совета в Лиссабоне (2000) и Барселоне (2002), направленных на то, чтобы Европа создавала «наиболее конкурентоспособную и динамичную экономику, основанную на знаниях, способную к устойчивому росту с более и более качественными рабочими местами»¹.

Четвертая встреча европейских министров высшего образования проводилась в Бергене (Норвегия) в мае 2005 года. Совещание закончилось выдачей коммюнике, в котором сформулирована цель разработать национальные рамки квалификаций. Европейская система квалификаций (A Framework for Qualifications in the European Higher Education Area) дает новые перспективы в определении степени бакалавра и магистра. Вместо входных параметров и константных критериев обучения, оцениваются результаты окончательной квалификации – знания, навыки и компетенции. Этот подход был одобрен студентами, работодателями и обществом. Европейская квалификационная рамка является общей рамкой для связи разных национальных систем квалификаций и обеспечивает более глубокое понимание и прозрачность приобретенных квалификаций путем подробного объяснения содержания. Следует отметить, что Европейская квалификационная рамка не имеет: 1) описания конкретных квалификаций, 2) обязательных уровней национальных систем. Каждое государство-член будет самостоятельно определять актуальность национальной системы квалификаций в соответствии со своими традициями и опытом. В результате полученных знаний и навыков в учебном курсе

¹ Европейский Совет в Лиссабоне (Брюссель, 28 февраля 2000 года) – стратегия экономического и социального обновления Европы, документ, представленный Европейской комиссией для Специального Европейского совета в Лиссабоне, 23–24 марта 2000 года.

можно ожидать, что студенты получили вполне определенные компетенции в выполнении задач и решения проблем.

«Компетенция» (competence) означает возможность использовать знания, навыки и личные, социальные и методические ресурсы в работе или учебе и в ситуациях профессионального и личностного развития. Компетенция является сочетанием навыков, знаний, умений и отношений, желанием и способностью учиться, т. е. компетентность – это способности, но не врожденные, а те, которые были выработаны на основе обучения, опыта и направленности личности, в отношении конкретного процесса, задачи, проблемы, ситуации в определенной среде.

Учитывая требования Европейского пространства высшего образования в 2009 году группа преподавателей факультета технических наук Шуменского университета попытались разработать эмпирическую модель компетенций в области связи и информационных систем для уровней образования 5 и 6 (степень бакалавра) для студентов по той же специальности. Цель заключается в обеспечении мотивации студентов к приобретению навыков и созданию условий для их полной реализации. Модель включает в себя короткий цикл (два года), в который студенты получают общую инженерную подготовку и который служит основой для дальнейшего успешного обучения по специальности в течение следующих двух лет. В конце курса следует (ожидается), чтобы студенты приобретали компетенции, которые может условно сгруппировать в три группы: общие, основные и специфические.

Общие компетенции студенты приобретают и совершенствуют на протяжении всего периода обучения. Основные компетенции приобретаются в течение короткого цикла, в котором студенты получают общую инженерную подготовку, а специфические – по окончании образования.

Общие компетенции:

1. Коммуникативные навыки на родном языке: выражать и анализировать мысли, чувства и факты в устной и письменной форме (слышать, говорить, читать и писать), в различных социально-культурных контекстах – образование и обучение, работа, дом и отдых.

2. Коммуникативные навыки общения на иностранном языке: способность понимать, выражать и толковать мысли, чувства и факты в устной и письменной форме (слышать, говорить, читать и писать) в различных социальных условиях – на работе, дома, отдыха, во время обучения в соответствии с индивидуальными потребностями на иностранном языке.

3. Навыки работы с компьютером: умелое и правильное использование электронных средств работы, отдыха, общения.

4. Навыки обучения.

5. Гражданская компетентность и навыки межличностного общения.

6. Взятие на себя ответственности за свои поступки – положительные или отрицательные.

7. Возможность создания плана и установления целевых показателей, которые должны быть достигнуты.

8. Культурная компетентность – выражение идей, творчества, эмоциональное и эстетическое восприятие мира через музыку, литературу, танец.

9. Возможность управлять временем.

10. Способность творить (желательно).

Основные компетенции:

1. Базовые знания в области технических наук и технологий:
– способность и готовность использовать существующие знания для объяснения физических законов;
– понимание и применение знаний и методологий при необходимости.

2. Цифровые компетенции:
– логическое и точное мышление, обработка больших объемов информации;
– использование мультимедийных технологий в целях получения, оценки, хранения, представления информации и обмена ею.

3. Навыки сбора, анализа и использования информации.

4. Предпринимательство:
– взять на себя ответственность за свои действия – положительные или отрицательные;
– способность к разработке стратегии и целевых показателей, которые должны быть достигнуты, и мотивации к успеху.

5. Способность к анализу.

6. Способность к синтезу.
 7. Способность применять знания на практике.
 8. Способность реализации решений, принятых другими.
 9. Способность учиться в том месте, где работа.
 10. Возможность совместной работы (сотрудничество, взаимодействие):
 - возможность представить идеи и внимательно прислушиваться к идеям других людей;
 - возможность выстроить продуктивное доброжелательное общение;
 - умение вести переговоры;
 - способность принимать решения, связанные с различными точками зрения.
 11. Способность сформулировать проблемы, связанные с работой.
 12. Способность предложить решения проблем.
 13. Умение работать в среде стандартизированных письменных инструкций, правил и процедур.
 14. Способность адаптироваться к меняющейся ситуации.
 15. Способность субъекта оценить себя объективно.
 16. Исследовательские навыки.
 17. Автономия в работе.
 18. Мотивация для быстрого и значительного успеха карьеры.
- Специфические компетенции здесь не будут анализироваться.

В 2014 году состоялся проект «Студентские практики». Этот проект реализовался в партнерстве со всеми университетами в Болгарии, действующими в соответствии с Законом о высшем образовании, а также предприятиями и организациями, деятельность которых совпадает со специальностью студентов. Участвовать могут все студенты, записанные в регистр Министерства образования и науки для текущих студентов и аспирантов. Успешно законченным считается практическое обучение в реальной рабочей среде в объеме 240 часов.

Цели проекта:

- улучшить качество образования путем предоставления возможности получить практический опыт и улучшить практические навыки студентов высших учебных заведений в соответствии с потребностями рынка труда;

- облегчить переход от образовательных учреждений к работе и увеличить успешную реализацию молодых людей на рынке труда;

- поддерживать и поощрять создание сильных партнерств между образовательными учреждениями и предприятиями бизнеса;

- стимулировать рост числа студентов, которые находят работу сразу после окончания вуза;

- создание условий для обновления учебных планов в целом, дисциплин и тем в соответствии с потребностями рынка труда;

- создать и поддерживать устойчивые механизмы и возможность выбора работодателями студентов, которые показали себя в реальной рабочей среде, а также их немедленного включения в рынок труда.

В этом проекте приняли участие 350 студентов второго и третьего курса факультета технических наук Шуменского университета. Они отработали 240 часов в компаниях и организациях, деятельность которых связана со специальностями студентов факультета (связи и информационных систем, логистики, геодезии и административной информационной защиты). Организация-работодатель назначает наставника (сотрудник работодателя), который помогает студенту в его практике в реальной рабочей среде. Университет тоже назначает наставника из среды преподавателей. Наставники составляют программу и график работы студента. В программе для каждого дня практики студента указываются деятельность, задачи и ожидаемые результаты. График работы содержит вид задачи, начало и продолжительность работы, а также подтверждение наставником выполнения задач. Программа и график находятся на сайте проекта, так что можно дистанционно следить за выполнением задач.

В целях выявления базовых компетенций студентов были разработаны анкеты, которые содержат восемнадцать вопросов, где по шкале с одного до десяти студенты оценивают свои базовые компетенции. Наставники работодателей тоже были анкетированы, чтобы оценили базовые компетенции студентов. Ответы на

каждый вопрос были усреднены. Все анкеты проводились в начале и в конце периода практики.



Рис. 1. Результаты оценки студентов



Рис. 2. Результаты оценки наставников

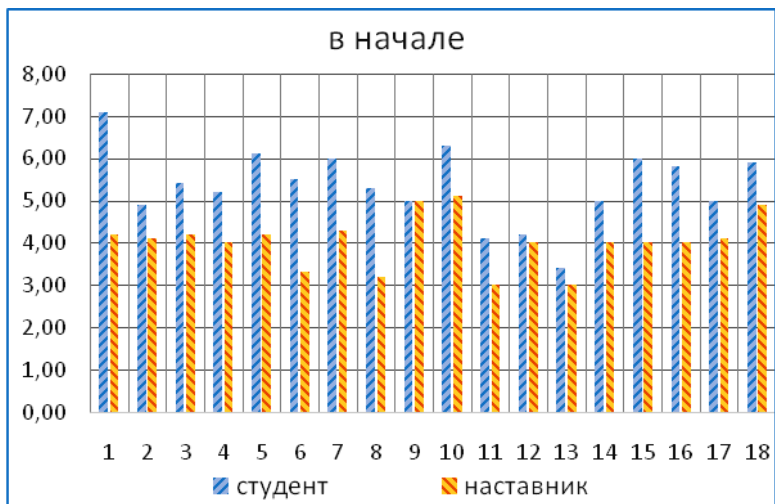


Рис. 3. Сопоставление оценки студентов и наставников в начале

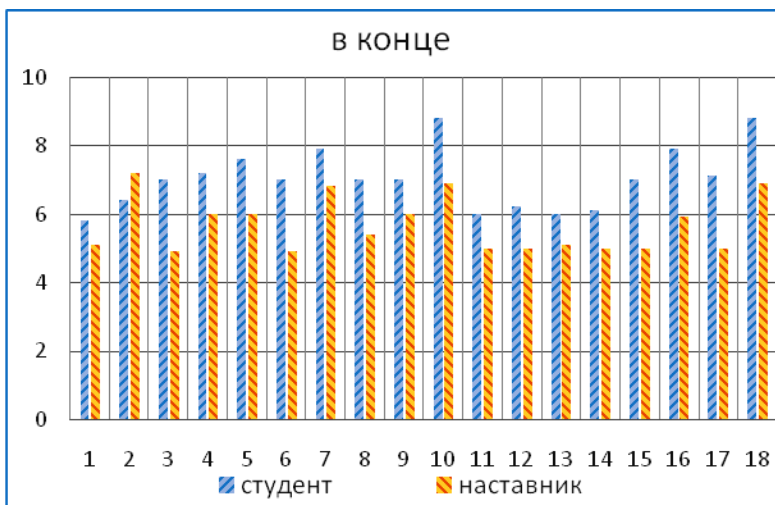


Рис. 4. Сопоставление оценки студентов и наставников в конце

Рисунок 1 показывает результаты оценки студентов. Видно, что в конце периода практики студенты оценивают свои базовые компетенции выше, чем в начале. Только первую компетенцию «Базовые знания в области технических наук и технологий» они оценивают ниже, чем в начале. Это результат работы в реальной рабочей среде. Аналогичные результаты получились в ответах наставников, как это видно на втором рисунке. Заметно, что они более скептически, чем оценки студентов. То же самое получается и при сопоставлении оценки студентов и наставников в начале и в конце практики (рис. 3 и 4). Оценки наставников второй компетенции «Использование мультимедийных технологий в целях получения, оценки, хранения, представления информации и обмена ею» выше, чем оценки студентов. Средняя разница в оценках студентов между началом и концом практики составляет около 2 пунктов, а наставников – около 1,6 пунктов. И студенты, и наставники замечают рост базовых компетенций за время проведения практики. Наставники оценивают самый большой рост во второй, восьмой (способность реализации решений, принятых другими), тринадцатой (умение работать в среде стандартизированных письменных инструкций, правил и процедур) и восемнадцатой (мотивация для быстрого и значительного успеха карьеры) компетенциях, что, несомненно, является достижением и радует.

Все это свидетельствует о том, что цели проекта были достигнуты: улучшить качество образования путем предоставления возможности получить практический опыт и улучшить практические навыки студентов в соответствии с потребностями рынка труда, а также облегчить переход от образовательных учреждений к работе и увеличить успешную реализацию молодых людей на рынке труда.

Литература

1. Декларация от Будапешта и Виена относительно Европейского пространства за высшее образование, 12 март 2010 г.
2. Европейски съвет от Лисабон – стратегия за икономическо и социално обновление на Европа. Документ, представен от Европейската комисия на вниманието на извънредния Европейски съвет от Лисабон, 23–24 март 2000 г.

3. Желев С. Опит за съставяне на емпиричен модел на компетенции по комуникационни и информационни системи за студенти на факултета по технически науки в Шуменския университет // Актуални проблеми на психологията: сборник на научни статии / под ред на Т. А. Ахрямкина, М. Ю. Горохова, И. Н. Чаус. – Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2012.

4. Комюнике от конференцията на европейските министри, отговарящи за висшето образование, Берген, 19–20 май 2005 г.

5. Националната стратегия за продължаващо професионално обучение 2005–2010 г.,

6. Националната стратегия за учене през целия живот за периода 2008–2013 г.

7. Образованието – скритото съкровище / Ж. Делор [и др.]. – София: ЮНЕСКО, 1996.

8. Състояние и проблеми на оценяването на компетенциите на работната сила на национално, секторно и регионално ниво, Българска стопанска камара, юни 2010.

9. Winch C. Education, work and social capital: towards a new conception of vocational education. – London; New York, 2000.

СТРЕС И СПРАВЯНЕ С НЕГО ОТ ГЛЕДНА ТОЧКА НА КОГНИТИВНО-ПРЕЖИВЕЛИЩНАТА ТЕОРИЯ

*Професор Георги Карастоянов,
Военна академия „Г.С. Раковски“, София
Доцент Антоанета Христова, Институт за изследване
на населението и човека – БАН, София*

The current study investigates the relationships between the perceived stress (PSS; Cohen, Kamarck, Mermelstein, 1983) and the coping strategies measured by Constructive Thinking Inventory (CTI; Epstein, 1998) constructed for measuring individual differences in the intelligence of the experiential system. According to Cognitive Experiential Theory (CET), by measuring the automatic thoughts and interpretations that direct people's behavior in everyday life, the CTI should be

able to determine how effectively people adapt to their environments and cope with stress. Results show that higher scores on the CTI are associated with less perceived stress. The interpretation of the results was made according to Cognitive Experiential Theory (CET; Epstein, 2014). It was hypothesized that general measures of coping ability are significant predictors of effective coping with stress because they in fact measure aspects of constructive thinking.

Справянето със стреса е сред най-изследваните теми в психологията. В предишни наши изследвания [3; 2; 4; 1], използвайки за методологическа основа теорията на Лазарус за стреса и справянето с него [16] и доразвита по-късно като теория за емоциите [14], получихме интересни резултати за ефективността на обичайните стратегии за справяне със стреса (копинг стратегии). Установихме, че по-честото използване на проблемно фокусирани специфични стратегии за справяне със стреса (активно справяне, планиране, потискане на конкуриращи се активности), а също и емоционално фокусираната специфична стратегия за позитивно преосмисляне и развитие, са свързани с по-ниски равнища на преживяване на стрес. По-честото използване на емоционално фокусирани стратегии като психическа и поведенческа дезангажираност, фокусиране върху емоциите и изразяването им, поведенческа дезангажираност, употреба на алкохол или наркотици са свързани с по-високи равнища на преживяване на стрес.

Посочените резултати се вметват в парадигмата, очертана от Лазарус. Според него [16] има два фундаментални начина на копинг – емоционално фокусиран и проблемно фокусиран. Повечето психолози използват или конструирания от Лазарус и Сюзън Фолкман въпросник [13], или въпросници², създадени на подобен принцип (виж по-подробно: Карастоянов, 1996; Русинова-Христова, Карастоянов, 2000). Емпиричните данни обаче не подкрепят идеята за двата генерализирани типа справяне

² Типичен пример за такъв инструмент е популярният COPE (Carver, Scheier, Weintraub, 1989), който претендира, че преодолява ограниченията на скалата на Лазарус чрез еkleктично инкорпориране на най-доброто от 13 различни въпросника.

със стреса, тъй като се открива само един общ фактор, свързан с двата типа копинг стратегии – първичните фактори на проблемно фокусираното и емоционално фокусираното справяне, съдържащи подфактори (специфични стратегии) остават емпирично недоказани [13; 15]. Друг проблем, с който се сблъскахме в предишните си изследвания, беше, че специфичните стратегии за справяне със стреса включват понятия повече от една парадигма, най-често когнитивната и психоаналитичната, или еkleктичен сбор от частни теории, което силно затрудняваше интерпретацията на резултатите в по-широк контекст. Така например част от психолозите, конструиращи инструменти за изследването на копинг стратегии, включват подскали, изследващи някои защитни механизми на Аза (отричане, потискане и избягване), като пренебрегват други – изтласкване, проекция и изместване (виж по-подробно Карастоянов, 1996).

В психологията копингите и защитните механизми най-общо се дефинират като поведения, отнасящи се до стреса: копингът се отнася до съзнателните, преднамерени процеси, а защитните механизми – до несъзнаваните процеси. Като цяло полезно, това разграничение е замъглено от влиянието на несъзнаваните върху съзнаваните процеси. А съзнаваните процеси често са изкривени от несъзнаваните, което прави разграничението по-малко смислено, отколкото на пръв поглед изглежда. Това разграничение не издържа емпирично, ако несъзнаваното психично съдържание се интерпретира от фройдистка перспектива, според която съдържанието се разглежда като съпротивляващо се на осъзнаване. Въсъщност защитните механизми се случват в условия, в които психичното съдържание е лесно достъпно за осъзнаване. От гледна точка на когнитивно-преживелищната теория защитните механизми са преживелищно детерминирани автоматични отговори (реакции), които намаляват негативния афект чрез отхвърляне или изкривяване на реалността или посредством научени реакции за избягване. Копингите (справянето със стреса) са реалистични начини за отговор на предизвикателства или заплашващи ситуации. С други думи, критичното разграничение между тях е, че копинг стратегиите са реалистични, докато защитните механизми са

нереалистични начини за справяне със стреса. Да се отговори по социално приемлив начин на нанесена обида е копинг, докато проектирането на собствените неприемливи враждебни импулси у някой друг е защитен механизъм [9].

Критичният анализ на проведените от нас изследвания и на по-важните проучвания в областта на стреса през последните 30 години показва още едно важно ограничение – те не са основани на теорията за личността, която да насочва изследванията и да предоставя рамка за интерпретиране на резултатите по един консистентен начин. Това като цяло създава впечатление за хаотичност, затруднява теоретичните обобщения, което пък от своя страна се отразява върху работата на практиците в областта на управлението на стреса. В настоящето изследване ще представим резултати, свързани с преодоляване на посочените ограничения при анализирането на стратегиите за справяне със стреса чрез тестване на изследователския потенциал на когнитивно-преживелищната теория³.

Основно допускане в когнитивно-преживелищната теория на Сиймор Епщайн [Ibid.] е, че хората обработват информацията чрез две независими взаимодействащи си концептуални системи (предсъзнателната „преживелищна система” и съзнателната „рационална система”), основани на различни принципи и с различни атрибути, действащи както паралелно, така и последователно. Когнитивно-преживелищната теория е глобална теория за личността, която заменя неадаптивното несъзнавано на Фройд с адаптивното несъзнавано. Несъзнаваното е асоциативна, автоматична учеща се система, опосредствана от афекта; система, съществуваща при хората и висшите животни, чрез която те са се адаптирали успешно през милионите години на еволюция.

³ Когнитивно-преживелищната теория е представена по-пълно в: Карастоянов Г. Психология на преднамереното влияние. София: Изток-Запад, 2012. С. 65–120; Карастоянов Г. Увод в когнитивно-преживелищната теория за Аза. Предпоставки и развитие на концепцията за дуалната преработка на информацията // Психологични изследвания. 2014. № 1; Карастоянов Г. Увод в когнитивно-преживелищната теория за Аза. Съдържание на преживелищната система // Психологични изследвания. 2014. № 1.

Теорията за личността на Сиймор Епщайн съгласувано интегрира най-важните инсайти от почти всички големи класически теории за личността, като феноменологичните теории, теориите за ученето, когнитивните теории, психоанализата и теориите за емоциите. Интеграцията се основава на допускането, че хората автоматично конструират имплицитна теория за реалността, включваща подтеории за себе си, другите, неживия свят и тяхното взаимодействие, която е необходима за ефективна адаптация⁴.

Теориите за ученето играят критична роля в когнитивно-преживелищната теория, защото допускат, че имплицитните вярвания от теориите за реалността са придобити чрез автоматично учене от опита в съответствие с принципите и характеристиките на асоциативното учене. Поради адаптивното си значение автоматичното учене е вътрешно непреодолимо, защото самият живот зависи от него. От това следва, че то не може да бъде лесно преодоляно или просто отхвърлено от преднамерени съзнателни разсъждения.

Епщайн разширява теорията за ученето чрез разглеждане на характеристиките на асоциативното учене (автоматичност, неизискващо усилие, бързина, предимно невербално, холистично, изискващо минимални когнитивни ресурси и обикновено действащо извън съзнателната дейност) като толкова важни, колкото са и принципите му на действие (асоциация – включително на идеи, затвърждаване, отслабване и спонтанно възстановяване). Епщайн допуска, че тези характеристики могат да се използват не само за учене чрез опит, но и за процеса, описван от еволюционната теория като предадаптация. Това разширява неимоверно обяснителната сила на преживелищната преработка и в частност на процеса на справяне със стреса, тъй като е възможност чрез правилата и характеристиките на асоциативното учене да бъдат обяснени преработката и

⁴ „Хората имат конструкти за себе си и света и в двете системи, тези в рационалната система се наричат експлицитни вярвания, а тези в преживелищната – имплицитни вярвания или схеми. Схемите, които са изграждащи конструкти на имплицитната теория за реалността, се състоят предимно от генерализации (обобщения), извлечени от емоционално значими минали преживявания” [12, р. 715].

реакциите при напълно нова информация, като имплицитно учене, несъзнавани модели на идентификация и интуитивни отговори в ситуации, които никога не са преживявани. От когнитивните теории е асимилирано допускането, че хората придобиват знание (познание) под формата на вътрешни представи (репрезентации) на събитията, схеми или имплицитни вярвания, които са конструкти, изграждащи имплицитните теории на реалността.

Системата се нарича преживелищна, защото се учи емпирично от преживяното (опита). Единствено хората преработват информацията с рационалната система, която е вербална разсъждаваща система. В таблица 1 е представено сравнение между атрибутите на преживелищната и рационалната система [11].

Таблица 1

**Сравнение между атрибутите
на преживелищната и рационалната система**

<i>Преживелищна система</i>	<i>Рационална система</i>
1. Действа чрез автоматично учене от преживяването (опита)	1. Действа чрез съзнателно обмисляне
2. Емоционална	2. Свободна от емоции (афекти)
3. Мотивирана от хедонистичния принцип за максимизиране на удоволствието и минимизиране на болката	3. Мотивирана от принципа на реалността да конструира реалистичен, съгласуван модел на света
4. Асоциативни връзки между стимули, отговори и резултати	4. Причинно-следствени връзки между стимули, отговори и резултати
5. Поведението е опосредствано от емоции и „вибрации” от релевантни минали събития	5. Поведението е опосредствано от съзнателна преценка на събития и потенциални отговори

<i>Преживелищна система</i>	<i>Рационална система</i>
6. Невербална: кодира реалността в конкретни образи, метафори, скрипти и наративи	6. Вербална: кодира реалността в абстрактни символи, думи, числа
7. Холистична	7. Аналитична
8. Работи без усилие и с минимални когнитивни ресурси	8. Работи с усилие и изисква повече когнитивни ресурси
9. По-бърза преработка на информацията: насочена към незабавно действие	9. По-бавна преработка на информацията: ориентирана към процеса
10. Устойчива на промяна, променя се от интензивни или повтарящи се преживявания	10. Променя се по-бързо: от силата на аргументите и нови доказателства
11. По-слабо диференцирана и нюансирана, категориално мислене	11. По-силно диференцирана, дименсионално мислене, мислене с нюанси
12. По-грубо интегрирана: контекстно специфична; организирана в емоционални комплекси (когнитивно-афективни модули)	12. По-силно интегрирана; организирана от контекстно генерализирани принципи
13. Преживявана пасивно и несъзнавано – ние сме пленници на своите емоции и имаме неконтролируеми мисли	13. Преживявана активно и съзнателно – ние контролираме мислите и съжденията си
14. Валидността се основава на собствени доказателства: вярванията са собствените преживявания	14. Изисква валидиране посредством логика или доказателства

Как функционира преживелищната система?

Действието на преживелищната система е тясно свързано с преживяването на афект. Когато човек отговаря на емоционално значимо събитие, последователността на реакциите е следната:

Преживелищната система автоматично и мигновено търси в паметта за свързани събития. Припомнените спомени и чувства влияят на по-нататъшната преработка на информацията и поведенческите тенденции. Ако припомнените спомени и чувства са позитивни, личността автоматично извършва когнитивна преработка (има мисли, образи и импулси за действие), която води до тенденцията да действа по начин, за който се очаква, че ще възпроизведе позитивните чувства. Ако припомнените чувства са негативни, когнитивната автоматична преработка насочва поведението така, че да се избегне преживяването на негативни чувства. Тъй като последователността от събития протича мигновено и автоматично, хората не си дават сметка за тези действия. Опитвайки се да разберат своето поведение, под влияние на хедонистичния принцип те обикновено успяват да открият или конструират в рамките на здравия разум благоприятно обяснение, което им изглежда най-приемливо от гледна точка на рационалната система. Този процес на намиране на обяснение в рационалната система за нещо, което е основно обусловено от преживелищната система по емоционално приемлив начин, Епщайн нарича рационализация [8].

Всъщност какво се случва? Независимо че действат по различни правила, двете системи си взаимодействат *последователно* или *едновременно*. Тъй като преживелищната система е много по-бърза, тя не само изпреварва рационалната, но и изкривява последващата преработка на информацията, която рационалната система извършва. Така че дори хората да са убедени, че мисленето им е напълно рационално, най-вероятно то е било изкривено от преживелищната преработка. Като цяло обаче изкривяванията, които влияят на съзнателното рационално мислене в ежедневието, са адаптивни, тъй като преживелищната система оперира в съответствие със схеми, заучени от миналия опит. С други думи, преживелищната система изкривява този процес в две точки на времето – в началото и края на

процеса (при рационализацията). Всъщност влиянието на преживелищната върху рационалната система дава отговор на въпроса, защо хората често мислят ирационално и поведението им е деструктивно даже за тях самите. Обикновено двете системи работят в синхрон и резултатът от дейността им е адаптационен компромис, но понякога влизат в конфликт, най-често наричан „конфликт между сърцето и разума”.

Отчитайки, че интелигентността на рационалната система се изследва със стандартните IQ тестове, Епщайн създава метод за изследване на индивидуалните различия в интелигентността на преживелищната система посредством концепта за конструктивното мислене, операционализиран чрез Въпросника за конструктивно мислене (Constructive Thinking Inventory). Въз основа на критичния преглед на съществуващата литература за влиянието на когнитивната преработка на информацията върху поведението и дългогодишните емпирични проучвания чрез стандартни психометрични процедури той разграничава в скали шест типа преживелищна преработка на информацията – емоционален копинг, поведенчески копинг, категориално мислене, лично суеверно мислене, езотерично мислене и наивен оптимизъм. Всяка скала включва по няколко подскали, които представят по-детайлна картина (например поведенческият копинг включва подскалите „ориентираност към действия“ и „позитивно мислене“). Всички подскали са свързани помежду си и общо позволяват да бъде изведен глобален индекс на конструктивно мислене, който е надеждна и валидна мярка за конструктивното и деструктивното мислене, протичащо автоматично у хората.

