Вестник

Московского государственного областного университета

СЕРИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

№ 2

Москва
Издательство МГОУ
2007

Вестник
Московского государственного областного университета

СЕРИЯ
«ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

№ 2

Москва
Издательство МГОУ
2007

Вестник
Московского государственного
областного университета

Научный журнал основан в 1998 году

Редакционно-издательский совет:
Пасечник В.В. – председатель, доктор педагогических наук, профессор
Дембицкий С.Г. – зам. председателя, первый проректор, проректор по учебной работе, доктор экономических наук, профессор
Коничев А.С. – доктор химических наук, профессор
Лекант П.А. – доктор филологических наук, профессор
Макеев С.В. – директор издательства, кандидат философских наук, доцент
Пусько В.С. – доктор философских наук, профессор
Яламов Ю.И. – проректор по научной работе и международному сотрудничеству, доктор физико-математических наук, профессор

Редакционная коллегия серии «Психологические науки»:
член-корр. РАО, д. психол. н., проф. Кондратьев М.Ю.
д. психол. н., проф. Орлова Е.А.
д. психол. н., проф. Шнейдер Л.Б.
д. психол. н., проф. Шульга Т.И.
д. психол. н., проф. Ясвин В.А.
д. истор. н., проф. Фирсов М.В.
д. психол. н., доц. Кузьмина Е.И.
к. психол. н., доц. Булгаков А.В. – ответственный редактор
к. психол. н., доц. Мартынова Е.В.
к. психол. н., доц. Резванцева М.О.
к. п. н., доц. Вайдорф-Сысоева М.Е.
к. п. н., доц. Иванова М.Е.

Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – № 2. – 2007. – М.: Изд-во МГОУ. – 368 с.

В выпуске опубликованы научные работы, посвященные проблемам общей, педагогической, социальной психологии, психологии профессиональной деятельности, психологического консультирования, социальной работы и социальной педагогики. Представлены материалы, как современного теоретического плана, так и результаты экспериментальных исследований, выполненные в реальных условиях жизнедеятельности различных сфер: образования и науки, экономики и бизнеса, государственных и силовых структур. Многие материалы носят междисциплинарный характер. В выпуск вошли материалы 2-й Международной научно-практической конференции «Левитовские чтения в МГОУ»: «Психические состояния: современные подходы, проблемы, поиски, находки», состоявшейся 18 апреля 2007 года.

«Вестник МГОУ» является рецензируемым и подписным изданием, предназначенным для публикации научных статей докторантов, аспирантов и соискателей. Вестник МГОУ рекомендован для научных публикаций экспертным советом ВАК по педагогике и психологии (См.: решение Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации «О Перечне ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук»).

В Вестнике могут публиковаться статьи не только работников МГОУ, но и других научных и образовательных учреждений.

ISBN 978-5-7017-1045-8

© МГОУ, 2007
© Издательство МГОУ, 2007

РАЗДЕЛ I.
ОБЩАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Шеляховская Н.К.

К 120-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ НИКОЛАЯ ДИМИТРИЕВИЧА ЛЕВИТОВА

В 2010 году исполнится сто двадцать лет со дня рождения одного из виднейших отечественных психологов, активного участника формирования и становления отечественной психологической науки.

Имя Николая Димитриевича Левитова было известно не только в отечественной психологии, но и во всей психологической науке. Дважды он представлял психологическую науку нашей страны на международных психологических конференциях (в Париже – 1927 г. и Утрехте – 1928 г.) в сложные годы становления психологической науки и педагогической практики.

Он всегда выступал как психолог с широкими интересами: активно сотрудничал с Центральным институтом труда под руководством Гастева (ЦИТ), работал по созданию и внедрению диагностических тестов для профориентации и профконсультаций к рабочим профессиям, участвовал в процессе подготовки учителей в системе народного образования, по мере своих сил и возможностей выступал как переводчик и пропагандист наиболее интересных, по его мнению, работ зарубежных психологов.

Биография Н.Д. Левитова сложна и неоднозначна, в чем-то она сродни биографии самой психологической науки в нашей стране, так как можно смело сказать, что его биография почти полностью заключается в его неутомимой психологической деятельности.

Родился Николай Димитриевич 17 апреля 1890 года в городе Раненбурге Рязанской губернии (теперь г. Чаплыгин Липецкой области) в многодетной семье священника и был последним ребенком. Несмотря на раннюю смерть отца, кормильца, мать сумела воспитать в детях не только высокие нравственные качества, но и широкие познавательные интересы, глубокий интерес к искусству. В их религиозной семье не было ханжества, – многие дети учились музыке (брат неплохо играл на скрипке, сам Николай Димитриевич играл на рояле), почти все дети, в том числе и Николай Димитриевич, принимали участие в городских любительских спектаклях. Однако с самых ранних лет Николай Димитриевич отличался особенными способностями. К пяти годам практически самостоятельно он овладел грамотой и под влиянием старших детей, по его рассказам, как-то исподволь выучил французский, а затем и немецкий язык. Закончив Раненбургское духовное училище первым учеником, он продолжает обучение в Рязанской духовной семинарии, откуда как один из самых способных учеников направляется в Петербургскую Духовную академию, которую заканчивает также одним из лучших и со званием магистранта в 1914 году (словесное отделение с правом преподавания литературы и психологии). Впоследствии Н.Д. Левитов часто указывал, что его становление как ученого во многом обеспечивалось высочайшим уровнем научной подготовки, осуществляемой в высших учебных заведениях тогдашнего Петербурга. В период обучения в академии он не только в совершенстве овладел тремя языками, увлекался художественной литературой, – прочел в подлиннике своих любимых авторов: Гюго, Мериме, Мопассана,

но и, что особенно удивительно, активно занимался в Петербургском психоневрологическом институте по психологии у профессоров Лазурского и Серебренникова, что в конечном итоге и определило его судьбу. С 1914 по 1918 год он работает учителем литературы и психологии в Рязанской духовной семинарии.

После революции он работает директором и преподавателем психологии и логики в родном Раненбурге (г. Чаплыгин), но вскоре, с 1918 года работает преподавателем психологии и логики в Раненбургском педагогическом институте, при этом избирается председателем правления (ректором) института.

С 1921 года Н.Д. Левитов постоянно живет и работает в Москве. Сперва – заместителем директора по учебной части и преподавателем логики и психологии в Институте народного образования, а затем с 1223 по 1936 год работает сначала в лаборатории ЦИТ (под руководством Гастева), а затем заведует психологической лабораторией Института им. Обуха (до 1936 г.). И этот период его научная деятельность была, по его словам, наиболее плодотворна. Его доклад на международной конференции в Утрехте в 1928 году был отмечен как один из самых интересных, в связи с чем докладчик получил максимальное время для выступления – 40 минут. Работал он чрезвычайно увлеченно и впоследствии, указывая свои научные интересы, всегда писал: «мои интересы сосредоточены в области психологии труда, психологии личности и педагогической психологии». О его увлеченности проблемами профконсультации и профпригодности говорит к примеру такой факт, что в этот же период (с 1930 по 1936 гг.) он работал заведующим кабинетом профконсультацией в Институте охраны здоровья детей и подростков и был фактическим научным и методическим руководителем свыше 20 профконсультаций.

В 1936 году Николай Димитриевич был, наконец, утвержден в степени кандидата педагогических наук. За этот период его деятельность отмечена 21 публикацией, основной труд – «Психотехника и профессиональная пригодность» (ЦИТ – 1925, 1926, 1928 гг.).

Этот период отмечен его дружбой с психологами, представлявшими советскую науку в 30-е годы, – Кекчеевым, Гастевым, Бернштейном, Блонским, Рыбниковым. П.П. Блонский ввел его в кружок психологов и педагогов, объединенных вокруг Н.К. Крупской. Он стал членом ГУСа, председателем которого, как известно, была Н.К. Крупская.

Говоря впоследствии об этом периоде в конце жизни, Н.Д. Левитов назвал его первым «печатным взлетом». Много печатался он в то время и в научных и научно-популярных журналах.

С 1936 года в связи с известной реорганизацией ЦИТа, Института им. Обуха и вообще всех лабораторий, связанных с психотехникой, Николай Димитриевич оказывается перед необходимостью «переквалифицироваться». (Всю свою жизнь он вспоминал этот период с грустью). Несколько раз пытался опубликовать статью о научной деятельности Гастева. Уже к концу жизни он снова возвращается к своей любимой проблеме и пишет книгу «Психология труда», Учпедгиз, 1963 г., 21 п. л., которая представляет собой учебное пособие для студентов и преподавателей по труду и «является одним из первых в советской литературе опытов систематического изложения курса психологии труда» (В.В. Чебышева. «Вопросы психологии», №3, 1964). Возможность издания такой книги была обусловлена перестройкой нашей общеобразовательной школы.

С 1936 по 1938 год Левитов работает в Институте политехнического образования в должности психолога биологической группы. К этому времени он уже сло-

жился как зрелый ученый-исследователь, и такое положение его как ученого не устраивало. В 1938 году он переходит в Институт психологии (г.Москва), где работает до 1960 года – сначала заведующим лабораторией воли и характера, а затем – в лаборатории психологии личности. Именно в этот период ему присуждается степень доктора педагогических наук (по психологии) за диссертацию «Проблема характера в психологии». В 1950 году выходит в свет его монография «Характер и его формирование» (изд-во «Правда», 2,5 п. л.).

Работая в научно-исследовательском институте психологии, Н.Д. Левитов практически постоянно работал по совместительству в педагогических вузах Москвы: с 1946 по 1958 год профессором кафедры психологии МГПИ им. В.И. Ленина, с 1958 по 1960 гг. в той же должности работал в институте им. Потемкина. С 1960 года основное место работы Николая Димитриевича – Областной педагогический институт им. Н.К. Крупской, где он работает до конца своих дней, до февраля 1972 года. Именно в этот период Н.Д. Левитову присвоено почетное звание «Заслуженный деятель науки РСФСР». Высокая оценка его заслуг подтверждена правительственными наградами: орденом Ленина, медалью «За доблестный труд» и медалью имени К.Д. Ушинского. К своей педагогической деятельности он относился с большим интересом и с высокой ответственностью, даже в последние годы жизни разрабатывает новые курсы по педагогической психологии для аспирантов всех кафедр института, которые пользовались большой популярностью. Значительное место в этом курсе он отводил психическим состояниям, так как проблема психических состояний становится основным смыслом его научной деятельности. В 1964 году выходит в свет его книга «О психических состояниях человека» (М., «Просвещение», 1964). Категория психических состояний, по мнению Н.Д. Левитова, должна заполнить реально существующий в системе психологических понятий пробел между психическими процессами и психологическими свойствами личности. Еще в 1955 году Левитов в статье «Проблема психических состояний» («Вопросы психологии», № 2) выделил группу психических явлений, которые не попадают ни под понятие «психический процесс», ни под понятие «психологическая особенность личности», образуя особую категорию «психических состояний». О психических состояниях он говорил: «Самый реальный факт психики – психические состояния. Все другие понятия в той или иной степени конструкции».

Всего им опубликовано свыше ста работ, из них более 25 монографий и брошюр. Его книги: «Психология труда», «Вопросы психологии характера», «О психических состояниях человека», «Детская и педагогическая психология» и другие переведены на: немецкий, чешский, польский, румынский, китайский, японский и прочие языки.

Нельзя не отметить его первого учебника для педагогических вузов по детской и педагогической психологии. С 1958 года (первое издание) это было единственное и, следует добавить, очень хорошее учебное пособие по этой дисциплине. Можно сказать, что эта книга является образцом учебника. Написана в хорошей системе, прекрасным ясным литературным языком, с выделением в тексте основных положений и иллюстрацией их школьными примерами, с четким выделением глав и параграфов. Нам представляется, можно пожелать, чтобы учебники по психологии для педвузов имели бы в виду «левитовский» учебник как образец.

Как настоящий ученый Николай Димитриевич Левитов всю свою жизнь принимал активное участие в общественной жизни – он систематически сотрудничает в журналах «Семья и школа», «Дошкольное воспитание», «Знание – сила», «Крестьянка». Основные проблемы, по которым он выступает перед родителями и учителями

– воспитание характера, учет индивидуальных и возрастных особенностей ребенка. Среди его статей очень интересны статьи: «Об упрямых и капризных детях», «В. Гюго о матери и детях», «Дети в произведениях Ф. Достоевского» и, конечно, «Дети и отечественная война» («Советская педагогика», 1942 г.). Он не только пишет, он выступает по радио, работает в обществе «Знание», разъезжает с лекциями по всей стране (всего им читались лекции в сорока областях Союза). Прочитано свыше 1000 научно-популярных лекций с охватом около четверти миллиона человек. Это отчетливо вырисовывает ту активную гражданскую позицию, которую занимал этот ученый.

Николай Димитриевич Левитов имел многочисленных учеников, работающих в различных вузах и научных учреждениях страны.

Мы указали лишь некоторые линии творческой психологической деятельности Н.Д. Левитова. Психологическое наследие его велико. Современные педагоги, вероятно, должны внимательно изучить его работы, выделив то, что было ценно лишь для его времени, отдаленного от нас более чем полустолетием, и то, что не потеряло своего значения для нас сегодня. В целом же работы Н.Д. Левитова должны быть оценены как значительный вклад в становление психологической науки.

Зотова Л.Э.

ВОПРОС СООТНОШЕНИЯ ФРУСТРАЦИИ И АГРЕССИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ (Н.Д. ЛЕВИТОВ) И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье «Вопрос соотношения фрустрации и агрессии в отечественной (Н.Д. Левитов) и зарубежной психологии» речь идет о различных подходах в отечественной и зарубежной психологии. В отечественной науке Н.Д. Левитов разработал подход фрустрации, учитывая при этом виды психологического состояния, тогда как в зарубежной науке фрустрация рассматривалась как бихевиористическое положение. В статье содержатся результаты эмпирического исследования агрессивного поведения у старших учеников.

Zotova L.E.

IN THE ARTICLE «CORRELATION BETWEEN FRUSTRATION AND AGRESSION IN THE DOMESTIC (N.D.LEVITOV) AND FOREIGN PSYCHOLOGY» IT DEALS ABOUT DIFFERENT APPROACHES TO THE FRUSTRATION IN DOMESTIC AND FOREIGN PSYCHOLOGY

In domestic science N.D. Levitov created the approache to the frustration considering it as a kind of psychological state, whereas in foreign science frustration is considered first of all from behaviouristic position, specifically within the theory of frustration-agression and the formula «frustration-agression». N.D. Levitov critisized the mechanical approach to correlation between agression and frustration in behaviourism, he considered the agression not only as an act of behaviour, but also from the position of internal psychic processes of personnality. The article contains results of empirical researches on agressive behaviour of senior pupils which demonstrate the correlation of their agression with situations of frustration and with their personnal particular qualities.

В современной психологической науке сложилось неоднозначное понимание фрустрации: в отечественной психологической школе проблеме фрустрации огромное внимание уделял Н.Д. Левитов, рассматривая фрустрацию как один из видов психических состояний. Зарубежные теоретические концепции фрустрации представлены, прежде всего, бихевиористским направлением и рассматривают фрустрацию с двух точек зрения: во-первых, как внешнюю причину блокирования или создания помех для какого-либо целенаправленного поведения (фрустрирующая ситуация), во-вторых, как фрустрационную реакцию на создавшуюся негативную ситуацию.

Концепция фрустрации – агрессии родилась в недрах фрейдизма, объясняющего фрустрацию как борьбу двух составляющих психики человека «ид» и «суперэго», как реакцию на вынужденный отказ от бессознательных влечений «ид» в пользу общественных норм и ценностей. Агрессия же рассматривалась как обязательное следствие фрустрации.

Связь между фрустрацией и агрессией, отмеченная впервые в работах З. Фрейда, ярко представлена в бихевиоризме, в частности в теории фрустрации – агрессии (Д. Доллард, Н. Миллер, О. Маурер, Д. Сирс и др.), основные положения которой определяются тем, что агрессия всегда следует за фрустрацией, а за агрессивным действием всегда предполагается наличие фрустрации. Агрессия – это необходимое и в то же время достаточное условие агрессии, мотивом которой является такое нанесение вреда другим людям или их интересам, который устраняет источники фрус-

трации, в результате чего ожидается эмоциональный сдвиг.

Однако, фрустрационная теория вызвала критику со стороны таких ученых как К. Левин, Р. Баркер и других за содержащиеся в ней неточности. Во-первых, не всякая фрустрация приводит к агрессии, во-вторых, не каждое агрессивное действие вызвано фрустрацией, в-третьих, агрессия – не единственная реакция на ситуацию фрустрации. Ярким примером тому является суждение Н.Д. Левитова, что реакцией на фрустрацию может быть не только агрессия, но и депрессия, апатия или скованность.

Свою лепту в развитие фрустрационной теории внес С. Розенцвейг (S. Rosenzweig, 1944). Ученый значительно расширил понятие агрессии, полагая, что агрессия является формой активности, присущей всему живому. Согласно его определению фрустрация имеет место в тех случаях, когда организм встречает более или менее непреодолимые препятствия или обструкции на пути к удовлетворению жизненной потребности. Автор рассматривает фрустрацию как явление приспособления к среде. Впоследствии С. Розенцвейгом был разработан тест рисуночной фрустрации, представляющий из себя стимульный материал с рисунками ситуаций препятствия, направленный на определение форм реагирования испытуемым.

Тест позволяет определять реакции, которые могут рассматриваться по двум критериям: а) направление реакции; б) тип реакции.

Реакции по критерию направленности, согласно Розенцвейгу, могут быть:

1) экстрапунитивные (направленные на окружение в форме подчеркивания фрустрации, в форме осуждения внешней причины фрустрации, с требованием к другому лицу разрешить данную ситуацию);

2) интропунитивные реакции (реакция, направленная на самого себя, испытуемый воспринимает ситуацию как благоприятную для себя, берет на себя ответственность за ее разрешение);

3) импунитивные реакции (фрустрация рассматривается как малозначительный факт, как нечто такое, что может быть исправлено само собой).

По типу реакции на фрустрирующую ситуацию различают: тип реакции «с фиксацией на препятствии»; тип реакции «с фиксацией на самозащите»; тип реакции «на удовлетворении потребности».

Критикуя понимание фрустрации С. Розенцвейгом как приспособительского механизма организма, Н.Д. Левитов указывает на ограничение понимания феномена фрустрации и агрессии только биологической составляющей, что без учета социальных и внутренних факторов личности было бы неверным.

Фрустрационная концепция агрессии Долларда в дальнейшем была дополнена теорией посылов к агрессии Л. Берковица (L. Berkowitz, 1962). Рассуждая о взаимосвязи агрессии и фрустрации, автор приходит к выводу, что фрустрация или такие аверсивные стимулы как жара, болевые ощущения и т.д. создают лишь почву для агрессивного поведения, само же поведение возникает лишь при наличии определенных посылов к агрессии. Посылы к агрессии – это некоторые промежуточные переменные, которые могут привести к агрессивному поведению. Берковиц отмечает, что человек, действуя агрессивно, вырабатывает у себя привычку действовать подобным образом.

Дальнейшее развитие фрустрационная теория получила в трудах Д. Зильманна (1983). По мнению ученого, агрессия обусловлена не потребностью, а возбуждением. Важным является положение о том, что сила эмоциональной реакции может изменяться вследствие переноса возбуждения от одного источника на возбуждение от другого источника.