МЕТОД

Въпросникът за конструктивно мислене (Constructive Thinking Inventory [10]) измерва индивидуалните различия в интелигентността на преживелищната система. Пълният му вариант включва 108 айтема. В изследването е използван краткият вариант, който макар и състоящ се от 30 айтема „хваща основните компоненти на конструктивното срещу деструктивното мислене” [Ibid., p. 36]. Въпросникът съдържа

две скали за конструктивно мислене, три скали за деструктивно мислене и една скала, която може да бъде отнесена и към двата типа мислене в зависимост от степента на изразеност. Всяка скала включва по пет айтема:

Емоционалният копинг (ЕК) изследва способността да се избягват негативни, себеразрушаващи мисли и чувства. Включва айтеми, като: „Не се притеснявам за неща, относно които не мога да направя нищо”, „Склонен съм да се връщам повече към приятните случки от миналото, отколкото към неприятните”.

Поведенческият копинг (ПК) изследва поведенчески ориентираното мислене. Включва айтеми, като: „Аз съм от типа хора, които по-скоро ще предприемат действие, отколкото само ще обмислят или ще се оплакват от ситуацията”, „Когато съм изправен пред предстоящи неприятни събития, обикновено внимателно обмислям как да подходя”.

Категориалното мислене (КМ) изследва ригидното мислене, възприемането на света с категориите на черното и бялото без оттенъци на сиво. Включва айтеми, като: „Принципно има два типа хора на този свят – добри и лоши”, „Мисля, че съществуват множество погрешни начини, но само един правилен начин за извършване на почти всичко”.

Личното суеверно мислене (ЛСМ) изследва не традиционните, а личните суеверия или менталните „игрички“ на хората, за да се подготвят за разочарования. Включва айтеми, като: „Когато ми се случи нещо хубаво, вярвам, че за баланс ще ми се случи нещо лошо”, „Понякога си мисля, че ако прекалено силно искам нещо да се случи, това ще предотврати събъдването му”.

Езотеричното мислене (ЕМ) се отнася до вярвания за необичайни и паранормални феномени и стандартни суеверия (минаване под стълба, чупене на огледало, черна котка да пресече пътя), талисмани, астрология, духове, екстрасензорни възприятия, мисловен контрол. Включва айтеми, като: „Вярвам в астрологията”, „Имам поне един талисман, който ми носи късмет”.

Наивният оптимизъм (НО) се отнася до тенденцията след позитивен резултат да не достига до заключението, че отделен успех гарантира нещата винаги да се случват по начина, който ни харесва. Включва айтеми, като: „Вярвам, че хората могат да

постигнат всичко, което искат, ако имат достатъчно силна воля”, „Вярвам, че ако направя нещо добро, и на мен ще ми се случат добри неща”.

Изследваните лица оценяват твърденията във въпросника по петстепенна скала тип Ликерт, като използват следната скала: 1 – напълно невярно; 2 – в голяма степен невярно; 3 – нито вярно, нито невярно или не мога да реша; 4 – в голяма степен вярно; 5 – напълно вярно.

Общият коефициент на конструктивното мислене се изчислява по формулата:

$$\text{Конструктивно мислене} = EK + PK + (30-KM) + (30-LCM) + (30-EM).$$

Надеждността на повечето скали от въпросника е задоволителна с изключение на подскалата „наивен оптимизъм“ (Cronbach's Alpha = 0.50), която не се използва при изчисляване на общия индекс на конструктивно мислене. Надеждността и валидността на въпросника позволяват използването му за изследователски цели. Надеждността на глобалната скала е добра (Cronbach's Alpha = 0.76).

Въпросникът за възприет стрес [7] вероятно е най-популярният метод за изследване на стреса през последните 20 години. Измерва степента, в която изследваните лица оценяват събитията в живота си като стресови през последния месец. Оценката е свързана основно с усещането за непредсказуемост, неконтролируемост и претовареност. Предполага се, че резултатите от метода отразяват равнището на възприет стрес валидно за период от 4 до 8 седмици, тъй като се влияят от всекидневния стрес, възникнали силни стресови събития и евентуални промени в ресурсите за справяне. Въпросникът се състои от 7 позитивно и 7 негативно формулирани айтема. Изследваните лица оценяват по петстепенна скала тип Ликерт колко често през последния месец са чувствали и мислили по начина, описан в айтемите, като използват следните алтернативи: никога – 1; почти никога – 2; понякога – 3; често – 4; много често – 5.

В скалата са включени айтеми, като: „Колко често през последния месец сте усещали, че не можете да контролирате

важни неща в живота си”, „Колко често през последния месец сте се справяли успешно с ежедневните неприятности?”, „Колко често през последния месец сте могли да управлявате начина, по който прекарвате времето си?” [1]. Вътрешната консистентност на скалата (Cronbach's Alpha) е 0.86.

В изследването участват общо 174 души (114 учители от област София, Стара Загора, Пловдив, Пазарджик и 60 студенти от Нов български университет и Военна академия „Г. С. Раковски“; 120 жени и 54 мъже на средна възраст (40 години).

РЕЗУЛТАТИ

Като цяло не установихме социодемографските характеристики „пол“, „възраст“ и „социален статус“ да влияят на изследваните променливи с няколко изключения:

– с увеличаването на възрастта се засилва склонността към езотерично мислене ($r = 0,242$; $p < 0.001$);

– жените са по-склонни от мъжете към езотерично мислене ($F = 4.471$; $p = 0.036$), а мъжете – към категориално мислене ($F = 6.904$; $p = 0.009$);

– учителите са по-склонни към езотерично мислене ($F = 7.655$; $p = 0.006$), което е логичен резултат от факта, че са по-възрастни от студентите, а и повечето от тях са жени.

Корелационният анализ между общия индекс на конструктивно мислене и възприетия стрес показва умерена отрицателна зависимост ($r = -0,341$; $p < 0.000$). По-честото използване на емоционалния и поведенческият копинг като двата най-важни компонента на конструктивното мислене, изразяващи способността за справяне с вътрешния свят на чувствата и външния свят на събитията, и по-рядкото използване на компонентите на деструктивното мислене са свързано преживяване на по-ниски равнища на стрес. В таблица 2 са представени корелационните зависимости между преживяването на стрес и скалите от Въпросника за конструктивно мислене с цел изследване на връзката на всеки компонент на конструктивното мислене с преживяването на стрес.

Таблица 2

**Корелационните зависимости между
преживяването на стрес и компонентите
на конструктивното мислене**

<i>Компоненти на конструктивното мислене</i>	<i>Възприет стрес</i>
Емоционален копинг	-0,353**
Поведенчески копинг	-0,309**
Категориално мислене	0,004
Лично суеверно мислене	0,393**
Езотерично мислене	-0,005
Наивен оптимизъм	-0,109

** Корелациите са значими при $p < 0.001$.

Представените в таблица 2 данни показват, че два от изследваните пет компонента на конструктивното мислене (категориално и езотерично мислене) не са свързани с преживяването на стрес, а останалите три (емоционален и поведенчески копинг и личностно суеверно мислене) имат умерена корелационна връзка. Корелационният анализ между конструктивното мислене, пресметнато само за скалите, които са свързани с преживяването на стрес (емоционален и поведенчески копинг и личностно суеверно мислене), показва силна отрицателна зависимост между конструктивното мислене и възприетия стрес ($r = -0,523$; $p < 0.000$).

ДИСКУСИЯ

Според когнитивно-преживелищната теория чрез изследване на автоматичните мисли и интерпретации, които насочват поведението на хората в ежедневието, Въпросникът за конструктивно мислене би следвало да детерминира доколко ефективно хората се адаптират към своята среда и се справят със стреса [10] (Epstein, 1998). Анализът на изследванията през

последните две десетилетия показва, че „по-високите стойности на конструктивно мислене са свързани с различни критерии за успех на работното място, в социалните взаимоотношения, академичния успех, емоционалното благополучие и физическото здраве” [9, р. 142]. Не са ни известни изследвания на конструктивното мислене и утвърдените инструменти за изследване на равнището на преживяване на стреса като Въпросника за възприет стрес.

Представените данни за отрицателна корелационна зависимост между конструктивното мислене и възприетия стрес ($r = -0,341$; $p < 0.000$) показват, че Въпросникът за конструктивно мислене може да бъде добър предиктор на равнището на преживения стрес, особено що се отнася до три от подskalите му – емоционален и поведенчески копинг и личностно суеверно мислене ($r = -0,523$; $p < 0.000$). Хората, които автоматично осмислят и интерпретират събитията по начин, предоставящ им позитивна и адаптивна гледна точка за себе си, другите и света, се адаптират по-добре към изискванията на средата. Хората, които приемат себе си, толерантни са към другите и им се доверяват, мислят по начин, промотиращ ефективни действия. Те живеят в настоящето, а не в миналото, планират бъдещето, не са чувствителни към критицизъм, учат се от грешките си и по-скоро са реалисти, отколкото суеверни, преживяват по-ниски равнища на стрес.

Допускаме, че резултатите в предишни наши изследвания за справянето със стреса, както и от други, могат да бъдат обяснени и с факта, че използваните инструменти измерват определени аспекти на конструктивното мислене. Също така изненадващите данни за липсата на зависимост между преживяването на стрес и два от компонентите на конструктивното мислене (категориалното и езотеричното мислене) могат да бъдат свързани с особеностите на извадката за студенти и учители, а може би и въобще с особеностите на българската култура, както и разбира се, с потребността от допълнителна работа по адаптирането на Въпросника за конструктивно мислене към българската среда. Получените резултати потвърждават, че този въпросник „може да замени всички други инструменти за справяне със стреса, включени в регресионните уравнения, с изключение на предикативните способности и характеристики на

тестове, конструирани специално за измерването му” [9, р. 143]. Въпросникът за конструктивно мислене позволява интерпретация на получените резултати от гледна точка на една глобална теория, каквато е когнитивно-преживелищната, и това е изключителното предимство на инструмента, предоставящ възможност за по-широко използване както в научните изследвания, така и в консултантската и психотерапевтичната практика.

Литература

1. Карастоянов Г. Българска адаптация на въпросника за възприет стрес / Г. Карастоянов, А. Русинова-Христова // Психологични изследвания. – 2000. – Кн. 1–2. – С. 67–77.

2. Карастоянов Г. Изследване влиянието на социалната подкрепа като модератор на стреса // Българско списание по психология. – 1995. – Бр. 1. – С. 41–49.

3. Карастоянов Г. Медиатори на стресовите влияния във войска среда / Г. Карастоянов, А. Величков // Българско списание по психология, 1994. – Бр. 3. – С. 76–86.

4. Карастоянов Г. Стрес и военна среда. – София: ВИК „Св. Георги Победоносец“, 1996.

5. Русинова-Христова А. Психологичните типове по Карл Юнг и стресът / А. Русинова-Христова, Г. Карастоянов. – София: Пропелер, 2000.

6. Carver C. Assessing coping strategies: a theoretically based approach / C. Carver, J. Weintraub, M. Scheier // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – No 56. – P. 267–283.

7. Cohen S. A global measure of perceived stress / S. Cohen, T. Kamarck, R. Mermelstein // Journal of Health and Social Behavior. – 1983. – No 24. – P. 385–396.

8. Epstein S. Cognitive-experiential self-theory of personality // Comprehensive Handbook of Psychology. Volume 5: Personality and Social Psychology / ed. by T. Millon & M. J. Lerner. – Hoboken, NJ: Wiley & Sons, 2003. – P. 159–184.

9. Epstein S. Cognitive-experiential Theory: An integrative theory of personality. – Oxford: Oxford University Press, 2014.

10. Epstein S. Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence. – Westport, Connecticut: Praeger Publishers, 1998.

11. Epstein S. Demystifying Intuition: What it is, what it does, and how it does it // Psychological Inquiry. – 2010. – No 21. – P. 295–312.
12. Epstein S. Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious // American Psychologist. – 1994. – No 49. – P. 709–724.
13. Folkman S. Manual for the Ways of coping Questionnaire / S. Folkman, R. Lazarus. – Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1988.
14. Lazarus R. Emotion and adaptation. – Oxford: Oxford University Press, 1994.
15. Lazarus R. From Psychological Stress to the Emotions. A History of Changing Outlooks // Annual Review of Psychoogy. – 1993. – Vol. 44. – P. 1–21.
16. Lazarus R. Psychological stress and the coping process. New York: McGraw Hill, 1966.

ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К НАРКОЗАВИСИМЫМ ЮНОШАМ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИХ РЕАБИЛИТАЦИИ

Коровина О. Е., к. псих. н.,

доцент кафедры общей и социальной психологии СФ МГПУ

В статье рассматривается содержание понятия «конструктивное родительское отношение к наркозависимым юношам» как теоретическая основа для развития и формирования семейных факторов социализации наркозависимых юношей; представлены результаты практического исследования особенностей родительского отношения к наркозависимым юношам с точки зрения эффективности их реабилитации.

Одной из социальных проблем современного общества стал рост числа молодых людей, страдающих наркотической зависимостью, которая резко отрицательно влияет на процесс их адаптации к жизни в социуме и несет реальную угрозу здоровью будущих поколений. Наряду с разработкой средств первичной

профилактики ее распространения, ведется поиск решения и другой задачи – преодоления уже сформировавшейся наркотической зависимости. Опыт показывает, что только медицинскими средствами решение этой задачи невозможно.

В настоящее время существуют концепции наркологической реабилитации, в соответствии с которыми реализуется комплекс медицинских и психолого-педагогических мероприятий, позволяющих добиваться ресоциализации и активной социальной адаптации молодых людей с наркозависимостью [1].

Целый ряд исследований посвящен изучению **роли семьи в реабилитации детей и подростков, оказавшихся в ситуации социальной дезадаптации вследствие заболевания или кризисных обстоятельств** (С. А. Беличева, Г. М. Иващенко, Е. А. Князев, М. М. Плоткин, Н. В. Туленкова). Как фактор социализации дезадаптированного ребенка (воспитание в направлении формирования социокультурных навыков и межличностных взаимосвязей) семья занимает значительно более высокую позицию, чем другие социальные институты. Помимо реабилитационной функции (восстановление психофизического и социального статуса подростка или юноши, включение его в социальную среду, приобщение к нормальной жизни и труду), семья призвана решать задачи коррекции (исправление, ослабление или сглаживание недостатков функционирования психики) и компенсации (замещение и перестройка нарушенных функций организма, компенсация непродуктивно работающих механизмов психики). Но отсутствие у современной семьи необходимой готовности к решению этих сложных задач и, как следствие, объективная невозможность выполнения ею своих функций – неоспоримый факт. Единственный выход из сложившейся ситуации – организация систематической психолого-педагогической и социокультурной помощи родителям.

Особое значение для успешной реабилитации в семье наркозависимых детей, подростков, юношей и девушек имеет родительское отношение. Родительское отношение рассматривается как субъективно-оценочное, сознательно-избирательное представление о ребенке, которое определяет особенности родительского восприятия, способ общения с ребенком, характер приемов воздействия на него. Оно проявляется **в непосредственном**

взаимодействии с ребенком, оказывает влияние на его личность, поведенческие характеристики (В. С. Манова-Томова, Г. Д. Пирьова и Р. Д. Пенушлиева и др.) и может иметь как деструктивную, так и конструктивную направленность, препятствовать или способствовать преодолению наркозависимости у детей.

Многообразие критериев, используемых разными авторами (А. Е. Личко, Н. Крейг, А. С. Спиваковская, А. И. Захаров, Е. Т. Соколова, А. Я. Варга, Р. В. Овчарова и др.) для оценки особенностей и содержания родительского отношения, не только подчеркивают его феноменологическую сущность, но и обеспечивают возможность их группирования. Описанные в литературе критерии анализа родительского отношения можно объединить в группы «критерии контроля», «критерии эмоциональной близости», «критерии взаимодействия», «критерии деформирующего влияния», которые могут быть использованы для характеристики родительского отношения с точки зрения его влияния на ребенка.

Таким образом, опираясь на представления, существующие в науке о том, что а) родительское отношение является феноменом психики, имеющим сложную структуру; б) компоненты родительского отношения находятся между собой в тесном взаимодействии и обеспечивают стремление к общей цели; в) отдельные компоненты родительского отношения имеют иерархическую соподчиненность; г) родительское отношение развивается на протяжении всего периода выполнения родительских функций; д) изменение родительского отношения детерминируются всей семейной системой и также оказывает на нее обратное влияние – мы можем рассматривать родительское отношение как развивающуюся иерархически организованную системную совокупность компонентов психики, находящихся в непрерывном взаимодействии между собой и с внешней средой. Будучи направленным на ребенка, с одной стороны, оно прямо определяет характер взаимодействий родителя и ребенка, с другой стороны, само изменяется под их влиянием. Цель-программу функционирования адаптивной системы родительского отношения можно рассматривать как обеспечение продуктивного родительского взаимодействия с ребенком в соответствии с задачами его развития. Адаптивная система родительского отношения должна обес-

печивать самокорректировку родительского поведения, ведущего к отклонению от цели-программы [3].

Таким образом, можно рассматривать конструктивное отношение родителей к наркозависимым юношам как систему ценностно-обусловленных целей и воспитательных установок, формирующую новые и усиливающую имеющиеся паттерны эмоционально-поведенческого реагирования родителя, направленные на сохранение позитивного плана отношения и развитие продуктивных взаимодействий с наркозависимым юношами в ходе решения задач реабилитации.

Исследование конкретного содержания эмоционального компонента родительского отношения, связанное с решением задач повышения эффективности психотерапии и психокоррекции семейных отношений в родительской семье наркозависимых юношей, проводилось на базе Самарского областного реабилитационного центра для лиц, страдающих наркоманией.

Нами были сформированы две экспериментальные и одна контрольная группы испытуемых. В состав первой экспериментальной группы мы включили тех родителей, чьи дети после окончания стационарной реабилитации в течение двух лет

а) не возвращались к употреблению наркотических средств, восстанавливали социальные связи, продолжали учиться или работать;

б) или преодолевали с амбулаторной помощью специалистов центра периоды обострения состояния зависимости (с 1–2 срывами), имели наркологически подтвержденную ремиссию не менее полутора лет, восстанавливали социальные связи, продолжали учиться и работать;

в) или возвращались на повторное прохождение реабилитации после серии срывов, имели наркологически подтвержденную ремиссию не менее года, восстанавливали социальные связи, имели стаж продолжения учебы или работы после последнего лечения не менее шести месяцев.

В состав группы вошли 80 человек, 40 матерей и 40 отцов. Высшее образование имели 52,5 % отцов и 60 % матерей; средне-специальное – 45 % отцов и 40 % матерей; один человек (отец) имел среднее образование. Все родители имели работу. На мо-

мент проведения исследования 35 родительских пар состояли в браке (87,5 %), остальные – в разводе (12,5 %).

В состав второй экспериментальной группы были включены родители тех наркозависимых, которые после окончания стационарной реабилитации в течение шести месяцев вернулись к постоянному употреблению наркотиков и больше не обращались за помощью в реабилитационный центр. Экспериментальная группа 2 состояла из 80 человек в возрасте 42–56 лет – 40 отцов и 40 матерей. Высшее образование имели 40 % отцов и 55 % матерей; среднее специальное – 45 % отцов и 40 % матерей, остальные – среднее образование. 65 % женщин на момент проведения исследования не работали. 32 (80 %) родительские пары на момент проведения исследования состояли в браке, 8 родительских пар – в разводе (20 %).

Формирование выборок проводилось по итогам катамнестического наблюдения. Для накопления исходных материалов для последующего анализа все родители наркозависимых детей, поступающих на стационарную реабилитацию, проходили психологическое обследование с использованием комплекса методик, направленных на исследование особенностей содержания и направленности родительского отношения.

После прохождения стационарной реабилитации проводился сбор катамнестических данных о наркологическом состоянии реабилитантов, успешности их реабилитации и последующей социализации. Источником фактических данных о социализации были родители или сами наркозависимые. Подтвержденной считалась ремиссия у тех наркозависимых, кто постоянно находился под наблюдением нарколога и проходил тестирование на обнаружение наркотических веществ в организме.

Формирование контрольной выборки родительских пар происходило с учетом следующих критериев: отсутствие случаев химической зависимости в семье испытуемых и наличие у них детей от 16 до 22 лет. Все семейные пары состояли в браке. В контрольную группу вошли 80 человек, 40 матерей и 40 отцов в возрасте 40–55 лет. 45 % отцов и 57,5 % матерей имеют высшее образование, 55 % отцов и 42,5 % матерей – среднее специальное. Все родители контрольной выборки работающие.

Нами были использованы методики «Анализ семейного воспитания» Э. Эйдемиллера и В. Юстицкис (Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская, 2005) и «Тест родительского отношения» А. Варга и В. Столина [2].

Методика «Анализ семейного воспитания» позволяет выявить воспитательные установки родителей (на использование гиперпротекции, гипопротекции, на чрезмерность или недостаточность требований-обязанностей, чрезмерность или недостаточность требований-запретов, чрезмерность или минимальность санкций и др.) и затем охарактеризовать установочно-целевые аспекты родительского отношения. Методика «Тест родительского отношения» дает возможность анализировать особенности эмоционального компонента родительского отношения в сочетании с направленностью на определенные формы взаимодействия и без отнесения их к категории нарушений.

Рассмотрим данные, полученные для контрольной группы (таблица 1).

Таблица 1

*Особенности родительского отношения в контрольной группе
(в % от общего количества испытуемых)*

Шкалы опросника	Уровень выраженности отношения у матерей			Уровень выраженности отношения у отцов		
	низ- кий	сред- ний	высо- кий	низ- кий	сред- ний	высо- кий
Принятие	0	95	5	0	86,5	12,5
Коопера- ция	0	70	30	7,5	75	17,5
Симбиоз	15	65	20	22,5	77,5	0
Контроль	30	55	15	32,5	40	27,5
Отноше- ние к не- удачам ребенка	86,5	12,5	0	86,5	12,5	0

В контрольной группе показатели среднего и высокого уровня принятия детей родителями характеризуют общее эмоционально положительное отношение к ним.

Анализ взаимосвязей различных характеристик родительского отношения, полученных по методикам «Анализ семейного воспитания» и «Тест родительского отношения», позволил выявить следующие факты:

– у матерей уровень принятия ребенка находится в отношениях обратной связи с такими особенностями, как вынесение супружеских конфликтов в сферу воспитания ($r = -0,325, p \leq 0,05$) и предпочтение детских качеств ($r = -0,314, p \leq 0,05$);

– у матерей гиперпротекционистское отношение положительно коррелирует с направленностью на сотрудничество с ребенком ($r = 0,320, p \leq 0,05$) и отрицательно коррелирует с направленностью на сокращение дистанции взаимодействия с ребенком ($r = 0,509, p \leq 0,01$);

– у матерей направленность на сокращение дистанции взаимодействия с ребенком положительно коррелирует с установками на чрезмерное удовлетворение его потребностей ($r = 0,433, p \leq 0,01$);

– у матерей отношение гипопротекции отрицательно коррелирует с направленностью на сотрудничество с ребенком ($r = -0,370, p \leq 0,05$);

– повышение направленности у матерей на контроль поведения ребенка прямо связано с личностными особенностями – склонностью к вынесению супружеских конфликтов в сферу воспитания ($r = 0,338, p \leq 0,05$), незрелостью родительских чувств ($r = 0,490, p \leq 0,01$), предпочтением в ребенке детских качеств ($r = 0,447, p \leq 0,01$).

У отцов уровень принятия ребенка не связан ни с одной воспитательной установкой или личностными особенностями, а вот направленность на сотрудничество, напротив, взаимосвязана с несколькими особенностями воспитательного подхода:

– направленность на сотрудничество положительно коррелирует с установками на высокую степень удовлетворения потребностей ребенка ($r = 0,385, p \leq 0,05$), с недостаточностью использования санкций ($r = 0,401, p \leq 0,01$) и воспитательной неуверенностью отцов ($r = 0,403, p \leq 0,05$) и отрицательно коррелирует с предпочтением детских качеств ($r = -0,357, p \leq 0,05$);

– направленность на сокращение дистанции с ребенком положительно связана с недостаточностью использования санкций

($r = 0,395$, $p \leq 0,05$) и расширением родительских чувств ($r = 0,398$, $p \leq 0,05$).

Следовательно, можно выделить следующие важные особенности отношения к детям в контрольной группе: гиперпротекционистские воспитательные установки у матерей могут положительно влиять на построение отношений сотрудничества с ребенком и препятствовать образованию симбиотических отношений; установка на максимальное удовлетворение его потребностей, напротив, способствуют формированию таких отношений.

Для отцов положительное значение гиперпротекции не обнаружено. Основным фактором, характеризующим эмоциональные аспекты отцовского отношения, является фактор сотрудничества с ребенком. Установка на максимальное удовлетворение потребностей ребенка у отцов, в отличие от матерей, может положительно влиять на формирование отношений сотрудничества с ребенком, как и некоторая воспитательная неуверенность отцов.

Рассмотрим данные, полученные по методике исследования родительского отношения для двух экспериментальных групп родителей (см. таблицы 2,3).

Таблица 2

Особенности родительского отношения в экспериментальной группе 1 (в % от общего количества испытуемых)

Шкалы опросника	Уровень выраженности отношения у матерей			Уровень выраженности отношения у отцов		
	низ- кий	сред- ний	высо- кий	низ- кий	сред- ний	высо- кий
Принятие	5	95	0	15	85	0
Коопера- ция	2,5	65	32,5	12,5	60	27,5
Симбиоз	12,5	45	42,5	20	75	5
Контроль	17,5	60	22,5	20	52,5	27,5
Отноше- ние к не- удачам ребенка	92,5	5	2,5	82,5	15	2,5

Таблица 3

Особенности родительского отношения в экспериментальной группе 2 (в % от общего количества испытуемых)

Шкалы опросника	Уровень выраженности отношения у матерей			Уровень выраженности отношения у отцов		
	низ- кий	сред- ний	высо- кий	низ- кий	сред- ний	высо- кий
Принятие	20	80	0	17,5	82,5	0
Коопера- ция	25	62,5	12,5	27,5	55,5	17,5
Симбиоз	25	42,5	32,5	25	75	0
Контроль	20	42,5	37,5	37,5	25	37,5
Отноше- ние к не- удачам ребенка	80	20	0	85	15	0

В обеих экспериментальных группах достаточно ясно проявляется тенденция к снижению уровня эмоционального принятия детей. Если в контрольной группе отсутствовали показатели, соответствующие низкому уровню принятия, то в первой экспериментальной группе у матерей отмечается 5 % таких оценок, а во второй уже 20 %; в первой экспериментальной группе у отцов 15 % оценок, соответствующих низкому уровню эмоционального принятия детей, а во второй – 17,5 %.

Стремление родителей к сотрудничеству с детьми в первой экспериментальной группе характеризуется показателями, близкими показателям контрольной группы; во второй экспериментальной группе направленность родителей на сотрудничество с детьми заметно снижается: 25 % матерей и 27,5 % отцов не стремятся к строительству отношений равенства в совместной деятельности. В первой и второй экспериментальных группах четко определяется направленность на полное единение матерей с детьми. Если в контрольной группе 20 % матерей были ориентированы на чрезмерно близкие отношения с детьми, то в первой и второй экспериментальных группах у матерей эти показатели составляют 42,5 и 32,5 % соответственно. Во второй эксперимен-

тальной группе одновременно наблюдается и противоположная тенденция – увеличивается количество матерей, склонных к установлению максимальной психологической дистанции между собой и детьми – от 15 % в контрольной группе до 25 % во второй экспериментальной. Таким образом, можно говорить о поляризации показателей по шкале «симбиоз» у матерей второй экспериментальной группы. В первой экспериментальной группе направленности на увеличение психологической дистанции не наблюдается.

В обеих экспериментальных группах наблюдается тенденция к увеличению направленности родителей на контроль поведения детей. Увеличиваются показатели высокого (авторитарного) уровня контроля: 15 % у матерей контрольной группы, 22,5 % у матерей первой экспериментальной группы, 37,5 % у матерей второй экспериментальной группы. В первой экспериментальной группе отцов изменение показателей осуществляется за счет снижения направленности на низкий контроль: от 32,5 % у отцов в контрольной группе до 20 % в экспериментальной. Во второй экспериментальной группе увеличивается выраженность авторитарного контроля у отцов от 27 % в контрольной группе до 37 % в экспериментальной.