Х. Хекхаузен подчеркивает, что возможны и такие случаи агрессии, которые возникают не как реакция на фрустрацию, а «самопроизвольно», из желания воспрепятствовать, навредить кому-либо, кого-либо оскорбить (Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – М.,1986. – Т. 1).

Таким образом, заслугой фрустрационных теорий является понимание агрессии как одной из поведенческих форм реагирования на фрустрирующую ситуацию. Агрессия может быть направлена не только на фрустратора, она может смещаться на другие объекты. Однако необходимо указать на недостаточность в этих теориях опоры на личностные психологические особенности человека и его самосознание. Агрессия с точки зрения теории фрустрации – неминуемое зло, так как человек, как существо социальное, имманентно находится под воздействием фрустрирующих ситуаций. В этом есть определенное сходство теории агрессии – фрустрации с психоаналитической теорией.

Необходимо отметить относительность фрустрационной теории в случае, если человек находится долгое время в неблагополучной ситуации (например, низкий уровень жизни, расовое неравноправие, унизительный труд и т.д.).

В отечественной психологической науке сложилась традиция рассмотрения фрустрации как психического состояния. Н.Д. Левитов определяет психическое состояние как целостную характеристику психической деятельности за определенный период времени, показывающую своеобразие протекания психических процессов в зависимости от воздействующей действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности.

Одно из наиболее значительных исследований этого психического явления проведено Н.Д. Левитовым в 1967 году, результаты исследования были отражены в статье «Фрустрация как один из видов психических состояний» в журнале «Вопросы психологии».

Фрустрация, по мнению Н.Д. Левитова – это сложное эмоционально-мотивационное состояние, выражающееся в дезорганизации сознания, деятельности и общения, возникающее в результате продолжительного блокирования целенаправленного поведения объективно непреодолимыми или субъективно представляемыми трудностями.

Н.Д. Левитов придает понятию агрессии более широкое значение по сравнению с фрустрацией. Агрессия – это не только поведенческий акт, это еще и желание его совершить, враждебное отношение к окружающим людям, состояние недоброжелательности и злобы. «Характеризующие фрустрацию психические состояния могут быть краткими вспышками агрессии или депрессии аффективного типа, а могут быть продолжительными настроениями, в некоторых случаях оставляющими заметный след в личности человека», – пишет Н.Д. Левитов [4].

Н.Д. Левитов отмечал, что исследовать фрустрацию необходимо в соотношении с другими психическими состояниями (тревоги, ригидности, беспокойства и т.д.). Так, агрессивное состояние более типично для человека несдержанного, грубого, а депрессия – для человека тревожного, неуверенного в себе. «Однако, – пишет Н.Д. Левитов, – агрессия может быть у человека сдержанного, но становящегося затем несдержанным, агрессивным после ряда фрустраций. Наконец, бывают такие фрустраторы, которые у самого «мирного», спокойного человека вызовут агрессию, но это состояние не проникает «вглубь» человека, оставаясь лишь ситуационным эпизодом» [4].

В течение ряда лет нами проводилось исследование факторов агрессивного поведения старшеклассников. В исследовании приняло участие более 150 учащих-

ся 15–17 лет средних школ г. Москвы. Учет позиций бихевиористской концепции фрустрации – агрессии и взгляда Н.Д. Левитова на фрустрацию как психическое состояние позволил нам осуществить в своем исследовании интегративный подход к данному исследованию.

Целью нашего исследования было: 1) определение уровня и форм агрессивного поведения (по методике А. Басса и А. Дарки); 2) выявление взаимосвязи агрессивных поведенческих реакций с ситуацией фрустрации (методика С. Розенцвейга); 3) выявление психических состояний агрессивных старшеклассников.

В ходе проведения методики Розенцвейга были проанализированы реакции агрессивных и неагрессивных старшеклассников во фрустрирующих ситуациях, статистическая обработка методом построения интеркорреляционной матрицы данных методик позволила сделать следующие выводы. Во-первых, выявлена положительная значимая корреляция индекса агрессивности (общий показатель агрессии, который включает в себя показатели по физической, вербальной и косвенной агрессии) с экстрапунитивными реакциями; во-вторых, получена отрицательная значимая корреляция индекса агрессивности с интропунитивными и импунитивными реакциями во фрустрирующих ситуациях.

Агрессивным старшеклассникам свойственно отвечать на фрустрационную ситуацию в экстрапунитивной манере. Такие старшеклассники могут предъявлять высокие требования к окружающим, низкие к себе, занимать обвинительную позицию по отношению к окружающим. Им несвойственны импунитивные и интрапунитивные реакции.

Значимой корреляции агрессивного поведения с типом фрустрационных реакций («с фиксацией на самозащите», «на удовлетворении потребности», «фиксацией на препятствии») выявлено не было.

Таким образом, можно предположить, что агрессивное поведение может быть вызвано целым веером фрустрирующих ситуаций и различными мотивами старшеклассников. Одна и та же агрессивная реакция может вызываться различными мотивами. Один и тот же мотив может вызывать различные поведенческие акты.

Для определения структуры личностных свойств и типичных психических состояний, присущих агрессивной личности, был проведен тест Фаренберга, Зарга и Гампела.

Принимались во внимание такие свойства личности как: невротичность, спонтанная агрессивность, депрессивность, раздражительность, общительность, уравновешенность, реактивная агрессивность, застенчивость, экстраверсия – интроверсия, эмоциональная лабильность, маскулинность – фемининность.

В ходе корреляционного анализа полученных результатов методики, определяющей структуру личностных свойств и состояний, с результатами, полученными в ходе проведения методики на определение уровня агрессии А. Басса и А. Дарки, выявлено, что старшеклассники, которые находятся в раздражительном состоянии, могут реагировать на определенные ситуации эмоционально-агрессивными спонтанными вспышками, не являясь при этом реактивно агрессивными. Юноши и девушки, которым присуща косвенная агрессия, могут быть общительны с окружением, но при этом раздражительны. Вербально агрессивные старшеклассники открыты, направлены на контакт с окружающими, но имеют преимущественно жесткий мужской тип общения. Школьники с высоким показателем аутоагрессии склонны к депрессивным состояниям.

Таким образом, результаты проведенного исследования агрессивного поведе-

ния старшеклассников показали, что внешнее проявление агрессии как ответа на фрустрирующие ситуации обусловлено сложными психологическими механизмами, а не имеют механистическую природу по типу реакции фрустрация – агрессия, как это преподносится в фрустрационной теории. Во-первых, не все фрустрирующие ситуации приводят к агрессии (в нашем исследовании не получены значимые корреляционные связи агрессии с типом фрустрирующей ситуации по С. Розенцвейгу); во-вторых, фрустрирующая ситуация может провоцировать спонтанную агрессивную реакцию, при этом индивид может не обладать агрессивностью как качеством личности; в-третьих, агрессивная реакция на фрустрацию связана с тем, в каком психическом состоянии находится индивид и какими личностными свойствами он характеризуется.

В заключение хотелось бы отметить важный вклад Н.Д. Левитова в изучение соотношения агрессии и фрустрации, который обогатил отечественное психологическое знание, показав сложность и неоднозначность агрессивных проявлений в жизни человека, указал на то, что слепое следование бихевиористской точки зрения упрощает и искажает представление о роли внутренних механизмов возникновения агрессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 2001.
2. Киршбаум Э.И., Еремеева А.И. Психические состояния. – Владивосток: ДВГУ, 1990.
3. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М., Просвещение, 1964.
4. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний // Вопросы психологии, № 6, 1967.

Румянцева И.М.

КОРРЕКЦИЯ И НАПРАВЛЕННОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Данная статья посвящена проблеме психотерапевтического и психокоррекционного эффекта, который способно оказывать на психические состояния человека обучение иностранным языкам методом психологического тренинга.

I.M. Rumyantseva

CORRECTION AND DIRECTIVE FORMATION OF PSYCHIC CONDITIONS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING

The article is devoted to the problem of psychoterapeutic and psychocorrective effect, which foreign languages teaching is capable to produce on psychic conditions of an adult personality.

Интеграция нашей страны в мировое сообщество, открытие ее границ как вехи нового времени вызвали к жизни повышенный интерес не только молодых, но и людей зрелого возраста к практическому знанию иностранных языков, а точнее – к свободному и активному владению иноязычной речью: ведь, по точному и образному определению С.Л. Рубинштейна, речь – это язык в действии. Особое значение стало иметь быстрое, эффективное, без отрыва от основной работы обретение знаний. При этом необходимость перерабатывать большие потоки информации, динамизм и стрессогенный характер современной жизни создали общемировую тенденцию к поиску новых, здоровьесберегающих, сообразных самой природе человека, учебных технологий.

Распахнутые двери в широкий чужеземный и иноязычный мир привели к автору этой статьи за последние два десятка лет более полутысячи взрослых людей, которым требовалась срочная действенная помощь. Им было жизненно необходимо в сжатые сроки, отбросив все страхи и предрассудки, активно овладеть иностранными языками.

Нужно подчеркнуть, что это были взрослые и даже пожилые люди, которым было необходимо преодолеть предубеждение против учебы в таком возрасте. У многих из них за спиной оказался отрицательный опыт знакомства с иностранными языками; некоторых из этих людей приходилось не просто обучать, но и переучивать, а это значит – преодолевать сопротивление уже сформировавшихся психологических барьеров и стереотипов. Как известно, образованию психологических барьеров способствует не только наличие отрицательного опыта, но и тревога перед новым и неизведанным, страх перед переутомлением, связанный с тем, что придется выполнять не знакомую, привычную работу, а нечто необычное, требующее уже не автоматических навыков, а совершенно иных умений. Людям мешало и опасение показаться смешным и неспособным перед другими людьми, заниженная самооценка и, как следствие, неверие в свои силы. Иногда, наоборот, самооценка оказывалась настолько завышенной, что являлась причиной многих внутренних конфликтов: ведь когда высокие притязания человека не согласуются с его реальными возможностями, возникают повышенная тревожность, развивается фрустрация, а подчас и невроз.

Иными словами, перед нами для успешного обучения людей иноязычной речи в первую очередь стояла задача скорректировать негативные психические состояния человека (страх, тревогу, напряжение, фрустрацию и т.п.), возникающие в преддверие и во время обучения, и сформировать психические состояния пози-

тивной направленности, которые будут способствовать развитию положительного эмоционального тонуса, повышению уровня психической активности человека, что приведет к успешному овладению им иностранной речи.

Для этих целей мы разработали специальный психотерапевтический и психокоррекционный метод обучения иноязычной речи под названием «Интегративный лингво-психологический тренинг» (ИЛПТ).

Тренинг мы определяем как «совокупность психотерапевтических, психокоррекционных и обучающих методов, направленных на развитие навыков самопознания и саморегуляции, общения и межперсонального взаимодействия, коммуникативных и профессиональных умений» (Б.Д. Карвасарский) и вместе с этим – и на овладение человеком иноязычной речью.

Подчеркнем, что термин «психотерапия» употребляется в данной работе не в традиционном – узкомедицинском значении, а в современном, расширенном, т.е. не как лечебный метод влияния на психическое и физическое состояние и функционирование организма (медицинская модель), а как метод, приводящий в действие процесс научения (психолого-педагогическая модель) и как комплекс явлений, происходящих в ходе взаимодействия и общения людей (философско-психологическая модель). В этом смысле термин имеет право применяться и психологией, и педагогикой (мы опирается на идеи и мнение таких психологов и психотерапевтов как В.Н. Мясищев, Б.Г. Ананьев, С. Ледер, В.Е. Каган, М.И. Буянов, В.В. Макаров, Г. Лозанов и др.).

Мы называем свою систему обучения психотерапевтической потому, что в ходе обучения иноязычной речи людям оказывается описанная выше психологическая помощь, а само обучение обладает здоровьесберегающим эффектом.

Под психологической коррекцией в работе понимается «направленное психологическое воздействие на определенные психологические структуры с целью обеспечения полноценного развития и функционирования» (Б.Д. Карвасарский). В ходе обучения иноязычной речи психологическими техниками достигается коррекция, если это необходимо, определенных психических процессов, состояний и свойств личности, что, в свою очередь, помогает формированию такого психического процесса как речь. Таким образом, подобную систему обучения можно назвать и психокоррекционной.

Сказанное выше частично объясняет, почему основу предлагаемого метода обучения составляют групповая психотерапия и психокоррекция (в психолого-педагогической модели). Но главная причина, почему применение психотерапии и психокоррекции в обучении иноязычной речи мы считаем оправданным, заключается в том, что речь сама принадлежит психике человека, является ее психическим свойством и функцией, а, следовательно, влияние на психику при помощи психотерапевтических средств оказывается для развития и формирования иноязычной речи эффективным и действенным. С другой стороны, в то же самое время, в процессе обучения иноязычной речи происходит коррекция психических состояний человека, трансформация негативных психических состояний в позитивные, что определяет здоровьесберегающий и оздоравливающий эффект подобного обучения.

Если сжато обобщить суть метода, то можно сказать, что в первую очередь язык необходим человеку для выражения своих мыслей и чувств, для общения. Поэтому обучение иноязычной речи и происходит в форме *общения*, для чего используются *социально-психологические тренинги* (в частности, ролевой тренинг, перцептивный тренинг, тренинг сензитивности, тренинг умений и др.). В этих тренингах

на базе иностранного языка люди в ходе совместной деятельности учатся не только устанавливать и развивать межличностные контакты, но также постигают стратегии взаимовосприятия, взаимопонимания и взаимодействия. В процессе этих коммуникативных тренингов регулируются и корректируются *психические свойства и состояния личности*, управляющие действиями и поступками, т.е. поведением и деятельностью (в том числе и речевыми) людей – все это, конечно же, происходит на основе иностранного языка и для постижения иностранного языка.

Как известно, залог успешной работы любой психотерапевтической группы (в том числе и учебной) заключается прежде всего в создании доверительной атмосферы, особого климата взаимоотношений, которые формируются благодаря достижению участниками действа взаимного доверия, состояния эмоциональной открытости и внутренней психологической свободы.

«Уровень доверия является решающим фактором в любой обучающей среде», – пишет К.Э. Рудестам. Он справедливо утверждает, что «страх вызывает защитные реакции и заводит в тупик развитие всякой социальной системы» [Рудестам, С. 61].

Снятие состояния тревожности и преодоление барьеров психологической защиты – первый шаг к повышению уровня доверия, к *установлению контакта* между участниками группы, так необходимого для начала межличностного взаимодействия.

Кроме того, человеку необходимо «включиться» в группу, ощутить свою *принадлежность* к ней. В ходе межперсональных взаимоотношений и, особенно, в непривычном для себя деле и непривычной обстановке (каким является и тренинговый вид обучения иноязычной речи) человек испытывает потребность в эмоциональном тепле и контакте с другими людьми: ему нужны их сочувствие и внимание, помощь и понимание, приятие себя как равного партнера и, как следствие, ощущение состояния внутреннего, душевного, комфорта, который имеет огромное значение для успешной учебы.

Человеку также важно получить от партнеров по группе *обратную связь*, т.е. ответные реакции на свои слова, действия и поступки, которые способны скорректировать его поведение, его мысли и чувства, его отношение к жизни. Обратная связь может осуществляться не только в форме различных замечаний или одобрений, но и в форме улыбок, кивания и покачивания головой, пожатия плечами, многозначительных взглядов и т.п.

Атмосфера доверия начинает формироваться исподволь уже на этапе предварительной беседы педагога с каждым учеником по поводу предстоящего обучения. Эта беседа имеет разъясняющий и, в какой-то мере, суггестивный характер. Доверие продолжает формироваться и во время последующих индивидуальных психологических тестов (преимущественно проективных), выявляющих те состояния и свойства личности, которые необходимо будет в ходе обучения скорректировать, и те, на которые можно будет в обучении опереться и которые можно развить.

Однако самым важным в плане формирования атмосферы доверия является первое тренинговое занятие, задача которого состоит прежде всего в объединении разрозненных и тревожных индивидов в единую сплоченную и свободную от психологических барьеров группу.

Искреннее, доброжелательное, уверенное в успехе предстоящего дела поведение педагога, его теплое отношение к ученикам являются стержнем создания такой атмосферы. К тому же и игровая форма занятий, и юмористический характер учебного материала вносят свой вклад в формирование доверительных взаимоотношений и радостного, приподнятого настроения группы.

Тем не менее, ведущую роль в создании атмосферы доверия, в установлении контакта между людьми, в преодолении барьеров их психологической защиты и формировании продуктивных психических состояний играют соответствующие тренинговые упражнения и психотехники.

Эти психотехники представляют собой особые физические упражнения, призванные зарядить участников тренинга энергией, сломать их психологические защитные бастионы путем трансформации страха и тревожности людей, их определенного недоверия друг к другу в физическую активность. Часто эти упражнения включают элементы прикосновения к другому человеку, в них возможны ощупывания лица и рук партнера, ощущение их тепла, пристальные взгляды глаза в глаза и т.п. «Хотя такие приемы у большинства людей поначалу вызывают испуг, – пишет К.Э. Рудестам, – они помогают «растопить лед», перешагнуть через условность и создать ощущение непосредственного участия в происходящем» [Рудестам, С. 93].

Очень важным фактором для успешного общения является также установление эмоционального контакта между людьми, развитие в них эмпатии, приятия и понимания чувств и переживаний другого человека. Так, например, в начале занятия: во время приветствия, когда все стоят в кругу, можно попросить каждого человека внимательно посмотреть на своего соседа и, попытавшись проникнуть в его эмоциональное состояние, описать его настроение, мысли и чувства. При этом, естественно, необходимо получить обратную связь, т.е. услышать мнение самого «описываемого» человека касательно высказанных предположений, а также других членов группы: что думают они по данному поводу.

Одной из разновидностей тренинга общения, применяемого в ИЛПТ, является ролевой тренинг. В нем человек обучается свободному, ненапряженному, не тревожному самочувствию в ситуации публичности и направленного на него внимания, проигрывая всевозможные роли.

Концепция используемого нами ролевого тренинга была разработана в 80-х годах XX века М.З. Дукаревич и Всероссийским научно-методическим суицидологическим Центром под руководством А.Г. Амбрумовой для психиатрических и медицинско-психотерапевтических целей. В основу указанного тренинга была положена психодрама Я.Л. Морено, однако в отличие от психодрамы, в ролевом тренинге индивидуальная направленность на публичную переработку различных проблем и их интимного переживания была сглажена, а диапазон задач значительно расширен.

Нами данный тренинг был творчески переработан и всесторонне модифицирован с целью приспособления его для обучения взрослых людей иноязычной речи. В таком модифицированном виде он, наряду с другими психотехниками: приемами перцептивного тренинга, тренинга ассертивности, групп встреч, гештальттерапии и прочих, был включен составной частью в ИЛПТ.

«Проживание» ролей в различных проблемных ситуациях, что и определило название «ролевого» тренинга, предоставляет человеку, с психологической стороны, возможность скорректировать собственные нежелательные характерологические особенности, а также «переработать» определенные чувства и состояния: снизить интенсивность отрицательных переживаний и обучиться управлять собой в атмосфере положительно окрашенных эмоций.

Ролевой тренинг обеспечивает привитие навыка (переходящего в привычку и потребность), направленного внимания к другому человеку, доброжелательного отношения к нему, независимо от степени знакомства, социального статуса и той ситуации, в которой происходит общение. В тренинге люди учатся пониманию дру-

гого человека, пониманию особенностей его характера и того состояния, в котором человек пребывает в данный момент, даже если он сознательно не предоставляет об этом никакой информации.

В ролевом тренинге происходит обучение *ориентировке в ситуации*, т.е. обучение легкому, без затруднений, выделению основных элементов, составляющих ситуацию, и отделение их от элементов второстепенных, в структуру ситуации не входящих; а также обучение успешному прогнозированию динамики ситуации, предвидению ее благополучного исхода и разрешения.

Прежде всего, моделируются ситуации, в которых тренируются уже упомянутые ранее операции вступления в контакт. Такие упражнения особенно полезны людям стеснительным, переживающим в момент общения состояние скованности, тревоги и напряжения. Материал и обстановка данных ситуаций должны быть привычны и хорошо известны участникам тренинга – в большинстве случаев это ситуации бытовые, много раз испытанные.

В процессе тренинга люди обучаются также быстрому планированию возможных вариантов деятельности в дефиците времени и в особенно сложных ситуациях, когда пользоваться обычными, привычными, освоенными «ходами» не представляется возможным.

Важным моментом тренинга является освоение и анализ самочувствия и разной окраски переживаний, связанных с наиболее часто встречающимися при психологическом кризисе проблемами: проблемами взаимоотношений и конфликтов в семье; проблемой поколений; проблемой прав и обязанностей, а также терпимости в профессиональной сфере руководства и подчинения; различными морально-этическими проблемами и установками, включающими доброту, порядочность, честность, сопереживание, помощь, добросовестность, искренность, зависть, ревность и т.д.

В ходе тренинга, в условиях совместной деятельности, происходит углубленное ознакомление членов группы друг с другом, часто переходящее в дальнейшем в прочную дружбу, что особенно важно для одиноких людей и профилактики их состояния изолированности от общества.

Но самое главное, тренинг создает условия для осуществления творческой спонтанности и достижения целительного *катарсиса* в процессе группового взаимодействия, что благотворным образом влияет и на психическое состояние человека, и на процесс научения.

С лингвистической стороны человек получает возможность непроизвольным образом отработать необходимые иностранные фразы, фонетические модели, грамматические конструкции и новую лексику в естественном общении, переживая при этом долгожданное состояние успешной коммуникации и занимаясь проблемами личностного роста и развития, что способствует улучшению работы всей познавательной сферы человека, в том числе, и речевой.

Подчеркнем, что все без исключения тренинговые упражнения являются одновременно и психологическими, и лингвистическими. То есть лингвистические фразы, которыми учащимся необходимо овладеть, инкорпорированы в психологические техники, которые преследуют цели трансформации негативных психических состояний в позитивные, преодоления защитных барьеров, создания доверия друг к другу, ощущения принадлежности к группе, вступления в контакт с партнерами и так далее, что, в свою очередь, способствует интенсификации усвоения иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дукаревич М.З. Ролевой тренинг (стенограммы лекций). М., 1989 (рукопись).
2. Морено Якоб. Психодрама. М., 2001.
3. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. СПб., 1998.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1999.
5. Рудестам Кьел. Групповая психотерапия. СПб., 1998.
6. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. М., 2004.

Юркин Р.Г., Щербачева Е.Н.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ НА ЗАНЯТИЯХ ЭКОЛОГИИ

Анализ свидетельствует, что в современном образовании существуют проблемы по развитию системности восприятия и мышления учащихся. Эти проблемы исследованы с позиций системологии. Выбор оптимального сочетания психологических факторов и условий для развития системного мышления осуществлялся с применением многофакторного системного анализа. Результаты теоретических исследований подтверждены экспериментами.

Yurkin R.G., Scherbacheva E.N.

PSYCHOLOGICAL FACTORS AND CONDITIONS OF FORMING OF SYSTEM-DEFINED TYPE OF THINKING OF STUDENTS ON ECOLOGY CLASSIS

Analysis testify, that in the contemporary education there are problems of development of system-defined perception and way of thinking of students. This problems have been researched from the positions of (systemology). The choice of optimal combination of psychological factors and conditions for development of system-defined type of thinking was made with the use of multiple-factor system analysis. The results of theoretical researches are confirmed by experiments.

Быстрое развитие глобального экологического кризиса ставит перед человечеством новые проблемы и обостряет старые. Преодоление этих проблем невозможно без развития у людей мышления нового уровня, которое позволит им по-другому видеть мир и решать задачи, необходимые для дальнейшего стабильного развития.

В современном образовании существуют психолого-педагогические проблемы необходимости развития восприятия, мышления и понимания учащихся. Эти проблемы необходимо решать с новых позиций. Решение их позволит детям увидеть, осмыслить и понять окружающий мир как многоуровневую сложную систему, а затем, в итоге, перейти на новый уровень понимания и мышления. В настоящее время эти проблемные вопросы мало изучены, несмотря на их определяющее значение в миропонимании человека, влияющее на осознанный выбор им своих действий и деятельности. Учет вышесказанного повлиял на выбор направления и цели наших исследований. Целью исследовательской работы было выявить психологические факторы и условия формирования и развития познавательных функций школьников – осмысленности восприятия и системного мышления на занятиях экологии, с учетом возрастных особенностей и условий обучения учащихся.

В качестве гипотезы настоящего исследования было утверждение о том, что определенные сочетания психологических факторов и условий способствуют поэтапному формированию, на базе понимания, системного мышления, которое является главной составной частью научного мышления и мировоззрения. Проверено предположение о возможности с помощью многофакторного системологического анализа отследить психологические факторы и условия, наиболее влияющие на формирование и развитие этого вида мышления. Выполненные авторами исследования свидетельствуют, что такое мышление, названное системным, может поэтапно формироваться у школьников 4–11 классов на занятиях экологии, проводимых по специально разработанной методике, с учетом возрастных особенностей.

Для методологически обоснованного выбора решений задач в направлении

выбранной цели был проведен аналитический обзор основной литературы, соответствующей теме исследований, с изучением возможного применения новых достижений не только психологии, но и смежных с ней наук: философии, логики, физики, экологии. Основными выводами, полученными в результате аналитического обзора литературы, существующей по теме исследований, является то, что их выводы выполнены без понимания логической сущности представлений о внутрисистемных информационных связях и взаимодействиях в сложной многоуровневой системе, которой является познавательная область психики. Нет системно, логически и, тем более, аналитически обоснованных представлений о связи и взаимовлиянии факторов и условий процесса формирования мышления. Известные исследования по психологии развития в процессе образования используют констатирующие методы научных исследований, совершенно неприемлемые для улучшения результативности развивающего обучения школьников с использованием достоверных аналитических методов оптимального прогнозирования и экстраполяции на основе системного понимания. Исключением были исследования западных ученых-аналитиков [1, 2]. Однако и в их работах не исследовались причины и природа способов усвоения материала с системологических позиций, а также отсутствуют объективно обоснованные представления об информации, особенностях и преимуществах структурно-уровневого понимания, как основы для развития системного мышления, результирующей этого психологического процесса. Вместе с тем, анализ с обобщением фактов, полученных в результате эмпирических исследований формирования мышления детей, основанный на психологической теории операций Ж. Пиаже [3], а также выводы автора о связи последовательности психологического развития логических операций между собой «в форму структурированного целого» требуют дальнейшего системного развития. Без подобного рода эмпирических исследований, констатирующих уровни формирования системного мышления школьников, развитие аналитико-системных методов не возможно. Главным результатом аналитического обзора и критического анализа было выявление необходимости перехода на основы общенаучной методологии, позволяющие объединить концепции системного научного анализа и структурно-уровневого подхода в рамках информационной системологии. Этот переход необходим, как для построения теоретической основы исследований по теме, так и в экспериментальной практической проверке теоретической гипотезы, а также для разработки методических рекомендаций, созданных на основании результатов исследования по теме.

Теоретико-методологические основы исследования развития осмысленности восприятия и системного мышления школьников на занятиях экологии связанны с разработкой представлений о сущности многоуровневых систем. Основой этих представлений является системологическое понимание системы, как относительного информационного или смыслового объединения. При этом для понятий система и информация можно сформулировать следующие определения**.**

Система – это смысловое, логическое или информационное относительное объединение на основе причинно-следственного или информационного двуединства взаимодействия характеристик факторов, входящих в это объединение в качестве частей.

Информация – это системо-образующая связь логического, причинно-следственного вида, объединяемого двуединством направленности своего действия. Любая система существует только при наличии двуединства объединяющих ее причинно-следственных или информационных связей. При этом информация, объединя-

ющая систему, – это системо-образующая связь, обладающая встречным, противоположно направленным двуединством своего объединяющего действия. Таким образом, в действующей системе причина и следствие объединяются между собой информацией, которая обладает признаком топологического двуединства. Это двуединство является обязательным условием существования системы. В психологии оно рассматривается, например, как наличие прямой и обратной связи между взаимодействующими субъектами системы. Психика человека и система его мышления – это сложнейшая, многоуровневая, иерархическая открытая система, связанная с обеспечивающей ее информацией физиологической системой организма этого человека. При этом система мышления является нематериальной, а чисто информационно-логической сущностью. Относительные изменения, возникающие в процессе функционирования психических и физиологических систем, могут быть описаны единым законом накопления изменений, так как это две сущности единого системного процесса. Рассматриваемое мышление человека является верховной управляющей системой его жизнедеятельности. Вместе с тем, человек является частью иерархической системы человечества, а оно – частью природной системы. Все эти системы имеют внутрисистемный и внешний информационный обмен, при котором значимость системы среди подобных ей однородных систем определяется количеством и качеством производимой или поглощаемой ею информационной продукции. Для человека значимость производимой им продукции зависит от уровня его общечеловеческого понимания, способностей, заинтересованности в работе и понимания ее полезности. При этом применяемому в информационной системологии термину «понимание», можно дать следующее определение.

Понимание – это логическая, образная модель, состоящая из структуры взаимосвязанных параметров, факторов и условий существования рассматриваемой системы, и имеющая, по мнению субъекта или объекта, необходимые системообразующие параметры, логически соответствующие рассматриваемой системе и ее характеризующие. Следует различать субъективное и объективное или истинное понимание, в дальнейшем обозначаемые СП и ОП, соответственно. ОП может отличаться от СП по направлению действия и величине. Это объясняется тем, что проекция частного вектора субъективного действия СП на главное направление действия, соответствующее положительному направлению действия вектора ОП, отличается от этого направления на угол α (см. рис. 1). При этом ОП/СП = $\cos\alpha$. Учитывая, что направления действия вектора СП и положительного направления ОП могут отличаться от 0 до $\pi/2$, должно быть понятно, что ОП может отличаться от СП в пределах от 0 до -1 (т.е. до полной противоположности).

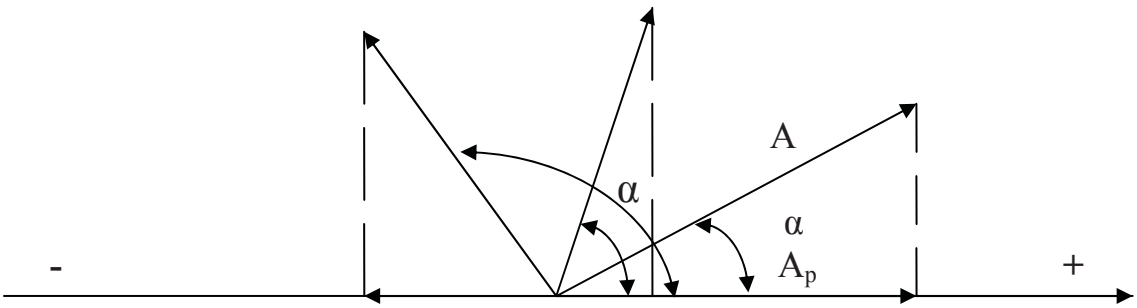


Рис.1. Влияние выбранного направления деятельности на ее результаты

Результатом какой-либо жизнедеятельности конкретного человека является произведенная им, или с его помощью, при этом работа А. Объективная (истинная) значимость этой произведенной работы A_p зависит от объективной оценки ее полезности. А истинная объективная ее полезность может быть определена только с позиций влияния результатов работы от этой деятельности рассматриваемого конкретно человека на развитие Человечества, в коэволюционном единстве с Природой. При этом надо понимать, что субъективные, в том числе частные, оценки могут совершенно отличаться от объективных (общечеловеческих) интересов. Поэтому направленность жизнедеятельности Человека должна выбираться им самим на основании объективного понимания значения своей будущей жизнедеятельности, стремясь при этом выбрать наилучший, во всех отношениях, путь в жизни. Из вышесказанного должно быть понятно, что выбор направления деятельности следует выполнять на основе истинного объективного понимания. При этом любое отклонение значения направления субъективной деятельности, от возможного объективно правильно выбранного направления, приводит к величине объективного значения результатов труда $A_p = A\cos\alpha = АЧОП/СП$, где А – трудозатраты при субъективном выборе направления деятельности, без осознанно обоснованного ОП. Объективное понимание, для выбора правильного направления деятельности, можно наиболее эффективно создать у школьников в подростковый период развития, соответствующий 4–6 классу, затем в последующих классах оно индивидуально переструктурируется и далее развивается в 9–11 классах. Выявить, проверить и доказать это удалось на основании результатов выполненного многофакторного системологического анализа психологических факторов и условий формирования системного мышления учащихся 4–11 классов с учетом возрастных особенностей. В процессе этого системологического анализа использовались данные экспериментальных исследований, проведенных Е.Н. Щербачевой в процессе ее многолетней педагогической работы в школах городов Тулы, Москвы и Кисловодска в Ставропольском крае [5-8].

На базе представлений о сущности многоуровневых систем и развития объективности понимания был разработан информационно-системологический подход, соответствующий принципам общенаучной методологии, в применении к исследованиям психологии развития восприятия и мышления. На основе этого подхода решались задачи настоящего исследования, связанные с выявлением психологических факторов и условий, наиболее влияющих на развитие системного мышления с помощью многофакторного системного анализа. Исследовался процесс эколого-познавательной деятельности учащихся, который состоит из теории и практики (экскурсии, лабораторные и практические работы, полевые исследования и др.). При этом дети учились ставить доступные возрасту цели и решать задачи в рамках предмета экологии. Многофакторный системный анализ позволил рассматривать процесс развития восприятия и мышления у детей с использованием закона накопления относительных изменений в системе [4], приводящих к результирующему (итоговому) относительному изменению εp. Это можно представить в следующем виде,

$$\varepsilon p = \prod(1+ \varepsilon i) - 1,$$

где обозначенное знаком $\prod$ произведение включает относительные изменения ε всех элементов системы от $i = 1$ до n. В исследуемой многоуровневой иерархической системе накопление относительных изменений может идти только при условии, что любое $\varepsilon i > -1$. При этом у любой системы или подсистемы внутри системного уровня есть свои εi и εp, которые тоже должны быть больше -1 (иначе любая система перестает существовать на этом уровне). Накопление положительных отно-

сительных изменений ($\varepsilon i > 0$) – это процесс развития, а накопление отрицательных изменений, при $\varepsilon i < 0$, – процесс деградации. При незначительных циклических колебаниях εi, происходящих последовательно в положительном и отрицательном направлениях, результирующее $\varepsilon p = 0$, то есть система практически стабильна. Однако такое состояние человека, при котором он и его головной мозг, являющийся сознательно управляющим органом, не дают положительных итоговых изменений, характеризуется как застой, топтание на месте (суета сует). Для активно работающей системы психики человека необходима сознательно управляющая работа головного мозга, при его информационной результирующей продуктивности $\varepsilon p > 0$. Только при стабильном росте деятельной результирующей продуктивности ($\varepsilon p > 0$) головного мозга возможно стабильное развитие познавательных функций психики человека и положительные изменения $\varepsilon i > 0$ подсистем нервной системы организма. При этом важно не просто выделить психологические факторы и условия, но и с помощью многофакторного анализа отследить благоприятные сочетания для наиболее эффективного их взаимодействия, с целью ускорения развития уровня понимания и соответствующего накопления положительных относительных изменений в системе мышления. К рассматриваемым психологическим факторам относятся следующие: качество восприятия окружающего мира, определение уровня организации живых систем и пространственно-временных изменений, индукция (логическое мышление) и другие. В предлагаемом исследовании, способствующем формированию системного мышления, мы исходили из следующих психологических условий. Во-первых, системный подход, как внутрипредметное психологическое условие, способствует улучшению понимания теоретического материала и осознание выполняемых практических задач. Во-вторых, развивающееся мышление должно строиться не только на биолого-экологических догмах учебника, а и на новых достижениях науки. Это является дополнительным психологическим условием для развития мышления. При этом самостоятельное осмысление и интерпретация научных данных, закладывает те основы, на базе которых и формируются познавательный опыт, новые, научные знания, способствующие развитию мышления. В-третьих, необходимым психологическим условием для решения вопросов развития мышления являются конкретные психолого-возрастные характеристики подростков – интерес, мотивация, открытость, восприимчивость к новой информации. Проведенные эксперименты, позволяют констатировать, что они в системе с другими психологическими условиями позволяют быстрее наладить общение, сформировать осмысленное восприятие, мышление, способствовать развитию речи. В-четвертых, учет фазы максимальной умственной активности, возрастные границы которой корректировались в ходе эксперимента, позволяет более гибко, с учетом индивидуальных психологических особенностей, поэтапно и быстро развивать осмысленность восприятия и мышление детей. В-пятых, формирование мышления наиболее эффективно протекает в зоне ближайшего развития. Наличие этой зоны предусматривает постоянный поиск новых форм общения и творческого содружества, помогающий развивающемуся мышлению подростков. В-шестых, все выше перечисленные психологические условия, чтобы стать ведущим фактором человеческого развития, должны работать в системном единстве. Только при благоприятных сочетаниях перечисленных выше психологических факторов и условий, носящих индивидуальный характер, формируются психологическо-познавательные функции. Однако это формирование происходит лишь в условиях относительного единства и функциональной согласованности их с физиологическими процессами, происходящими в живом организме в целом.

Именно эти условия связаны с возникновением новообразований и, в первую очередь, мышления в наиболее благоприятный подростковый период, начиная с фазы детского развития, характеризующийся максимальной умственной активностью и называемой ноэза. В последующий возрастной период человека качественные изменения его мышления наиболее интенсивно происходят в юношеском возрасте. Именно эти возрастные периоды наиболее эффективны для возникновения у человека новообразований системного мышления и понимания, которое необходимо для успешной деятельности в жизни, управляемой разумом. В данной работе был использован сравнительный метод исследования. В констатирующей части эксперимента в 4–11 классах первичное восприятие учащихся диагностировалось с помощью теста «Каково ваше восприятие?». По результатам проведения данного теста делалось заключение о преобладающем индивидуальном типе восприятия учащихся разных возрастных групп. Обработка результатов теста «Окружающий мир» позволила проследить интерпретацию разновозрастных образов окружающего мира. По результатам тестирования делался вывод о сложности этого образа у учащихся. Планетарная и пейзажная интерпретации образов мира в работах учащихся 4- 6, 9-х классов имеют системный характер. В формирующей части эксперимента приняли участие дети 4–11 классов с абстрактным типом восприятия. Исследование по развитию мышления проводилось в рамках типовой адаптированной Е.Н.Щербачевой программы «Мир, экология, мы» по авторской 3-этапной модели формирования системного мышления учащихся.