Отношение к неудачам детей и уверенность в их будущем успехе практически не отличается в исследованных группах.

Проведенный нами статистический анализ различий с использованием U-критерия Манна–Уитни между показателями, полученными в группах испытуемых по методике исследования родительского отношения, показал, что статистически подтверждаются:

- более высокий уровень эмоционального принятия детей у матерей первой экспериментальной группы по сравнению со второй ($U=520,00$; $p \leq 0,01$);

- увеличение направленности на полное единение (симбиоз) с детьми у матерей первой экспериментальной группы по сравнению с контрольной ($U=561,50$; $p \leq 0,01$);

- более высокий уровень направленности на сотрудничество с детьми у матерей первой экспериментальной группы по сравнению со второй ($U=520,00$; $p \leq 0,01$);

– более низкий уровень направленности на сотрудничество у матерей второй экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой ($U=520,00$; $p \leq 0,01$).

Таким образом, в группе родителей, чьи дети впоследствии добились успеха в реабилитации, больше выражена направленность (у матерей) на полное единение с детьми, а также на сотрудничество с ними. В группе родителей, чьи наркозависимые дети впоследствии не смогли отказаться от употребления наркотиков после прохождения реабилитации, отмечается более низкая по сравнению с контрольной и первой экспериментальной группой направленность на сотрудничество с детьми и более выраженная направленность на авторитарный контроль их поведения. Обнаруживаются особенности в отношении к детям отцов первой экспериментальной группы: они более ориентированы на установление отношений сотрудничества с детьми, чем отцы второй группы и менее ориентированы на авторитарные формы контроля поведения, хотя признают необходимость контроля поведения детей чаще, чем отцы второй группы.

Корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена показал наличие только одного случая согласованного изменения признаков у матерей и отцов по методике «Тест родительского отношения» в первой экспериментальной группе: уровень контроля поведения ребенка отрицательно коррелирует со степенью сокращения дистанции взаимодействия с ребенком ($r = -0,362$, $p \leq 0,05$). Возможно, более близкое взаимодействие с ребенком корректирующе влияет на стремление его контролировать.

Во второй экспериментальной группе также выявлен только один случай согласованного изменения признаков у матерей и один – у отцов:

– у матерей уровень отношений сотрудничества с ребенком положительно связан со степенью сокращения дистанции взаимодействия ($r = 0,412$, $p \leq 0,01$);

– у отцов уровень контроля отрицательно коррелирует с уровнем принятия ребенка ($r = -0,400$, $p \leq 0,05$).

Таким образом, использование сравнительного и корреляционного анализа при рассмотрении данных, полученных по методикам «Тест родительского отношения» и «Анализ семейного

воспитания» позволяет наметить в качестве целей психотерапевтической и психокоррекционной работы следующие изменения родительского отношения:

1) повышение уровня принятия, оптимизирующее уровень контроля и характер взаимодействия (при условии снижения поворствования) и активирующее отношения сотрудничества;

2) снижение контролирующего поведения родителей наркозависимых детей как фактора, препятствующего достижению целей реабилитации с одной стороны, а с другой – изменение направленности контролирующего поведения как фактора, способствующего реализации компонента ответственности родительского отношения.

Литература

1. Дудко Т. Н. Концептуальные основы и комплексная программа медико-социальной реабилитации наркологических больных / Т. Н. Дудко, Н. И. Зенцова. – М.: Спорт и культура, 2014. – 264 с.

2. Тест родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин) // Психологические тесты / под ред. А. А. Карелина. – М., 2001. – Т. 2. – С. 144–152.

3. Эйдемиллер Э. Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учебное пособие для врачей и психологов / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская. – СПб.: Речь, 2005. – 336 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

Кочеткова В. Г.,

к. п. н., доцент кафедры педагогики СФ МГПУ

В статье рассматриваются актуальные проблемы организации досуговой деятельности современных детей. Выделены функции, виды и формы досуга. В качестве уровней досуговой деятельности детей определены: потре-

ние, творчество, экстериоризация. В системе образования содержательный досуг как социокультурная деятельность решает задачи социализации ребенка.

В процессе организации досуга в настоящее время сложилась концепция, согласно которой свободное время предназначено для удовлетворения потребностей человека в культуре, социальных устремлениях, потребностях в регенерации тела и души, что осуществляется в отдыхе и развлечениях. Эта концепция нашла свое выражение в издании Всемирной ассоциации по вопросам проведения свободного времени, организации отдыха и развлечений под названием «Важнее, чем выживание». Здесь особо подчеркивается, что именно свободное время определяет качество жизни. И, соответственно, целью человека является не стремление выложиться до конца на работе, а стремление почувствовать вкус к жизни, жить полной жизнью на основе того увлечения, которое он сам выбрал.

Специфичным здесь является то, что потребность в культуре рассматривается как аспект отдыха и развлечений. Российская индустрия досуга разделяет в целом эту концепцию, но в то же время исходит из того, что культура служит не только отдыху и развлечению, не только восстановлению нормального состояния тела и души, а является целью и средством социокультурного развития человека, обуславливающими повышение уровня досуговой деятельности [3].

Несмотря на то, что свободное время представляет собой ведущую сферу жизнедеятельности ребенка, в которой происходит его физическое и духовное формирование и становление, в педагогике ей уделено недостаточно внимания. Доминирующая роль в ней всегда отдается учебной деятельности, в процессе которой согласно теории педагогики и осуществляется воспитание. Вся прочая деятельность представляется как внешкольная или культурно-просветительная работа.

В советский период культурно-просветительная работа и являлась педагогикой досуга. Понятие «свободное время» до начала периода, получившего в отечественной истории нового времени название «оттепели», отсутствовало. В это время начали появляться философские, а затем и психолого-педагогические

работы, посвященные проблемам свободного времени. Досуг трактовался как определенная часть общего временного бюджета и никак не связывался с понятием одного из ведущих видов человеческой деятельности, который оказывает на человека существенное формирующее влияние [1].

Вместе с тем многие исследователи деятельности человека в сфере досуга ощущали необходимость в исходном принципе, который позволял бы научно обоснованно подходить к тем социальным и социально-психологическим процессам, которые протекают в сфере свободного времени. Этот принцип определяли как самодеятельность, культурная деятельность, культурно-досуговая деятельность и т. д. Но каждая из этих дефиниций страдала неполнотой, так как не учитывала существенные и отличительные признаки явления, ограничиваясь его частными проявлениями в системе отношений.

Научное обоснование досуговой деятельности как одного из ведущих видов деятельности наряду с игровой, учебной и трудовой, впервые было сделано В. А. Воловик в 1984 году. Обоснование досуговой деятельности как одного из ведущих видов человеческой деятельности исходит из следующих принципиальных позиций:

- Личность есть совокупность общественных отношений. В процессе жизнедеятельности индивид постоянно вступает в контакт с себе подобными. В результате этих контактов (как непосредственных, так и опосредованных) у него вырабатывается целый ряд отношений к окружающему миру, к обществу, к самому себе. Качественная сторона этих отношений определяет направленность личности, количественная – ее силу и целостность.

- Общественные отношения реализуются в деятельности. Так же, как движение есть атрибут материи, жизнь – атрибут живой материи, так же и деятельность есть атрибут личности. Личность возникает, формируется, развивается и существует только в деятельности, в многообразных ее видах.

- Основным структурным элементом любой деятельности является ее действительный мотив. Как правило, деятельность реализуется, исходя из целой группы мотивов. Однако при этом существует мотив доминирующий, рассматриваемый как дейст-

вительный. Мотив может быть обусловлен внешними объективными факторами, а также внутренними побуждениями человека.

- В соотношении с социальными ценностями мотивы находятся в определенной иерархии. Иерархия мотивов определяет иерархию деятельности личности. Иначе говоря, социальные ожидания (ожидания) превращают любую деятельность человека в многоуровневую структуру. Уровень развития личности определяет уровень реализуемой им деятельности, а уровень деятельности определяется уровнем развития мотивационной сферы.

- Под педагогическим процессом следует понимать целенаправленную профессиональную организацию досуговой деятельности, перевод ее на более высокий уровень. Целенаправленность – важнейший существенный признак педагогического процесса. Педагог (социальный институт педагогики) осуществляет действия, направленные на достижение определенной обществом, которое он представляет, цели. Профессионализм отличает собственно педагогический процесс от иных каналов социального влияния на формирование и развитие личности. Что же касается планомерности перевода деятельности на более высокий уровень, то в подобной планомерности и заключена собственно методика и практика педагогического процесса [1].

Досуг выполняет следующие функции: социально-педагогическую (интегрирует процессы воспитания, образования, развития); социально-психологическую (степень интенсивности общения в социуме, синтез досуга, свободного и рабочего времени, формирование социального типа личности: активная жизненная позиция, гражданственность и гуманизм); культурологическую (степень адаптации к ценностям культуры); экономический (процесс потребления материальных и духовных благ); акмеологическую (признак вершинности в реализации творческого потенциала) [3].

По видам и формам деятельности досуг подразделяется:

- на общественно-политическую,
- культурно-духовную,
- досугово-коммерческую,
- художественно-творческую,
- учебно-образовательную,
- благотворительную,

- производственно-творческую,
- физкультурно-оздоровительную,
- субкультурную.

По способу организации можно выделить индивидуальные, групповые, коллективные, массовые, общинные формы досуга.

Теоретики социологии досуга все больше рассматривают общество как общество досуга, где большая часть временного пространства не заполняется изнурительным трудом. При этом они видят трансформацию существующей социально-экономической системы в общество досуга. Специфическими особенностями досуговой деятельности являются:

- её действительный мотив – потребность личности в самом процессе этой деятельности;
- она может быть разнообразна по своему предмету;
- в отличие от прочих видов деятельности, цели и содержание которых заложены в них самих, цели и содержание досуговой деятельности избираются человеком в зависимости от его нравственного развития и культурного уровня;
- досуговая деятельность может носить социально полезный характер, характер социально нейтральный, быть замкнутой в системе узкогрупповых ценностей и обретать характер социально отрицательный, асоциальный;
- особенности досуговой деятельности создают определённую структуру досуга, соответствующую прогрессивному усложнению и развитию потребностей в виде уровней, которые отличаются друг от друга своей психологической, культурной значимостью. При этом один уровень отличается от другого не столько конкретным содержанием деятельности, сколько степенью интеллектуальной и эмоциональной включенности в неё, степенью духовной активности (В. А. Воловик).

Поскольку уровень реализуемой деятельности определяется уровнем развития личности, педагогической деятельностью в сфере досуга является повышение этого уровня, то есть педагогический процесс в сфере досуга представляет собой целенаправленную организацию досуговой деятельности, планомерный перевод её на более высокий уровень. Критерием определения уровней досуговой деятельности является отношение субъекта этой деятельности к ее процессу, пассивное или активное. На этом

основании выделяются следующие уровни досуговой деятельности: потребление, творчество, экстериоризация.

Отечественные и зарубежные исследования занятий на досуге свидетельствует о том, что доминирующим занятием является потребление культурных благ. Потребление может носить как индивидуальный характер, так и совместный.

Организация содержательного досуга в образовательном учреждении обусловлена наличием ряда социально-педагогических проблем:

- отсутствие единой концепции воспитания в современном обществе;
- снижение культурного уровня большинства членов современного общества;
- отрицательное влияние средств массовой информации на социокультурное развитие детей и подростков;
- отсутствие у большинства людей навыков здорового образа жизни, наличие вредных привычек (курение, пивной алкоголизм и т. д.);
- снижение социального статуса института семьи и ее воспитательной функции;
- содержательные формы досуга требуют больших материальных затрат;
- отсутствие или недостаток специалистов – организаторов досуга.

Педагогическая деятельность при организации содержательного досуга базируется на праве человека распоряжаться своей свободой и осуществлять свою жизнедеятельность исходя из личных потребностей и интересов. При этом социально-педагогический процесс организации содержательного досуга имеет двусторонний характер: с одной стороны обществу небезразлично, как и на что человек расходует свое свободное время, оно формирует ценностные ориентации, а с другой – общество создает инфраструктуру его организации и проведения.

Вместе с общественными ценностями в сфере досуга существуют ценности индивидуальные, часто не совпадающие с общественными. При этом возникает противоречие: с одной стороны, человек со своей частной личностной позицией по отношению к досугу, а с другой – общество, стремящееся побудить его к со-

держательной, социально полезной досуговой деятельности. В центре этого противоречия оказывается педагог – организатор досуга, он находится в центре проблемы, которая с каждым днем приобретает большую остроту.

При этом можно согласиться с прогнозом лауреата Нобелевской премии английского физика Дениса Габора, который отмечал, что в будущем три проблемы могут поставить под угрозу существование человечества: термоядерная война, демографический взрыв и досуг. Возведение досуга в ранг катастрофы для человечества только на первый взгляд кажется неожиданным. Мысль, высказанная К. Д. Ушинским, что если человек не знает, что ему делать в часы досуга, то тогда портятся у него голова и сердце, и нравственность, в достаточной мере раскрывает правомерность сделанного прогноза. Праздный человек невольно становится социальной силой, способной разрушить любые общественные устои. Свобода, рождаемая досугом – это не праздность, не бездеятельность, а возможность самостоятельно решать, что делать, развиваться или деградировать. Однако не каждый человек умеет пользоваться той свободой, которую предоставляет ему досуг.

Для умения пользоваться досугом, как заметил еще Аристотель, в жизни нужно кое-чему учиться, кое в чем воспитываться. Для того чтобы представить содержание этой учебы и воспитания, необходимо иметь представление о тех ценностях, на которые сориентирован человек в свое свободное время, и о тех факторах, которые обуславливают эту ориентацию.

Как отмечают многие исследователи наиболее существенными, в наибольшей степени определяющими характер потребностей в сфере досуга, являются возраст, социальное положение и национальные традиции. Родители оказывают влияние на круг общения своих детей, стремясь оградить от нежелательных с их точки зрения контактов, что приводит к появлению так называемых «изолированных» детей. Они воспринимаются сверстниками как маменькины сынки и дочки, становятся изгоями в своем окружении. Обладая престижными (благодаря материальным возможностям родителей) аксессуарами досуга – спортивными принадлежностями, видеоаппаратурой, электронными играми, музыкальными дисками и т. п. – они с их помощью стремятся

завоевать благосклонность сверстников, часто утрачивая и то, и другое.

Досуговая общность является важным фактором социализации личности. Она позволяет вырабатывать навыки социального взаимодействия, умение подчиняться групповой дисциплине, отстаивать свои права, формировать навыки общения, соотносить свои интересы с интересами других. В досуговой общности ребенок проходит ту школу, которая во многом будет определять его взрослую жизнедеятельность, потому что, как выразился французский писатель А. Моруа, товарищи – лучшие воспитатели, чем родители, ибо они безжалостны.

Отечественная практика организации досуговой деятельности наряду с традиционно существующими специалистами в досуговой сфере – культработниками, воспитателями, руководителями самодеятельности – уже ввела подготовку социальных работников и социальных педагогов, функциональной обязанностью которых и является организация досуговой деятельности в различных ее формах.

В дошкольном образовательном учреждении организацией содержательного досуга занимаются воспитатели и музыкальный руководитель. Педагогика досуга является органичной составной частью деятельности практически всех работников системы образования на всех ее уровнях. Основная проблема состоит в том, что данные специалисты выполняют социокультурную функцию попутно, не считая главной, владение теорией и методикой педагогической организации досуговой деятельности не является прерогативой перечисленных выше специалистов. Сегодня она становится все более и более необходимой для менеджеров шоу-бизнеса, так как его доходы непосредственно зависят от уровня и характера потребностей человека в сфере досуга, которые не только следует учитывать, но и формировать.

Одним из путей решения данной проблемы является подготовка специалистов на педагогических факультетах по специализации «педагог – организатор досуга детей». Организация содержательного досуга детей и подростков является основным направлением деятельности педагога – организатора досуга, в процессе которой формируется общая культура ребенка, развиваются его задатки и способности, что влияет на процесс социа-

лизации. Организуя содержательный досуг, педагог влияет на поведение ребенка через его интересы, увлеченность, творчество, которые становятся средством социокультурного воспитания.

Система образования детей направлена непосредственно:

- на удовлетворение социального заказа, предъявляемого социумом и формирующегося на стыке культуры, образования и здоровья населения;

- родительского спроса (представления о том, что необходимо или что недостает их ребенку, занятость по времени, решение проблем неполной семьи, престижность занятий);

- заказа детей, заключающегося в удовлетворении потребности в познавательном и личностном развитии, содержательном досуге;

- правоохранительного спроса – профилактика асоциального и девиантного поведения детей [2].

Данная деятельность наиболее отражена в системе образования детей в социально-педагогической функции. Создание особой среды взаимодействия, обеспечивающей условия для физического и психического развития детей на основе реализации их интересов, приобретения умений и навыков обеспечивается коммуникативной и компенсирующей функциями, в частности их развивающим аспектом. Это означает психологическую компенсацию неудач в семье за счет утверждения себя в сензитивных видах деятельности; релаксационный аспект – отдохнуть от жесткой регламентации поведения в семье; консультационный аспект – максимальная индивидуализация занятий с детьми, родителями и педагогами. Реализация творческой инициативы ребенка, развитие его способностей в активной деятельности обеспечивается креативной функцией.

Таким образом, в системе образования через социокультурную деятельность осуществляется социализация ребенка, в которую входят обучение, воспитание, а также развитие и саморазвитие ребенка в процессе содержательной досуговой деятельности.

Литература

1. Воловик В. А. Концепция досуговой деятельности в педагогической теории коллектива. – Харьков: ХГУ, 1988.

2. Козлова С. А. Теория и методика ознакомление дошкольников с социальной действительностью. – М.: Просвещение, 1998. – 106 с.

3. Кочеткова В. Г. Организация содержательного досуга детей, молодежи, взрослых: учебно-методическое пособие. – Самара: ГОУ СИПКРО, 2008. – 146 с.

ЕТНОПСИХИЧНИ ОСОБЕНОСТИ НА АДАПТАЦИЯТА НА СТУДЕНТИТЕ

*Павлина Лазарова, доктор, доцент
в катедра „Социална работа”, педагогически факултет
на Шуменски университет „Епископ К. Преславски”*

В статията са представени резултати от изследване на социално-психологическата адаптация на група студенти от българския и турския етнос, обучаващи се в Шуменски Университет „Еп. К. Преславски”. Приложена е методика за диагностика на социално-психологическата адаптация на К. Роджърс и Р. Даймър. Оценена е надеждността на методиката посредством „алфа на Кронбах”. Направен е опит да се установи влиянието на етноса върху социално-психологическата адаптация на студентите. Потърсени са и са открити статистически значими различия в двата етнос.

Въведение

Актуалността на изследването на социално-психологическата адаптация е свързана със съществуващите различия между хората. Тези различия се засилват от етнокултурните традиции, в които се развива личността. Изучаването на етнопсихичните особености на социално-психологическата адаптация има практическа стойност, тъй като тези знания са необходими за оптимизиране на социално-педагогическата дейност и изготвяне на комплексна програма за развитие на студентите с отчитане на техните етнокултурни традиции и особености.

Целта на изследването е да се установят етнопсихичните особености на социално-психологическата адаптация и проявите на тревожност на група студенти от българския и турския етнос от “ШУ. Еп. К. Преславски”, както и да се установи как ситуативната и личностната тревожност влияят върху формирането на социално-психологическата адаптация.

Хипотези:

Социално-психологическата адаптация при студентите от български и турски етнос е различна. Съществуват статистически значими зависимости и различия в показателите на социално-психологическата адаптация при студентите от двата етноса.

Задачи:

1. Да се направи сравнителен анализ на показателите на социално-психологическата адаптация на студентите от двата етноса.

2. Да се потърсят статистически значими зависимости между изследваните характеристики и в двата етноса.

3. Да се потърсят статистически значими различия между изследваните характеристики и в двата етноса.

Приложена е методика за диагностика на социално-психологическата адаптация на К. Роджърс и Р. Даймър, която позволява да се отчетат седем показателя на адаптацията: „адаптация“, „самоприемане“, „приемане на другите“, „емоционален комфорт“, „интерналност“, „стремеж към доминиране“ и „бягство от проблемите“ [1, с. 193–197; 2].

Материали и методи

Изследвани са 109 души – 66 от българския и 43 от турския етнос, студенти в Шуменски Университет „Епископ Константин Преславски”.

За анализ на резултатите са използвани следните статистически методи:

1. Статистически метод за установяване на надеждността на методиката на К. Роджърс и Р. Даймър – „Алфа на Кронбах”.

2. Хи-квадрат (Chi-square tests) за търсене на връзка между две качествени променливи.

3. Т-тест (T-tests) за търсене на статистически значими различия между средните стойности на един и същ показател в две отделни групи.

4. Регресионен анализ за изследване на причинно-следствените отношения между скалите.

Резултати

Методика за диагностика на социално-психологическата адаптация на К. Роджърс и Р. Даймър е надеждно средство за диагностика на социално-психологическата адаптация, тъй като стойността на Алфата на Кронбах е 0.972.

Българските студенти имат средни и високи оценки по скалите „адаптация“, „самоприемане“, „приемане на другите“, „емоционален комфорт“ и „интерналност“. По скалите „стремеж към доминиране“ и „бягство от проблемите“. Турските студенти имат ниски, средни и високи оценки по всички скали на теста.

Преобладаващия брой анкетиращи в двата етноса имат средни оценки по скалите „адаптация“, „приемане на другите“, „емоционален комфорт“, „интерналност“, „стремеж към доминиране“, „бягство от проблемите“ и високи оценки по скалата „самоприемане“.

Съществуват статистически значими зависимости между показателите „адаптация“, „самоприемане“, „приемане на другите“, „емоционален комфорт“, „интерналност“ и етноса ($P=0.0001$), както и между „стремежа към доминиране“ и етноса ($P=0.001$).

Установени са високи по сила корелации при ниво на значимост $p<0.01$ между скалите:

1) „адаптация“ и „самоприемане“ ($r_s=0,859$), „приемане на другите“ ($r_s=0,830$), „емоционален комфорт“ ($r_s=0,908$), „интерналност“ ($r_s=0,794$);

2) „самоприемане“ и „приемане на другите“ ($r_s=0,698$), „емоционален комфорт“ ($r_s=0,780$);

3) „приемане на другите“ и „емоционален комфорт“ ($r_s=0,708$);

При същото ниво на значимост са на лице средни по сила корелации между скалите:

1) „адаптация“ и „стрежеж към доминиране“ ($rs=0,492$) и „бягство от проблемите“ ($rs=-0,522$);

2) „самоприемане“ и „интерналност“ ($rs= 0,645$), „склонност към доминиране“ ($rs=0,351$), „бягство от проблемите“ ($rs=-0,472$);

3) „приемане на другите“ и „интерналност“ ($rs=0,600$), „склонност към доминиране“ ($rs=0,346$);

4) „емоционален комфорт“ и „интерналност“ ($rs=0,654$), „склонност към доминиране“ ($rs=0,388$);

5) „интерналност“ и „склонност към доминиране“ ($rs=0,430$), „бягство от проблемите“ ($rs=-0,426$).

Резултатите от T-теста показват, че има статистически значимо различие между проявата на адаптация ($Sig.= 0.000$), самоприемане ($Sig.= 0.000$), приемане на другите ($Sig.= 0.000$), емоционален комфорт ($Sig.= 0.000$), интерналност ($Sig.= 0.000$) и склонност към доминиране ($Sig.= 0.003$) при изследваните студенти от двата етноса.

При студентите от български етнос са отчетени следните статистически значими зависимости:

1) „адаптация“ и „самоприемане“ ($P=0.033$), „приемане на другите“ ($P=0.0001$), „емоционален комфорт“ ($P=0.0001$), „интерналност“ ($P=0.0001$), „склонност към доминиране“ ($P=0.013$), „бягство от проблемите“ ($P=0.0001$);

2) „самоприемане“ и „приемане на другите“ ($P=0.005$), „емоционален комфорт“ ($P=0.010$), „интерналност“ ($P=0.034$);

3) „приемане на другите“ и „емоционален комфорт“ ($P=0.005$), „интерналност“ ($P=0.005$), „склонност към доминиране“ ($P=0.009$), „бягство от проблемите“ ($P=0.002$);

4) „емоционален комфорт“ и „интерналност“ ($P=0.0001$), „бягство от проблемите“ ($P=0.001$);

5) „интерналност“ и „бягство от проблемите“ ($P=0.002$).

Резултатите от линейната регресия показват, че върху адаптацията най-силно влияние оказват емоционалният комфорт ($\beta=0.378$), бягството от проблемите ($\beta= - 0.386$) и интерналността ($\beta=0.271$).

При студентите от турски етнос са на лице следните статистически значими зависимости:

1) „адаптация“ и „самоприемане“ ($P=0.0001$), „приемане на другите“ ($P=0.0001$), „емоционален комфорт“ ($P=0.0001$),

„интерналност“ ($P=0.0001$), „склонност към доминиране“ ($P=0.012$);

2) „самоприемане“ и „приемане на другите“ ($P=0.0001$), „емоционален комфорт“ ($P=0.0001$), „интерналност“ ($P=0.0001$), „склонност към доминиране“ ($P=0.016$);

3) „приемане на другите“ и „емоционален комфорт“ ($P=0.0001$), „интерналност“ ($P=0.0001$), „склонност към доминиране“ ($P=0.0001$);

4) „емоционален комфорт“ и „интерналност“ ($P=0.0001$);

5) „интерналност“ и „склонност към доминиране“ ($P=0.0001$).

Резултатите от линейната регресия показват, че върху адаптацията най-силно влияние оказват емоционалния комфорт ($\beta=0.597$) и самоприемането ($\beta=0.366$).

Заключение

Повечето студенти и в двата етноса попадат в зоната на неопределеност по скалите „адаптация“, „приемане на другите“, „емоционален комфорт“, „интерналност“, „стремеж към доминиране“, „бягство от проблемите“, което в интерпретацията на методиката съответства на възрастовата норма.

Високи оценки и в дата етноса има по скалата „самоприемане“, което говори за висока степен на удовлетвореност на студентите от техните личностни черти.

Някои от показателите на социално-психологическата адаптация зависят от етноса, други – не зависят.

Установени са статистически значими зависимости и статистически значими различия между изследваните характеристики и в двата етноса.

Получените регресионни модели показват кои фактори повлияват положително на адаптацията. Те са различни за двата етноса и трябва да се вземат под внимание при работа със студентите, особено с тези, с ниски оценки по факторите за социално-психологическа адаптация.

Литература

1. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002.

2. Rogers C. Psychotherapy and Personality Change: Coordinated Research Studies in the Client-Centered Approach / C. Rogers, R. Dymond. – Chicago: University of Chicago Press, 1954.

О СОПРОТИВЛЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ИННОВАЦИЯМ

*Красимир Марков, д. э. н., профессор кафедры
«Педагогика и управление образованием»
педагогического факультета ШУ «Епископ К. Преславский»*

*В материале подвергаются обсуждению возможные
типы сопротивления педагогическим инновациям в высшем
образовании, проявляющиеся как психические барьеры.*

Мы живем в такое время, когда изменения в социально-экономической сфере находят отражение в системе образования в виде внедрения определенных педагогических инноваций. Выясняя вопрос о педагогических инновациях и условиях их реализации, мы, безусловно, сталкиваемся с проблемой, имеющей исключительное значение и заключающейся в решении вопроса: «Почему люди почти всегда сопротивляются новому?» Естественно, что это не новая проблема, так как еще в греческой мифологии имел место миф о Прометее, титане, давшем людям через огонь, по сути, инновацию, за что и получил суровое наказание. Листая страницы истории человечества, мы убедимся, что такого рода сопротивление сопутствовало чуть ли не всем более значительным открытиям, таким как, например, паровоз Стивенсона, сурово осужденный его современниками как творение дьявола, или открытие самодвижущегося челнока Дж. Кеем, встреченное протестами, или ткацкой фабрики Е. Картрайта, которую подожгли. Если обратимся к истории педагогики, то нетрудно будет увидеть, сколько надо было приложить усилий и принести жертв Коменскому, Песталоцци, Дистервергу и др. для того, чтобы переломить традиционные представления и добиться внедрения новых методов и форм обучения и воспитания. Один из выдаю-

щихся мыслителей средневековья Шарль Монтескье видит основание для этой реакции в страхе неизвестного. Он пишет: «Предрассудки, присущие органам управления, были первоначально предрассудками народа. Во времена невежества люди не испытывают сомнения, даже совершая самое большое зло, тогда как в эпоху Просвещения они трепещут, даже совершая большое добро. Они чувствуют старое зло, видят средства его исправления, но вместе с тем видят и новое зло, вытекающее из его исправления. Они сохраняют дурное из-за боязни худшего» [3, с. 160].