Первый этап выполнялся по авторской методике «Развития осмысленности восприятия природных систем». Занятия проводились по развитию перцептивного образа, с отслеживанием накопления изменений свойств восприятия, в ходе усложняющихся перцептивных действий при выполнении заданий практических работ с использованием фотопейзажей и проведении экспериментов. Предпочтение отдавалось выбору пейзажей с региональной привязкой к району, где живут и учатся дети, учитывая сильное психологическое воздействие на них фотографий знакомых мест. Наибольшее влияние на развитие осмысленности оказывает непосредственное восприятие и контактирование с природой в ходе экскурсий и полевых практик. Занятия проводились с 4-х по 11 классы, с учетом возрастных особенностей. По специальной методике, построенной на основе закона накопления относительных изменений, оценивалось влияние роста психологических параметров изменений свойств восприятия, на развитие его главного свойства – осмысленности. Результаты 1этапа методики (см. рис. 2) свидетельствуют о стойком развитии главного свойства восприятия – осмысленности в 4–6 классах, с некоторым его снижением в 7–8 классах и дальнейшим развитием в 9–11 классах.

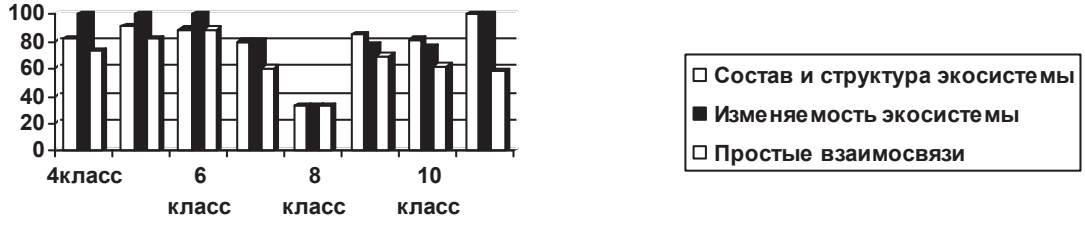


Рис. 2. Динамика развития перцептивных действий учащихся в процессе восприятия природных систем (в %)

Второй этап – это развитие мышления по методике «Многоуровневое изучение природных систем» с диагностированием относительных изменений показателей мышления учащихся. Дальнейшее формирование мышления невозможно без развития логики мышления, с помощью системы логических операций, а также развития логических форм мышления, с сохранением системного единства. Раскрытие относительного единства многоуровневой системы природы является необходимым условием при формировании мышления на этапе уровневого изучения экосистем. Именно такое изучение наиболее эффективно осуществимо в курсе экологии, как объединяющего естественнонаучного предмета. Результаты 2 этапа методики (см. рис. 3) свидетельствуют о развитии структурно-функциональных характеристик мышления учащихся.

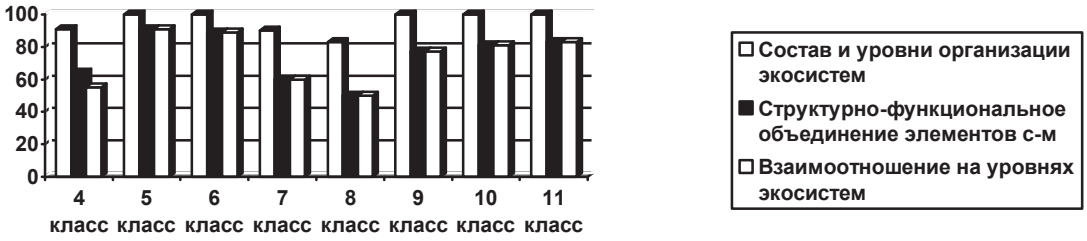


Рис. 3. Динамика результатов учащихся по развитию мышления в процессе многоуровневого изучения экосистем (в %)

По итогам проведения двух этапов методики, в которых формировались осмысленность восприятия и мышление при многоуровневом изучении экосистем были отобраны учащиеся для следующего этапа. Третий этап, выполненный по методике «Развитие системного мышления», как новообразования, сопровождался его диагностированием. Этот этап предлагаемой модели предусматривал наличие понимания о структурных уровнях изучаемых экосистем. Эти структурные изменения мышления являются основой для развития системного мышления. Изучаемые объекты природных систем и мыслительные операции, применяемые в ходе решение теоретических и практических задач познавательно-исследовательской деятельности, являются информационными стимулами развития этого вида мышления учащихся. Последовательное формирование этапов развития мышления, примененное в предлагаемой методике развития мышления, необходимо для дальнейшего осмысления школьниками окружающего мира и себя в нем, как многоуровневой природной системы. Между этими уровнями природной системы существуют многочисленные информационно-логические связи, которые изучаются учащимися в ходе решения теоретических и практических задач. Результаты 3 этапа методики (см. рис. 4) свидетельствуют о развитии системных параметров мышления.

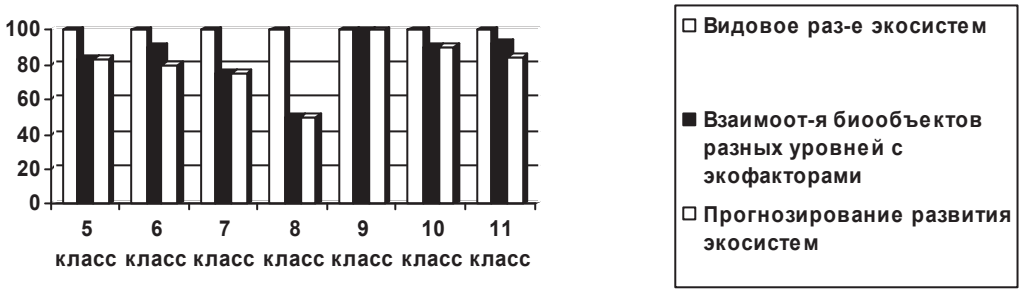


Рис. 4. Динамика результатов работы учащихся по развитию системного мышления (в %)

Таким образом, апробация Е.Н. Щербачевой 3-этапной модели в рамках программы «Мир, экология, мы», при определенном сочетании вышеперечисленных факторов и условий, явилась экспериментальным подтверждением формирования у школьников системного мышления и научного мировоззрения, как особого сознания субъекта. Заключение. Выполненный методологический обзор с анализом современных известных научных направлений в области психологии и смежных наук привел авторов к выводу о неприменимости констатирующих методов научных исследований для разработки аналитически обоснованного коренного улучшения результативности развивающего процесса образования школьников, на основе изменения их мышления. Учитывая это, для описания развития мышления, как сложнейшего информационно-системного процесса, был использован многофакторный информационный системологический метод анализа. Этот метод был применен к описанию, анализу и системной логической обработке результатов многолетней педагогической работы и экспериментальных исследований, выполненных в школах Е.Н. Щербачевой. В процессе теоретических исследований мышление изучалось с объективных аналитических позиций, как информационный процесс в открытой иерархической системе. Аналитическое описание этого процесса было выполнено на основании применения закона накопления относительных изменений в системе. Кроме того, в результате теоретических исследований были получены простые и наглядные аналитические представления о возможных соотношениях субъективного и объективного понимания, а также было выявлено влияние значимости понимания на сознательный выбор направления будущей деятельности. Полученные представления, учитывая их наглядность и простоту, могут успешно применяться для нравственного оздоровления сознания учащихся 4–11 классов, через создание у них собственного системного понимания. Ведь системное мышление, основанное на собственном осознанном объективном понимании начал нравственности, необходимо для сознательного выбора ими направления своих будущих действий и деятельности.

Результаты исследований позволили описать процесс мышления человека, выявить важнейшие факторы и условия, влияющие на возникновение новообразований системного мышления. Выявлены и возрастные периоды, благоприятные для создания у школьников новообразований системного мышления, которое является необходимой частью научного мышления. Наилучшим периодом для выработки системного мышления является подростковый возраст, соответствующий 4-7 классам школы. Выявлен и второй благоприятный период, который соответствует возрасту 9–11 классов. Результаты многолетней работы Е.Н. Щербачевой в школах Тулы, Москвы, Кисловодска подтверждают высокую эффективность предложенного ею метода формирования системного мышления у школьников на занятиях экологии. Достоинство метода подтверждено первым местом, занятым воспитанниками Е.Н. Щербачевой, за представленную ими исследовательскую работу «Изучение экологии зеленой зоны микрорайона» на экологической конференции Москвы 25 ноября 2006 года.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берталанфи Л. фон. Общая теория систем – критический обзор. // Исследования по общей теории систем: Сборник переводов. / Общ. ред. В.Н. Садовского. – М.: Прогресс, 1969, С. 23–82.
2. Левин К. Динамическая психология: избранные труды /Под общ. ред. Д.А. Леонтьева и Е.Ю. Патяевой. – М.: Смысл, 2001.
3. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка.

Логика и психология. – М.: Просвещение, 1969.
4. Юркин Р.Г. Законы накопления изменений и сохранения, скрытая энергия и процессы энергетической инверсии в дискретных геофизических системах. // Сейсмология и сейсмостойкое строительство на Дальнем Востоке. Сб. науч. тр. Часть 2. – Владивосток: ДВО АН СССР, 1989, С. 31–34. 5.
5. Щербачева Е.Н., Юркин Р.Г. Определяющая общенаучная проблема современной дидактики и психологии развития. // Дидактические проблемы модернизации российского образования. Материалы межвузовской научно-практической конференции. – Тула: 2003, С. 243–244.
6. Изучение распространения белого аиста в Тульской области. // Белый аист в России: Дальше на Восток. Сборник статей. – Калуга: 2000, С. 154–156.
7. Экологическое образование и воспитание в Российской христианской гимназии. // Единая система экологического образования и воспитания, учебно-методическое пособие. – Тула: 1996, С. 68–70.
8. Роль региональных эколого-фаунистических исследований в экологическом образовании и воспитании. // Фауна центрального Черноземья и формирование экологической культуры. Материалы первой региональной конференции. – Липецк: 1996, С. 60–62.

Капустина Н.Г., Климова О.В.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СУБЪЕКТНОГО ОПЫТА ПОДРОСТКОВ

В статье представлены результаты теоретико-эмпирического сравнительного изучения субъектного опыта подростков, обучающихся в учебных заведениях разного типа.

Kapustina N.G., Klimova O.V.

THE COMPARATIVE ANALISYS OF THE TEENAGERS' EXPERIENCE OF THE SUBJECT.

In this article presented the results of the theoretical, empirical comparative study of teenager's experience of the subject, studying at the institutions of the various types. This labour has in its base the supposition that the experience of the subject has three parts.

Актуальность исследования субъектного опыта задается современными процессами модернизации сферы образования. Для того, чтобы она была эффективна, необходим учет субъектного развития учащихся. Представления о субъекте разрабатываются в различных научных программах и парадигмах: начиная от гуманистической психологии, ориентированной на анализ актуального опыта человека для обозначения инициирующего начала, первопричины взаимодействия человека с миром и обществом, и заканчивая системно-эволюционным подходом, развитым на основе теории функциональных систем П.К. Анохина.

Для отечественной психологии характерно использования понятие субъекта для обозначения проявления творческого, инициирующего начала в человеке, когда он сам выступает источником собственной активности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, П.К. Анохин, А.Н. Бернштейн, А.В. Брушлинский, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.).

В работах А.В. Брушлинского субъект представлен как наиболее широкое понятие человека, обобщенно раскрывающее неразрывно развивающееся единство, целостность всех его качеств: природных, социальных, общественных, индивидуальных и т.д. Личность он считал менее широким определением человеческого индивида, раскрывающих глубокую взаимосвязь лишь некоторых существенных черт человека.

Понимание человека как субъекта деятельности сместило акценты с исследований деятельности, ее структуры и всеобщих закономерностей на исследования человека, ее осуществляющего. Между тем, нет более важного для характеристики любого человека, чем его субъектный опыт.

Под субъектным опытом мы имели в виду отражение в сознании ребенка окружающего природного и социального мира. Его содержание представлено четырьмя взаимосвязанными компонентами (перечислены в порядке развития в онтогенезе): эмоционально-чувственный, включающим в себя эмоции и чувства; аксиологическим, характеризующимся личностными смыслами, представлениями о ценностях; когнитивным, основа которого – знания, представления и поведенческим.

В исследовании приняли участие 104 ученика 8–10 классов МОУ «Гимназия № 9» и вечерней школы № 7 г. Шадринска Курганской области. В основе работы лежало предположение о том, что субъектный опыт трехчастен: в нем есть общее, обусловленное, во-первых, возрастными особенностями и, во-вторых, общностью образовательной среды и различное, детерминантой которого является отражение конкретным субъектом окружающего социального мира.

Для решения задач исследования применялся комплекс психодиагностичес-

ких методик: «Незаконченные предложения» в модифицированном варианте В.Р. Орестовой, О. А. Карабановой; проективная методика «Метаморфозы» – вариант С.Ю. Семеновой; исследование самооценки по методике Дембо – Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан; экспериментально-психологическая методика изучения фрустрационных реакций Розенцвейга (адаптирована в НИИ им. В.М. Бехтерева).

На основе анализа ответов по методике «Незаконченные предложения» подростков 8–10 классов мы выявили следующую закономерность: с возрастом показатели общей эго-идентичности изменяются в сторону увеличения. Значимые различия выявлены в сравнении показателей младшей (8 кл.) и старшей (10 кл.) возрастной групп ($p<0,01$), младшей и средней (9 кл.) – ($p=0,05$), средней и старшей ($p=0,05$) . Наибольшее число низких значений общей эго-идентичности выявлено в младшей возрастной группе: образ Я размыт или отвергается; различие между Я-реальным и Я-идеальным очень велико и уменьшение такого разрыва, по мнению подростков, им неподвластно; ощущение оторванности от окружающих; будущее им представляется весьма смутно, планы, направленные на будущее, нереалистичны; ощущение зависимости от обстоятельств и окружающих, собственной некомпетентности в решении жизненных проблем, построении жизненных планов.

Показатели среднего уровня эго-идентичности увеличивается к девятому классу (с 61,3% до 62,5%) и вновь уменьшается к десятому классу (до 57,5%).

Увеличение показателей общей эго-идентичности до высокого уровня (39,5%) позволяет говорить о наличии у десятиклассников следующих особенностей: достаточно четкое представление о собственном «Я» и принятие этого образа; осознание и конкретизация различий Я-реального и Я-идеального, наличие плана саморазвития; осознание себя частью группы, чувство принятия себя окружающими; построение реалистичных планов, направленных на будущее, осознание себя в будущем; ощущение собственной компетентности в установлении отношений с окружающими людьми, принятие важных жизненных решений.

Анализ различий общей эго-идентичности у подростков 8–10 классов, обучающихся в образовательных учреждениях разного типа, показал, что восьмиклассники практически не различаются по этому показателю, что свидетельствует об общей тенденции для данного возраста. Девятиклассники имеют схожие результаты по среднему и высокому уровню общей эго-идентичности. Однако, обучающихся 9 класса гимназии, имеющих низкий уровень эго-идентичности, на 6,3% меньше, нежели девятиклассников вечерней школы. К 10 классу увеличивается число подростков вечерней школы № 7, имеющих низкий уровень эго-идентичности (с 22,2% до 42,9%), в то время как среди «гимназистов» таковые отсутствуют. Количество подростков гимназии, характеризующихся средним уровнем развития данного показателя, остается практически неизменным (в пределах 61-63%), число учащихся МОУ «Открытая (сменная) общеобразовательная школа № 7» со средним уровнем эго-идентичности уменьшается к десятому классу на 13%. Высокий уровень общей эго-идентичности у учеников вечерней школы с переходом к 9 классу увеличивается на 4,4 %, а к 10 классу – снижается на 14%. В то время как в гимназии, начиная с восьмого класса, наблюдается рост числа подростков с высоким уровнем общей эго-идентичности в среднем на 10 % в год.

По результатам проективной методики «Метаморфозы» проявилась явная тенденция изменения образа миродействия подростков, т.е. тех действий, которые выражают отношение человека к миру. Центральным в этом отношении является вопрос о тех изменениях, которые подросток хочет произвести, чтобы сделать мир

лучше. В этом вопросе отражается взаимодействие внешнего и внутреннего мира, а так же деятельный аспект мировоззрения.

Ответы подростков мы разделили по следующим двум основаниям: активность жизненной позиции, которая выражалась в изменении окружающего мира и доминирующая эмоциональная ориентация в окружающем мире и самом себе. Результаты анализа ответов обучающихся позволяют выделить значительно различающиеся между собой подгруппы. Выделились два способа миродействия: активный и реактивный. Инициатором активного миродействия является сам подросток, который стремится обустроить окружающий мир. Инициатором реактивного миродействия подростка является внешнее окружение, при этом подросток только реагирует на окружающее.

В результате анализа были выделены две большие группы: 1) подростки, ориентирующиеся на неблагоприятные аспекты мира (такие как: угроза существованию, разрушение, нападение, агрессия, дискомфорт, нежелательные обстоятельства, помехи в деятельности, конфликтные отношения) и самого себя; 2) подростки, ориентирующиеся на благоприятные аспекты мира (рост, созидание, удовлетворение желаний, приумножение приятных и интересных обстоятельств, сотрудничество) и самого себя. Сочетание различных показателей по активности жизненной позиции и доминирующей ориентировки позволили выделить четыре типа предпочитаемого образа миродействия.

Увеличение встречаемости типа образа миродействия, обозначенного как группа «А», с возрастом испытуемых позволяет говорить о значимой тенденции ($p<0,01$). Первый тип (группа «А») — это активное миродействие с ориентировкой на благоприятные аспекты окружающего мира. Этот тип миродействия представляет собой позитивное обращение к миру с желанием преумножить благоприятные обстоятельства жизни, создать что-то новое и хорошее. Это образ созидательного обустройства мира.

Следующая значимая тенденция – уменьшение встречаемости второго типа (группа «Б») ($p=0,05$), т.е. реактивного миродействия с ориентировкой на благоприятные аспекты окружающего мира. Этот образ миродействия можно представить в виде позиции: «Мир обращается ко мне с чем-то хорошим, а я только отвечаю и наблюдаю за ним», «Все хорошо и нормально и так, ничего не надо менять».

Реактивное миродействие (группа «В»), ориентированное на неблагоприятные аспекты мира встречается в 2,4 раза чаще у десятиклассников, нежели у девятиклассников, и в 1,9 раза чаще, чем у восьмиклассников. Данный тип миродействия можно называть «защита – бегство». У этих подростков очень много ответов, свидетельствующих о страхе перед угрозой существованию, некоторые говорят о стремлении устранить нежелательные обстоятельства своей жизни. Деятельность, которой хотел бы заняться подросток не предполагает инициативы с его стороны (например, чаще всего они предпочитают смотреть телевизор).

Четвертый тип (группа «Г»), активное миродействие ребенка, ориентированное на неблагоприятные аспекты мира и самого себя, также увеличивается к десятому классу практически в 2 раза (с 3,2% у восьмиклассников до 6,1% у десятиклассников). Этот тип миродействия основан на агрессивном отношении к окружающему миру. Предполагает активный поиск врагов и их уничтожение. Последние две тенденции возрастных изменений являются достаточно значимыми ($p=0,05$). Выявились различия в типе образа миродействия у подростков в зависимости от типа образовательного учреждения: у «гимназистов» (восьмиклассников и девятикласс-

сников) преобладает тип А и тип Б образа миродействия; тип образа миродействия В снижается к 10 классу (с 14,3 % до 10, 5 %), в то время как у подростков вечерней школы этот показатель увеличивается в 4 раза. Десятиклассники МОУ «Открытая (сменная) общеобразовательная школа № 7» характеризуются реактивным миродействием, которое ориентировано на неблагоприятные аспекты мира, у них есть страх перед угрозой существования, они безынициативны.