Проблема педагогических инноваций и противодействие им особенно актуальна в изменяющихся условиях вузов. Сегодня все говорят о компьютеризации обучения, о необходимости в более гибких программах, увязанных с практикой, и, как следствие всего этого, о новой организации педагогического процесса. В то же время лишь единицы тех, кто их применяет и кто, соответственно, в большинстве случаев испытывает на себе тяжесть психических барьеров, которые ставятся перед ним, вынуждая его к всевозможным лавированием для их преодоления.

Занимаясь более чем 25 лет проблемой психических барьеров, мы пришли к заключению, что подавляющее большинство авторов, рассматривая эту проблему, разделяет мнение, что всем тем, кто считает проблемы психических барьеров перед инновациями маловажными, необходимо хорошо разобраться в двух аспектах проблематики:

1. В реальности существования психических барьеров как социологически установленной данности. Они являются бесспорным фактом в практике внедрения новшеств, имеющим свои и отнюдь не маловажные последствия как в отношении действительности и социально-психологического климата в группе, так и в отношении отдельной личности.

2. В том, что выгоды, которые нам предоставят предотвращение и преодоление психических барьеров, имеют различные измерения – экономические, нравственные, психические и др.

Каково теоретическое и практическое значение проблемы психических барьеров перед инновациями в педагогическом процессе? За последние 20–25 лет в западной, русской и болгарской научной печати появилось значительное количество исследований и разработок, посвященных вопросу об инновациях и их со-

циальных последствиях, в том числе и о психических барьерах, препятствующих внедрению новшеств (Паскал, Питерс, Кантер, Лоуренс, Дайер, Каспер, Паригин, Пригожин, Прокопивный, Совченко, П. Иванов, Д. Градев и др.). Однако они в основном рассматривают вопрос о барьерах перед материально-техническими и социальными инновациями в контексте экономики, и в частности при фирменной организации. Значительно меньшее количество авторов останавливает свое внимание на педагогических нововведениях, а еще меньше их – на психических барьерах, препятствующих их внедрению. Одним из первых исследователей в Болгарии, занимавшихся проблемой психических барьеров перед профессиональным творчеством учителя, была Ст. Жекова [1]. В качестве таких психических барьеров она указывает:

1. Строгую нормативность в педагогической деятельности, получившую добро и навязанную «сверху» в виде утвержденных обязательных требований, уклонение от которых приводит к наказанию.

2. Собственную (внутреннюю) нормативную склонность к психическим барьерам методики обучения и подготовки учителей в целом. Здесь имеется в виду, что:

- методика обучения и подготовка учителей в их теперешнем виде не делают ставку на творческую самостоятельность учителей;

- налицо хорошо обеспеченное и налаженное воспроизведение, поиск и заимствование извне в готовом виде уже сформированного критерия собственной деятельности.

Констатируя эти причины, указанный автор выделяет следующие барьеры в профессиональном творчестве учителя:

1. Незнание и неадекватная оценка собственного содержания в измерениях профессионального педагогического творчества. Этот барьер проявляется в двух крайностях:

- в определении творчества как чего-то исключительного, что не может быть доступно каждому;

- в упрощении и уменьшении веса творческого акта путем сведения его к самым обыкновенным профессиональным решениям и закономерной субъективности в них.

2. Система готовых моделей профессионального труда (наличие готовой модели для каждой учебной формы и каждого метода, укоренившихся в профессиональном сознании учителя как вполне законченных и превратившихся в незыблемый закон). Она проявляется как:

- незнание педагогического творчества;
- скованность педагогической инициативы и вследствие этого блокирование установок и готовности к вариативности.

Указывая на причины сопротивления инновациям и на психические барьеры перед профессиональным творчеством учителя, сформулированные еще в 1991 г., мы могли бы установить печальный факт, что по прошествии времени, которое нас отделяет от этой даты, и несмотря на осуществленные за это немалое время организационные, структурные и другие перемены в сфере образования, они актуальны и сегодня. Разумеется, эти отмеченные еще тогда барьеры не исчерпывают собой всех возможных таковых, указанных в литературе, и это вполне объяснимо, учитывая естественное многообразие социально-психологических явлений, процессов и отношений, многообразие личностей, входящих в состав отдельных педагогических и преподавательских коллективов, что неминуемо сказывается и на многообразии психических барьеров, возникающих при внедрении инноваций в педагогический процесс.

Однако более существенное значение имеет не только и не столько проблема причин, порождающих конкретные психические барьеры и не столько само естество конкретного психического барьера, определяющее его название, сколько проблема возможности их предотвращения и преодоления. Мы могли бы сказать, что идея совершенствования учебного процесса, будь то в школах или вузах, на самом деле означает внедрение определенных инноваций, но вместе с тем мы должны добавить и то, что между превращением учебного процесса в инновационный и психическими барьерами существует определенная зависимость. С одной стороны, само внедрение в образование новшеств сталкивается с преодолением и ограничением влияния психических барьеров, а с другой – ограничение и устранение влияния психических барьеров, возникающих при внедрении педагогических инноваций будет настолько эффективнее, насколько эффективнее

идет превращение учебного процесса в инновационный. Мы могли бы сказать, что традиции и стереотипы, привыкание к определенному социальному уюту и удовлетворение достигнутым видимо мешают преподавательскому составу идти в ногу с новыми реалиями. Поэтому, с нашей точки зрения, в первую очередь нужно осуществить психологическую перестройку мышления преподавателей, заключающуюся в осознании необходимости изменения технологии педагогической деятельности. Вообще говоря, проблема психологической перестройки деятельности, и в частности педагогической деятельности, недостаточно хорошо разработана в нашей литературе.

Прежде всего нам следует принять, что психологическая перестройка проявляется в изменении ранее сформировавшихся особенностей личности или социальной общности в связи с необходимостью в приведении их деятельности в соответствие с реальными условиями. Очевидно, речь идет об изменении свойств, характеризующих устойчивые особенности психических функций – стереотипы, интересы, ценностную ориентацию и установки. При этом следовало бы учитывать не только существующие факторы реальности и их влияние на социально-психологические переменные в конкретной педагогической среде, но и прежде всего на отдельную личность.

Естественная необходимость в психической перестройке требует ответа на вопросы: 1. Существуют ли объективные факторы, которые способствуют этому процессу? 2. Как, каким образом надо осуществить эту психологическую перестройку?

Проведенные исследования, в том числе и самим автором, показали, что определенные объективные условия для осуществления психологической перестройки преподавательского состава имеются. К таким можем отнести обновляющуюся учебную базу, изменения объекта процесса обучения, смену стиля руководства, регламентирующих документов и т. д. Следовало бы сказать, что, по нашему мнению, влияние этих факторов будет и впредь расти вследствие их динамичности, в результате чего мы могли бы ожидать определенных изменений в психике преподавательского состава вузов и ориентирования преподавателей на принятие нового. Вместе с тем следовало бы дать ответ на вопрос, какими методами руководства Министерства образования и науки и от-

дельных вузов будут содействовать этому процессу. Можно сказать, что в общем эти методы делятся на две группы. Первая группа включает просветительские методы – объяснение новшеств в регламентирующих документах, технических нововведений и т. п. преподавателям, а вторая – методы, касающиеся изменений условий труда преподавательского состава, имея в виду возможность для дополнительного материального стимулирования преподавателей с установкой на инновации.

Саму психологическую перестройку можно было бы осуществить в два этапа или две фазы. Эти два этапа были предложены еще в 40-е годы К. Левиным и мы могли бы сказать, что в общем возможно применять его классическую трехэтапную схему перестройки человеческой деятельности, содержащую фазы «размораживания», «действия» и «замораживания». Первый этап предполагает разрушение старого стереотипа деятельности и усиление чувства неудовлетворенности старым. На втором этапе субъект принимает предложенную ему новую модель поведения и начинает действовать. На третьем этапе новый способ деятельности «замораживается» в результате его постоянного применения в практике. Как мы уже указали, эту схему можно было бы применять и в педагогическом процессе, но в ней следует учитывать исследовательскую и творческую активность личности. Модифицируя это высказывание, мы могли бы предложить, чтобы этапы психологической перестройки преподавателя приобрели следующий вид:

– первый этап – формирование проблемного сознания – здесь происходит осмысление несоответствия деятельности новым требованиям к учебному процессу, появляется стремление найти выход из ситуации и добиться более высоких результатов;

– второй этап – творческий поиск решения проблемы – здесь выявляются источники проблемы, осуществляется творческий поиск информации, определяется новая модель деятельности и осуществляется ее практическая апробация;

– третий этап – закрепление нового опыта – здесь осуществляется преодоление старых стереотипов, усваивается новая модель деятельности, анализируются результаты, и появляется чувство удовлетворения сделанным.

Применение подобной модели в системе высшего образования, которая бы позволила иновационное обновление процесса обучения, предполагает рассматривать ее и как процесс управления. В этом случае управление позволило бы структурировать деятельность преподавателя по нескольким основным функциональным компонентам: познавательному, проективному, конструктивному, организаторскому и коммуникативному. Рассмотрение деятельности преподавателя с точки зрения функциональных компонентов позволяет на каждом отдельном этапе этой деятельности искать места и возможности для внедрения педагогических инноваций. Логическое завершение внедрения инноваций в процесс обучения привело бы к интеграции самих инновационных отношений, к объединению интересов и действий преподавателей с интересами и действиями факторов, управляющих процессом высшего образования, а в результате этого и к преодолению объективных трудностей и психических барьеров, возникающих при внедрении педагогических инноваций в учебный процесс.

Литература

1. Жекова С. Психические барьеры в профессиональном творчестве учителя // Педагогика. – 1991. – № 3. – С. 26–28.
2. Марков К. Инновации и психические барьеры в педагогическом процессе в вузе. – М., 1995.
3. Монтескье Ш. Л. Избранные произведения. – М., 1955.

РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ И ПРОВЕДЕНИЮ ПРОФИЛАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАВИСИМОСТЕЙ

*Матасова И. Л., к. псих. н., доцент кафедры педагогической
и прикладной психологии СФ МГПУ*

В статье рассматриваются актуальные проблемы организации мероприятий по профилактике различных видов зависимостей. Выделены факторы, оказывающие положительное и отрицательное воздействие на процесс орга-

низации и реализации профилактических мероприятий в подростковом возрасте. Принципиальные моменты, обозначенные в статье, могут стать основой для проработки как индивидуальных траекторий, так и групповых форм профилактики зависимостей.

В настоящее время проблема психологических зависимостей в среде детей и подростков – одна из острейших проблем современного российского общества. Анализ показателей официальной медицинской статистики говорит о продолжающемся активном вовлечении значительной части детей и подростков в среду психологических зависимостей. На сегодняшний день явно прослеживаются тенденции омоложения контингента, вовлеченного в различного рода психологические зависимости. Профилактические мероприятия – важнейшая составляющая системы психологического сопровождения, направленная на формирование у человека ценностной структуры, исключающей саморазрушающие и социально опасные паттерны поведения и создающей условия для закрепления мотивации на здоровый образ жизни [5].

Для того чтобы обозначенный выше процесс имел продуктивный вектор развития, по мнению ряда психологов, необходима целая система мер индивидуально-личностного, государственного и общественного воздействия. Эта система мер, по мнению В. И. Петрова, станет эффективной в том случае, если она будет опираться на научные исследования и обоснования причин возникновения этого явления, и будет носить в первую очередь предупредительный, превентивный характер [4]. Основным этапом борьбы с любой болезнью – ее профилактика. Она должна вестись до возникновения психологической зависимости, предвзято сама возможность этого опыта. Другими словами, целесообразно основные усилия специалистов и всего государства сосредоточить именно на первичной профилактике зависимости, а не на ликвидации последствий, хотя последнее также является важным моментом. Проводя анализ различных профилактических программ, стоит в первую очередь отметить следующий факт. Профилактическая программа, по мнению Н. Ю. Максимовой, должна быть направлена не на зависимых индивидов, а на здоровых людей

и людей из группы риска. Если обратиться к статистике, то в группу риска попадает каждый второй подросток [3].

Теорией и практикой профилактики психологических зависимостей занимались И. Д. Даренский, Е. В. Змановская, Н. Ю. Максимова, Н. Ю. Подхватилин и многие другие.

Определяя понятие, К. В. Сельчёнок говорит о том, что профилактика – это комплекс различного рода мероприятий, направленных на предупреждение какого-либо явления и / или устранение факторов психологического и социального риска [6].

По мнению А. Ускова, организация профилактики психологических зависимостей должна быть в первую очередь связана с чёткими закономерностями построения деятельности, а также с простроенностью и прозрачностью плана реализации и оценки всего процесса с учетом целей профилактики на каждом этапе прохождения мероприятий. В основе технологии должны лежать данные современных научных исследований. Необходимо также использовать знания других дисциплин, результаты прогнозов социально-экономического развития, социологии, педагогики, психологии, экономики и др. Цель технологии – обеспечить рост эффективности процесса профилактики поведения среди подростков, повысить психологическую грамотность преподавательского состава, родителей и общественности [8].

Важный факт отмечает в своих работах Н. Н. Толстых. Она говорит, что профилактические мероприятия способствуют формированию отрицательного отношения подростков к различного вида психологическим зависимостям. Однако действенность таких мероприятий напрямую зависит от степени доверия в отношениях психолога с профилактируемой группой, поскольку в указанный период ситуация взаимодействия происходит на фоне объективной потери авторитетности взрослого [7].

Опираясь на библиографические источники, можно выделить ряд моментов, которые должна учитывать любая профилактическая программа.

По мнению А. Б. Фоминой, следует чётко определиться с уровнем «включенности» контингента в проблему «приобщённости» к зависимости. В этом смысле различают первичную, вторичную и третичную профилактику [9].

Первичная профилактика – это комплекс первичных мероприятий, направленных на предотвращение формирования психологических зависимостей. Эта форма профилактики предусматривает работу с контингентом, не знакомым с формированием психологических зависимостей. Она рассчитана на все население, но прежде всего на детей и подростков. Программы первичной профилактики включают пропаганду, приобщение к посильному труду, вовлечение подростков в общественно полезную творческую деятельность, занятия спортом, туризмом, искусством и т. д.

Наиболее целесообразно проводить первичную профилактику в школах с утвержденными программами. Но в силу специфичности предмета многие педагоги испытывают затруднения в выборе тактики проведения профилактических занятий. Именно поэтому следует к указанной деятельности и по разработке, и по реализации программ подключать психологов. Другими словами, занятия по профилактике всех форм психологических зависимостей должны проводить специально подготовленные люди.

Задачами первичной профилактики могут быть [1]:

1. Создание школ, свободных от склонности к различным видам психологических зависимостей (изменение школьной политики по отношению к алкоголю, наркотикам и табачным изделиям; внедрение позитивной профилактики в школьные уроки, наличие пособий по профилактике и включение уроков в школьное расписание; создание групп самопомощи учеников; программы для подготовки школьных лидеров среди учеников и родителей).

2. Выявление группы риска (по специально разработанным методическим рекомендациям с опорой на строгие диагностические инструменты).

3. Работа с родителями (дать родителям необходимую информацию по проблеме; оказать помощь в осознании собственных семейных и социальных ресурсов; сформировать группы родителей-лидеров).

4. Работа с педагогическим коллективом (подготовка специалистов, способных проводить уроки по позитивной профилактике в школе). Вторичная профилактика. Ориентирована на группу риска. Объектом этой формы профилактики являются молодые

люди, подростки, начинающие употреблять табачные изделия, алкоголь, наркотические и токсикоманические средства, а также лица с высокой степенью риска приобщения к потреблению любых психоактивных веществ. Цель вторичной профилактики – раннее выявление склонности к употреблению психоактивных веществ и помощь потенциально не зависимым людям. Главная задача вторичной профилактики – не опоздать с принятием оздоровительных мер.

Задачами вторичной профилактики могут являться:

1. Работа с детьми групп риска (выявление патологии, лечение и наблюдение у специалистов; создание программ для работы с ними).
2. Проведение мероприятий, направленных на социализацию и адаптацию детей.
3. Работа с родителями данной группы (создание групп взаимопомощи, обучение навыкам социально поддерживающего и развивающего поведения в семье и во взаимоотношениях с детьми).

На этом этапе специалисты школ не компетентны проводить мероприятия самостоятельно. Целесообразно привлекать к работе клиницистов.

Третичная профилактика – это оказание помощи людям, страдающим психологическими зависимостями. Ее цель – предупреждение дальнейшего распада личности и поддержание дееспособности человека. На этом этапе работу преимущественно осуществляют специалисты (медики, наркологи, психотерапевты и т. п.).

Задачи третичной профилактики:

1. Формирование реабилитационной среды.
2. Создание групп взаимопомощи.
3. Взаимодействие с группами, имеющими опыт избавления от психологических зависимостей и т. д. [10].

Организацию профилактики психологических зависимостей нужно рассматривать не как отдельное направление, а комплексно, как элемент единой системы учебно-воспитательного процесса.

Немаловажным моментом в результативности мероприятий является технологичность реализации профилактики [3].

Технология организации профилактики психологических зависимостей включает:

1. Цели (определение целей (почему и для чего?) должно содействовать отбору и построению содержания (что?));
2. Организацию процесса (как?);
3. Методы и средства (с помощью чего?);
4. Уровень квалификации специалистов (учителей, психологов, социальных педагогов, социальных работников и др. (кто?));
5. Мотивация участников (специалистов, детей и родителей (зачем?));
6. Непрерывное повышение квалификации специалистов;
7. Методы оценки достигаемых результатов (так ли?).

В своих работах Н. В. Подхватилин выделяет профилактику психологических зависимостей как технологический процесс. Он отмечает, что схема реализации должна удовлетворять следующим принципам [5]:

- *научность и современность* предполагает обязательность внедрения в практику работы научно обоснованных и экспериментально проверенных нововведений, новых методов и подходов к решению проблемы формирования зависимого поведения. Это способствуют преодолению инертности в организации профилактической работы, в частности, и воспитательного процесса в целом;

- *системность* как принцип организации профилактики предполагает работу со всеми субъектами (учащиеся, учителя, родители, общественность), основанную на взаимодействии учреждений и ведомств, занимающихся профилактической работой, при этом четко разграничивая выполняемые функции (организация профилактик зависимого поведения среди детей и молодежи в рамках социально-педагогических комплексов);

- *оптимизация* как достижение целей с минимальными затратами времени и сил субъектов процесса профилактики с учетом эффективности работы. Необходимо четко планировать профилактическую работу, включая в содержание необходимое и достаточное (технологический стандарт);

- *дифференцированность*, во-первых, по возрасту (учащиеся – младший школьный возраст, младший и старший подростковый возраст и юношеский возраст) и по категории субъектов (учащиеся, родители, учителя, общественность); во-вторых, по степени вовлеченности, например, в наркогенную ситуацию (дети

и подростки группы риска, имеющие опыт употребления прошедших курс лечения от зависимости, группа детей и подростков, не вовлеченных в ситуацию).

Стоит обратить внимание на тот факт, что В. И. Петров отмечает необходимость соблюдения следующих моментов профилактики, которые также могут позиционироваться как принципы ее организации [4]:

- воспроизводимость процесса и результатов профилактической работы или стремление к достижению аналогичных результатов при условии использования определенной программы и относительном постоянстве факторов;

- *качественная оценка результатов профилактической работы* и воспитательной работы в целом. Можно считать, что основная часть преподавателей не имеет необходимого уровня подготовки для научного анализа собственной учебно-воспитательной работы. Анализ достигнутых результатов замещается отчетом о выполненной работе.

В своих статьях Н. Н. Толстых отмечает, что анализ реализуемых мероприятий тесно связан с планированием процесса профилактики формирования зависимого поведения и должен включать в себя следующие моменты [7]:

1. Обоснование подхода, программы, методов проведения профилактической работы; выполнение целей и задач исследования, подтверждение или опровержение гипотезы).

2. Диагностический этап:

- описание методов и методик исследования результатов профилактической работы в соответствии с поставленными целями;
- представление и интерпретация результатов.

3. Заключение об эффективности реализуемого подхода, профилактической программы, соответствие полученных результатов целям профилактической работы, рекомендации по повышению эффективности организации профилактической работы, если есть необходимость – обоснование изменения подхода, программы, методов проведения профилактики.

По мнению В. Л. Юлдашева, для большей эффективности проводимых профилактических мер целесообразно использовать блоковый принцип, позволяющий объединить уже существующие профилактические мероприятия и интегрировать усилия всех

заинтересованных структур и организацией при сохранении координирующей роли. В поддержку реализации программ создается и используется система мониторинга и комплексной оценки в молодежной среде. Профилактические мероприятия проводятся как непосредственно с молодежью, так и со значимыми лицами из их окружения [10].

Немаловажным является и содержательное наполнение профилактических программ. Приоритет, по мнению А. Б. Фоминой, отдается позитивным усилиям, утверждению позитивных ценностей и стимуляции и многосторонней поддержке желательного поведения и соответствующих изменений [9]. В этой связи сочетаются долгосрочные мероприятия со «сдвиговыми технологиями», представляющими собой интенсивные усилия, сфокусированные на определении направления профилактической работы. Важным моментом является взаимодействие со СМИ. Первостепенное значение приобретает совершенствование системы многоуровневой подготовки квалифицированных кадров для решения задач профилактики зависимости. Также все этапы реализации профилактических программ должны быть научно-методически обеспечены [5].

Интересный факт отмечает К. В. Сельчёнок. Программы профилактики должны описывать работу в широком возрастном диапазоне, начиная с несовершеннолетних лиц подросткового возраста до совершеннолетних лиц молодого возраста, то есть в возрастном диапазоне 14–30 лет [6].

В своих работах Н. Ю. Максимова выделяет следующие основные целевые группы для проведения первичной профилактики: здоровые дети и подростки из группы риска, в которую входят дети с социально-психологическими проблемами, дети из семей алкоголиков и наркоманов, подростки с аддиктивными проблемами. В систему профилактики также включается работа с ближайшим окружением подростка (его семьей, педагогами, классом, досуговыми подростковыми учреждениями) [3].

Многие авторы, размышляя о содержании профилактических программ, отмечают следующее. Доминирующим направлением профилактики среди молодежи в настоящее время является информационное. При информационном воздействии на молодежную аудиторию не учитываются особенности метакоммуникации

в молодежной среде. Педагоги, врачи, родители редко становятся посредниками в обсуждении информации, в основном в качестве посредников выступают друзья по общению. Одним из эффективных методов профилактики является формирование «эффекта вакцинации» – обучение их навыкам противодействия сверстникам. Информационное воздействие на молодежную аудиторию направлено в настоящее время на устрашение, а не на объяснение и формирование соответствующего охранительного поведения. Такая информация часто отвергается как не соотносящаяся с его личным опытом [8]. С учётом вышесказанного, профилактика должна быть ориентирована на выявление и устранение социальных и социально-психологических причин зависимости. Это могут быть меры административного и юридического характера, обеспечиваемые соответствующей законодательной базой, исполнение которых контролируется правоохранительными органами. Это могут быть меры социальной направленности, призванные укрепить авторитет и привлекательность института семьи и школы; возрождение культурных и духовных традиций в обществе. Это могут быть медицинские меры, снижающие риск психологических зависимостей людей группы риска. Наконец, это могут быть психолого-педагогические меры, направленные как на личность молодого человека, так и на молодежно-подростковые группы [7].

На какие факторы могут быть направлены психолого-педагогические усилия?

Факторы социальной среды: формирование отрицательного отношения, формирование привлекательного имиджа здорового образа жизни, большая терпимость к инакомыслию молодых, попытка найти то, что объединяет, а не то, что разъединяет, создание благоприятных условий для удовлетворения основных потребностей подросткового периода: потребность в общении со сверстниками (клубы, вечера, дискотеки), в самопознании и саморазвитии (группы, встречи, социально-психологические тренинги); воспитательная работа с родителями, организация совместной деятельности родителей, учителей и подростков, усиление родительского контроля, снижение доступности [1].

Личностные факторы: развитие навыков общения, социальной компетентности и активности, принятия решений и формирование навыков ассертивного поведения [5].

Также в качестве фактора риска формирования аддиктивных форм поведения, может быть обозначена система семейных отношений, в которой ребёнок переживает процесс социализации, личностного становления. Поэтому своевременное выявление функционально несостоятельных семей и коррекцию условий семейного воспитания следует рассматривать как одно из направлений профилактики [2].

Подводя итог вышесказанному, можно констатировать следующее. За последние годы подходы к профилактике зависимостей у детей и подростков заметно изменились. Профилактика проделала путь от устрашения и информированию до программ, ориентирующих на осознание причин приобщения подростков и тренировки жизненно важных навыков.

Таким образом, профилактика должна предусматривать учет и коррекцию всех социальных факторов в их взаимосвязи. Профилактическую работу, направленную на личность подростка, необходимо вести комплексно и общими силами родителей, педагогов, психологов, специалистов по социальной работе. Профилактика как система мер, направленных на предотвращение болезни, требует осознанного научного подхода, согласованных продуманных действий специалистов различных сфер (медицинских работников, педагогов, психологов, работников правоохранительных органов, социальных учреждений), значительных финансовых и материальных затрат, а самое главное – пристального внимания и постоянных действий со стороны государства.

Литература

1. Девиация подростков и молодежи: алкоголизация, наркотизация, проституция / Ф. Э. Шереги [и др.]. – М., 2001.
2. Макаров В. В. Первичная профилактика наркоманических заболеваний у подростков // Вопросы наркологии. – 2003. – № 4. – С. 25–27.

3. Максимова Н. Ю. Психологическая профилактика алкоголизма и наркомании несовершеннолетних: учеб. пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2000.

4. Петров В. И. Профилактика вредных привычек и здоровый образ жизни. – Ижевск, 2006. – 63 с.

5. Подхватилин Н. В. Психокоррекционная профилактика подростковой наркозависимости: практическое руководство к проведению тренинга для школьных психологов, педагогов, социальных работников. – М.: Сфера, 2002.

6. Сельченко К. В. Психология зависимости: хрестоматия. – Минск: Харвест, 2005. – 596 с.

7. Толстых Н. Н. Изучение мотивации подростков, имеющих пагубные привычки / Н. Н. Толстых, С. М. Кулаков // Вопросы психологии. – 2003. – № 2. – С. 35–38.

8. Усков А. Неистребимая аддикция к жизни // Психология и лечение зависимого поведения / под ред. С. Даулинга. – М.: Класс, 2000.

9. Фомина А. Б. Ранняя профилактика девиантного поведения детей и подростков. – М., 2003.

10. Юлдашев В. Л. Социально-психологические и биологические факторы формирования аддиктивного поведения подростков: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – М., 2008.