У десятиклассников гимназии тип Г отсутствует, тип образа миродействия В встречается в 4 раза реже (10,5 % против 42,8%), чем у обучающихся того же возраста вечерней школы. Типы же А и Б встречаются в два раза чаще в обеих случаях. Следовательно, для обучащихся гимназии характерно активное миродействие с ориентировкой на благоприятные аспекты окружающего мира (рост, созидание, удовлетворение желаний, приумножение приятных и интересных обстоятельств, сотрудничество) и реактивное миродействие с ориентировкой на благоприятные аспекты окружающего мира.

Достаточно значимыми оказались различия данных, полученных с помощью экспериментально-психологической методики изучения фрустрационных реакций Розенцвейга. С возрастом меняется направление реакции во фрустрирующей ситуации с экстрапунитивных в 8 классе к импунитивным реакциям в 9–10 классах (p=0,001). По нашим данным, для восьмиклассников характерны экстрапунитивные реакции, в то время как старшие подростки – импунитивными реакциями. Таким образом, развитие реакций в подростковом возрасте идет от направленности на живое или неживое окружение в форме подчеркивания степени фрустрирующей ситуации, в форме осуждения внешней причины фрустрации, или вменении в обязанность другому лицу разрешить данную ситуацию к рассмотрению фрустрирующей ситуации как малозначащей или как нечто такого, что может быть исправлено само собой, стоит только подождать и подумать. Однако, несмотря на «превосходство» импунитивных реакций в поведении десятиклассников (у 51,5% испытуемых), часть подростков используют и экстрапунитивные, и интропунитивные реакции (реакция направлена субъектом на самого себя; испытуемый принимает фрустрирующую ситуацию как благоприятную для себя, принимает вину на себя или берет на себя ответственность за исправление данной ситуации) в 27,3% и 21,2% случаев соответственно. В отличие от восьмиклассников гимназии для подростков вечерней школы того же возраста не характерны интропунитивные реакции. Таким образом, последние не склонны принимать фрустрирующую ситуацию как благоприятную для себя, а также брать на себя вину и ответственность за исправление данной ситуации. Обращаясь к теории развития личности А.Н. Леонтьева, можно сделать вывод о том, что у этих подростков рождение личности во второй раз пока что не произошло: им все еще необходим кто-то, кто будет осуществлять контроль и нести ответственность.

Анализ данных по Розенцвейгу с точки зрения возрастной динамики позволил сделать следующие выводы. Для восьмиклассников характерны все типы реакций практически в равной степени. Для девятиклассников – реакции с фиксацией на препятствии (в ответе испытуемого препятствие, вызвавшее фрустрацию, всячески подчеркивается или интерпретируется как своего рода благо, а не препятствие, или описывается как не имеющее серьезного значения). Для десятиклассников же не характерны реакции с фиксацией на самозащите, и к этому возрасту увеличивается число испытуемых (с 12,5% в 9 классе до 42,4%), использующих реакцию с фиксацией на удовлетворение потребности (ответ направлен на разрешение про-

блемы; реакция принимает форму требования помощи от других лиц для решения ситуации; субъект сам берется за разрешение ситуации или же считает, что время и ход событий приведут к ее исправлению).

Анализ ответов испытуемых разных школ позволил выделить различия в типе реакции подростков восьмых классов школ разного типа. Для восьмиклассников МОУ «Открытая (сменная) общеобразовательная школа № 7» присущи реакции с фиксацией на самозащите в 66,1%: главную роль в ответе испытуемого играет защита себя, своего Я, и субъект или порицает кого-то, или признает свою вину, или же отмечает, что ответственность за фрустрацию никому не может быть приписана. В то же время у обучающихся гимназии этот тип реакции вообще отсутствует. Изучение самооценки по методике Дембо – Рубинштейн показало, что значимых различий у обучающихся разных типов учебных заведений нет. Количество подростков с высоким уровнем самооценки с возрастом увеличивается ($p=0,05$); число подростков со средним уровнем – уменьшается. «Пик» низкой самооценки приходится на девятый класс, что указывает на недооценку себя и свидетельствует о крайнем неблагополучии в развитии личности. За низкой самооценкой могут скрываться два совершенно разных психологических явления: подлинная неуверенность в себе и «защитная», когда декларирование (самому себе) собственного неумения, отсутствия способности и тому подобного позволяет не прилагать никаких усилий. Завышенная самооценка, подтверждающая личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими не была выявлена.

Таким образом, наше предположение о трехчастности субъектного опыта подростков нашло свое подтверждение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. Психология субъекта / Отв. ред. проф. В.В. Знаков. – М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетейя, 2003.
2. Волочков А.А. Активность субъекта как фактор психического развития (гипотезы, модели, факты) // Психологический журнал. – Т. 24. – №3. – 2003. – С. 22–31.

Сенкевич Л.В., Янышева В.А.

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТА И ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ

Статья посвящена актуальной проблеме диагностики личности и когнитивной сферы подростков с отклоняющимся поведением. В работе представлены основные результаты экспериментально-психологического исследования социально-средовых и эндогенных факторов отклоняющегося поведения несовершеннолетних, проведенного с помощью патопсихологических, нейропсихологических методик и проективных методов диагностики эмоционально-личностной сферы. Авторами были получены следующие парадоксальные результаты: наиболее серьезные правонарушения и самый высокий уровень агрессии были выявлены в подгруппе девиантных подростков именно из «элитарных» семей.

Sankevich L.V., Yanisheva V.A.

THE CHARACTERISTICS OF INTELLECT AND PERSONAL SPHERE OF TEENAGERS.

The article dedicates to issue of the day of diagnostics personality teenagers with divergent behavior. In the work were produced basic results of experimental-psychologies researches social and endogenous factors of behavior under ages. The most serious transgression and the highest level of aggression were in sub-group deviators teenagers just from «elitist» family.

Отклоняющееся поведение подростков является сегодня одной из самых актуальных проблем, имеющих серьезное общественное значение. Ее сложность состоит не только в том, что, в связи с коренными социально-экономическими изменениями в стране, падением уровня жизни многих семей, ослаблением социальных институтов, призванных заниматься воспитанием детей, число таких подростков постоянно увеличивается, но и в связи с вариативностью моделей девиантного поведения, а также их обусловленностью врожденными и социально-приобретенными особенностями. Ежегодно несовершеннолетними в РФ совершается более 100 тыс. правонарушений. Формы проявления девиантного поведения подростков чрезвычайно разнообразны. Это бродяжничество, попрошайничество; тунеядство, нежелание учиться; употребление спиртных напитков; употребление наркотиков; токсикомания; курение; повышенная агрессия, жестокость; раннее начало половой жизни, занятия проституцией; воровство; хулиганство; участие в криминальных группах; суицидальное поведение; вандализм; игромания. Несмотря на то, что в последнее время вышел ряд исследовательских работ по девиантному поведению (А.Ю. Егоров, С.А. Игумнов, 2005; Т.В. Корнилова, Е.Л. Григорьева, С.Д. Смирнов, 2005; Л.Б. Шнейдер, 2005) вопрос о предпосылках и факторах отклоняющегося поведения детей и подростков остается открытым.

В этой связи в период 2005–2007 гг. было проведено системно-психологическое исследование личностной и познавательной сферы девиантных подростков. В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение, что дезадаптация к ситуации учебной деятельности и отклоняющееся поведение подростков обусловлены как провоцирующими их социально-средовыми факторами, так и типом и степенью выраженности характерологических акцентуаций, а также особенностями познавательных процессов, нарушенных в силу невыявленного на более ранних этапах онтогенетического развития органического радикала. В ходе исследования

были сформированы экспериментальная и контрольная группы испытуемых – учащихся 8–10 классов массовых общеобразовательных школ № 660, № 1289, № 1865 г. Москвы и Павловской средней школы Истринского района Московской области. Отбор неуспевающих подростков с выраженными нарушениями поведения в экспериментальную группу осуществлялся на основании бесед с педагогами, психологами и медицинскими сотрудниками данных ГОУ. По данным бесед были составлены (в табличном виде) социально-педагогические характеристики микросоциальных условий жизни 75 отобранных подростков. В таблицах были отражены следующие данные: полнота/неполнота семьи, уровень образования родителей, материальная обеспеченность семьи, жилищно-бытовые условия, особенности взаимоотношений между родителями (или родственниками, их заменяющими), тип семейного воспитания, наличие/отсутствие семейной отягощенности эндогенными психическими заболеваниями, наличие/отсутствие семейной отягощенности алкоголизмом, наличие/отсутствие признаков зависимого поведения у самого испытуемого (подростка). Одним из условий подбора экспериментальной группы было наличие признаков социальной дезадаптации у подростков. Ведущее место среди этих нарушений занимают девиации поведения, частичная или (в большинстве случаев) хроническая неуспеваемость. Преобладающими формами девиантного поведения подростков экспериментальной группы являлись прогулы уроков, побеги из дома, агрессивное поведение, грубость, лживость (асоциальное поведение). Наблюдались также делинквентные проявления: хулиганство, вымогательство денег у сверстников и взрослых, кражи, общение с антисоциальными компаниями, и аддиктивные формы поведения: частое употребление опьяняющих доз алкоголя (30 человек), эпизодическое употребление наркотических веществ (7 человек), опийная наркомания (у двоих испытуемых). У восьми девочек-подростков экспериментальной группы наблюдались явления подросткового промискуитета.

Значительная часть подростков экспериментальной группы воспитывались в неполных, многодетных, неблагополучных семьях. Некоторые родители не имели постоянной работы, злоупотребляли спиртным. Взаимоотношения родителей с детьми характеризовались выраженным непостоянством, безразличием родителей к делам детей, пренебрежением к их интересам. Вместе с тем, половина (50,6%) девиантных подростков экспериментальной группы происходили из благополучных семей, с высоким культурным уровнем родителей, хорошими материальными и жилищно-бытовыми условиями, без семейной отягощенности алкогольной зависимостью и эндогенными психическими заболеваниями.

На испытуемых контрольной выборки (65 человек), с помощью сотрудников психолого-педагогических служб ГОУ, на базе которых проводилось исследование, также были составлены социально-педагогические характеристики с учетом тех же параметров, что и в экспериментальной выборке. 11 подростков контрольной группы проживали в оптимальных, по оценке социальных факторов, семьях, 43 – в хороших и 7 – в удовлетворительных.

Исследование интеллектуальной и личностной сфер девиантных подростков проводилось с использованием следующих методов: Патохарактерологический диагностический опросник (ПДО) Н.Я. Иванова и А.Е. Личко (для изучения акцентуаций характера подростков); методики «Отыскивание чисел (Таблицы Шульте)» и «Отсчитывание (от 100 по 7)» использовались для исследования сенсомоторной сферы и внимания; «Запоминание 10 слов» и «Воспроизведение рассказа» применялись для изучения памяти испытуемых. Исследование мышления осуществлялось

с помощью следующих методов: «Классификация предметов», «Исключение предметов», «Существенные признаки», «Простые и сложные аналогии». Личностные особенности подростков изучались с помощью наблюдения за поведением испытуемых в ситуации психолого-педагогического исследования, Тематического апперцепционного теста (ТАТ), Метода мотивационной индукции (МИМ) Ж. Ньюттена (J.Nuttin, 1980; Н.Н. Толстых, 1988) и методики «Пиктограмма». Кроме того, было проведено нейропсихологическое исследование праксиса, гнозиса, счетных операций, экспрессивной и импрессивной речи испытуемых.

По результатам опросника ПДО А.Е. Личко – Н.Я. Иванова были получены следующие результаты: у подростков экспериментальной выборки преобладали эпилептоидная, неустойчивая, шизоидная и конформная характерологические акцентуации. Кроме того, по дополнительным шкалам были выявлены достоверные различия между выборками по параметрам «негативное отношение к исследованию», «диссимуляция действительного отношения к рассматриваемым проблемам и стремления не раскрывать черты характера», «черты характера, встречающихся при органических психопатиях» и «психологическая склонность к делинквентности». Эти показатели достоверно выше у испытуемых экспериментальной выборки. Усредненный общегрупповой профиль испытуемых экспериментальной выборки содержит в себе явное указание на возможную органическую природу психопатии и акцентуаций характера у значительной части девиантных подростков: величина индекса В (brain minimal damage) составляет более 5 баллов (5,45). Высокий В-индекс служит основанием для дальнейшей диагностики ряда психических функций девиантных подростков.

Исследование сенсомоторной сферы и внимания выявило более низкие показатели психического темпа (скорости зрительного поиска) у подростков экспериментальной группы по сравнению с контрольной. При этом и стабильность результатов зрительного поиска по таблицам Шульте выше в контрольной группе. Также у девиантных подростков более низкие показатели устойчивости внимания.

Исследование памяти не выявило особых различий между выборками в непосредственном и отсроченном воспроизведении несвязного вербального материала. Вместе с тем, подростки контрольной группы значительно успешнее в воспроизведении слов при опосредованном запоминании.

Нейропсихологическое исследование высших психических функций подростков дало следующие результаты. Исследование гнозиса не показало существенных различий между группами. Наиболее заметные различия получены по показателю «Конструктивный праксис». Результаты подростков с нарушениями поведения существенно ниже. При исследовании речи существенные отличия получены по следующим параметрам: «Понимание речи», «Автоматизмы порядковой речи», «Понимание синонимов», «Понимание метафор», «Понимание абстрактных слов». Выявленные различия статистически достоверны (при $p<0,05$).

Большинство показателей мыслительной деятельности по своим средним значениям в экспериментальной группе существенно ниже (при $p<0,05$), что означает более низкий уровень успешности в выполнении практически всех мыслительных операций (анализа, синтеза, формирования понятий, обобщения, абстрагирования, целенаправленности и последовательности мыслительного процесса, выделения существенных признаков предметов, понимания переносного смысла, умения вычленить главную мысль).

Исследование личностных особенностей подростков с нарушениями поведения выявило у них существенно более высокий уровень агрессии и аутоагрессии

по методике «Пиктограмма» (большое количество ассоциаций агрессивного и аутоагрессивного характера), чем у подростков контрольной группы (различия достоверны при $p<0,01$). Качественный анализ протоколов «Метода мотивационной индукции» девиантных подростков показал, что в 75% случаев в высказываниях испытуемых экспериментальной группы зафиксированы проявления высокой агрессии. Причем, в большинстве случаев эта агрессия направлена на насыщенные отрицательным содержанием образы значимых Других. Например, один из подростков заканчивает предложение «Я мечтаю...» следующим образом «Я мечтаю *пусть училка сдохнет*». Другие подростки экспериментальной выборки заканчивают фразы следующим образом «Я надеюсь *что школу взорвут*», «Я мечтаю *убить хохла и поработить мир*», «Я хочу *стать террористом*» и т.п. В 40% случаев в протоколах MIM подростков с нарушениями поведения встречается высокий уровень аутоагрессии, вплоть до суицидальных тенденций. Вот наиболее часто встречающиеся высказывания подростков экспериментальной группы: «Я хочу *умереть*», «Я не хотел бы *рождаться*», «Я стремлюсь *к моргу*». Высокий уровень агрессии диагностирован также по протоколам девиантных подростков к таблицам ТАТ. В качестве примера приведем рассказ 16-летнего испытуемого экспериментальной группы к таблице 8BM (мальчик – подросток на переднем плане, сбоку виден ствол ружья, на заднем плане нечеткая сцена хирургической операции): *«Мужики убили другого мужика из ружья. Теперь для того, чтобы замести следы, они решили расчленить его тело, а потом утопить в каком-нибудь пруду. Всем этим делом заправляет маленький мальчик, он явно ненавидел этого мужика. Это можно прочитать по его леденящим душу глазам. Его глаза переполнены хладнокровной расчетливости и ненависти к этому мужику. Это он, скорее всего, придумал расчленить тело. В его глазах можно увидеть некоторые склонности к садизму. В будущем этот мальчик будет серийным убийцей. Он всегда будет измываться так над жертвами, насиловать их и расчленять тела. Он будет убивать их медленно. Скорее всего, этот мужик тоже умирал медленно. Сначала он отстрелил ему по очереди ноги, потом руки, потом гениталии, а потом провел контрольный выстрел в голову. Скорее всего, здесь изображен редкий портрет будущего серийного убийцы Чикатило»*. Протоколы девиантных подростков к таблицам ТАТ свидетельствуют о крайнем инфантилизме, спутанности морально-этических установок; об эмоциональных нарушениях, серьезных искажениях в тестировании реальности, выражающихся в некритичности, аутистическом мышлении; о непростроенности адекватной перспективы потребного будущего, антисоциальных установках, отсутствии учебной и трудовой мотивации у большинства испытуемых экспериментальной выборки.

До недавнего времени девиантное поведение считалось «прерогативой» личности, выросшей в неблагополучной семье, так как «трудные» подростки, выросшие в подобных семьях, находятся в состоянии фрустрации аффилиативной потребности, что приводит к возникновению у них аффективных форм поведения, деформации духовных, познавательных, эстетических потребностей. В ходе исследования было выявлено, что смещение ценностей в нашем обществе изменило духовные ориентиры не только детей из неблагополучных семей, но и детей из семей, традиционно считающихся благополучными – семей с высоким образовательным уровнем, достаточно материально обеспеченных и составляющих так называемую элиту общества (руководители предприятий, преподаватели, научные работники и т.д.). Нами были получены следующие парадоксальные результаты: наиболее серьезные правонарушения и самый высокий уровень агрессии были выявлены в подгруппе девиантных подростков именно из «элитарных» семей, с уровнем дохода выше сред-

него, при высоком культурном и интеллектуальном уровне родителей. Проведенные исследования показали, что для многих подростков в нашем обществе, в том числе и для «элитарных трудных», основным жизненным критерием в настоящий момент является количество свободных денег и возможность их использования по собственному усмотрению. Такие понятия, как профессионализм, компетентность, духовность перестали являться для них значимыми. Более того, нами доказано, что для субъектов подгруппы «элитарные трудные» характерна реакция эмансипации, степень выраженности которой значительно превышает показатели подростков из неблагополучных семей. При этом традиционно считается, что именно для субъектов из неблагополучной социальной среды характерен протест против взрослых (родителей, учителей). Самые высокие показатели агрессивности выявлены именно у «элитарных трудных». Более того, как видно из нашего исследования, девиантные подростки из «элитарных» семей практически не воспринимают своих родителей, не считаются с их мнением. Очевидно, что выраженная реакция эмансипации направлена у этих подростков не на взрослых вообще, а именно на собственных родителей, хотя объективно они полностью зависимы от них. Становится понятным, что родители не являются значимыми взрослыми для своих детей, их мировоззрение и ценностные ориентации родителей не принимаются подростками.

Анализ полученных данных позволил сделать следующие выводы

1. У большинства обследованных нами подростков с отклоняющимся поведением обнаружены признаки конституциональной предрасположенности к психопатизации органической природы, что подтверждается высоким В-индексом по методике ПДО в усредненном психологическом профиле испытуемых экспериментальной выборки, наличием среди них значительного числа подростков с эпилептоидной акцентуацией характера, а также данными психолого-педагогического исследования.