КОМПЕТЕНТНОСТНИЯТ ПОДХОД И НОВАТА ОБРАЗОВАТЕЛНА ПАРАДИГМА

*Румяна Милкова,
д-р по психология, професор в катедра
„Социална педагогика“ при педагогически факултет
на ШУ „Еп. К. Преславски“*

Увод

Бурното развитие на съвременната икономика, на научно-техническия и особено на технологичния процес, появата и развитието на нанотехнологиите, синергетиката, роботиката, телемеханиката, заедно с разгръщащите се тенденции към

демократизация и хуманизация на обществото, настойчиво изискват преустройство на образователната система и преориентирането ѝ от знания за цял живот към овладяване на различни видове компетентции през целия живот [9; 17; 20; 22; 23]. Така се прави опит за разрешаване на проблемите, свързани с подобряване качеството и ефективността на съвременното образование, разглеждано като „ориентиран към практиката процес”. То е важен икономически потенциал и главен фактор за социална и културна интеграция между хората в глобализиращия се свят. Проблемите на образованието днес са „съдбовни като значимост и мисионерски като най плодотворна отговорност. Това са сериозни, неизменно важни проблеми на човечеството- залог за неговото съществуване. Те не можеха, не могат и няма да бъдат решени с успешните, сами по себе си, прецизни „технически дебати” на науките- за начините, технологиите и невероятно сложните техники на живота ни. Забравихме да се грижим за най-насъщните и отличителни човешки компетентности” [15].

Необходимостта от ново качество на образователните резултати е очевидна и налага все по-широко използване на компетентностния подход в образованието- основно, средно и висше; общо и професионално. Този подход съответства на възприетата, в повечето развити страни, обща концепция за образователни резултати във вид на компетенции, разглеждани вече като „индикатор на човешкия капитал”.

I. Същност на компетентностния подход в обучението

Проблемът за повишаване качеството на образованието придобива все по-голяма значимост и актуалност. Новото решаване, все повече, се свързва с компетентностния подход, отначало успешно използван при повишаване и оценяване на квалификацията на възрастни- работници и специалисти, при подготовката на студенти, а през последните години и в училищното образование. Получаваните, при това, образователни резултати и постижения в ученето и труда, се свързват вече, не толкова, с придобиването на знания, колкото с овладяването на компетенции, необходими за личностното развитие и социалната реализация на съвременния човек. Налага се смяната на

технократичната с хуманистична, лично ориентирана и конструктивистка парадигма на образование, насочена към формиране на лично и социално значими качества като самостоятелност, независимост, способност за саморегулация и рефлексия, за лична отговорност и други видове ключови компетенции.

За първи път терминът „ключова компетенция” е използван през 1992 г. в Проекта на Съвета на Европа за развитие на средното образование. На тази основа е формулиран и т. н. компетентностен подход към образованието, в съответствие с Лисабонската стратегия, която конкретизира заложената стратегическа цел за подобряване качеството и ефективността на образованието, за осигуряване на всеобщ достъп и „отваряне” на образователните системи към различни потребители на знание.

Според Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот, „знания” означава резултат от усвояване на информация в процеса на учене- факти, принципи, теории, практики. Уменията се определят като способност за прилагане на знанията и използване на ноу-хау при изпълнение на задачи и решаване на проблеми. Компетентността (компетенцията) се определя като „доказана способност за използване на знания умения и личностни/социални дадености в работни или учебни ситуации, в професионално и лично развитие” [7].

Концепцията за ключовите компетенции и тяхното задължително включване в университетските програми за подготовка на специалисти на всички квалификационни степени, се налага, все повече, от динамичното развитие на пазара на труда. В търсенето на по-добра професионална реализация на дипломираните студенти все по-голям става броят на хората в световен мащаб, които се свързват с професионални области, различни от конкретната област, в която са придобили квалификацията и дипломите си. В тези случаи, успехите и предприемаческите нагласи в личното и професионално развитие са в тясна зависимост от онези специални умения, които образователните специалисти наричат, освен всичко друго, и „скрити”. Това са уменията и компетенциите извън конкретна професионална среда, които са отличителен белег не на определена професия, а на качеството на социална и личностна

ориентация на работната сила. Това са компетенции, твърде сложни за измерване и оценяване, но видими с просто око за работодателите и изследователите на факторите, влияещи на работната сила.

За разлика от знанията и конкретните професионални умения, ключовите компетенции никога не могат да се окажат „извън употреба на пазара на труда”. Те са „общия език” между работодатели и образователни институции, защото в тях се съдържат факторите, създаващи добрия рейтинг на образователните услуги.

Компетентностният подход се разглежда като обективна необходимост, свързана с постепенна преориентация от доминиращата образователна парадигма (с преимуществена транслация на знания и формиране на умения) към създаване на условия за овладяване на комплекс от компетенции, означаващи потенциал, способността за устойчива жизнена дейност в условията на съвременното многофакторно социално-политическо, пазарно-икономическо, информационно и комуникационно наситено пространство.

В решенията на Европейския съвет често се подчертава, че „висококачествените ефикасни и справедливи системи на образование и обучение са от ключово значение за успеха в Европа. Основното предизвикателство се състои в това да се гарантира придобиването на ключови компетенции от всички, като същевременно се трупат високи постижения, които ще позволят на Европа да се задържи на силна световна позиция във висшето образование” [10]. В същия дух са становищата на редица автори, разглеждащи този подход като насоченост на съвременното образование към личностно-дейностно развитие на човека, на неговите качества, компетентност и видове компетенции. Именно тези образователни резултати, както беше посочено по-горе, могат да презентират личността- като бъдещ първокласник, абитуриент, студент, абсолвент или висококвалифициран работник, специалист, експерт или ръководител.

Точно тук възниква едно не чисто терминологично, а същностно противоречие, основаващо се на синонимната употреба на понятията „компетенция”-„компетентност” от

западните изследователи и опитите за разграничаване на същите от редица руски изследователи.

В официалните преводи на европейските образователни директиви се говори за „универсални ключови компетенции и тяхното пълно интегриране в учебните програми, оценката и квалификацията, като се разработват конкретни методи на преподаване и учене, развива се партньорството между структурите, осигуряващи образование и обучение, и предприятията, научните институти, лицата, действащи в областта на културата и творческите сектори” [10].

Руските учени твърдят, че „основаният на компетенции подход подчертава практическата, дейностната страна на образованието, докато подходът, основан на понятието „компетентност” (което включва собствено лични качества), се определя като по-широк, съпоставим и с хуманистичните ценности на образованието” [11].

Разграничаването на двете относително нови понятия и утвърждаването на компетентностния подход е продължителен еволюционен процес, все още, незавършен и, най-важното, невъведен в българското висше образование, особено в обучението на студенти- бъдещи специалисти в образователната система.

Този процес започва през последните десетилетия на миналия век и преориентира образователните системи на редица страни към резултатите от обучението. „Постигнатите резултати на изхода на обучението са основните изграждащи блокове на Болонския пакет от образователни реформи”- гласи Комюникето от срещата на министрите, отговарящи за висшето образование, на страните участнички в процеса Болоня, от срещата им в Лондон през май 2007. Този нов методологически подход променя образователния модел, като отменя вниманието от преподавателя и насочва същото към конкретните резултати на обучаемия.

Стремежът към високи резултати на изхода на обучението преориентира образователните системи от структурно-количествен (знаниеви) подход към компетентностен подход, основан върху оценяване на онези резултати, които са значими

за развитие на личността, за нейната социализация и самореализация.

Днес, световната образователна практика свързва образователните резултати главно с компетентността на човека. Затова, по препоръка на ЮНЕСКО, Европейския съюз и други международни организации се разработват национални програми и стратегии за повишаване качеството на образователните услуги и на обучението чрез прилагане на компетентностния подход. Така започва вторият етап от неговото развитие, който дава силен тласък на нормативно-технологични промени в Европейското образователно пространство.

Новата стратегия за развитие на Британската образователна система, например, предвижда „качеството на обучението да бъде повишено чрез индивидуализиран подход, ритмично оценяване на напредъка и опита на децата извън класната стая и насърчаване на разнообразни преподавателски практики” [6], основани върху концепцията на Дж. Равен [18]. От 2000 г. и у нас са въведени Държавни образователни стандарти, които в момента се преработват и актуализират, защото при изготвянето им е подценен компетентностният подход. Тази му „липса” се компенсира с Националната програма за развитие на българското образование (2006 г.-2015 г.). В разработената Стратегия за модернизация на съдържанието на общото образование в Русия [13], преминаването към компетентностен подход трябва да стане „не бързо и тотално”, а при отчитане на добрите традиции и практики в личностно-дейностното и развиващо обучение. Руската концепция изисква преориентация към компетентностен подход и изясняване на понятията „компетенция” - „компетентност”, използвани вместо „подготвеност”, „образованост”, „възпитаност”.

Третият етап в развитието на компетентностния подход се свързва с разпространяването на методологията му чрез различни международни организации, свързани с образователната политика, материали от симпозиума в Берн, Лисабонската стратегия, Болонската програма за европейско пространство за висше образование, различни програми и стратегии на Съвета на Европа и др.

Четвъртият, незавършен етап в развитието на компетентностния подход в образованието, е свързан с интензивни промени в теорията и практиката.

Кратката хронология и съдържателна характеристика на компетентностния подход, описват продължителния и мъчителен процес на промяна в научното и педагогическо мислене при утвърждаването на новите идеи, понятия и подходи, не само в науката и образованието, но и в световната икономика и политика.

Възприетият компетентностен подход, като основополагащ за образователна парадигма, се разгръща постепенно в цялата обществена практика като тенденция за развитие на съвременния човек чрез непрекъснатото, компетентностно ориентирано образование за всеки и за всички в глобализиращия се свят.

Възприетата, в повечето развити страни, обща концепция за използване на компетентностния подход при разработване на нови образователни стандарти, осигурява преход към компетентностно конструиране на резултатите, целите и съдържанието на образованието, към разработване на мониторингова система за контрол на качеството на образователните резултати, постигнати чрез индивидуализация, интерактивни методи и форми на образователна дейност. Компетентностният подход ориентира построяването на тази дейност от резултатите към целите, разглеждани, най-общо, като очаквани резултати. Тези резултати „излизат” от триадата „знания-умения-навици“, насочват се към компетенции и компетентност, според Лисабонската стратегия от 1997 г., т. е, към нова образователна парадигма.

II. Компетентностният подход като образователна парадигма

Понятието „парадигма” в науката бележи доминираща в момента концепция, гледна точка за нещо, което обединява мисленето и „говоренето” в научните среди. Според Т. Кун, „парадигмата дава на учените не само план за дейността, но и посочва направления, съществени за реализацията на плана” [14]. В момента, компетентностният подход изпълнява ролята на този „план”, като заема съществено място в новата парадигма за

образоването; той е „перспективна рамка” за модернизацията, в духа на възприетите вече нови „концепти и допускания”. В този смисъл, може да се разглежда като новпарадигмален план за реализация на образователна дейност, разгърната до ключови компетенции като очаквани резултати от нея.

Широкото разбиране на понятието „парадигма” позволява то да бъде отнесено не само към образованието като цяло, но и към съставлящите го компоненти- цели, съдържание, резултати и, както предлага А. Зимная, при разкриване „формирането на нова парадигма за резултата от образованието чрез понятията „компетенция и „компетентност” [11].

Тази концептуално-събитийна двойка понятия налага компетентностния подход в образователната практика, отрежда му специално място в новата образователна парадигма, без да отрича рационалното и в други образователни подходи.

Цялата сложност, многомерност, нееднозначност на дублетния концепт „компетентност-компетенция“, като цели и резултати от образованието, се пренася и върху компетентностния подход, който осигурява на обучаваните „дейност в широк социален, икономически, рефлексивен и културен контекст” [12]. Този подход е прилаган първоначално, и то успешно, при оценяване на кадри в икономиката, маркетинга и мениджмънта, но днес е приоритет на образованието, с възможностите си да отговори на изискванията за нов тип социално-икономически отношения, свързани с прехода от понятието „квалификация” към понятието „компетенция”.

Според Ж. Делор, „все по-често на предприемачите е необходима не квалификация, която, от гледната им точка, се асоциира с умения за осъществяване на едни или други операции от материален характер, а компетентност, която се разглежда като своего рода коктейл от навици, свойствени на всеки индивид, които съчетават квалификация в строгия смисъл на думата, социално поведение, способност за работа в група, инициативност и любов към риска” [16].

Тенденцията към компетентностно ориентирано образование е световна. Към Лисабонската стратегия за неговото внедряване в страните от ЕС и Болонската декларация, насочваща към компетентностния подход при разработване на проекти за

държавни образователни стандарти, се присъединява Глобалната асамблея на ООН, която, чрез ЮНЕСКО, обявява десетилетието 2005 г.-2014 г. като декада „Образование за устойчиво развитие”, разглеждано като „процес и резултат за прогнозиране и формиране на човешки качества”- знания, умения, навици, отношение, стил на човешка дейност, черти на личността, компетентности, осигуряващи постоянно повишаване качеството на живот” [9].

Всички факти показват, че компетентностния подход се възприема, разработва и усъвършенства от международната научна общност като перспективен път за повишаване качеството на образованието и живота на съвременния човек, за преодоляване на възникналите в края на XX век противоречия между обективни и субективни потребности в постиндустриалното общество чрез нови образователни стандарти.

В Северна Америка, Австралия, Япония и западноевропейските страни, компетентно ориентираните стандарти за образование се възприемат прагматично и внедряват безпроблемно. В Русия и страните от т. н. „източен блок”, в това число, и у нас, те предизвикват широки дискусии и недоволство, породени, преди всичко, от понятийно-терминологични разминавания в превода. Затова, в западните страни вече има изграден добър опит и практика по реализацията на компетентностния подход (American Library Association 1989. Виж: <http://www.ala.org/>; National Research Council 1999. Виж: <http://www.nationalacademies.org/nrc/>). Неговите корени са вплетени в присъщия за тяхното образование прагматизъм, некласически позитивизъм, тестология. В т. н. „източен блок”, включващ Русия и „новите” страни-членки на ЕС, където педагогическото мислене и съзнание е „обектоцентрично”, „предметоцентрично”, навлизането на компетентностния подход става трудно и бавно. Съществените различия в „учебното съдържание, основано върху обекти и знания за тях, а не върху действия и операции, ситуации и проблеми” [1; 2; 3; 4; 5], прави труден завоя в мисленето и на българските учители и, особено, на университетските преподаватели.

Новата образователна парадигма поражда редица въпроси, свързани с приложимостта на един или повече подходи в

образованието и по-конкретно за „единствеността“ или „съвместимостта“ на компетентностния подход с други подходи, а също за конкретно определяне на тяхното предназначение и „сфери на влияние“ в образованието.

Според А. Зимная [11], спрямо целите, и съответстващите им резултати, най-приложими са когнитивният, развиващият, компетентностният и културологическият подходи, докато спрямо съдържанието и организацията на образованието-ситуативният, алгоритмичният, личностно-ориентираният и др. подходи. Макар компетентностният подход да се определя като предназначен за изграждане на „рамковата конструкция“, с основна цел- качествени резултати от образованието, той определя и неговото съдържание.

Посочените аргументи показват широката приложимост, голямата актуалност и значимост на компетентностния подход, без претенции за изключителност и единственост. Затова през ХХI век, в образованието се утвърждава тенденция към „полиподходност“, която позволява преодоляването на „залитания“ към едни и пренебрегването на други подходи. Тази позиция предизвиква нов проблем: „как да се съвместяват различните подходи; намират ли се те в състояние на съгласуваност и съподчиненост и на какво основание може да стане замяната на един, например, когнитивния с друг, например, компетентностния подход“ [Ibid.].

Това налага да се определят доминиращите в съвременното образование подходи. В настоящия момент, това определено е компетентностният подход, макар и не всички да го приемат за съвършено нов, а, по-скоро, като доразвитие и конкретизация на личностно-действието. Добре обоснован в миналото от Ж. Пиаже, Дж. Брунел, Л. Виготски, В. Давидов и др., този подход е, все още, широко използван в Русия и източноевропейските страни, като концептуална основа за личностно-ориентирано и развиващо образование. Модернизацията на образованието, концептуално и нормативно е заложена на компетентностния подход, независимо от различните му смисли и аспекти, влягани от отделни автори, някои от които посочват и неговите несъвършенства и вътрешни противоречия [2]:

– Компетентностният подход дава отговор на поръчката на производствената сфера (Т. Ковальова).

– Чрез него се обновява съдържанието на образованието- в отговор на изменящата се социално-икономическа реалност (Д. Фруман).

– Компетентностният подход разгръща способността на човека да бъде ефективен в реална среда, преодолявайки учебната ситуация (Б. Елконин).

– Предполага цялостен опит за решаване на житейски проблем, за изпълнение на ключови роли и компетенции (Л. Степашкина).

– Не съответства на предметната ориентация на педагогическата практика (Ф. Ягалов).

– Няма предметна, възрастова и организационно-управленска насоченост (Г. Филонов).

– Основан е на концепцията за компетенциите, т. е., формиране на способности за решаване на практически задачи (А. Новиков).

Еволюцията на компетентностния подход показва, че той се използва прагматично в организационно-нормативен порядък при разработване на учебни планове и програми, образователни стандарти, оценъчни процедури и др. нормативни документи. След представянето на понятието „компетентност” от Дж. Равен, като „водещо съдържателно основание” започва бързото изграждане на добър опит в редица английски училища. Така се стига до преразглеждане прилагането на компетентностния подход в образователната практика във връзка с индивидуалните възможности на всеки да бъде компетентен, правейки своя избор в широк спектър от знания, със съдействието на учителя [18]:

– Преформулиране целите на образованието, с цел индивидуализация на обучението;

– Промяна на методите на обучение- за да съдействат за формиране и изява на компетентности у учениците и студентите, в зависимост от личните им склонности и интереси, главно чрез разработване на проекти и други интерактивни форми и методи на обучение и учене;

– Радикално отказване от традиционните процедури за тестиране и оценяване на образователните програми, от

традиционния модел на образователно общуване чрез „даване”- „получаване” на знания.

Заклучение

Посочените препоръки за практическо приложение на компетентностния подход разкриват отчасти смислоопределящия, концептуален характер на понятието „компетентност”, спрямо него. „В този смисъл, понятието се съдържа в подхода, чрез който то влияе практически върху образователната система. Тук подходът е разгледан като основа за нещо или като път, тръгващ от понятието „компетентност“, т. е., подходът се разглежда като способ за концептуализация и се определя чрез някоя концепция, центрирана около една или повече категории”, отбелязва А. Зимняя [11].

Тази концептуална категория за системния подход е „система”, за проблемния- „проблем”, за компетентностния- „компетентност”, която е свързана с понятието „компетенция”. Всичко това налага изясняването на двете понятия, за да се очертаят сложните им взаимовръзки, връзките с другите подходи (иновационни и традиционни), възможностите им за селективно, съчетано или доминиращо, прагматично-нормативно или рационално-методологическо прилагане.

Литература

1. Бадмаев Б. Психология в работе учителя. – М., 2000.
2. Белозерцев П. Педагогическая подготовка учителя-филолога (Идеология. Содержание. Технология). – М., 1996.
3. Белухин Д. Учитель: от любви до ненависти... (техника профессионального поведения): книга для учителя. – М., 1994.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1977.
5. Бижков Г. Основи на педагогиката / Г. Бижков, В. Краевски. – С., 2005.
6. Велчев Ив. Качество на образованието: национални реалности и глобален проект. – Mode of access: <http://liternet.bg/publish9/ivelchev/kachestvo.htm>. – Title from screen.
7. Виртуальная педпрактика. – Режим доступа: <http://praktika.karelia.ru/article/694>. – Загл. с екрана.

8. Главна дирекция структурни фондове и международни образователни програми. – Mode of access: <http://sf.mon.bg/>. – Title from screen.

9. Европейска квалификационна рамка за учене през целия живот (конференциите в Берлин и Берген); Интегрирана програма за учене през целия живот (2007–2013 г.). – Mode of access: <http://www.cipprogram.com/>. – Title from screen.

10. Европейски стандарти за качество на висшето образование. – Mode of access: [http://www.neaa.government.bg/assets/cms/File/QS %20NEAA.pdf](http://www.neaa.government.bg/assets/cms/File/QS%20NEAA.pdf). – Title from screen.

11. Зимная А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. – Загл. с экрана.

12. Компетентностный подход. Реферативный бюллетень // Актуальные инновационные исследования: наука и практика. – 2009. – Кн. 2. – Режим доступа: http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32087. – Загл. с экрана.

13. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2002. – Режим доступа: http://www.dvgu.ru/umu/Mo_RF/concept/con1_02.htm. – Загл. с экрана.

14. Кун Т. Структура научных революции. – М., 1975.

15. Мерджанова Я. Развитие на комуникационната компетентност на учениците от горен курс чрез философския учебен текст: автореферат на дисертация (д.п.н.) / СУ „Св. Кл. Охридски“. – С., 2000.

16. Образованието – скритото съкровище / Ж. Делор [и др.]. – С., 1997.

17. Образованието и обучението за Европа 2020. – Mode of access: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/bg/10/st05/st05395.bg10.pdf>. – Title from screen.

18. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М., 2002.

19. Шадриков В. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие. – М.: Логос, 1996. – Режим доступа: http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/annot/annot/. – Загл. с экрана.

20. Ялалов Ф. Деятельностно-компетенстностный подход. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>. – Загл. с экрана.

21. 900 упражнения за професионална комуникация. – Mode of access: <http://compro.ltjb.lu/>. – Title from screen.

22. A NationatRisk: The Imperative for Educational Reform. – Mode of access: <http://mathcurriculumcenter.org/PDFS/CCM/summaries/NationAtRisk.pdf>. – Title from screen.

23. No Child Left Behind Act of 2001 / Public Law 107-110-Jan. 8, 2002. – Mode of access: <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>. – Title from screen.

ИНДИВИД И ЛИЧНОСТ – ПЪТЯТ НА СОЦИАЛИЗАЦИЯ

Чавдар Милков,

*д-р по педагогика, преподавател катедра
„Социална педагогика“ при педагогически факултет
на ШУ „Епископ Константин Преславски“*

Предисловие

Процесът на приобщаване на индивида към обществените структури и продуктите на цивилизацията- реч, език, култура, съзнание, мислене и пр., се нарича социализация. Човешките черти у представителите на вида Homo Sapiens Sapiens се формират само затова, че от първия си миг след раждането те сасоциалнисъщества. Общественото им съзнание се проявява в отношенията, връзките, взаимоотношенията, общуването с другите хора. Социализацията е очовечаване на родения човек!

Зрялата личност запазва връзките си, преди всичко, със своето семейство. Често пъти, обаче, се случва тези връзки да не са силни, да са условни и чисто формални. Тези взаимоотношения са важни, защото чрез семейното възпитание се полагат основите на детската личност, както и на нейното развитие и реализация в социума. За социализацията на детето, това играе много важна роля. „Посредством човешката социализация, заключава П. дьо

Шарден, чието присъщо действие е да съсредоточава в самия него целия сноп от рефлексивните обвивки и влакна на Земята, човек намира своето продължение в самата ос на космичното завихряне на Интериоризацията, и това е третият ми избор- най-решаващият от всички досега, който окончателно определя и осветлява научната ми позиция по отношение на Човешкия Феномен” [23, с. 245].

При всяко положение, факторите, които са формирали предишните поколения, се променят в по-голяма или по-малка степен, под въздействие на сериозните промени в областта на културата, възпитанието, социално-икономическите условия, нравствените ценности и нормативно-оценъчната система.

Всяка общност носи своите особености и те се променят, както всичко около нас. Затова, насочването на вниманието в тази посока, за детайлно проследяване на наблюдаваните промени, е от особена важност при изследване на социализацията като феномен.

Необходимо е целесъобразно да се използва всяка предоставена възможност пред възрастните, за да се помага на децата в ориентацията им в непрекъснатата променящата се среда, което би могло да се окаже решаващо за по-добрата им адаптация. Децата, в съвременните условия, са притиснати от множество проблеми, свързани със семейството, със ситуацията в „променящата се” образователна система и пр., и със сигурност, имат необходимост от помощ. А, за да можем да помогнем, трябва да знаем как. Проблемът за социализацията е един от важните проблеми на изследване за много представители на хуманитарните и социални науки- философи, психолози, педагози, политолози, социолози, медици. „Широкият интерес към процеса на социализация е към механизмите на възпроизвеждане на обществото в неговата цялост- позволява ни да проследим превръщането на детето във „възрастен”, в нормализиран индивид, „играещ играта по самите правила” [6].

Ролята на социалната среда за когнитивното развитие на детето е изведена на преден план в операционалната теория на Ж. Пиаже през 1952 година. Включена е в концепции за нравствено-моралното развитие, в теориите за социалното научаване. И. Кон [12] синтезирано определя социализацията

като усвояване от индивида на определена система от социални роли и култура.

Списъкът с авторите, вложили усилия за изучаване на проблематиката, е твърде дълъг. Едно е ясно- науките от социалния комплекс потвърждават истината, че човекът, индивидът се раждат, а личността се изгражда, формира.

I. Същност на процеса на социализация на индивида

Социализация е едно от ключовите понятия в съвременното социално познание. За пръв път терминът „социализация“ се използва от Фр. Гидингс (САЩ) през 1897 година. В книгата си „Теория за социализация“ авторът използва термина за обозначаване на социалната природа и характера на човека.

Като изходна позиция приемаме постановката на Е. Илиенков. „Процесът на възникването на личността се проявява като процес на преобразуване на биологично определения материал чрез силите на социалната действителност, съществуваща преди, извън и напълно независимо от този материал. Понякога този процес бива наричан „социализация на личността“. Според нас, това название е несполучливо, тъй като предполага, че личността е съществувала и преди нейната „социализация“. В действителност „социализира“ се не личността, а естествено-природното тяло на новороденото, на което тепърва предстои да се превърне в личност в процеса на тази „социализация“, т. е., личността трябва да възникне. Актът на нейното раждане не съвпада нито по време, нито по същество с акта на раждането на човешкото тяло, с деня на физическата поява на човека на този свят” [11, с. 223].

В културната антропология социализацията се разглежда като „процес на адаптация и интеграция на индивида към определена култура, чрез усвояване на нормите, ценностите, моделите на поведение, обичаите и т.н., които обуславят тази култура“ [10].

Деца, в много случаи, като огледало отразяват взаимоотношенията в семейството и ги предават навън в по-голямата група. Когато семейството е с благоприятни отношения, то децата по-лесно контактуват и могат да общуват със своите връстници. Докато децата от семейства с проблеми в общуването, по-често са изолирани от връстниците си. Това има негативен

характер, който деформира по специфичен начин духовния свят на изграждащата се личност, дори това да няма негативен отпечатък върху взаимовръзката „родител-дете“. Негативните форми между възрастни и деца могат да възникнат, стига да се предоставят благоприятни условия за това. В днешно време, често, родителят свежда своите задължения само до контрол, санкции, поощрения или до материална осигуреност, т. е., отсъства духовната и чувствено-емоционална връзка на детето със семейството.

Взаимоотношенията между родителите и децата влияят върху цялостното формиране на индивидуалността. Има още един съществен момент, с особена важност, за изграждането на индивида и превръщането му в личност- мотивацията за учене. Широко известен е фактът, че личността, за да се адаптира по-добре, трябва да усвоява нови знания. Учебната активност най-добре се развива в училище (започва в детската градина като първи етап в образователната ни система, продължава в начална училищна степен). Моментът на постъпване на детето в социална институция, каквато е училището, е преломен в живота му, защото тогава се отключва възможността за пряко влияние на още редица фактори, въздействащи върху цялостната му социализация.

II. Възгледи за социализацията на индивида

Основните стадии в социализацията на човека, с оглед дейностите в различните възрасти и въздействието на различни фактори, Л. Димитров [8] определя така: период на предучилищно детство (от раждането до 6–7 години), период на училищно детство (от 6–7 до 13–14 години), период на юношество (от 13–14 до 17–18 години), период на зряла младежка възраст (от 17–18 до 28–30 години), период на социално-трудова реализация на човека (от 28–30 до 55–60 години), период на заслужилите отпих и социална осигуреност хора (над 55–60 години). Тук се прави уговорката, че към последната група се има предвид основно групата на пенсионерите, част от които, обаче, по собствено желание продължават активно да участват в социалния живот на обществото. Това дефиниране на стадиялността на социализация

се опира на разбиранията на Я. Гилински [7] от социологическия институт на РАН в Санкт Петербург и А. Андреевкова от Института за сравнителни социални изследвания (ЦЕССИ) в Москва.

Дж. Дюи, П. Наторп, Е. Дюркем и др. приемат възпитанието, преди всичко, като директно, еднопосочно въздействие. П. Наторп счита, че възпитанието не зависи толкова от психиката на детето, а преди всичко от условията на живот. Дж. Дюи е убеден в пряката зависимост на социализацията от характера на обществото. Според Е. Дюркем [по 2, с. 129], социализацията е процес на превръщане на биологичното същество в човек по пътя на интериоризирането от индивида на социалния опит, културата, нормите и ценностите на обществото. Същевременно, социализацията е процес на адаптация на човека към социалната среда.

За З. Фройд [по 16], социализацията, по своята същност, е един антихуманен акт. Обществото може да обуздае човешките пориви, да ги потисне и да ги превърне в хуманна база на културата. Това влияние на социума върху природния характер на човека (естествените му нагони) З. Фройд нарича сублимация.

Дж. Д'Аркас смята, че социализацията идва като резултат от общуването, подпомагащо формирането на уникални личности, без да се стига до индивидуализъм.

За Ер. Фром [по 16], характерът на човека е оформен от изискванията на света, създадени от собствените му ръце. Характерът на членовете на всяко общество се оформя от нормите, чрез които то функционира.

Социализацията е процес, при който човешкият индивид, със своите биологични предпоставки, постепенно овладява социален опит, навлиза в социални отношения и се превръща в личност, която може да се реализира в различните сфери на обществения живот и трудовата практика. Социализацията е двуединен, диалектически процес, който включва, както усвояване, така и създаване на социален опит и ценности. При него се развива и усъвършенства социално-биологичната природа на човека. При социализацията се имат предвид всички взаимодействия в системата индивид и общество, в това число и недостатъчните,

целенасочените, организирани и планомерно осъществявани взаимодействия.

Основна истина за науките от социалния комплекс е истината, че човекът се ражда, а личността се изгражда, формира, че човешкият организъм е необходима биологическа предпоставка за социално развитие. Социализацията на индивида е функция на обществото. Ето защо, за изясняването на същността на социализацията водещо значение трябва да имат социологическите съображения. В най-общ смисъл, терминът „социализация“ означава придобиване на социален опит от личността. Този процес е продължителен, бавен и се извършва под влиянието, както на ендогенни характеристики на индивида, така и на екзогенни особености на средата и обществото. Понятието „социализация“ е тясно обвързано с развитието, възпитанието и адаптацията.

В специализираната литература са налице поредица от определения, но „в най-широк смисъл възпитанието е синоним на социализацията. Двете понятия се отнасят до процеса на научаването на младите как да се държат в различни ситуации” [2].

В този контекст се поставя ударението върху формирането на цялостната личност. Научаването на четенето за учителя е неразделна част от процеса на ученето как да се живее в нашето многослойно общество.

Очевидно е, че социализацията е изключително сложен феномен, чиято същност трудно може да се отрази от обобщените и кратки определения, но безспорно тя е най-същественят компонент на връзката „общество-личност”.

В съвременната щатска психология е широко застъпено виждането за социализацията като Long life process, т. е., процес, който не спира в нито един момент от живота на човек, до дълбока старост. В подкрепа на горното могат да се приведат множество доказателства. Едно от тях е фактът, че в съвременния динамичен свят на хората често им се налага да се адаптират към бързо променящите се условия на средата и да се ресоциализират [13], а адаптацията и ресоциализацията са части от по-глобалния процес на социализацията.

Способността на човека да се включва успешно в сложния жизнен цикъл без продължителна специализирана подготовка е

твърде голяма, но съвременното социално поведение, съвременните социални отношения образуват такъв лабиринт, из който детската личност не може да се придвижва адекватно, без продължително формиране на поведенчески образци и усвояване на конвенционални значения с помощта на други хора. Ролята на „значимите други” в процеса на социализацията е особено показателна в случаите, когато по силата на някакви причини отделни деца се оказват „емоционално изолирани” през първите години на живота си.

III. Аспекти на социализацията

Управлението, планирането и прогнозирането на социализацията на децата не е възможно без разкриването на механизма и динамиката ѝ през различните възрастови периоди и при различни социални условия.

В тази връзка педагогическата социология като наука извежда следните значими аспекти на социализацията:

- На първо място е развитието на самосъзнанието на децата. Индивидуалността „се създава само в процеса на общуването на индивида с другите хора, чрез усвояването на определена система от социални роли и културни ценности” [12]. Развитието на самосъзнанието чрез социализацията отразява не само съвременната социална структура, но и динамиката в промените и тенденциите в нейното развитие. В процеса на социализацията си човекът се реализира като субект на обществените отношения.

- Друг важен аспект на социализацията е ролевото развитие на децата. Детето има статут на ученик в училище, в семейството е син или дъщеря, а сред връстниците си приема различни роли, в зависимост от значимите и незначими направления на съвместните дейности.

- Третият аспект е познавателният. Овладейвайки възможностите за пълноценно включване в системата на първоначалния минимум обществени отношения, детето неизбежно опознава тези обществени отношения и развива способността си да разсъждава абстрактно за тях. Редом с това, трябва да се има предвид и обстоятелството, че редица

компоненти на социализиращите системи имат символно значение и това засилва познавателната им стойност.

- Следващият аспект е мотивационният. Процесът на социализация винаги поражда и се съпътства от определени мотиви и мотивационна сфера. Колкото по-многогранен и интензивен е процесът на социализация, толкова по-богата е мотивацията, която се поражда. Тя води до необходимо включване в повече социализиращи системи. Цялостното формиране на личността протича по-ускорено и по-пълноценно. Характерът на самата мотивация, от своя страна, през различните стадии на жизнения път, се изменя силно и създава предпоставки за определена многозначност на адаптирането.

- Последният аспект е свързан с ценностната ориентация на децата. В определенията се подчертава, че в процеса на общественото приспособяване се усвояват социални и културни ценности. Те варират силно, в зависимост от конкретно-историческите условия. Поради това и ценностните ориентации, формирани чрез процеса на социализация, отразяват особеностите на обществените структури и отношения, богатството на културата на дадено общество. Факторите на социализацията могат да бъдат разделени на външни и вътрешни за индивида, но и двата вида произхождат от обществото. Външните фактори, като цяло, са под формата на награди и наказания или липсата им. Те действат на принципа на подкреплението и предполагат наличието на мотивация и ценности у личността. Вътрешните източници на социален контрол, по правило, са интернализирани външни източници. След като у човек се формира стабилен набор от ценности, нагласи и мотиви, той е склонен в своето социално поведение да се ръководи от тях, независимо от моделите и подкрепленията, които му се представят, а понякога, дори и въпреки тях.

Когато се изследва социализацията, неизбежно се имат предвид много процеси и явления. Тя не е единен и строго диференциран феномен, за да може да се обособят строги научни критерии за нейните степени и фази на реализация. Ето защо и въпросите, свързани с нейната структура, все още, не са намерили своя изчерпателен отговор.

Известни автори от Русия [7; 11; 12], Западна Европа и САЩ [5; 6; 9; 15; 19; 21] отнасят към механизмите на социализацията подражанието, заразяването, убеждението, внушението, уподобяването, идентификацията, адаптацията, ръководството, примера, модата, лидерството, заимстването, ученето и др. Многообразието на изброените механизми, все още, не е проучено задоволително.

Механизмите на социализацията, вероятно, са много повече от изброените тук, но тези, които ще бъдат споменати са едни от най-ясно изразените и „мощни“, установени от учените.

Я. Гишински [7] диференцира няколко стадия на социализация, първият от които е стадий на ранната социализация, който обхваща периода на ранното и предучилищно детство.

Тогава човешкият индивид придобива първите му необходими знания и опит. На този етап се формират основните свойства и качества на личността.

Опитите да се обособят общи стадии на социализацията срещат големи трудности, главно, поради обстоятелството, че социалното съзряване на индивида е твърде разнородно и неравномерно. Някои изследователи разграничават три, други – четири стадия. Всички автори, обаче, подчертават решаващото значение на ранната социализация. В специализираната литература тя се нарича „първична“. Следващите стадии обобщават „вторичната“ социализация. Това разграничение на „първична“ и „вторична“ социализация не се споделя от всички, тъй като „вторичната“ е продължение на един и същи процес, но на други качествени равнища.

Много автори смятат, че социализацията не е характерна само за детството. През юношеството, младостта и зрялата възраст човек продължава да се приобщава към нови групи, да усвоява нови роли, да придобива нов статус, да функционира в нови социални общности с различно предназначение. Смята се, обаче, че между социализацията в детството и тази в зряла възраст има значителни различия. Въпреки това, между тях съществува тясна връзка. Ако между приобщаването в детството и това в зряла възраст се появи продължително прекъсване, последното дава отражение върху целия последващ живот на човека.

Ранната социализация на децата осигурява елементарна подготовка, а това, което човек трябва да усвои, за да задоволи потребностите на зрялата възраст, най-често, се придобива в самите нови ситуации, в които попада. Ето защо, определени изследователи наричат социализацията през детството и юношеството антиципация социализация.

Всяко следващо поколение идва със своите специфични особености и заема подобаващото му място в обществената структура. Позицията на зрялата възраст в тази структура неизбежно си взаимодейства с тази на новото поколение. Процесът на въздействието е взаимен. Той променя непрекъснато източниците на очакванията и разкрива нови перспективи пред личността.

Заключение

Показаното разнообразие на идеи за социализацията дава основания и за частично анализиране на процеса чрез конкретни технологични стъпки при търсене на промяна и устойчивост на резултатите в процеса. В този контекст социализацията би могла да се разглежда като процес на „мотивирано изразяване и самоутвърждаване на личността в условията на живот, чрез самоизява и творчество” [4].

Социализацията не може да се разбере и осмисли, ако не се вземе предвид разнообразието от източници, които са взаимозависими и оказват влияние на психичното развитие на индивида.

Литература

1. Андреев М. Образование и общество. – С.: УИ „Св. Климент Охридски”, 2001.
2. Андреев М. Педагогическа социология. – С.: Народна просвета, 1988.
3. Банчева М. Добри учебни практики. – Пазарджик, 2010.
4. Борисова В. Социализация и ресоциализация. – С.: УИ „Св. Кл. Охридски“, 2001.
5. Бурдийо П. Казани неща. – С.: УИ „Св. Климент Охридски”, 1993.

6. Бъргър П. Социално конструиране на реалността / П. Бъргър, Т. Лукман. – С.: ИК „Критика и хуманизъм“, 1996.
7. Гишинский Я. Глобализация, девиантност, социальный контроль: сборник статей. – СПб.: ДЕАН, 2009.
8. Димитров Л. Социализация и художествено творчество. – С.: Партиздат, 1985.
9. Дьо Серто М. Изобретяване на всекидневието. – С.: ИК „Л и К“, 2002.
10. Енциклопедичен речник по социология. – С., 1996.
11. Как се ражда личността / под ред. на Р. Косолапов. – С., 1983.
12. Кон И. Психология на средношколеца. – С.: Народна просвета, 1985.
13. Миленкова В. Българското училище във фокуса на неравенствата. – С.: АИ „Проф. М. Дринов“, 2009.
14. Николов Л. Социология на личността. Избрано. – С.: ИК „Софи-Р“, 2001.
15. Парсънз Т. Социализацията на детето и интернализирането на социални ценностни ориентации. Структура на „базовата“ личност // Социология на личността. – С.: ИК „Наука и изкуство“, 1990.
16. Пет години по-късно / Кр. Кънев [и др.]. – С.: Български Хелзински комитет, 2005.
17. Пехливанова Н. Комуникативно-поведенчески модели и етнокултурно своеобразие // Етнокултурна идентичност и поведенчески модели. – Велико Търново: Faber, 2003.
18. По пътя към зрелостта / Ем. Коен [и др.]. – С.: Български хелзински комитет, 2008.
19. Тейлър Ч. Изворите на Аза. Формирането на модерната идентичност. – С.: Сонм, 2003.
20. Фотев Г. Диалогична социология. – С.: ИК „Изток-Запад“, 2004.
21. Хонет А. Расизмът като деформация на възприятията. – С.: ИК „Критика и хуманизъм“, 2003.
22. Хонет А. Расизмът като социализационен дефект / А. Хонет, К. Стоянов. – С.: ИК „Критика и хуманизъм“, 2003.
23. Шарден П. Човешкият феномен. – С.: ИК „Аргос“, 1994.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ВИЧ-ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ КЛИЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Телепова Н. Н., д. псих. н., заведующий кафедрой педагогической и прикладной психологии СФ МГПУ

В статье представлены основные аспекты и направления психолого-педагогического сопровождения ВИЧ-инфицированных людей и их семей, в частности работа с подростками группы риска, для которых проблема ВИЧ/СПИД актуальна.

ВИЧ-инфекция по-прежнему является серьезной проблемой мирового масштаба, которая не обошла и Россию. По прогнозам, к концу 2015 года в нашей стране будет 400–500 тысяч ВИЧ-положительных людей. Причем большую часть составляют люди в возрасте 25–30 лет. От СПИДа по-прежнему умирают, причем каждую минуту заражается 6 молодых людей, а средняя продолжительность жизни больных СПИДом – 12 лет [5]. Известно, что у этого вируса есть свои «любимчики»: люди легкого поведения, наркоманы, гомосексуалисты, так называемые группы риска. Тем не менее нельзя игнорировать тот факт, что вирусом ВИЧ может быть инфицирован практически каждый, потому что основные пути его передачи – при половом контакте, через переливание крови, через грудное молоко. Следует признать, что ВИЧ не «чума нашего века», как его изначально называли: он не передается воздушно-капельным путем или через бытовые контакты. Но, несмотря на то, что способы передачи вируса ограничены, с течением времени границы группы риска размываются. Полностью обезопасить себя нереально, но существенно снизить риск заражения возможно. С нашей точки зрения, психолого-педагогическое сопровождение начинается с профилактики, которая, в свою очередь, начинается с информирования [4]. Исходя из нашего опыта, мы пришли к выводу, что в стенах образовательного учреждения такое сопровождение не является исключением. Психологу приходится работать с ВИЧ-положительными

детьми, их семьями, подростками, ведущими рискованный образ жизни. Поэтому ему необходимо владеть определенными навыками консультирования людей, оказавшихся в ситуации решения вопросов, связанных с ВИЧ.

Психолого-педагогическое сопровождение в данном контексте должно включать в себя когнитивный, рефлексивный, мотивационный и ценностно-смысловой аспекты, независимо от запроса, поступающего со стороны клиента, а также от того, происходит ли это в стенах образовательного учреждения или за его пределами. У человека, обращающегося за помощью к консультанту, существуют определенные ожидания: получение информации, помощь в сложившейся кризисной ситуации, нахождение ответов на волнующие вопросы. Консультанту следует отказаться от роли спасителя, решающего проблемы обратившегося за помощью человека. Важно занять позицию активного слушателя, придерживаться отношения заботы и поддержки, оказывать психолого-педагогическое сопровождение, но не воздействовать на поведение. Человек сам должен выбрать его для себя [2].

Во-первых, необходимо установить отношения доверия. При этом надо учиться АКТИВНО слушать. Это значит:

- Выражением лица, жестами всем своим видом показывать, что вы понимаете человека.
- Уважать взгляды и убеждения, не навязывая при этом своих.
- Использовать уточнение и перефразирование сказанного человеком, который пришел к вам за помощью («Вы хотите сказать, что...»), «Кажется, вы сказали, что...»).
- Обобщать услышанное, анализируя восприятие чувств, которые не выражаются открыто.

Во-вторых, надо определить проблему. В данном случае также необходима тактика АКТИВНОГО слушания. На данном этапе постарайтесь:

- Акцентировать внимание на насущной проблеме («Из всего сказанного вами сегодня вы, кажется, больше всего обеспокоены...»). Иногда необходимо переформулировать проблему, учитывая ситуации, актуальные только в рамках сегодняшнего дня (не затрагивая прошлое, которое может только усугублять состояние).

- Структурировать проблемы и заботы, определить, какие из них нуждаются в немедленном внимании, а какие можно отложить. Не хватайтесь за все сразу!

В-третьих, помогите оценить все возможные альтернативные варианты и ресурсы.

- Внутренние ресурсы («Случались ли с вами ранее кризисы, угрожающие здоровью и благополучию? Как вы справлялись с ними?»). При этом делайте акцент на помощь извне: духовного наставника, родных, специалистов и т. д.

- Внешние ресурсы («Кто бы вам мог помочь в это трудное время?» «Происходило ли что-то подобное с кем-то из вашего окружения? Что они делали при этом?»).

В-четвертых, помогите определить направление вектора деятельности, принять определенные решения:

- Используйте воображение («Если бы у вас появилась возможность загадать одно желание, каким бы оно было?»).

- Предложите и обговорите несколько альтернатив (даже нереальных) и их последствия. («Как вы думаете, что произойдет, если вы поступите так? Что вы будете чувствовать? Что будет в этом хорошего? не очень? Будет ли это серьезным риском?» «Что вы собираетесь предпринять прямо сейчас?»).

- Поддержите человека в принятии собственного решения («Чтобы прийти на откровенный разговор, требуется мужество. Вы действительно пытаетесь найти правильное решение. Я уверен, что у вас это прекрасно получится, ведь жизнь продолжается!»).

Нередко, осуществляя психолого-педагогическое сопровождение, психолог допускает следующие ошибки: контроль над чувствами пациента, осуждение его эмоций или насущных потребностей, заявления по поводу того, какими должны быть чувства («если ты духовен, то...»), навешивание ярлыков вместо попыток выяснить мотивы поведения, страхи и тревоги, допросы и обвинения, необоснованное успокаивание, попытки внушить необоснованный оптимизм, недооценка сложности проблемы в понимании ВИЧ-инфицированного, поощрение зависимости от присутствия и руководства консультирующего, чтение морали.

Очень важно во время консультаций не допуская употребления неточной терминологии, например, «носитель СПИДа», «подхватить ВИЧ или СПИД», «жертва СПИДа». Люди могут

быть больны СПИДом, но не могут «носить» его; ВИЧ невозможно «подхватить», потому что это заболевание не похоже на грипп или простуду, что же касается СПИДа – он тем более не «подхватывается», а ВИЧ переходит в стадию СПИД; термин же «жертва» предполагает беспомощность, которая совершенно неуместна при консультировании. Поэтому лучше используйте такие термины: «ВИЧ-инфицированный человек», «человек, живущий со СПИДом», «заразиться ВИЧ», «заболеть СПИДом», «стать ВИЧ-инфицированным».

Следует избегать клише, которые могут привести к противоположному смыслу. Таких, как: «На все воля Божья» (может расцениваться как призыв к пассивности); «Как?! Вы еще не успокоились? Прошло уже столько времени!» (не существует лимита времени в восприятии страдающего, переживание горя может длиться от шести месяцев до двух лет, причем во многом это зависит от консультанта); «Бог выбирает лучших» (можно подумать, что все, живущие на земле, не столь хороши); «Вы должны быть сильным ради своих детей / жены / мужа / матери...» (страдающему человеку нет необходимости быть сильным ради кого бы то ни было, не исключая и самого себя, убеждая же человека быть сильными, мы уговариваем его отречься от реальных эмоций и переживаний, надеть маски, а это, как правило, усугубляет проблему) [2].

Психологи и педагоги сталкиваются с тем, что у подростков, ведущих рискованный образ жизни, возникает много вопросов, касающихся ВИЧ-инфекции и СПИДа. Нередко возникают ситуации, когда их интересует свой собственный ВИЧ-статус. Самый лучший совет, который можно дать в таком случае – добровольное тестирование на ВИЧ-инфекцию. Добровольное тестирование является анонимным и конфиденциальным. Но после того как подросток прошел обследование, он нуждается в психолого-педагогическом сопровождении, которое будет иметь свою специфику, в зависимости от результата.

Известие о том, что результат оказался отрицательным, и ВИЧ не выявлен, скорее всего, вызовет чувство облегчения и эйфории. Важно провести беседу таким образом, чтобы «вернуть человека на землю». Содержание беседы во многом зависит от уровня риска заражения ВИЧ у получившего отрицательный результат. Если

риск заражения низок (человек духовно зрелый, ведет здоровый образ жизни, состоит в моногамном браке, не нуждается в частом переливании крови и т. д.), нужно обсудить информацию по профилактике. Если риск заражения высок (человек употребляет наркотики, ведет беспорядочную сексуальную жизнь, вынужден делать переливания крови, живет с ВИЧ-инфицированным супругом и т. д.), после обсуждения результата необходимо напомнить информацию о существовании «периода окна»; рекомендовать повторное тестирование через 3–6 месяцев; поддержать ранее данную установку на наименее опасное поведение в отношении ВИЧ-инфекции; предложить возможность продолжения встреч с целью доверительных бесед.

Если результат положительный, важно помнить, что подросток имеет право держать в тайне эти сведения. В случае, если он открыл ее психологу, важно помнить основное правило психологического сопровождения в начале пути: не время обсуждать прогрессирование заболевания; количество оставшихся лет; обвинять и осуждать грешный образ жизни.

Подростку необходимо время для адаптации, помощи в том, чтобы справиться с шоком, вызванным диагнозом, стимуляции позитивного мышления. Сопровождать человека в данной ситуации важно на нескольких уровнях: на уровне информации (чтобы он понимал смысл результата, дайте необходимую медицинскую информацию, адреса и телефоны вспомогательных служб, объясните важность медицинского обследования); на уровне чувств (они естественны, бывают у всех в данной ситуации, при этом обязательно подчеркните собственное достоинство человека, уверенность в своих силах и Силе Свыше); на уровне поведения (что и как человек может и хочет изменить в своем поведении, как вести здоровый образ жизни, подчеркните безопасность бытовых контактов); на уровне межличностных отношений (от кого он может получить поддержку, кому и когда он намерен рассказать о результате теста, какие при этом могут возникнуть проблемы и сложности, разработайте совместный план по укреплению поддержки и снижению негатива, предостерегите человека от спонтанных обвинений кого бы то ни было).

Психологу важно помнить, что существует вероятность получения неопределенного результата в случае тестирования крови

на антитела к ВИЧ. Причиной такого результата теста могут быть как ошибки при постановке теста, так и наличие различных других острых и хронических заболеваний, а также явление сероконверсии (этап развития ВИЧ-инфекции, когда в крови инфицированного человека после периода «окна» образуются антитела). В таком случае нужно направить человека на повторное тестирование (при этом необходимо обдумать возможность использования другой методики обследования).

Психолого-педагогическое сопровождение ВИЧ-положительных людей и их семей предполагает эмпатийное восприятие их страхов. Страх смерти в данном контексте проявляется как потребность в существовании. Каждый человек в своем обычном состоянии знает, что он проживет некое определенное время, например, 60–80 лет, поэтому в 20-летнем возрасте страх смерти довольно расплывчат. Но он обостряется, когда человек узнает, что он заражен ВИЧ, что смерть катастрофически приближается к нему, становится все более осязаемой реальностью. Важно донести до него, что диагноз ВИЧ-инфекция – это фактор, оказывающий влияние не на смерть, а на жизнь. Потому что жизнь не останавливается, но, напротив, теперь в жизни появился стимул к тому, чтобы измениться, пересмотреть свое поведение, принять ответственность за свое душевное и духовное состояние, а также за людей, которые находятся рядом. У первых христиан был такой призыв: «Имейте память смертную!». В этом призыве – не страх перед смертью, а, напротив, призыв к полноценной жизни в каждое мгновение, чтобы, не размениваясь на пустяки, стремиться к светлой вечности. Пред лицом смерти человек может либо проявить свои лучшие человеческие качества, либо опуститься до уровня трусливого загнанного в угол существа [1].

Кроме страха смерти есть страх потери контроля над собственной жизнью, который мешает людям с диагнозом ВИЧ жить полноценной жизнью. Этот страх проявляется в ощущении разрушения планов и надежд: «К чему учиться? К чему стремиться к успехам на работе? К чему строить планы? Я ведь все равно не успею». Важно донести до человека, что у каждого из нас есть только СЕГОДНЯ. Оно призвано созидать то, что будет ЗАВТРА, и оно также должно учитывать то, что было ВЧЕРА. Важно оглянуться вокруг и увидеть тех, кто находится рядом, осознать свою

ответственность перед людьми, перед делом, которое ты начал, перед самим собой. И – жить, не хороня себя под обломками эфемерных планов.

ВИЧ-положительных людей также мучит страх быть отверженным друзьями и близкими. Это заставляет многих скрывать свой диагноз, жить под прессингом мучительной тайны, которая может вот-вот раскрыться. Конечно, каждый ВИЧ-инфицированный имеет полное право на сохранении своего диагноза в тайне (кроме мужа-жены, жениха-невесты). Но важно знать, что открытое свидетельство о своем статусе, о причинах заражения, об измененном мировоззрении и поведении может быть очень полезно и назидательно для окружающих людей, а также благотворно для самого ВИЧ-положительного. Но, как всякое доброе дело, оно должно быть добровольным.

Диагноз ВИЧ-инфекция для любого человека – событие чрезвычайное. Психологический кризис, как правило, является неотъемлемой частью принятия болезни, которая затрагивает или изменяет всю жизнь человека. Выделяют пять стадий, которые проходит человек, переживающий душевный кризис:

Первая стадия: **ОТРИЦАНИЕ**. Человек отказывается верить: «этого не может быть!», «это – ошибка!», «этого со мной не могло случиться!» – очень мощная защита, дающая время собраться с силами и принять печальную реальность. В этой ситуации наиболее эффективно просто слушать, говорить с человеком о его мыслях и чувствах, ваше выражение лица, поза, жесты – все должно выражать ваше сочувствие!

Вторая стадия – **ПРОТЕСТ, ГНЕВ**. Рано или поздно у человека возникает негодование на несправедливость судьбы, что может перейти в явную агрессию в адрес окружающих, на конкретных людей, на систему здравоохранения. Человек мучается вопросом «почему я?», пытается определить виновников данной ситуации, проявляет склонность к раздражению, ярости и зависти. В данном случае постарайтесь вместе с этим человеком «пройтись по его жизни», обнаруживая ситуации неправоты, вместе подумайте, как это можно исправить, навести порядок, попросить прощения, простить.

Третья стадия – **ТОРГ, СДЕЛКА**. На этом этапе у человека истощаются эмоциональные ресурсы; силы, которые он потратил на

отрицание и гнев, не восстанавливаются, жизненный горизонт сужается. Человек может начать «выторговывать» поправки: «Если я брошу пить и курить, вы поможете мне остаться в живых?» «Если я начну каждое воскресенье ходить в церковь и жертвовать большую сумму денег, Бог исцелит меня?» Консультанту следует предлагаемую сделку принимать не просто в качестве слушателя, но и активного собеседника, серьезно и ответственно обсуждая возможные варианты.

Четвертая стадия – ДЕПРЕССИЯ, ГОРЕ, ПЕЧАЛЬ. Ожидания сделки не оправдываются во всем объеме, возникает жалость к себе, тоска. Во время беседы важно объяснить, что состояние депрессии – естественная реакция организма на стрессовую информацию. Депрессия уходит при успешном взаимодействии с врачом и консультантом.

Пятая стадия – ПРИНЯТИЕ. Эта стадия наступает в период от двух недель до полугода после стрессовой ситуации. Теперь человек готов к переосмыслению своей жизни, к иной расстановке приоритетов, к рациональному видению сложившейся ситуации. Меняется характер, чаще в лучшую сторону: люди становятся добрее, отзывчивее, чутче, просыпается вера, растет духовность.

Успешность прохождения адаптационного пути напрямую зависит от тех, кто находится рядом, кто осуществляет психолого-педагогическое сопровождение. Иногда может возникнуть синдром «хождения по кругу» по первым четырем стадиям, когда человек так и не приходит к последней, созидательной. Качественное сопровождение приводит его к позитивному восприятию действительности.