2. О наличии эндогенных факторов (органической природы) девиантного поведения исследуемых подростков свидетельствуют также достоверные различия между выборками по всем без исключения параметрам мыслительной деятельности (последовательность, целенаправленность, уровень обобщения и абстрагирования и т.д.), по ряду показателей нейропсихологического исследования ВПФ (конструктивный праксис, понимание речи, понимание переносного значения слова и пр.). Эти показатели достоверно ниже у подростков экспериментальной группы.

3. Признаки, свидетельствующие о наличии у значительной части испытуемых экспериментальной группы черт эпилептоидной, неустойчивой, шизоидной психопатии органической природы, коррелируют с высоким уровнем агрессии, негативизма, аутоагрессивными тенденциями девиантных подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Визель Т.Г., Сенкевич Л.В. Агрессия и аутоагрессия: предпосылки, проявления, последствия /монография. – Тула, ТГПУ, 2005 – 412 с.
2. Егоров А.Ю., Игумнов С.А. Расстройства поведения у подростков: клинико-психологические аспекты. – СПб.: Речь, 2005. – 436 с.
3. Корнилова Т.В., Григоренко Е.Л., Смирнов С.Д. Подростки групп риска. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
4. Личко А.Е. Типы акцентуации характера и психопатий у подростков. – М.: Апрель – ЭКСМО – пресс, 1999. – 416 с.
5. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 400 с.
6. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М.: МПСИ, 2005. – 96 с.
7. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. – М.: Академический проект, 2005. – 336 с.

Бободжонова О.Н.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Профильное и дифференцированное обучение организуется с учетом индивидуально-типологических особенностей учащихся. Определением особенностей и оказанием психолого-педагогической поддержки необходимо заниматься в процессе психологического сопровождения. Психологическое сопровождение делится на этапы предпрофильной подготовки и обучение в профильных классах. Результатом этой работы должно быть появление чувства уверенности в подростка в ситуации предстоящего выбора.

Bobodzhonova O.N.

THE PSYCHOLOGICAL ACCOMPANIMENT OF PROFILE TEACHING

The profile and varied teaching is organizing taking into account particularly typological peculiarities of students. The psychological accompaniment has stages before profile preparation and a teaching in the profile classes.

В последние годы мы часто встречаемся с терминами «дифференцированное обучение», «индивидуализация обучения», «профильное обучение». Что же понимается под данными терминами, что общего между ними и чем они отличаются? В Словаре иностранных слов «дифференциация» рассматривается как разделение, расчленение, расслоение целого на части, формы и ступени. Аналогичное определение дается и в Словаре русского языка. Что же разделяется, когда мы говорим о дифференциации процесса обучения? Дифференциация в учебном процессе, по мнению И.М. Осмоловской, предполагает прежде всего **разделение учащихся на группы** в процессе обучения. Разделение осуществляется для последующего группирования, т.е. дифференциации обязательно сопутствует интеграция, выражающаяся в объединении учащихся. При этом необходимо учесть, что разделение учеников и объединение их в группы может быть явным, т.е. группы будут четко определены, отделены друг от друга, и неявным, когда границы между группами размыты, стерты, возможен переход учеников из группы в группу (например, в процессе внутриклассной дифференциации).

При дифференцированном обучении основанием разделения учащихся на группы являются их индивидуально-типологические особенности. Что значит «типологические»? Это те особенности, которые присущи не одному ученику, а группам учащихся и прямо или косвенно влияют на процесс обучения.

Разделение учащихся на группы, существенный признак дифференциации, но не единственный. Другим обязательным признаком является **различное построение процесса обучения** в выделенных группах – без этого дифференциация теряет смысл. Создание классов для детей с различным уровнем подготовленности и способностей без внесения изменений в учебный процесс не дает ожидаемого результата, так как не наблюдается устойчивого развития мотивации учащихся и повышения их удовлетворенности учебным процессом.

Дифференциация обучения – это учет индивидуально-типологических особенностей личности в форме группирования учащихся и различного построения процесса обучения в выделенных группах.

Большей неопределенностью обладает понятие «дифференцированный подход», который может быть определен как подход к процессу обучения, в русле которого предполагается дифференциация в различных видах и формах. Когда говорят «дифференцированный подход к учащимся», это предполагает предъявление раз-

личных требований к различным группам учеников в овладении содержанием образования.

Рассмотрим понятие **индивидуализация** обучения. В Словаре иностранных слов индивидуализация трактуется как принятие во внимание особенностей каждого индивидуума. В Российской педагогической энциклопедии индивидуализация также рассматривается как организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся.

Таким образом, и в индивидуализации и в дифференциации учитываются индивидуальные особенности учеников. Их отличие заключается в том, что при индивидуализации учитываются особенности каждого ученика, а при дифференциации – групп учеников. В реальной школьной практике с наполняемостью классов 25–30 учеников осуществить индивидуализацию обучения в полном масштабе, т.е. учесть индивидуальные особенности каждого ученика, невозможно. Поэтому как приближение к индивидуализации можно рассматривать дифференциацию, учитывающую особенности групп учеников. Можно сказать, что индивидуализация является предельным случаем дифференциации.

Сегодня в педагогических статьях не редко употребляется термин фуркация (от лат. furcatus – разделяю), подразумевающий построение учебных планов старших классов средней школы, при котором в целях специализации учащихся создаются особые циклы, разделы, уклоны с сохранением общих основ обучения. Если соотнести понимание фуркации с современной практикой дифференцированного обучения, то станет ясно, что это – форма дифференциации по интересам и способностям учеников, называемая сейчас **профильным обучением**.

Итак, профильное обучение – это особый вид дифференциации и индивидуализации учебной деятельности, при котором учитываются интересы, склонности и способности учащихся, создаются условия для максимального развития учащихся в соответствии с их познавательными интересами и профессиональными намерениями.

Профильное, равно как и дифференцированное обучения, это учет индивидуально-типологических особенностей личности в форме группирования учащихся и различного построения обучения в выделенных группах

Это относится к профессиональным обязанностям практических психологов, работающих в школе. Некоторые индивидуальные особенности учащихся учитель может определить интуитивно, например характер общих познавательных способностей. Но это происходит не всегда. В истории науки известно немало примеров, когда преподаватели не видели выдающихся способностей будущих ученых, сделавших впоследствии величайшие открытия.

Решение об организации профильного обучения в конкретном образовательном учреждении принимает его учредитель по представлению администрации образовательного учреждения и органов его общественного самоуправления. Однако все усилия по созданию эффективных моделей профильного обучения (10–11 классы) окажутся напрасными, если учащиеся основной ступени к окончанию девятого класса не смогут выбрать профиль обучения в соответствии со своими желаниями и возможностями.

Поэтому особое значение в Концепции профильного обучения отведено **предпрофильной подготовке** учащихся. В соответствии с рекомендациями Министерства образования РФ по организации предпрофильной подготовки (№03-51-157 ин/13-03 от 20.08.03) в 9 классах общеобразовательных учреждений к предпрофильной подготовке относятся мероприятия по профильной ориентации и психолого-педа-

гогической диагностике учащихся, их анкетирования с целью изучения образовательного запроса учеников и родителей, консультирование, презентации «образовательной карты» района. Наш опыт говорит о том, что предпрофильную подготовку лучше начинать в 8 классе. В таком случае возможно больше уделить времени и внимания пропедевтики учебных трудностей, диагностики и выбора методов и форм помощи ученикам. Возраст 13-14 лет всегда считался психологически трудным, а ситуация принятия решения вносит дополнительную напряженность. Увеличение времени предпрофильной подготовки помогает легче адаптироваться к ситуации принятия решения, помогает формированию у школьника реалистичного самовосприятия и уровня притязаний.

Подготовка учащегося к ситуации выбора профиля предусматривает этапы:

– пропедевтический (с середины 8 и начале 9 класса) – выявление образовательного запроса учащихся и определения трудностей обучения на данном этапе;

– основной (период обучения в 9 классе)- моделирование видов образовательной деятельности, востребованных в профильной школе в различных образовательных моментах;

– завершающий (при окончании 9 класса) – оценка готовности школьника к принятию решения о выборе профиля обучения в старшей школе.

На каждом этапе используются соответствующие содержанию формы и методы. В нашей школе параллельно с психологом работает профконсультант центра занятости.

На пропедевтическом этапе в ходе презентации «образовательной карты» территории осуществляется общее знакомство учащихся с различными вариантами продолжения образования по окончанию основной и старшей школы. Предварительная диагностика интересов, целей и причин предстоящего выбора, склонностей, способностей, образовательного запроса школьников с учетом мнения и педагогов осуществляется с помощью анкетирования, тестирования, собеседования, метода проектов и др. Целесообразно последующее отслеживание результатов после 9 класса при помощи повторного использования диагностических процедур, применявшихся в начале предпрофильной подготовки.

На основном этапе реализуется профильно-ориентационный курс «Психология самоопределения», продолжается работа профориентатора. Работа ведется в форме диалога, профориентационных и психологических игр, мини-проектов. Основным стилем работы является постановка проблемы для усиления мотивации и мышления, самостоятельного осмысления ситуации и принятия решения. Данная работа включает три шага: определение наиболее существенных факторов, влияющих на выбор подростком направлений продолжения образования (критериев выбора), самостоятельное конструирование подростком нескольких версий совершаемого выбора, сравнение этих версий с выделенным индивидуальным критерием. Используются «пробы» выбора профиля обучения в виде специальных заданий.

На заключительном этапе предусматривается выборочное повторное диагностирование, анкетирование и рефлексивное осмысление результатов изучения других элективных курсов предпрофильной подготовки и профильной ориентации. Результативность прохождения предпрофильной ориентации повышается в случае создания «личного отчета». Полученные данные оформляются в индивидуальные заключения, в которых делается акцент на сильные стороны личности и на то, что требует дополнительных усилий и внимания. Заключение носит рекомендательный характер.

Изучение цели и причины выбора профиля обучения дают следующую картину – наибольшее влияние на выбор профиля или другого образовательного маршрута оказывают входящие в профиль предметы, на втором месте находятся родители, на третьем месте связь с будущей профессией. Заметно сократилось число выборов «за компанию с другом» и по совету учителя. Цели, с которыми подростки выбирают тот или иной профиль распределяются следующим образом: на первое место выходит подготовка к экзаменам после девятого класса, второе – уточнить свой выбор профиля, третье место занимает интерес к предметам. В последние два года увеличилось число детей переходящие в другие профильные школы и поступающие специализированные учебные заведения.

В организации профильного обучения сегодня крайне сложно учитывать индивидуальные особенности. При формирование профильных классов школы преимущественно ориентируются на желание родителей, учеников и показатели успешности предыдущего обучения. Очевидно, что складывается ситуация, когда говорится об одних критериях формирования классов, а ориентируются на другие. При этом исследования Центра социально-проффессионального самоопределения молодежи Института содержания и методов обучения РАО опубликованные в 2004 г. показывают, что: «...сегодня ни педагогическая наука, ни практика не готовы к осуществлению образования на деятельностной основе». Преподавание в профильной школе в ближайшие несколько лет будет осуществляться ныне действующими педагогическим кадрами. Поэтому сегодня, как никогда ранее, психологическая служба в школах призвана быть не только равноправным участником образовательного процесса, но и предворять педагогические шаги. Учет индивидуальных особенностей учеников позволяет сделать процесс обучения более комфортным и результативным.

Уточним, какие особенности личности могут являться основаниями для дифференциации. Прежде всего это должны быть **особенности, значимые для процесса обучения,** взятого не только как процесс усвоения социального опыта, но и как средство развития и воспитания учащихся. При этом можно выделить явно и косвенно влияющие на процесс обучения. Например, явно влияют на учебный процесс обучаемость учащихся, их познавательные интересы, а косвенное влияние оказывают темперамент, некоторые хронические заболевания, склад характера. В ходе нашего исследования замечено, что к системе профильного обучения лучше адаптируются подростки с достаточно высоким уровнем креативности и уровнем интеллекта выше среднего. Подростки с высоким и низким уровнем интеллекта чаще испытывают дискомфорт.

Необходимо уточнить, что психологическое сопровождение профильного обучения это не отдельный вид деятельности. Данное направление работы встраивается в должностные обязанности педагога-психолога образования и соотносится с тем видом и целями профилизации, которые определены в данном учебном заведении.

К выбору профиля в старших классах детей также нужно готовить и в этом немаловажное значение отводится деятельности психолога. Диагностика складывается из определения познавательных интересов, профессиональных ориентаций, склонностей, способностей учеников, уровня их притязаций и изучения ведущих мотивов деятельности.

В 10-х классах, когда выбор профиля сделан, сформированы профильные классы, психологическая служба проводит изучение адаптации учащихся к обучению в новых классных коллективах, диагностирует уровень школьной тревожности. В старших классах для всех учащихся, особенно для ориентированных на продолже-

ние обучения в вузе, психологи могут организовать занятия, повышающие устойчивость учеников к факторам, вызывающим стресс.

На всех стадиях осуществления профильного обучения качественный результат может быть получен только в том случае, если хорошо налажена информационная работа с родителями, так как они, с одной стороны, являются основными потребителями образовательных услуг, предоставляемых школой, а с другой – оказывают достаточно большое влияние на выбор учеником направления обучения. Внеклассная деятельность учащихся также должна способствовать развитию определенных профессиональных компетенций в выбранном направлении обучения, что требует вовлечения учащихся в активную исследовательскую деятельность.

Целью психологического сопровождения предпрофильного и профильного обучения можно назвать то, что С.Н. Чистякова и Н.Ф. Родичев считают **ориентационной компетентностью**. Она выражается в готовности:

– испытывать потребность в выборе, в образовательной и профессиональной самоидентификации, в конструировании версий продолжения образования и профессионального самопродвижения;

– ставить и корректировать соответствующие им ближние и дальние цели, использовать внешние и внутренние ресурсы;

– противостоять внешним манипулятивным воздействиям;

– владеть способами деятельности по обеспечению принятия решения о продолжении образования и профессиональном становлении в условиях изменяющегося общества и рынка труда;

– запрашивать необходимую помощь специалистов.

Именно на эти результаты должна быть ориентирована деятельность педагога-психолога по решению задач психолого-педагогического сопровождения в старшей школе.

Шост Ю.В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

В статье описываются особенности, присущие одаренным подросткам, представлена структура творческого потенциала одаренного подростка, а также изложено исследование креативности подростков общей выборки в сравнении с одаренными подростками.

Shost Julia

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF THE CREATIVE POTENTIAL OF GIFTED TEENAGERS

The article shows the peculiarities of the gifted, presents the structure of the creative potential of a gifted teenager, and also includes the research of creativity of teenagers of general excerption as compared to the gifted ones.

Проблема одаренности является комплексной. Основными в ней являются вопросы выявления, обучения и развития одаренных детей, а также профессиональной и личностной подготовки педагогов, психологов и управленцев образования для работы с одаренными детьми.

С психологической точки зрения необходимо отметить, что одаренность представляет собой сложный психический объект, в котором неразрывно переплетены познавательная, эмоциональная, волевая, мотивационная, психофизиологическая и другие сферы психики человека [1].

Особенности, присущие одаренным, обогащают нашу жизнь во всех ее проявлениях и делают их вклад в нее чрезвычайно значимым. Исследования в области одаренности проводили такие ученые, как Н.Т. Алексеев, С.М. Бернштейн, А.Н. Лук, А.Я. Пономарев, Н.Г. Фролов, Э.Г. Юдин, М.Г. Ярошевский, М. Воллах, Дж. Гилфорд, Б. Гизелин, С. Медник, В. Смит, П. Торренс, К. Тейлор, Х. Трик, Д. Халперн и др.

В результате исследования проблемы одаренности были выявлены следующие особенности.

1. Одаренных отличает высокая чувствительность во всем, у многих высоко развито чувство справедливости; они способны чутко улавливать изменения в общественных отношениях, новые веяния времени в науке, культуре, технике, быстро и адекватно оценивать характер этих тенденций в обществе.

2. Познавательная непрекращающаяся активность и высоко развитый интеллект дают возможность получать новые знания об окружающем мире. Творческие способности влекут их к созданию новых концепций, теорий, подходов. Оптимальное сочетание у одаренных детей интуитивного и дискурсивного мышления (в подавляющем большинстве случаев при доминировании первого над вторым) делает процесс получения новых знаний весьма продуктивным и значимым.

3. Большинству одаренных свойственны большая энергия, целеустремленность и настойчивость, которые в сочетании с огромными знаниями и творческими способностями позволяют претворять в жизнь массу интересных и значимых проектов [2].

При выявлении детей с незаурядными умственными возможностями встает проблема, чему и как их учить, как способствовать их оптимальному развитию.

Программы для одаренных должны отличаться от обычных учебных программ. Обучение таких детей должно отвечать их существенным потребностям [3].

Одаренность рассматривается в нашем исследовании на примере младших подростков. Дело в том, что исследования последнего времени выявили у подростков значительно больше, чем предполагалось ранее, возможностей усваивать знания как в привычной, так и в нестандартной ситуации. В 11-12 лет ребенок становится достаточно автономной личностью. Он уже обладает определенной самостоятельностью, достаточно развитыми навыками самообслуживания, навыками социальной, общественной и учебной жизни. Дети умеют учиться, ими усвоены основные социальные конвенциональные нормы. Появляющееся на этой основе чувство взрослости порождает потребности в новых средствах самовыражения [4].

В качестве основного критерия творчества человека часто рассматривается оригинальность мышления – способность давать ответы далеко отклоняющиеся от обычных. Оригинальность выражает степень непохожести, нестандартности, неожиданности предлагаемого решения задач среди других стандартных решений. Оригинальность рождается из преодоления «правильного», очевидного, общепринятого. Творческий характер мышления проявляется в таких его качествах как гибкость, оригинальность, беглость, глубина мышления (отсутствие скованности, отсутствие стереотипности), подвижность [1].

Следует отметить, что одаренность – это всегда «системное качество», представляющее собой единство познавательного, эмоционального, мотивационного, волевого и духовного компонентов, связанных с соответствующими сферами психики. Именно они создают предрасположенность человека к достижению высоких и сверхвысоких результатов в выполняемой им деятельности по сравнению с другими представителями своей возрастной или социальной группы и являются психологическими условиями развития *творческого потенциала* одаренного подростка [5].

Ряд психологов [1], [3–8] подчеркивают роль творческого потенциала как фактора одаренности. В понятии *творческого потенциала* реализован *личностный* подход к тому, что в многочисленных психологических исследованиях изучается как *креативность.* Креативность рассматривается *как способность личности* нестереотипно мыслить, обнаруживать новые способы решения проблем или новые способы их выражения, проявлять чувствительность к проблемам, дефициту знаний, их дисгармонии, несообразности, выдвигать и проверять гипотезы в поиске решения проблем и др.

Диагностика творческого потенциала проводилась нами комплексно и состояла из исследования всех структурных компонентов творческого потенциала личности.