Психологи, занимающиеся психолого-педагогическим сопровождением ВИЧ-инфицированного человека, понимают, что в этом сопровождении нуждается и вся семья. В семье вследствие этой болезни возникают перемены. Реакция семьи на диагноз одного из своих членов может быть различной: отрицание (для сохранения тайны), паника (что тайна будет раскрыта), стремление отгородиться от окружающих, утонуть в собственной скорби, переживаниях, беспомощности; самобичевание, навешивание на себя ярлыков «никудышных» и «скверных» людей и родителей. В результате это влечет за собой упадок духа, чувство вины, гнева, даже ненависть.

Для того чтобы грамотно и эффективно сопровождать семью в такой ситуации, необходимо помнить, что члены семьи нуждаются, во-первых, в помощи в уходе за больным человеком; во-вторых, в эмоциональной поддержке, чтобы избежать стигмы (клеймо непринятия в обществе). Как осуществлять психологическую помощь: выслушивать, когда рассказывается вам о гневе, ярости, разочарованиях, страхе; побуждать рассказывать семейные истории, показывать фотографии, сувениры; помогать в поиске причины для полноценной жизни, несмотря на выпавшие испытания; признать бесчувственность и отстраненность некоторых из окружающих людей; заботиться о вовлечении семьи в какую-либо деятельность.

Психолого-педагогическое сопровождение предполагает укрепление не только личностной и ценностно-смысловой сферы ВИЧ-положительного человека и его семьи, но и их социальный статус. Построение отношений с окружающими людьми имеет большое значение для здоровья и благополучия человека, получившего диагноз ВИЧ. Поддержание вектора направленности на созидание отношений – важная часть сопровождения, которое осуществляется в следующих аспектах:

1. Жизнь и здоровье в ваших руках. Откажитесь от позиции беспомощности и безнадежности. При необходимости обращайтесь за помощью.

2. Принимая любые решения, исходите прежде всего из того, что полезно для вашего здоровья и личностного статуса. Учитесь твердо говорить НЕТ, если мнения и советы других не приемлемы для вас.

3. Решение рассказать о своем ВИЧ-статусе каждый принимает самостоятельно. Люди, которым этот диагноз стал известен по роду их занятий, обязаны сохранять его в тайне. За разглашение они могут быть привлечены по статье 61 Основ законодательства РФ «Об охране здоровья граждан». Иногда бывает нелишним напомнить об этом [4].

4. Проявляйте ровное, доброжелательное отношение к окружающим. Будьте вежливы.

5. Будьте психологом: больше слушайте, меньше говорите. Будьте осторожны, выбирая человека для доверительной беседы.

6. Следите за своей внешностью. Опрятный внешний вид в купе со спокойствием и доброжелательностью помогают добиться уважения.

7. Старайтесь больше читать и учиться, будьте интересным человеком.

8. Будьте человеком своего слова.

9. Никого не бойтесь. Если кто-то на вас давит или чего-то от вас добивается, уйдите от разговора с этим человеком по возможности на спокойной ноте.

10. Разберитесь в себе. Насколько вы сами принимаете себя со статусом ВИЧ-инфицированного человека.

...Будучи маленьким мальчиком, митрополит Антоний Сурожский был с родителями в Персии. Они зашли в дом к одному человеку, который принял их очень радушно, его гостеприимство было сердечным и теплым. И только на следующий день гости узнали, что в одной из комнат этого дома лежал убитый сын хозяина. Именно тогда в осознании будущего священника заложились понятия жизни и смерти, осознание долга живых по отношению к живым, какими бы ни были обстоятельства [3].

Литература

1. Диксон П. СПИД и ты. – М.: Триада, 2003.
2. Сурожский А. Жизнь, болезнь, смерть. – М.: Триада, 2009.
3. Телепов М. Н. Знать, чтобы жить / М. Н. Телепов, Н. Н. Телепова, Н. И. Танаева. – Самара: Самарское отделение литфонда, 2010.
4. Портал о ВИЧ-инфекции и СПИДе. – Режим доступа: www.aids.ru. – Загл. с экрана.
5. Федеральный научно-методический центр по профилактике и борьбе со СПИДом. – Режим доступа: www.hivrussia.org. – Загл. с экрана.

МОТИВАЦИЯ ВЫБОРА БРАЧНОГО ПАРТНЕРА У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

*Устюжанинова Е. Н., к. псих. н.,
доцент кафедры общей и социальной психологии СФ МГПУ*

В статье представлены результаты исследования мотивов выбора брачных партнеров у студенческой молодежи с учетом гендерных различий.

Выживание семьи как базовой структурной единицы общества связано с успешностью её адаптации к меняющимся условиям жизни. Изменившаяся социально-экономическая ситуация в России на рубеже XX–XXI веков привела к изменению и сущности семьи. Обесценивание моральных устоев, распространение альтернативных форм брачно-семейных отношений, снижение престижа семьи, потребности рожать детей, – все эти факты говорят о кризисном состоянии семьи и брака в российской действительности. Это, в свою очередь, проявляется в постоянно увеличивающемся числе разводов в России и в том, что рождаемость и качество семейного воспитания ниже того уровня, в котором заинтересовано общество. Ослабление контроля со стороны общественного мнения, а также экономических, правовых и религиозных уз, скреплявших прежнюю семью, резко увеличило нагрузку на морально-нравственную ее сферу. Поэтому одной из актуальнейших социально-политических и психолого-педагогических проблем в современных условиях является подготовка молодёжи к браку и семейной жизни.

В различные исторические периоды концепция подготовки молодёжи к браку и семейной жизни почти не менялась. Она включала нравственное воспитание: любовь к близким, ответственность за семью, справедливость, гуманность, половое воспитание и т. д. Среди комплекса воспитательных задач, которые необходимо сегодня решать всему обществу, главными являются формирование позитивных установок молодёжи на брак и готовность к семейной жизни. История семьи начинается с момента знакомства будущих супругов. И часто от успешности или неуспешности протекания этого периода зависит их будущая судьба [4].

Мотивы вступления в брак делятся на конструктивные (способствующие благополучным семейным взаимоотношениям) и деструктивные (которые могут являться источником установления неблагополучных семейных отношений и в итоге даже к их распаду). Элементами готовности к брачным отношениям являются, в том числе, конструктивные мотивы выбора брачного партнера.

Мотивы вступления в брак можно рассматривать не как кратковременный душевный порыв, а как длительный процесс, в результате которого взгляды, установки и ориентации, сформировавшиеся в определенной обстановке, побуждают людей к активизации своей деятельности в направлении удовлетворения своих социальных и природных потребностей в браке. Эти вопросы поднимали в своих трудах М. А. Абалакина, Т. В. Андреева, А. Н. Волкова, Л. Я. Гозман, С. И. Голод, А. Б. Добрович, Л. П. Панкова, Н. В. Самоукина, В. А. Сысенко, Т. А. Федорова, Б. Ю. Шапиро, Л. Б. Шнейдер, В. И. Штильбанс, Э. Фромм и др.

Для вступающих в брак мотивы, которыми они при этом руководствуются, являются фундаментом, на котором затем они могут строить семейные отношения. Формирование брачных мотивов – это сложный и длительный процесс, в течение которого в сознании индивида складываются определенные взгляды на брак и семью. При этом содержание (взглядов) определяется характером социально-экономических условий, духовного потенциала общества, господствующих традиционных установок и норм поведения. Для того чтобы не ошибиться в выборе брачного партнера, нужно вначале понять, как этот выбор происходит. В первую очередь необходимо определиться с мотивами, которые лежат в основе выбора. Стабильность как самого брака, так и основанной на нем семьи в значительной мере связана с содержанием и характером мотивов заключения брака. Исследование этих мотивов позволяет выяснить механизм формирования будущих брачно-семейных отношений и спрогнозировать их положительный или отрицательный социальный потенциал.

Такое исследование мы провели с 40 студентами заочной формы обучения СФ ГБОУ ВПО МГПУ (20 семейных пар в первом браке). Средний возраст респондентов 27 лет у женщин и 28,5 лет у мужчин. Стаж в браке от 1 до 3 лет. Исследование про-

водилось при помощи доработанного опросника «Мотивы вступления в брак» (С. И. Голод). Первоначально опросник содержал 8 мотивов. В настоящем исследовании количество мотивов доведено до 22.

Мотивы вступления в брак существенно зависят от социального положения субъекта, его пола, возраста, имеющихся ценностей жизни и других факторов.

Мотивация на организацию семьи сильнее выражена у женщин, чем у мужчин. З. И. Файнбург (1970) сводит мотивацию брака к трем основным причинам: биологической, социально-культурной и экономической [1].

В итоге мы провели сравнительный анализ мотивов вступления в брак у женщин и мужчин. Женщины на первые наиболее важные места выбирают мотивы «любовь», «материальная обеспеченность партнера», «внешняя привлекательность партнера», «достижение определенного возраста (пора)».

Мужчины к наиболее приоритетным мотивам относят «любовь», «внешняя привлекательность партнера», «трудолюбие партнера», «сексуальное влечение».

Несмотря на то, что мужчины и женщины выбирали на одно из первых четырех мест мотив «любовь» наиболее часто, все-таки женщины этот выбор делают значительно чаще: 80 % против 45 % ($\varphi^*=2,35$, $p \leq 0,01$). По исследованиям Д. М. Чечоты еще в 1976 году, любовь не гарантирует прочности брака [1], так как под одним и тем же мотивом (по любви) скрываются разные потребности (чувства). Если под любовью понимается сексуальное влечение (эрос), она не является гарантией прочного брака, если не подкреплена другими потребностями и мотиваторами из нравственной сферы человека. Лишь в тех случаях, когда любимый воспринимается как незаменимый по своим индивидуальным качествам, а целью любви является не получение эгоистического удовлетворения, а испытание радости через радость другого человека (такая любовь называлась древними греками «агапе»), можно исключить возможность «пресыщения» партнером и отказа от него.

Философ Бертран Рассел считает, что в целом женщины любят мужчин за характер, тогда как мужчины склонны любить женщин за внешность. Но не всем достается ошеломляюще привле-

кательный партнер. Люди формируют пары с теми, кто настолько же привлекателен. Люди склонны выбирать себе друзей и особенно вступать в брак с теми, кто является им ровней не только по интеллектуальному уровню, но и по уровню привлекательности. При этом, часто менее привлекательный человек имеет компенсирующие качества. В нашем исследовании мотив «Внешняя привлекательность партнера» выбирается одним из важнейших четырех мотивов наиболее часто. Причем, женщины выбирают его в 55 % случаев, мужчины – в 70 %. Статистически различий по этому мотиву нет, то есть этот мотив одинаково важен и для женщин. Но выбор супруга только по красоте и сексуальной притягательности в будущем не предвещает ничего хорошего. Такой брак в силу психологических и духовных различий людей не обеспечивает «многоканальных» связей, и впоследствии может возникнуть мучительное «одинокство вдвоем». Поэтому разумнее поступает тот, кто на первое место ставит душевную красоту человека, его поведение.

Среди других наиболее важных мотивов у большего количества женщин отмечены мотивы «ожидание ребенка» (35 %), «наличие у партнера жилплощади» (10 %), «желание начать жизнь отдельно от родителей» (15 %), «сексуальное влечение» (15 %), «мое собственное желание иметь детей» (35 %).

Мужчины называли в разряде относительно важных причин вступления в брак: «ожидание ребенка» (25 %), «мое желание иметь хорошую жену» (30 %), «желание партнера иметь детей» (10 %), «мое собственное желание иметь детей» (35 %).

К наименее важным мотивам выбора брачного партнера и мужчины и женщины отнесли: «чувство одиночества», «случайность», «желание родителей».

При этом отличаются они тем, что для женщин не важным мотивом является «чувство сострадания», а для мужчин «достижение определенного возраста (пора)».

И мужчины, и женщины среди семи относительно важных причин выбора брачного партнера одинаково назвали: «общность взглядов и интересов», «мой партнер – хороший друг (подруга)».

Названы в этой (относительно важной) категории одинаково выраженные мотивы, но статистически чаще женщины называют:

«наличие у партнера жилплощади» ($\varphi^* = 2,0$; $p \leq 0,05$) и «интеллект партнера» ($\varphi^* = 1,95$; $p \leq 0,05$).

И совсем отличаются по важности для мужчин и женщин следующие мотивы:

– для женщин относительно важными мотивами являются «трудолюбие партнера», «мой партнер – уважаемый человек», «сексуальное влечение»;

– для мужчин – «желание партнера иметь детей», «желание начать жизнь отдельно от родителей»; «мое желание иметь хорошую жену (мужа)».

Одинаково часто к семи неважным причинам и мужчины, и женщины отнесли мотивы: «ожидание ребенка», «нравственные качества партнера», «мое собственное желание иметь детей», «мое желание быть хорошим мужем (женой)».

Мужчины и женщины различаются в интервале относительно неважных мотивов следующими: женщины к относительно неважным отнесли «мое желание иметь хорошую жену (мужа)», «желание партнера иметь детей», «желание начать жизнь отдельно от родителей»; мужчины – «мой партнер – уважаемый человек», «материальная обеспеченность партнера», «чувство сострадания».

Исследование по методике «Шкала любви и симпатии» (З. Рубин, модификация Л. Я. Гозман, Ю. Е. Алешина) показало, что у 10 % женщин и у 40 % мужчин симпатия преобладает над любовью. У остальных баллы по шкале любви выше баллов по шкале симпатии. Различия установлены методом углового преобразования Фишера на уровне высокой значимости $\varphi^*=2,32$ ($p \leq 0,01$), т. е. у большего количества мужчин в сравнении с женщинами выше баллы по шкале симпатии, чем по шкале любви. Это означает, что мужчины чаще, чем женщины, характеризуют свое отношение к партнершам при помощи уважения, восхищения и воспринимают сходство объекта оценки с самим респондентом. А женщины чаще мужчин – привязанностью, заботой и степенью интимности отношений.

Женщины чаще выбирают материально-обеспеченных мужчин, вероятно, рассчитывая на их поддержку при выполнении главного своего биологического предназначения – рождения ребенка. Для мужчин основной биологической причиной оказыва-

ется сексуальное влечение. Мужчины считают важным мотивом трудолюбие женщин, вероятно поскольку от этого зависит удовлетворение бытовых потребностей и уход за детьми.

А. Б. Добрович выделил группу мотивов, побуждающих человека вступать в брак, которые чаще всего не осознаются [2]. Среди них «боязнь одиночества». В нашем исследовании респонденты посчитали этот мотив одинаково незначимым.

Мотивы самореализации «мое желание быть хорошим мужем (женой)» и мужчины, и женщины отнесли к семи не очень важным причинам. Вероятно, это говорит о незрелости принятого решения о создании семьи. Ведь если человек надеется лишь на удовлетворение своих потребностей, то оказывается уязвим в большей степени в сравнении с партнером, желающим помочь другому.

Женщины неважным мотивом считают «чувство сострадания к избраннику», вероятно потому, что настроены на то, чтобы мужчина, находящийся рядом, был сильным защитником. По мнению многих известных великих людей, любовь женщины не может быть свободной от общественного, социального начала. В определенном смысле женщина несет свою любовь как дар и как награду, дабы подвигнуть мужчину к свершениям на благо общества, и значит, на благо ее ребенка. «Поприще женщины, – писал еще В. Г. Белинский, – возбуждать в мужчине энергию души: пыл благородных страстей, чувство долга и стремление к высокому и великому – вот ее назначение, и оно велико и священо». Не случайно люди, добившиеся общественного признания, пользуются у женщин большим успехом, нежели те, кто не может похвалиться деловыми успехами. Косвенным подтверждением того, что социальному статусу мужчины придается большее значение, чем общественному положению женщины, служат данные анализа художественной литературы. Такая работа была проведена ленинградским социологом В. С. Семеновым. Оказалось, что авторы значительно чаще указывают профессии персонажей-мужчин, нежели женщин. Сведения о профессии героя-мужчины отсутствовали только в 8,6 % случаев, в то время как для девушек и женщин эта цифра составляет 48,2 % [3]. Конечно, не следует считать, что женщина способна полюбить только того, кто достиг высокого общественного положения. Речь идет лишь о том, что

один из элементов, обуславливающих готовность женщины любить, связан с силой характера и другими личностными чертами мужчины.

При прочих равных условиях социальная значимость представителя противоположного пола повышает шансы на возникновение любви женщины в большей мере, чем это имеет место в отношении мужчины. А если социальное положение мужчин одинаковое, то предпочтение будет отдано женщиной тому, в ком заложен больший потенциал – сила характера и другие личностные черты, необходимые для достижения успеха в социальной сфере.

Таким образом, установка выбора брачного партнера у женщины предполагает борьбу биологического и социального начал. Биологически мужчина выбирается физически зрелый; социально – это мужчина, достигший значительного общественного положения. В каждом конкретном случае может намечаться некоторая компромиссная линия: может преобладать либо биологическое, либо социальное начало – в зависимости от личностной характеристики самой женщины.

Кроме этих двух факторов, готовность полюбить зависит от многих других. Мужчины считают неважным мотив «достижение определенного возраста (пора)». Для молодых мужчин это нормально, поскольку они считают, что все еще впереди (в отличие от женщин). Женщины явно раньше задумываются об этой проблеме, видимо, по той причине, которая озвучена в поговорке «бабий век короток».

Наиболее значимыми причинами вступления в брак у мужчин являются «трудолюбие партнерши» и «сексуальное влечение», тогда как у женщин – «материальная обеспеченность партнера» и «достижение определенного возраста (пора)».

Наименее важными причинами выбора брачного партнера для женщин является «чувство сострадания», а для мужчин – «достижение определенного возраста (пора)». Остальные три причины не различаются по частоте встречаемости («чувство одиночества», «случайность», «желание родителей»).

Таким образом, в ходе исследования был получен материал, представляющий практический интерес для психологов, консультирующих супружеские пары, а также пар, принимающих реше-

ние о вступлении в брак, поскольку результаты позволят помочь осознанию приоритетов конструктивных мотивов, приводящих к благополучным семейным взаимоотношениям.

Литература

1. Андреева Т. В. Социальная психология семьи. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2006. – 211 с.
2. Здравомыслова О. М. Семья и общество: гендерное измерение российской трансформации. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 152 с.
3. Неадекватность престижности супругов. – Режим доступа: <http://www.irbis.vegu.ru/repos/11919/HTML/88.htm>. – Загл. с экрана.
4. Сатир В. Психотерапия семьи. – СПб.: Ювента, 1999.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ОДАРЁННЫХ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

*Чаус И. Н., к. псих. н., доцент кафедры
педагогической и прикладной психологии СФ МГПУ*

*Ю. В. Исаева, студентка 4-го курса
психолого-педагогического факультета направления
подготовки «Психология» СФ МГПУ*

В статье рассматриваются особенности психологического благополучия одаренных учащихся старшего подросткового возраста. Анализируются понятия «психологическое благополучие», «общая одаренность», особенности восприятия одаренными учащимися личности родителей, педагогов и сверстников.

В последние годы уделяется много внимания развитию и поддержке работы с одарёнными детьми. Это связано со стремлением создать основы для инновационного развития России, укрепления её конкурентоспособности. В образовательных учре-

ждениях появились классы для детей с интеллектуальной одарённостью, реализуются программы по развитию одаренных учащихся. Помимо этого, осуществляется государственная поддержка вузов, активно внедряющих инновационные образовательные программы для одарённых школьников.

Понимание термина «одарённый» претерпело значительные изменения на протяжении XX столетия. Сначала это понятие относилось только к взрослым, достижения которых считались выдающимися. Затем его стали применять к детям, имея в виду их интеллектуальное развитие, исключительные успехи в учебе. В одарённые попадали дети, которые оказывались в числе нескольких процентов, имеющих высокие показатели по тестам интеллекта. Однако жизнь постоянно вносила поправки и прогнозы, которые делались на основе тестов: высокие показатели умственного развития не гарантируют ни успешную карьеру, ни выдающиеся творческие достижения. В то же время дети с более скромными показателями IQ попадают в число людей, влияющих на прогресс, меняющих жизнь общества. Подробные курьёзы заставляли вновь и вновь обращаться к содержанию термина «одарённый» [3].

Со временем и накоплением опыта определение одарённости становится все более широким. Так, одарённость стали определять, как способность к выдающимся достижениям в любой социально значимой сфере человеческой деятельности. Одарённость – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Одарённый ребёнок – это ребёнок, который выделяется яркими, выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности. Одарённые дети в своём развитии подвержены особому риску. Одним из источников этого риска являются трудности контактов со сверстниками, т. к. в отличие от ординарных сверстников, они имеют особые интересы, и в результате могут оказаться в изоляции от своей микросоциальной группы, что в конечном итоге скажется на психологическом благополучии [1].

Здоровье ребёнка, его психологическое благополучие – пожалуй, одно из немногих требований, которое в равной мере представлено в ожиданиях всех заказчиков образовательных услуг, поэтому его можно трактовать как интегрирующую часть консолидированного заказа на современное образование со стороны государства, общества и индивида. Это означает, что современная школа должна всерьёз и по-настоящему становится не только местом, где детей учат, но и пространством их полноценного взросления, средой становления успешных, счастливых и здоровых людей. Сегодня забота о психологическом благополучии и психологической безопасности школьников становится обязательным целевым ориентиром в работе каждого образовательного учреждения, показателем достижения современного качества образования.

Психологическое благополучие следует понимать как интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования (личностного роста, самопринятия, управления средой, автономии, цели в жизни, позитивных отношений с окружающими), а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворённости собой и собственной жизнью. Одарённость как проблема ребёнка, естественно, является целостным состоянием его личности, так как проблема не может существовать локально в психическом мире человека, она неизбежно затрагивает все аспекты его бытия. Но при этом его проблема может преимущественно локализоваться в одной из следующих сфер: обучении, общении и поведении, внутриличностном состоянии, в том числе и в субъективном восприятии психологического благополучия [1].

С сентября 2013 года в Самарском филиале ГБОУ МГПУ реализуется программа психолого-педагогической поддержки одарённых учащихся старших классов. В рамках реализации программы в феврале – марте 2014 года было проведено исследование психологического благополучия одарённых учащихся старших классов.

Для исследования психологического благополучия была использована методика Есо-мар. Указанная методика разработана в рамках международного проекта «Продвижение психологическо-

го благополучия в условиях глобализации». Руководитель и координатор проекта и автор методики – Бонни Настази, глава Комитета международных инициатив, университет Валден (США), совместно с Международной ассоциацией школьных психологов (ISPA) и Обществом исследования в области школьной психологии (SSSP). Цель этого международного проекта состоит в том, чтобы определить психологическое благополучие как таковое и психологическую безопасность образовательной среды, учитывая интересы основных участников образовательного процесса и национальные особенности стран участников.

Концептуальная модель, отражающая основные подходы в определении психологического благополучия была разработана Б. Настази. Согласно данной модели, основные факторы, определяющие психологическое благополучие, разделяются на две группы – индивидуальные и социокультурные.

К первой группе индивидуальных факторов относят:

- социально значимые компетенции (академические, артистические, физические и др.);
- социально-психологические ресурсы (средства адаптации, развития умение решать проблемы, копинг-стратегии);
- персональную уязвимость (индивидуальные риски: история жизни, история семьи, отклонения в развитии).

Ко второй группе социокультурных факторов относят:

- социально-культурные особенности сообществ, в которые включен ребенок (группа сверстников, школьное сообщество, семья/родственники, соседи, религиозные сообщества и др.);
- агентов социализации (родители, учителя, сверстники, СМИ);
- социально-культурные стрессоры (насилие в обществе, семейные конфликты, запугивание/преследование, бедность и др.);
- особенности культурных норм взаимодействия (гендерные роли, групповые нормы отношений со сверстниками, детско-родительские отношения и др.);
- формы приобретения социального опыта (социализирующих практик) (тренинги, обучение, создание моделей).

Субъективное восприятие психологического благополучия – ощущение поддержки со стороны социально значимого окружения и, как следствие, доминирование чувства уверенности и ком-

петентности личности. Это означает: Я – любимый, успешный, уверенный в себе.

Модель, предложенная Б. Настази с соавторами, послужила основой для создания метода комплексной диагностики психологического благополучия участников образовательного процесса. Метод был переведён на русский язык и адаптирован на русскоязычной выборке преподавателями психолого-педагогического факультета СФ МГПУ И. Н. Чаус, М. А. Шаталиной и И. Л. Матасовой [2].

В данный комплекс входит методика «экологическая карта», позволяющая определять субъективное восприятие психологического благополучия. «Экологическая карта» даёт представление о характере субъективного восприятия индивидом отношений с ближайшим социальным окружением (агентами социализации) и представляет собой эмоциональную сторону отношений к происходящим событиям. Когнитивная составляющая психологического благополучия определяется при помощи опроса значимых агентов социализации.

Контент-анализ «экологической карты» ребёнка позволяет выделить специальные единицы информации, а затем подсчитывается частота их употребления. Таким образом, можно проследить, как распределяются положительные (поддерживающие), амбивалентные и отрицательные (стрессовые) оценки учениками своих отношений с важной для данного возрастного периода группой лиц, что позволяет определить степень влияния социокультурной среды на психологическое благополучие.

В исследовании психологического благополучия принимало участие 63 учащихся 9–11-х классов из разных школ городского округа Самары. Данные учащиеся регулярно принимают участие в предметных олимпиадах и показывают высокие достижения в различных областях науки (математика, физика, биология, информатика, иностранные языки, русский язык и литература). В ходе изучения психологического благополучия одарённых учащихся были получены следующие результаты:

- 80 % учащихся являются психологически благополучными, у них преобладают поддерживающие связи; находясь в своём социальном окружении, они испытывают психологический комфорт;

- 20 % были отнесены к условно-благополучным, т. к. у них доминируют амбивалентные отношения к ближайшему социальному окружению.

Количественный анализ ответов психологически благополучных учащихся показал следующее: в 59 % случаев они ощущают поддерживающие отношения своего ближайшего социального окружения, в 17 % – амбивалентные отношения и в 24 % – стрессовые отношения.

У условно благополучных учащихся соотношение поддерживающих, амбивалентных и стрессовых отношений примерно одинаково: 36 % – поддерживающие отношения, 32 % – амбивалентные, 32 % – отношения.

Таким образом, у психологически благополучных учащихся поддерживающих связей больше, чем у условно благополучных, а стрессовых и амбивалентных – меньше.

Качественный анализ психологического благополучия одарённых учащихся старших классов показал, что среди поддерживающих отношений благополучных учащихся первое место занимают семья (43 %); второе – друзья (39 %); третье – учителя (7 %); затем девушка или парень, с которыми учащиеся встречаются (4,5 %); одноклассники (4,5 %); знакомые (2 %).

В поддерживающих отношениях условно благополучных учащихся первое место занимают друзья – 50 %, второе – семья (25 %), затем учителя (12,5 %) и окружающие люди (12,5 %).

Таким образом, у психологически благополучных учащихся на первом месте поддерживающие отношения со стороны семьи, затем со стороны друзей, а у условно благополучных – на первом месте друзья, затем семья.

В амбивалентных отношениях благополучных учащихся первое место занимают девушка или парень, с которыми встречаются учащиеся (46 %); затем семья (15 %) и друзья (15 %); учителя (8 %), знакомые (8 %) и незнакомые люди (8 %).

В амбивалентных отношениях условно благополучных учащихся первое место занимают окружающие люди (43 %), второе – семья (29 %), затем друзья (14 %) и одноклассники (14 %).

У психологически благополучных учащихся источником амбивалентных отношений являются девушка или парень, с которыми они встречаются. Для данного возраста характерны подоб-

ные реакции. Подростки ищут себя, знакомятся, пробуют новые отношения, осваивают новые роли. У условно благополучных учащихся амбивалентные отношения наблюдаются со всеми окружающими их людьми. Это говорит о том, что у них есть проблемы в общении, что в дальнейшем может сказаться на их социальной адаптации и реализации их творческого потенциала.