Мы принимаем следующее представление о структуре творческого потенциала личности:

– *эмоциональный компонент,* характеризующий эмоциональное отношение учащегося к процессу и результату творческой деятельности, эмоциональный настрой на нее;

– *мотивационный компонент,* выражающий уровень и своеобразие интересов и увлечений школьника, заинтересованность и активность его участия в творческой деятельности, доминирующую роль познавательной мотивации в его мотивационной сфере;

– *волевой компонент,* характеризующий способность школьника к необходимой саморегуляции и самоконтролю; качества внимания; самостоятельность; способность к волевому напряжению, устремленность к цели творческой деятельности;

– *интеллектуальный компонент,* выражающийся в оригинальности, гибкости,

адаптивности, беглости и оперативности мышления; легкости ассоциаций; в уровне развития творческого воображения и в использовании его приемов; в уровне развития специальных способностей;

– *коммуникативный компонент*, направленный на выработку системы свойств и способностей, обеспечивающих участие личности в общении и взаимодействии с другими людьми [6].

Названные компоненты творческого потенциала взаимно связаны между собой и с целостной его структурой. Обеспечение условий формирования интересов будет способствовать развитию эмоциональной сферы; направленное формирование эмоционально-образной сферы – развитию интеллекта и мотивации, включение интуитивного поиска и ассоциативного процесса – развитию эмоциональной и интеллектуальной сфер. Создание интенсивной и перспективной мотивации будет способствовать развитию всех сфер; формирование критического отношения и стремлений к совершенствованию продуктов творческой активности – развитию волевой сферы, многовариативная, нерегламентированная, коммуникативно-творческая среда с максимальными возможностями свободы выбора будет способствовать развитию коммуникативного потенциала личности [7].

В проводимом нами эксперименте участвовали учащиеся 6-х классов физико-математического лицея №40 г. Нижнего Новгорода. Тестирование проводилось в группах по 10-20 человек. Общее число испытуемых составило 120 человек. Для диагностики уровня развития творческих способностей нами была использована методика диагностики креативности подростков Х. Зиверта [7] и С. Медника [8]. Тест состоит из пяти заданий, которые позволяют измерить различные уровни творческих способностей. Он определяет уровень находчивости, способность комбинировать, уровень развития дивергентного мышления, визуальное творчество, способность к ассоциативному мышлению.

Особенностью этой методики являются увлекательные задания, позволяющие оценить способности, не выявляемые интеллектуальными, академическими и другими тестами. С помощью этой методики диагностировался уровень интеллектуальных творческих способностей подростков и основные показатели творческого мышления, развитость творческого воображения и эмоционально-образной фантазии, оригинальность и способность выразить себя в непривычной деятельности, ситуации.

В диагностике коммуникативных способностей нами был использован тест Х. Зиверта «Языковой интеллект». Тест состоит из заданий, которые представляют собой нахождение одинаковых по значению слов, аналогий, правильного звучания пословиц, а также проверку памяти на слова. Для выполнения заданий этого теста требуется не только языковое чутье, но и аналитические способности. Ввиду того, что развивающая программа строилась на материале иностранного языка, исследование коммуникативных способностей представилось нам наиболее актуальным.

Для диагностики уровня развития эмоциональной сферы нами была использована методика Б. Дадонова. Тест на исследование эмоционального компонента творческого потенциала личности приводится в психологическом руководстве для студентов Д.Я. Райгородской. Во введении к руководству отмечается, что в него включены надежные, валидные и репрезентативные процедуры.

Для диагностики уровня развития волевой сферы нами была использована методика Е.И. Рогова, разработанная и опробированная в рамках проведения эксперимента «Донская психологическая школа». Из этой программы нами был заимс-

твован опросник, предлагающий оценить волевые качества личности. Опросник состоит из пятнадцати вопросов, по результатам которых становится возможным дать количественную оценку волевых способностей.

Исследование мотивационной сферы оценивалось по результатам наблюдений и оценке степени готовности учащихся принимать непосредственное участие в программах мероприятий.

Первичная диагностика по всем структурным компонентам позволила выделить из общего числа испытуемых подростков небольшую группу одаренных детей. Критериями выделения этой категории подростков из общей выборки были высокие показатели их диагностики по всем диагностируемым качествам. Строго в соответствии с этими критериями выделилась группа одаренных детей, составившая лишь 20% общей выборки. Эти подростки были включены в экспериментальную программу для дальнейших исследований.

В нижеприведенных информационных материалах представлены сравнительные данные показателей творческих способностей подростков всей обследованной выборки и группы одаренных подростков. Они представлены в виде процентного распределения испытуемых по уровням показателей теста Х. Зиверта на креативность и С. Медника на вербальную креативность, а также показателям личностных-характеристик, на основе вышеперечисленных методик. Анализ индивидуальных показателей тестирования позволил разделить всех испытуемых на три условные уровневые группы – с высокими, средними и низкими показателями в соответствии с нормативами по тесту. В таблице 1 представлены процентные распределения испытуемых по этим уровням. В целях сравнительного анализа для каждой категории испытуемых (общая выборка, выборка одаренных подростков) рассчитаны средние уровневые показатели (СУП).

Расчет СУП производится на основе следующих процедур. Балльная оценка высокого уровня принимается равной 3, среднего – 2, низкого – 1. СУП представляет собой интегральный показатель уровня развития измеряемого свойства, в данном случае креативности, учитывающий уровневые показатели по этому компоненту. Расчет данного показателя осуществляется по формуле:

$$СУП = \frac{a + 2b + 3c}{100}$$

, где a, b, c– процентно выраженные количества испытуемых данной группы, находящихся соответственно на 1, 2 или 3 уровнях развития данной способности.

Таблица 1

Сравнительные данные диагностики креативности подростков общей выборки и одаренных подростков по тесту Х. Зиверта и С. Медника

	Уровни в %						СУП	
	Высокий		Средний		Низкий		общ.	одар.
	общ.	одар.	общ.	одар.	общ.	одар.		
Находчивость (Н)	2	20	49	69	49	11	1,53	2,09*
Способность комбинировать (К)	2	20	11	68	87	12	1,15	2,08*
Дивергентное мышление (Д)	19	67	57	33	24	-	1,95	2,67*
Визуальное творчество (В)	26	44	54	56	20	-	2,06	2,44*
Ассоциации (А)	3	30	40	60	57	10	1,46	2,20*
Вербальная креативность (ВК)	14	42	40	36	46	22	1,68	2,20*

Примечание: значимость различий в СУП: * $p \leq 0,05$ [9]

В данной и нижеприведенной таблицах процентные показатели распределения по уровням округлены до целых. Анализ этих данных показывает, что только по шкалам Д и В подростки в целом по выборке достигают средних показателей по тесту (СУП=1,95 и СУП = 2,06). По остальным шкалам общие показатели по тесту значимо ниже средних ($p \leq 0,05$). В число одаренных подростков вошли (за редким исключением) подростки с высокими показателями по интеллектуальным тестам одаренности. Как можно видеть, для одаренных подростков характерны значительно более высокие показатели СУП креативности, в том числе статистически значимо выше среднего (СУП=2,20, СУП=2,44, СУП=2,67). Это означает, что в структуре одаренности подростка творческий потенциал, выражаемый показателями креативности, представлен более сильно.

В таблице 2 представлены данные сравнительной диагностики личностных характеристик подростков изучаемой выборки.

Таблица 2

Диагностика личностных компонентов творческого потенциала подростков общей выборки (N=120) (% распределение, СУП)

Личностные характеристики	Уровни в %						СУП	
	Высокий		Средний		Низкий		общ.	одар.
	общ.	одар.	общ.	одар.	общ.	одар.		
Волевые	19	40	33	60	48	-	1,71	2,4*
Эмоциональные	20	70	50	20	30	10	1,92	2,6*
Коммуникативные	24	60	38	20	38	20	1,86	2,4*
Значимость	* различия значимы при $p \leq 0,05$							

Приведенные данные показывают, что более высокий уровень одаренности и креативности связан с более высокими показателями изучаемых данными тестами личностных свойств.

Приведенные данные свидетельствуют о статистически достоверных различиях в показателях креативности, а также других показателей в структуре творческого потенциала одаренных подростков в сравнении с данными по общей выборке. Это говорит в пользу развиваемой нами гипотезы о том, что базой для развития творческого потенциала может служить общая одаренность подростка, и в процессе развития общих характеристик одаренности, в том числе интеллектуальной, мы обеспечиваем соответствующее развитие творческих возможностей личности. Особого анализа при этом требует вопрос об основных направлениях, принципах, задачах и содержании программы психологического сопровождения и обеспечения этого развития.

Данные приведенного психологического исследования убеждают в том, что исходный уровень креативности одаренных подростков значительно выше, чем у подростков с обычным уровнем развития. Это означает, что программы, направленных на развитие творческого потенциала одаренных детей должны отличаться более высокими требованиями – *программы должны обладать мощным формирующим действием*.

Результаты проведенного диагностического исследования позволяют сформулировать следующие принципиальные требования к развивающим программам. Содержание программ обучения должно быть основано на следующих принципах: 1) личностно-ориентированного общения; 2) соблюдении принципа высокой степени насыщенности содержания; 3) междисциплинарной интеграции; 4) обеспечение

эмоционально-образного обогащения и самовыражения ребенка, 5) рассмотрении задач «открытого типа», т.е. не имеющих единственного и окончательного решения; 6) обеспечение программ кадрами творческих педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М. 1961.
2. Шост Ю.В. Психологические условия развития творческого потенциала одаренных подростков. // Актуальные проблемы науки и гуманитарного образования: Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 4. – Спб., 2004.
3. Экземплярский В.М. Проблема школ для одаренных, – М., 1977.
4. Лейтес Н.С. Психология одаренности детей и подростков. – М., 1996.
5. Рыжов В.В. Личностный потенциал. Актуальные проблемы науки и гуманитарного образования: Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 5. – Н. Новгород, 2004.
6. Попель А.А. Психологические условия развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки: Дисс. канд. психол. наук. – Н. Новгород, 2005.
7. Курышева И.В. Психологические условия развития творческого потенциала старшеклассников средствами музыкального искусства: Дисс. канд. психол. наук. – Н. Новгород, 2004.
8. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Издательство «Питер», 1999.
9. Суходольский Г.В. Математическая статистика для психологов. – Л.: ЛГУ, 1989.

Ондар Л.М.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются результаты исследования взаимосвязи структурных компонентов национального самосознания личности на примере подростков-представителей тувинского этноса.

Недифференцированность когнитивного и эмоционального компонентов в структуре национального самосознания подростков приводит к негативным поведенческим установкам по отношению к представителям других этносов. Соответственно, дифференциация данных компонентов способствует развитию этнической толерантности подростков.

Ondar L.M.

THE RESEARCH OF THE INTERCONNECTION OF STRUCTURAL COMPONENTS OF THE PERSON'S NATIONAL SELF-CONSCIOUSNESS

The article reviews the results of the research between intercommunicative structural components of the person's national self-consciousness follow the example of the teenagers (youth), being the representatives of the Tuvan nation.

Undifferentiating of the cognizable and emotional components in the structure of the youth's national self-consciousness leads to the negative behavior aims with respect to the others ethnic representatives. Therefore differentiation of these given components favours the development of the youth's ethnic toleration.

Национальное самосознание личности имеет сложную структуру, включающую когнитивный (система представлений о себе как члене этнической общности), эмоциональный (эмоционально-ценностное отношение к своему этническому Я) и поведенческий (регуляция своего этнического поведения) компоненты. Все компоненты динамичны и взаимосвязаны между собой. Изменение одного из компонентов, а также взаимосвязи между компонентами ведет к изменению остальных и всего национального самосознания в целом.

Основополагающими для нас явились представления С.Л. Рубинштейна, Е.Т. Соколовой о сложной противоречивой связи интеллектуальных и эмоциональных сфер личности: чувства включены в каждый интеллектуальный процесс и своеобразно окрашивают его. На самых ранних этапах они не «отдифференцированы». Такое «эмоциональное» мышление предвзято, подчиняется «логике чувств», т.е. регулируется не объективной реальностью, а субъективным чувством. Затем познание освобождается от чувства; человек может понять и то, что собственному его чувству чуждо. И, наконец, происходит их дифференциация и чувство следует за познанием.

Аналогичные взаимосвязи присущи, на наш взгляд, структурным компонентам национального самосознания личности. Недифференцированность структуры национального самосознания личности проявляется в эмоциональной насыщенности образа этнического Я. Этническое поведение человека в этом случае определяется эмоциональным отношением к этому образу, а не самим им. Дифференциация в структуре национального самосознания личности проявляется в способности человека судить о представителях своего и других этносов беспристрастно и объективно, отталкиваясь от знаний, а не чувств.

В опытно-экспериментальном исследовании, проведенном на базе одной из

национальных школ г. Кызыла, было обнаружено, что у подростков-семиклассников недостаточно выражен в самосознании образ этнического Я: на национальную принадлежность в идентификационном ряду указали лишь 18,8 % учащихся. Мы предположили, что это может быть связано с недостаточным развитием у испытуемых когнитивного компонента национального самосознания, а именно с поверхностным характером этнических знаний и представлений. Действительно, обнаружен низкий уровень этнической осведомленности подростков в области исторического прошлого, территориальной общности и культуры своего этноса. Выявлено, что подростки недостаточно четко представляют себе, какие признаки характеризуют их общность с представителями тувинского этноса. Обнаружен и невысокий уровень развития самопознания на уровне личности.

В то же время полученные данные свидетельствуют о том, что образ этнического Я эмоционально насыщен. Это выражается в том, что эмоциональные отношения к себе как личности и как к представителю этноса не разделяются. Этническое и личностное для них связано, происходит как бы «растворение» себя в этнической группе. При этом национальная идентификация скорее не осознается испытуемыми, а переживается как положительное отношение к своей национальной принадлежности, с одной стороны, и отрицательное отношение к представителям других этносов, в частности к русским – с другой. Чем отчетливее подростки этнически идентифицируют себя, чем более выражено у них положительное отношение к Туве и тувинцам, к своей национальной принадлежности, тем негативнее их отношение к людям иных национальностей. То есть выделение себя и своих этнических характеристик (национальная идентификация) связано с противопоставлением себя представителям других этносов. Это выделение может приобретать агрессивный характер (поведенческий компонент), что проявилось в предпочтении ухода от конфликта (у 47,8% испытуемых) и активно-деструктивных стратегий поведения (у 37,7 %) в этноконфликтных ситуациях. В реальном речевом поведении для подростков характерно общение на родном языке, но при этом высок показатель употребления русских слов.

С помощью корреляционного анализа выявлено: чем позитивнее у подростков отношение к своей национальной принадлежности, тем реже они используют слова на русском языке, менее готовы к иноэтническим контактам, тем больше их поведение в межнациональном конфликте характеризуется защитными и агрессивными реакциями.

Выявленные данные могут быть интерпретированы следующим образом: когнитивный и эмоциональный компоненты в структуре национального самосознания подростков не дифференцированы, что и приводит к возникновению негативных поведенческих установок по отношению к представителям других национальностей.

Проведенное через два года повторное исследование особенностей национального самосознания подростков выявило следующие изменения в их национальном самосознании. В девятом классе подростки стали более взвешенно и объективно характеризовать себя и качества своего народа. Четче стала осознаваться ими система этноинтегрирующих признаков, значительно поднялся уровень этнической осведомленности. Статистические взаимосвязи свидетельствуют о том, что к девятому классу подростки в значительно большей степени, чем в седьмом классе, отождествляют себя со своим народом. При этом отождествление носит осознанный характер, более того, на основании полученных данных можно утверждать, что именно знание истории и психологических особенностей своего этноса способству-

ет росту знаний об образе своего этнического Я. Таким образом, уровень самопознания личности связан со знанием этнического Я и с этнической осведомленностью. Эти знания влияют на этническое поведение личности, делая его более конструктивным, о чем свидетельствуют следующие изменения, произошедшие в поведенческом компоненте национального самосознания к девятому классу: подростки выразили большую готовность делового сотрудничества с представителями других национальностей (почти в 2,5 раза); стали реже предпочитать активно-деструктивные реакции в межэтнических конфликтных ситуациях (уменьшение предпочтения активно-деструктивных реакций при этом происходит за счет увеличения выборов реакций ухода от конфликтов); стали гораздо чаще употреблять русские слова в речи и реже выполнять задания на родном языке. Соответственно, стало более терпимым отношение к «смешанной» речи и более толерантным отношение к межнациональным бракам.

Одновременно это же способствует улучшению (статистически значимо) отношения к собственному этносу и к представителям своего этноса. При этом отношение к самому себе изменилось в сторону снижения позитивного самовосприятия. Уменьшение позитивных самохарактеристик произошло за счет увеличения нейтральных. Следовательно, отношение к себе стало менее эмоционально нагруженным, повысилась его «объективность», что в принципе характерно для старших подростков. Снижение эмоциональной насыщенности самоотношения, по-видимому, способствовало эмоциональному сближению как со своим, так и с другими этносами.

Возможно, этим можно объяснить тот факт, что подростки в девятом классе перестали быть столь чувствительными к психологическим особенностям представителей своего этноса, как в седьмом классе: статистически значимо снизилось количество отмечаемых подростками характеристик, описывающих психологические особенности своего народа. Снижение чувствительности к психологическому своеобразию своего этноса привело к статистически значимому улучшению эмоционального отношения к нему и, одновременно, к статистически значимому улучшению отношения к России. На этой основе возникают этническая толерантность и готовность к этническим контактам.

Анализ динамики показал, что образ этнического «Я» (когнитивный компонент национального самосознания) у старших подростков претерпел трансформацию, хотя фактически не изменил своего удельного веса в структуре национального самосознания (на этническую принадлежность в идентификационном ряду указали в девятом классе 19% испытуемых). Он стал более осознанным и дифференцированным: подростки стали выделять больше признаков и критериев, по которым идентифицируют себя с представителями своего этноса. По-видимому, с этим и связано появление более толерантных этнических установок. В частности, об этом свидетельствует следующая взаимосвязь: знание особенностей своего народа положительно коррелирует с толерантностью к межнациональным бракам: чем лучше знания в области психологических качеств своего народа, тем толерантнее подростки к межнациональным бракам. Толерантность проявилась и в улучшении (статистически значимо) отношения к России, к себе как россиянину.

Эти данные в целом свидетельствуют о процессе дифференциации когнитивного и эмоционального компонентов в структуре национального самосознания: образ этнического Я у старших подростков стал более осознанным и дифференцированным, а отношение к нему стало менее эмоционально нагруженным. Тенден-

ция к противопоставлению своего этноса другим этносам сменилась стремлением их эмоционально сблизить. Разделение образа этнического Я и отношения к нему произошло за счет углубления и расширения этнических знаний и представлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дугарова Т. Особенности этнического самосознания подростков-бурят в современных условиях // Этнопсихология и этнопедагогика. – 1999. – № 4. – С. 99–113.
2. Миллер О.М. Проблема сознания и самосознания в практической психологии // Психология образования: Материалы психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой. Красноярск, 9 декабря 2003 года. – Красноярск: РИО КГПУ, 2003. – С. 128–134.
3. Миллер О.М., Ондар Л.М. Проблема определения понятия «национальное самосознание личности» в психологии // Школа и личность. – Красноярск: РИО КГПУ, 2004. – С. 27–34.
4. Ондар Л.М. Методы исследования национального самосознания // Школа и личность. – Красноярск: РИО КГПУ, 2003. – С. 135–139.
5. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Издательство «Питер», 2000.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1999.
7. Снежкова И.А. К проблеме изучения этнического самосознания у детей и юношества (по материалам Киевской и Закарпатской областей) // Сов. этнография. – 1981. – № 2. – С. 80–88.
8. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М.: Изд-во МГУ, 1989.
9. Стефаненко Т.Г. Компоненты этнической идентичности: когнитивный, аффективный, поведенческий // Мир психологии. – 2004. – №3 (39). – С. 38–43.
10. Хотинец В.Ю. Этническое самосознание. – СПб.: Алетейя, 2000.
11. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. – 146 с.
12. Шлягина Е.И. Этническая толерантность личности: опыт эмпирического исследования // Век толерантности. – 2001. – №3–4. – С.124–131.