В стрессовых отношениях у благополучных учащихся первое место занимают одноклассники (33 %) и окружающие люди (33 %); второе – друзья (28 %); третье – девушка или парень, с которыми встречаются учащиеся (6 %).

В стрессовых отношениях у условно благополучных учащихся первое место занимают друзья (57 %), второе – окружающие люди (29 %), затем одноклассники (14 %).

Как видно из представленного выше анализа, ни родители, ни учителя не являются источником стрессогенных отношений у одарённых учащихся. Это можно объяснить тем, что родители и учителя положительно относятся к их успехам и оказывают им психологическую поддержку.

Большой процент стрессовых связей у психологически благополучных и у условно благополучных одарённых учащихся связан с друзьями и одноклассниками. Скорее всего, это связано с тем, что друзья и одноклассники часто не понимают особенности интересов одарённых школьников, считают их «белыми воронами».

Вторым этапом изучения психологического благополучия был контент анализ ответов на вопросы: «Кто такой хороший (плохой) друг, ученик, родитель, учитель, гражданин?»

На вопрос «Кто такой – хороший ученик?» были получены следующие ответы: хороший ученик – это тот, кто успевает в учёбе, выполняет все задания, любит учиться, его цель – знание, он слушает учителя, относится к учителю уважительно.

На вопрос «Кто такой – хороший друг?» психологически благополучные и условно благополучные ответили одинаково: «помогает в трудной ситуации, понимает, не предаст, верный, поднимет настроение, способен выслушать, не завидует твоему успеху, надёжный, весёлый, добрый».

На вопрос «Кто такой – нехороший ученик?» одарённые учащиеся ответили, что нехороший ученик – тот, кто плохо учится, лентяй, прогуливает уроки, грубит учителям, мешает учиться

другим, хам, не имеет цели, плохо ведет себя, безразличен к некоторым предметам в школе, не делает домашнее задание.

На вопрос «Кто такой – нехороший друг?» были получены следующие ответы: «тот, кто способен на предательство, бросит, когда отпадёт в тебе потребность, не умеет помочь и поддержать, не держит секреты в тайне, сплетничает».

На вопрос «Кто такой – счастливый ребёнок?» старшеклассники ответили, что счастливый ребёнок – тот, у которого есть любящая и любимая семья, есть хорошие друзья, удовлетворен своей жизнью, живёт в полной семье, есть мечта (цель), есть заботы, счастливое детство.

На вопрос «Кто такой – несчастливый ребёнок?» были получены следующие ответы: «тот, у кого нет семьи (сирота), его никто не любит и не понимает, проблемы с родителями, во многом обделён, у кого нет счастья, ласки в семье, нет друзей, нет поддержки, кто не способен радоваться жизни».

Отвечая **на вопрос «Кто такой – хороший родитель?»** одарённые учащиеся заявили, что хороший родитель – тот, кто любит, заботится, поддерживает, понимает, хорошо воспитывает и живёт ради своих детей, видит в ребёнке личность.

На вопрос «Кто такой – нехороший родитель?» старшеклассники ответили, что нехороший родитель – тот, кто равнодушен, не заботится о своём ребёнке, не любит своего ребёнка, неуравновешенный, не интересуется воспитанием своих детей, уделяет ребёнку мало времени, живёт не ради детей, не обращает внимания на ребёнка, не занимается воспитанием.

На вопрос «Кто такой – хороший учитель?» были получены следующие ответы: «тот, кто может научить, разъясняет непонятное, помогает справиться с трудностями (мотивирует), понимает и учитывает интересы учеников, знает свой предмет, прививает интерес к своему предмету, готов углубить знания дополнительными материалами, хочет заинтересовать учеников в своём предмете, эрудированный, понимающий, строгий, но справедливый».

На вопрос «Кто такой – нехороший учитель?» одарённые учащиеся старших классов ответили, что нехороший учитель – тот, кто не любит свою работу (нет преподавательского таланта, не даёт знаний), ему не важно, поняли его материал или нет, не-

уравновешенный, не любит детей, профессия учитель для него – способ заработать.

На вопрос «Кто такой хороший гражданин?» одарённые учащиеся ответили следующим образом: «тот, кто соблюдает законы, патриот, участвует в жизни общества, стремиться к улучшению государства, любит свою страну, выполняет гражданский долг».

На вопрос «Кто такой – нехороший гражданин?» были получены следующие ответы: «тот, кто нарушает законы, не уважает наследие и историю своей страны, предаёт общество, не патриот, ничего не делает, приносит ущерб обществу, безразличен к судьбе страны, не уважает окружающих, не знает свои права и обязанности».

На вопрос «Какую пользу подростки вашего возраста могут принести обществу, стране?» одарённые старшеклассники ответили, что подростки могут помочь внедрению в жизнь новых идей и открытий (например, избавиться от СПИДа, рака и т. д.), развивать страну, заниматься волонтерством, в будущем изменить свою страну к лучшему, распространить гармонию и жизнерадостность в обществе.

Контент анализ ответов позволяет сделать вывод, что одарённые учащиеся адекватно и реалистично воспринимают ситуацию в семье и школе, позитивно воспринимают своё будущее, занимают активную гражданскую позицию, являются патриотами своей страны.

Проведённый анализ психологического благополучия одарённых учащихся старших классов позволил сформулировать следующие **выводы**:

- Одарённые учащиеся в большинстве случаев чувствуют психологическую поддержку со стороны семьи.
- Учителя не являются источником стрессовых отношений, что свидетельствует о поддержке одарённых учащихся и в образовательных учреждениях.
- Большой процент стрессовых связей у одарённых учащихся старших классов связан с одноклассниками и друзьями.
- Одарённые дети подвержены особому риску, т. к. у них возникают особые, отличные от сверстников интересы, связанные с учёбой, наукой и своим отношением к будущему, поэтому

для одарённых старшеклассников необходима организация психолого-педагогической поддержки.

- Одарённые учащиеся старших классов имеют активную гражданскую позицию. Они мечтают о счастливом будущем своей страны и чётко представляют свою роль в её жизни и развитии.

Литература

1. Ахрямкина Т. А. Психологическое благополучие учащихся в образовательной среде: монография / Т. А. Ахрямкина, И. Н. Чаус. – Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2012.

2. Комплексная диагностика психологического благополучия участников образовательного процесса: методическое пособие / И. Л. Матасова, Б. Настази, И. Н. Чаус, М. А. Шаталина. – Самара: СФ МГПУ, 2009.

3. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. – М.: Ось-89, 2006.

MEDIATION MODEL FOR INFLUENCE OF THE ASSESSMENTS OF THE ORGANIZATIONAL ENVIRONMENT ON DEPRESSION

*Stoyanov Valeri St., Varna Free University, Varna, Bulgaria
Stoyanova Rositsa V., Internal Recruitment, Adecco Bulgaria,
Sofia, Bulgaria*

This study presents the mechanism of influence of the assessments of the organizational environment on stress accumulation (the secondary assessment of unpredictability, lack of control and overload for a longer period of time) and depression. The hypothesis for influence of the assessments of the organizational environment on depression, through mediator accumulated stress, was verified with a sample of 255 employees from various organizations. Mediated influences of the assessments of the organizational environment on depression were found. These assessments are related to the

organizational and functional state of the environment. What was also revealed is the relation between the particular environment and the broader social context, and the relation between the environment and the individuals in it.

Transactional theory is one of the most widespread concepts for psychological stress. When analyzing psychological stress we start from analyzing both the characteristics of the individual and the situation. According to R. Lazarus and S. Folkman (Lazarus, Folkman, 1984; Lazarus, 1999), stress includes transactional relationships between the individual and the environment in which the individual exists. Stress creates environment, which is perceived by the individual as a tough, complicated, consuming the resources and threatening the well-being. Such a theoretical position focuses on cognitive assessment not only of the requirements of the environment, but also of the individual resources and coping capabilities. This concept is widely used in empirical research in organizational environment. It is a methodological base also for the present empirical study.

The aim of the present study is to check how the assessments of the organizational environment influence the accumulation of stress and depression as stress effect, as well as what is the nature of the interactions between the assessments of the organizational environment, accumulated stress and depression.

We will verify the hypothesis for mediation influences of the assessments of the social environment on depression through mediator accumulated stress.

Object of the study are 255 employees, divided in five categories (Table 1).

The first category includes teachers from secondary schools in the region of Varna city. The second category consists of employees occupying sales consultant positions or employees providing customer service behind a desk while working with money. They are indicated as front-office employees. The third category contains employees who are occupied with physical work, operating with machines and equipment to achieve the organizational goals. This group of subjects is operationalized as operators of technical systems. They are operators of metal cutting machines and processing machines, they control certain technology processes related to production of parts and

assemblies. The fourth category of employees is line managers. They work in middle and large companies and are responsible for a brigade, industrial unit or a team. The fifth category encompasses the so called municipal and state officials. The subjects work at municipalities within the region of Varna city and the regional administration of Varna.

Table 1

Distribution of the subjects by position

Position	Number of subjects	Percentage of the total sample
Teachers from secondary schools	52	20.4
Employees from front-offices	41	16.1
Operators of technical systems	54	21.2
Line managers	48	18.8
Municipal and state officials	60	23.5
Total	255	100.0

The following **instruments for psychological measurement** are used:

1. Questionnaire for perceived stress – PS-1. The method consists of 14 items. It measures the extent to which subjects evaluate events in their lives as stressful during the last month. The evaluation relates mainly to perceptions of unpredictability, lack of control and overload [5]. It may be assumed that this is the cumulated stress during the last month. Cronbach’s alpha for the present study is .891.

2. Method for assessment of the social environment. The method is based on the traditional methods applied to diagnose the subjective perception of the organizational environment, indicated with the term “mental climate” [6, p. 77–88]. The method includes characteristics inherent in the three separate dimensions which stem from the approach of environmental psychology. The method consists of 50 features which are used to describe the dimensions of the environment. The subjects assess this environment using 5-point scale with values from 1 – not true at all, to 5 – absolutely true.

The *first dimension* refers to the statements about organizational and functional state of the environment in the following three scales:

Normative base (Cronbach's alpha is .743), *Rigidity of the order* (Cronbach's alpha is .726), *Contradictiveness* (Cronbach's alpha is .675).

The *second dimension* refers to the relation between the particular environment and the broad social context. It is represented by the following scales: *Accessibility* (Cronbach's alpha is .644), *Prestige* (Cronbach's alpha is .822), *Isolation* (Cronbach's alpha is .668).

The *third dimension*, the relation between the environment and the individuals in it, includes the following scales: *Load* (Cronbach's alpha is .731), *Satisfaction* (Cronbach's alpha is .717), *Involvement* (Cronbach's alpha is .558), *Protectiveness* (Cronbach's alpha is .799).

The scales show satisfactory internal consistency and are applicable for analyses in the present study. Only the scale *Involvement* could be considered on the borderline of the modest reliability and therefore the results related to it should be interpreted with caution. It is assumed that Cronbach's alpha should be $\geq .600$, so that the result of the scale is reliable enough. Above .700 the internal consistency of the scale is assumed to be good enough for practical purposes [1, p. 47].

3. Questionnaire for neurotic tendencies and personality characteristics. The questionnaire is created by A. Kokoshkarova [2; 3]. It contains 120 statements divided into 13 scales, one of which is the social desirability scale. Its composition is close to the short form of MMPI, the so-called short psychopathological questionnaire. The method is suitable for screening studies and allows the identification of neurotic and neurosis-like disorders and the related dynamics of the personality traits. The questionnaire is standardized with a group of mentally healthy subjects.

In the present analysis only the results from the scale *Depression* are used. It reveals a state of low spirits, mental breakdown, discouragement, pessimism, personality exhaustion. The scale shows a good consistent reliability in this study. Cronbach's alpha is .734.

Results and analysis of the results

The mediation hypothesis could be verified only for the assessments (as predictors) that correlate significantly with the probable mediator – accumulated stress. The presence of correlation implies that the predictor influences the mediator. In the present study the accumulated stress does not correlate significantly with two of the

scales – *Isolation* and *Involvement* (see Table 2) and the mediation hypothesis for these two assessments will not be verified.

The mediation hypothesis is verified by systems of regression equations [4]. In the first equation accumulated stress is regressed on the environmental assessments – result A (see fig. 1, 2, 3, 4), in the second equation depression is regressed on the environmental assessments – results C and D. When we control the path *environmental assessment – accumulated stress – depression*, the path of influence *environmental assessment – stress effect* is insignificant (compare results B and D). For example, on Fig 1 result D is statistically insignificant, which means that *Rigidity of the order* doesn't influence depression directly but through accumulated stress. To reduce depression we should manipulate the mediator. In this case this is the accumulated stress. The best demonstration of the mediation model is demonstrated when we get zero influence of the independent variable on the dependent one in result D, while the mediator keeps its significant influence on the dependent variable. Otherwise there is a remaining direct influence of the independent variable on the dependent one.

Table 2

Correlations between assessments of the social environment and accumulated stress

Assessments of the social environment	Accumulated stress
Normative base	-.201(**)
Rigidity of the order	-.153(*)
Accessibility	.149(*)
Prestige	-.251(**)
Isolation	.110
Load	.211(**)
Satisfaction	-.167(**)
Involvement	.115
Protectiveness	-.250(**)
Contradictiveness	.255(**)

** Correlations are significant at level $p < .01$.

* Correlations are significant at level $p < .05$.

The mediation hypothesis was verified for the following assessments of the social environment: *Contradictiveness*, *Rigidity of the order*, *Load* and *Prestige*.

Results can be interpreted as follows. On Fig. 1 it is visible from the results (A) that with the increase of the contradictory and conflicting requirements of the organization increases also the level of accumulated stress, which in turn leads to higher levels of depression. The influence of the assessments for contradictiveness of the environment influences the depression through the mediator accumulated stress. The results in the equation D show that with regressing depression on accumulated stress and the results from the scale *Contradictiveness*, remaining influence of *Contradictiveness* on depression is observed.

Results on Fig. 2 show that the clearer the rules for behaviour in the organization (scale *Rigidity of the order*) and the more transparent and stricter the control in following them, the lower the levels of accumulated stress, which means lower levels of depression. On the contrary – the unclear rules and neglected control in following the rules leads to increase in the levels of accumulated stress and from there – to higher levels of depression. When regressing depression on accumulated stress and the results from the scale *Rigidity of the order*, the interaction between depression and the assessment becomes statistically insignificant (result D). This means that the influence of the assessment is mediated by accumulated stress, part of the variances of which is caused exactly by this assessment.

The necessity to waste personal resources for achieving organizational goals (scale *Load*) leads to increase in the levels of accumulated stress, and from there – to increase in the levels of depression (Fig. 3). This is so because when we regress depression on accumulated stress and the scale *Load*, the interaction between the assessment operationalized in this scale and depression is not statistically significant anymore (result D). The influence of the assessment is through the mediator accumulated stress.

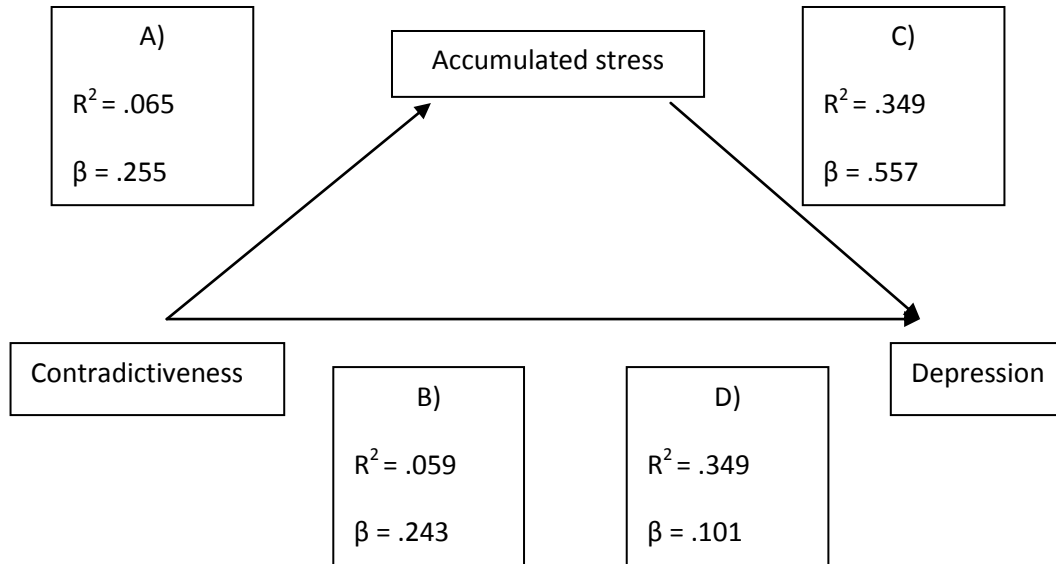


Figure 1. Results from regression equations for verifying the mediation model for influence of the assessment Contradictiveness through mediator accumulated stress on depression

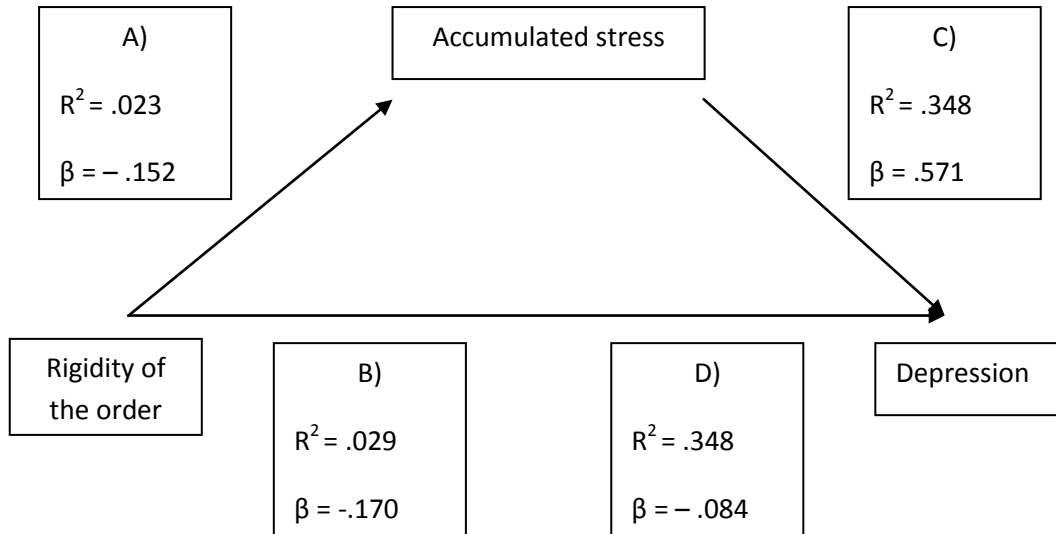


Figure 2. Results from regression equations for verifying the mediation model for influence of the environmental assessment Rigidity of the order through mediator accumulated stress on depression

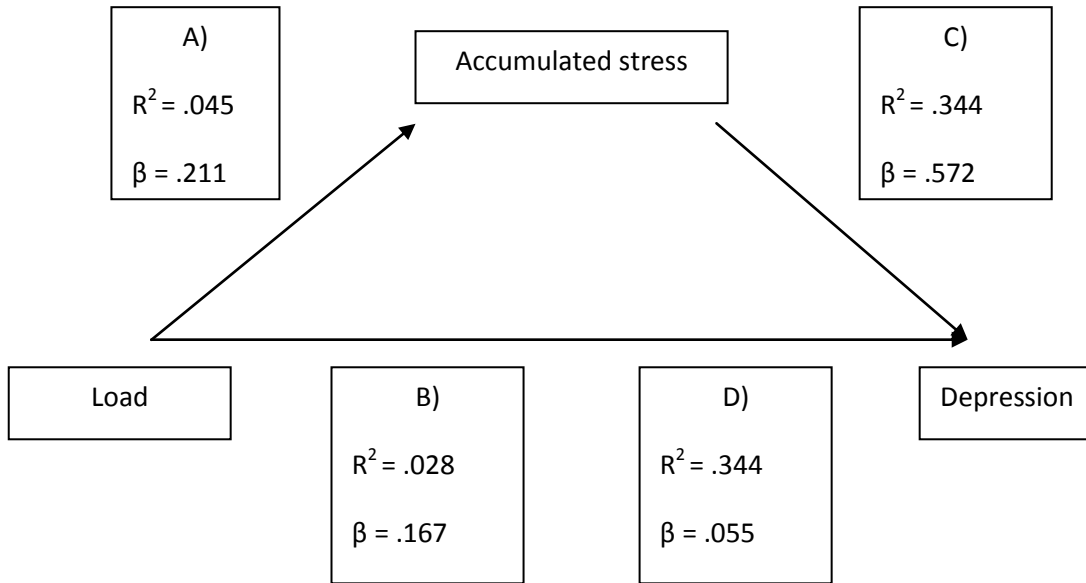


Figure 3. Results from regression equations for verifying the mediation model for influence of the environmental assessment Load through mediator accumulated stress on depression

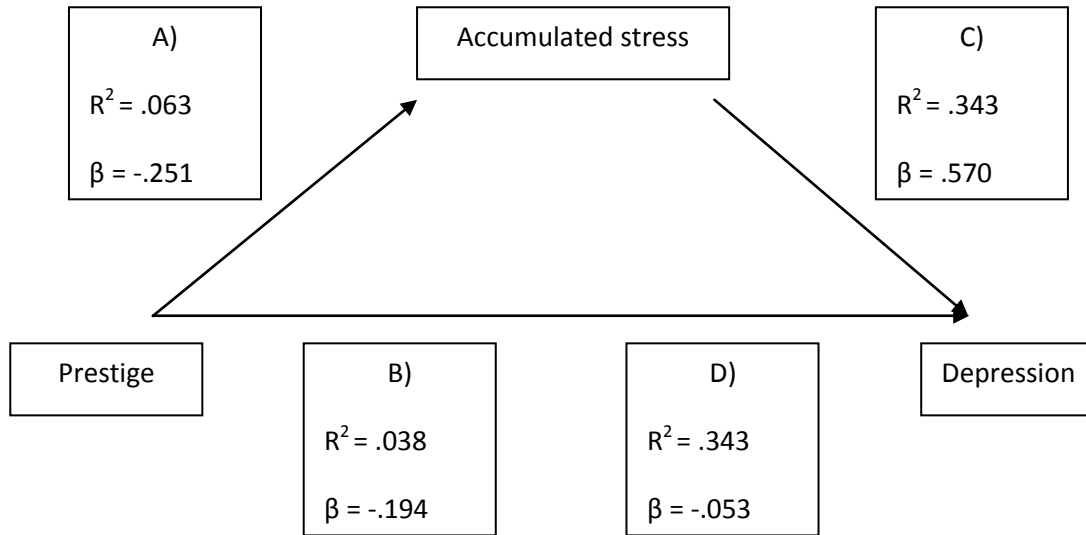


Figure 4. Results from regression equations for verifying the mediation model for influence of the environmental assessment Prestige through mediator accumulated stress on depression

There is also a confirmation of the mediation hypothesis in regard to the assessment of the social environment, indicated in the result for the scale *Prestige*.

Forming and maintaining positive self-image by being part of an organization (see. Fig. 4) leads to reduction of the accumulated stress, which in turn reduces the levels of depression. The opposite – the perception that the organization is not prestigious and being part of it does not lead to maintenance of a positive personal image, leads to increase of the accumulated stress and respectively to an increase in depressive experiences by the employees.

Three of the scales of the method for assessing the social environment – *Accessibility*, *Satisfaction* and *Protectiveness* do not have significant correlational interactions with depression and do not have influence on it.

There are independent influences of the assessments of the environment on depression and the inclusion of accumulated stress in the interaction (when checking the mediation hypothesis) does not change the character of the influence of the assessment on depression. Scale *Normative base* has independent influence on depression and this influence is not mediated by accumulated stress. When verifying the mediation model in the regression equation with accumulated stress, the indicated scale keeps its statistically significant influence ($p < .05$), and the coefficient C is negative.

In other words, the presence of clear instructions and rules for behaviour in the environment, which are used to keep its functions, leads to decrease of depression. The scales *Isolation* ($r = .192$, $p < .01$) and *Involvement* ($r = .243$, $p < .01$) have independent influences on depression. In short, the identification of environment in which there are not clear rules for its organizational operation, directly induces depression, as well as environment which is isolated from the broad social environment and being part of it is related to bad fate, i.e. it is not satisfying, but leaving it would lead to even more negative consequences for the individual. This result shows that the specifics of the social-economic situation in state and regional aspect have influence on depression. The presence of work alternatives would lower the levels of depression, regardless of the fact that the current environment is not satisfying. The lack of such alternatives, however, increases depression.

Based on the results from the verification of the mediation hypothesis for influence of the assessments of the environment on depression with mediator accumulated stress, we may conclude that part of the variances in employees' depression is caused by the accumulation of stress by factors which are related to the organizational and functional state of the environment, as well as the relation between the particular environment and the broader social context and the relation between the environment and the individuals in it.

The analyses ultimately show that the legal base for the operation of the organization is the basic reason for induction of depression on one hand (when the rules for the goal are not clear and contradictory). On the other hand, the leadership style causes stress when the managers do not strictly follow the prescribed rules and when there are contradictory and conflicting requirements. Part of the variances of this stress explains part of the variances in depression among employees.

Important aspect of the organizational operation and the interactions between the organization and the broader social environment is the problem about the prestige of the organization and its authority in the society. This is not just a problem about the effectiveness and efficiency of the organization, but also a problem related to accumulation of stress and induction of depression among employees. Caring about the good image of the organization in society by the management is respectively caring about the psychological well-being of the employees.

The verification of the mediation hypothesis for the influence of the organizational assessments on depression shows that two approaches could be used for lowering the levels of depression caused by organizational stress. One of them is related influencing the mediator *accumulated stress*. This could be accomplished by different programs for optimizing the accumulation of organizational stress – sport, organizational changes, trainings, rehabilitation programs, teambuilding, involving employees in creating programs and strategies for development. The other approach addresses the organizational environment and its operation, i.e. stress predictors. It is related to optimization of the organizational environment in terms of rigidity of the order, creation of simple and understandable rules for

operation, elimination of the contradictory rules and requirements, optimization of the load and working towards raising the prestige of the organization.

Such empirical studies are valuable as they give information for specific interrelations and interactions between individual and organizational factors, which “produce” organizational stress, as well as the potential approaches for its minimization and management.

References

1. Dzhonev S. Social Psychology. Research design. Statistical analysis // SPSS. Interpretation. – 2004. – Vol. 5. – P. 47.
2. Kokoshkarova A. Psychological study of personality in clinical practice. – Sofia: MF, 1984.
3. Kokoshkarova A. Questionnaire for neurotic tendencies and personality traits // Bulletin NINPN. – 1976. – No 4. – P. 123–127.
4. Mac Kinnon D. Current Directions in Mediation Analysis / D. Mac Kinnon, A. Fairchild // Current Directions in Psychological science. – 2009. – Vol. 18, No 1. – P. 16–20.
5. Rusinova-Hristova A. Psychological types according to Carl Jung and the stress / A. Rusinova-Hristova, G. Karastoyanov. – Sofia: Propeller, 2000.
6. Velichkov A. Methods for Psychodiagnostics / A. Velichkov, M. Radoslavova. – Sofia: Pandora Prim, 2005.

Научное издание

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Сборник статей

*Статьи на иностранных языках
печатаются в авторской редакции*

Компьютерная верстка и корректура
Н. В. Мыльникова

Самарский филиал ГБОУ ВО города Москвы
«Московский городской педагогический университет»,
443041, г. Самара, ул. Братьев Коростелевых, 76.

Подписано в печать 30.06.15. Формат 60x90 ¹/₁₆. Бумага офисная.
Гарнитура Times New Roman. Печать оперативная. Усл. печ. л. 10,5.

Тираж 100 экз. Заказ 3006.

Отпечатано в типографии ООО «Абрис»,
443041, г. Самара, ул. Агибалова, 78.

Для ЗАМЕТОК