Гаврилина И.В.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

Статья раскрывает теоретические подходы к изучению волевых качеств личности. В психологии нет единого мнения авторов на вопрос о том, какими диагностическими методиками можно изучать волевые качества. Автор статьи дает подробный анализ имеющимся подходам к изучению волевых качеств в отечественной психологии.

Gavrilina I.V.

THE THEORETICAL APPROACHES TO THE STUDY OF VOLITIONAL MERIT PERSONALITY IN PSYCHOLOGY

The article contains the theoretic approaches to the study of volitional merit personality. The author of article makes detailed analysis the approaches to the study volitional merit in the domestic psychology.

Волевая регуляция как высший уровень произвольной регуляции нацелена на совершенствование деятельности и поведения человека, а в конечном итоге на изменение его личности. Волевая регуляция, с одной стороны, направлена на изменение результатов конкретной деятельности (например, деятельности по решению задачи), с другой стороны, на самоизменение. В процессе волевой регуляции осуществляется реализация субъектом своей активности, решаются задачи достижения целей ближайших (выполнение конкретной деятельности) и более дальних целей (изменение самого себя).

По отдельным поведенческим признакам можно судить о наличии или уровне проявления того или иного качества. Например, традиционно волевые качества проявляются через физические (в спортивной деятельности) или интеллектуальные усилия (при решении сложных задач).

Сложность исследований волевой тематики заключаются прежде всего, в том, что, несмотря на актуальность, в любую эпоху, особое место отводится ожиданиям общества результатов волевой личности, при этом сама реальность остается трудноуловимой.

Волевое качество – это личностное качество, участвующее в осуществлении волевых выборов и регуляции.

Используемые в волевой регуляции способы действия – это принятые извне или выработанные самой личностью средства изменения собственной активности. К ним мы относим дисциплинированность, упорство, выдержку и самообладание, настойчивость, самостоятельность, решительность, смелость, организованность, активность и инициативность, целеустремленность, деловитость. Попытка постигнуть суть воли как психологического феномена через представления о волевых качествах имеет результаты более чем скромные.

Первая причина может видеться в том, что до сих пор не удалось выделить качество, или группу качеств, характеризующее именно волевое поведение. Приходится считаться с тем, что мы не можем найти характеристику (ситуативную или инвариантную), которая будет связана только лишь с волевым регулированием. Говоря о волевых качествах мы имеем в виду интегральные образования, что обусловлено представлениями о тесной взаимосвязи волевого развития и личностного становления (а тем более возможность описания личностного развития через развитие воли

(А.Н. Леонтьев), а также о тесной связи становления волевой и моральной сферы.

Вторая причина, на которую указывает В.А. Иванников – двойственное понимание волевых качеств. С одной стороны, это свойства личности, которые определяют поведение человека, с другой, это характеристики поведения, не сводимые только к волевым качествам, и за которыми стоят различные причины. Именно поэтому, например, наблюдаемый или регистрируемый уровень настойчивости у испытуемого при физических упражнениях (висе на перекладине) не проявляется в учебной деятельности.

Волевое качество становится свойством личности, когда оно не связано с конкретной ситуацией. Говорить о нем как о качестве личности можно, когда оно проявляется в сходных ситуациях уже не первый раз (генерализованный способ поведения у В.И. Селиванова, представления и ситуативных и инвариантных характеристиках поведения у В.А. Иванникова). Поэтому практически невозможно определиться при наблюдении или регистрации волевых качеств, что именно диагностируется: либо качество личности, либо поведенческая характеристика данной ситуации.

Основываясь на том, что волевое регулирование это высший личностный уровень регуляции, и осознанное проявление этого качества предполагает его оценивание. Принятие решения о совершении или несовершении волевого действия или поступка происходит после оценки актуального для данной ситуации волевого качества. Именно в момент принятия решения происходит адекватная оценка человеком своих возможностей.

Кому, как не самой личности прежде всего судить об этом?

Е.П. Ильин приводит 3 повода для сомнения при использовании оценочных суждений в качестве объективного показателя: 1) несовпадение СО и оценок со стороны; 2) частое несовпадение СО с уровнем развития волевых качеств, выявленным экспериментальным путем; 3) высокие корреляции между оценками различных волевых качеств, которые испытуемый дает другим, а также между оценками собственных качеств.

Исследования, к которым аппелирует автор (Н.М. Сараева (1979), А.И. Высоцкий (1973), В.Е. Гурин (1970)), проводились на респондентах подросткового и юношеского возраста. Полученные данные выявляют аспекты возрастной динамики развития волевой сферы личности. О.Н. Молчанова, изучая групповые тенденции СО у взрослых испытуемых отмечает в целом ее адекватность с некоторыми тенденциями к завышению или занижению в зависимости от возрастной и гендерной принадлежности (в исследовании выделяется несколько взрослых возрастных категорий).

Очевидно, что каждый из методов исследования (самооценка, взаимооценка, экспертная оценка, тесты, эксперименты) привносит свою информация в систему понимания нами феноменологии волевой сферы и отдельных волевых качеств. Тем не менее, каждый из методов принимается в науке с определенными ограничениями, позволяющими или непозволяющими использовать его для определенных исследовательских целей.

Бесспорно одно, использование новых исследовательских приемов только пополнит наше представление о феноменальности волевой сферы. И если в изучении индивидуальных показателей остается еще много спорных моментов (несогласованность результатов, полученных методом самооценки и оценок экспертов;, слабый прогностический эффект результатов, полученный с помощью тестов и т.д.), то групповые показатели на основе само- и экспертной оценки дали возможность сформулировать онтогенетические, гендерные, культурные и так далее особенности

развития волевой сферы. Таким образом, анализ групповых тенденций видится нам наиболее перспективным приемом изучения волевой сферы.

Резюмируя вышесказанное останавливаемся на главном вопросе – что измеряется в самооценках и что в экспертных оценках. И в самооценках, и в экспертных оценках представлены не только знания об уровне развития волевых качеств. Использование данных методов позволяет нам вскрывать отношение испытуемых к себе и другим, неосознанные установки на желательность тех или иных качеств, сознательное искажение ответов по причинам социального характера и др. Это целый пласт человеческих представлений, отображающий сложные социальные связи и особенности.

Как выделить вклад волевого усилия в преодолении трудности, отделив его от эмоционального состояния, степени личной значимости ситуации для человека? Эта процедура архисложна даже для эксперта, тем более она сложна для не искушенного в психологическом знании человека. Ситуации, требующие волевого регулирования вряд ли можно отнести к категории обыденных, повседневных ситуаций. Не подменяется ли в этом случае волевое качество как характеристика волевой регуляции характеристикой произвольного управления – мотивацией? Гипотетическое структурирование ситуации с последующим разрешением – это процесс проекции личностных особенностей эксперта. Таким образом, ожидание значимой связи между СО и ЭО не правомерно. При корреляционном анализе можно рассчитывать на получение лишь тенденции.

Актуальный уровень развития своих волевых качеств, и не только волевых, определяется человеком посредством рефлексии поведения в жизненных ситуациях, требующих волевого регулирования. В повседневной жизни человек сталкивается с подобными ситуациями, и подходит к их разрешению, не осознавая силы мотива и степени эмоциональной окраски. Потому зачастую респонденту затруднительно оценить уровень развития своих качеств. Степень выраженности того или иного качества позволит выяснить лишь идеальный метод, позволяющих моделировать ситуации, в которых создаются условия для проявления в чистом виде того или иного волевого качества с возможностью его количественной регистрации. Эта экспериментальная ситуация предполагает возможность замера силы мотива, выделение доли влияния эмоциональной регуляции, учет нейродинамических особенностей и т.д. На сегодняшний день в арсенале науки нет подобного метода, да и в контексте системного подхода к изучению личностной феноменальности результаты, полученные в ходе такого замера, могут оказаться не информативными. И действительно, по жизненным показателям эмоциональные субъекты могут оказаться более волевыми, трудовая деятельность, сопряженная с личностным смыслом будет более плодотворной и расценена исследователями как результат деятельности человека с высоким уровнем волевой регуляции и т.д. А именно критерий «жизненные достижения» является ведущим при самооценивании у взрослых испытуемых (О.Н. Молчанова).

Исследователи, занимающие непримиримую позицию к использованию метода прямой самооценки в диагностических целях, ссылаются на субъективизм такого способа и, в частности, факты переоценки и недооценки испытуемыми развитие некоторых своих качеств, влияние нагрузки социально-желательных ответов. Е.К. Фещенко говорит о социальной обусловленности самооценки волевых качеств. И далее называет самооценку высшей субъективностью. Исследователь предлагает вопросник, основанный на оценке своего поведения по жизненным показателям, то есть по тому, как субъект ведет себя обычно. Но и здесь респондент (или исследователь?) не застрахован от погрешности.

Известно, что сложная структура самооценки предполагает наличие чрезвычайно ситуативного эмоционального компонента, который и отвечает за вышеупомянутую систему «погрешности»(процедура ретеста отчасти позволяет снизить ее нагрузку). При этом когнитивный компонент самооценки, определяясь в юношестве, становится адекватным и устойчивым в зрелости, влияет на направление и уровень активности субъекта, его ценностные ориентации, личностные смыслы (И.В. Боязитова, О.Н. Молчанова).

В работах Б.Н. Смирнова, Е.С. Махлах, И.А. Рапопорт, А.И. Высоцкого, Е.К. Фещенко также отмечается высокая корреляция между оценками различных волевых качеств. Данный эффект нам представляется следствием системы категоризации понятий в сознании респондентов. У человека, не искушенного в психологическом знании, некоторые понятия в сознании «склеиваются», только если их не давать в диаде. Например, настойчивый – целеустремленный. И этот эффект необходимо принимать как данность. Ведь эти качества выходцы из одной психологической модальности – личностная характристика. Или, терпеливый – спокойный – характеристика темперамента. Отсюда высокие корреляции между оценками различных волевых качеств, которые испытуемый дает другим, а также между оценками собственных качеств.

Вряд ли оправдано при анализе индивидуальных результатов ожидать совпадения результатов при само- и экспертном оценивании. Природа этих процедур видится нами различной. При оценивании другого, человек ориентируется на прошлый опыт, полученный при непосредственном наблюдении или гипотетически сконструированной ситуации. Предметом экспертного оценивания являются поведенческие факты. При том, что процесс СО не является столь однородным. Если бы это было так, то достигнув определенного уровня СО не опускалась бы ниже на поздних этапах онтогенетического развития. Однако это противоречит многим исследованиям (О.Н. Молчанова и др). СО – это процесс оценивания прошлого опыта в контексте настоящих перспектив. Возможно, именно поэтому на более поздних этапах онтогенетического развития исследователями отмечается неадекватность СО с тенденцией к занижению.

Индивидуальная беседа с членами коллектива после проведения процедуры экспертного оценивания подтвердила наше предположение о том, что обоснованием выбора той или иной оценки явилось наблюдаемое поведение коллег в ситуациях, требующих волевого регулирования. Если эксперт не наблюдал таких ситуаций с участием коллеги, то за основу бралось поведение коллеги в процессе разрешения повседневных проблем или гипотетически сконструированная ситуация с разрешением ее с позиции «как бы поступил коллега».

Общество заинтересовано в научно-обоснованной системе формирования личности, способной к самовоспитанию актуальных в данный период социального времени волевых качеств (Л.И. Божович, А.В. Быков, В.А. Иванников, В.К. Калин, В.И. Селиванов, Е.О. Смирнова, Т.И. Шульга и др.).

Выделяемые в поведении качества могут иметь много причин: в одной ситуации качества проявляются ситуативно и определяются мотивацией или типом темперамента; в другой ситуации – это проявление устойчивых качеств личности, воспитанных не теми целями.

Некоторые качества личности многими авторами принято относить к волевым. Однако невозможно выделить качества, характеризующие только волевое поведение. Качества, относимые в нашей работе к волевым, в той или иной степени ха-

рактеризуют и другие психологические модальности. Например, смелый, упорный, энергичный, выдержанный – характеристики темперамента; целенаправленный – мотивации; дисциплинированный, принципиальный – вскрывают социальный аспект, воспитанность. А проявление их в ситуациях инициации действия, выбора цели, регуляции различных психических параметров дает нам основание рассматривать их как характеристики волевого поведения. Человек, как социальное по сущности существо, является продуктом истории, и ряд его качеств формируется как ответ на запрос общества в этот исторический период.

На это обращали внимание С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, говоря о необходимости изучать конкретно-историческую природу психического, не ограничиваясь указаниями на его абстрактную социальность.

Наше исследование посвящено изучению уровня развития волевых качеств личности в советский и постсоветский периоды. Результаты среднего балла уровня развития 18 волевых качеств личности при экспертном оценивании в период советской и постсоветской эпох показали, что наиболее высокую оценку в каждой эпохе получило качество «дисциплинированность», затем обязательность, самостоятельность, ответственность. Наименьшую оценку получила «смелость». При сравнении двух эпох показано, что в постсоветской эпохе наиболее высоко оценены такие волевые качества, как инициативный, самостоятельный , в тоже время в советский период наиболее высоко оценивались такие качества как исполнительный, ответственный, выдержанный. Именно эти волевые качества личности получают наибольшую оценку и в самореализации и самосовершенствовании человека. Умение управлять собой при достижении значимых целей связаны с необходимостью опираться на уровень развития волевых качеств личности в любом возрастном периоде.

Анализ теоретических исследований психологов позволил нам выделить две группы волевых качеств, претерпевающих изменения под воздействием требований социальных условий жизни. К устойчивым, значительно поменявшим свои позиции в разные эпохи волевым качествам, относятся: инициативный, обязательный, упорный, ответственный. К динамичным – незначительно поменявшим свои позиции – спокойный, целеустремленный, дисциплинированный, деловитый, решительный.

В иерархии ценности волевых качеств личности в советской и постсоветской эпохе отдельные качества поменяли свою значимость. В советской эпохе наиболее значимыми являлись дисциплинированность, исполнительность. В постсоветской эпохе на первые места по значимости определены инициативность, обязательность, упорство, ответственность.

Выявлены и описаны факторы, которые наиболее выраженно влияют на развитие волевых качеств. К ним относится микрофактор, включающий профессиональную принадлежность, уровень образования и макрофактор, в который входят (особенности социальной эпохи, генезиса, гендерной принадлежности).

Онтогенетические и гендерные закономерности становления волевой сферы являются устойчивыми факторами к изменению социальной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Быков А.В. Генезис волевой регуляции. М., 2002.
2. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. СПб, 2006.
3. Ильин Е.П. Психология воли. СПб., 2000.
4. Гаврилина И.В. Особенности изучения волевых качеств //Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психология и педагогика». 2006. № 1. Т. 2, С. 24–27.

Соснова И.В.

О ВЛИЯНИИ СОЦИАЛЬНОГО КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ХАРАКТЕР СУБЪЕКТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ К ШКОЛЕ

Статья посвящена изучению влияния возрастных особенностей социальных условий развития учащихся и социального качества образовательной среды на характер их субъективного отношения к школе. Проведенный анализ взаимосвязей отношения к школе и качества образовательной среды направлен на усиление личностно ориентированного подхода в школьном образовании. Данный подход позволяет по-новому проанализировать социально-педагогические условия каждой школы.

Sosnova I.V.

THE INFLUENCE OF THE SOCIAL QUALITY OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT ON THE STUDENTS` SUBJECTIVE RELATION TO SCHOOL

The interrelational analysis of the quality of educational environment and relation to school is aimed to put emphasis on individual approach in school education. This approach helps to analyse the social-training conditions of every school in a new way.

Социальное качество жизни индивида отражает качество общества, его специфические законы развития и функционирования, т.е. законы его социально-экономического бытия. Необходимость гуманизации общественной жизни (Ш. Бюлер, А. Маслоу, К. Роджерс и др.) обусловила проблему самореализации личности, проявления ее сущностных сил. Изменение социальных условий развития общества обусловливает изменение социальной сущности образования, как специального вида деятельности по гармоничному развитию индивида и подготовке его к самостоятельному жизнеобеспечению. Социальное качество образования есть совокупность условий и возможностей (С.Л. Братченко, Дж. Гибсон, Д.Ж. Маркович, В.И. Панов, Г.П. Щедровицкий, В.В. Рубцов, В.А. Ясвин и др.) для деятельности учащегося.

В настоящее время школа повернулась к личности учащегося, пытается создать условия для становления его как субъекта собственной жизни. Чем больше и полнее личность использует социальные условия школьной среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие. Человек одновременно является продуктом и творцом своей среды, которая ему дает физическую основу для жизни и делает возможным интеллектуальное, моральное, общественное и духовное развитие.

Практическая деятельность школ изобилует разнообразными попытками создания школьной среды, способствующей самореализации учащихся. Однако изменения, происходящие в школе, касаются в основном лишь учебного процесса. Тем самым создается искусственное разделение образовательного процесса на учебную и внеучебную деятельность с приоритетным совершенствованием учебной. На этом фоне обострились старые противоречия, связанные с несоответствием доминирования целевых установок на высокое качество знаний, умений, навыков и личностным развитием учащихся. Появились новые – обусловленные потребностью сделать школу для всех учащихся более гуманной и привлекательной, в то время как массовое образовательное учреждение продолжает оставаться в большей степени авторитарным, способствующим становлению инфантильной, конформистски ориентированной личности, что является гибельным для проявления субъектной позиции учащегося и учителя (Р. Абельсон, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, Ф. Хайдер и др.).

Одним из путей решения этих проблем может являться как повышение уровня социального качества школьной среды, так и формирование адекватной системы субъективных отношений учащихся, которые выступают фактором формирования личности (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, А.Ф. Лазурский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л.Рубинштейн и др.) и детерминантом деятельностной активности (В.Н. Мясищев, Д.П. Парыгин, Д.Н. Узнадзе, П.Н. Шихирев, В.А. Ядов и др.).

Таким образом, актуальным представляется изучение социального качества школьной среды и степени его влияния на формирование субъективного отношения учащихся к школе, как одного из механизмов развития личности и ее социализации.

Субъективное отношение личности не стабильно во времени, оно подвержено изменениям под воздействием изменений в жизни субъекта. Поведение личности обусловливается характером его субъективных отношений (Р. Абельсон, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, Ф. Хайдер, В.А. Ядов). Из этих двух положений вытекает простое логическое следствие — при изменении характера субъективного отношения меняется и поведение личности, т.е. меняется ее деятельностная активность и направленность. *Из этого следует, что субъективное отношение учащегося к школе является определяющим для его осознанной деятельностной включенности в собственный образовательный процесс.*

Под **субъективном отношением к школе** понимается отношение к школе как эмоционально окрашенное отражение учащимися взаимосвязей своих различных потребностей с условиями и возможностями их социальной ситуации развития. Субъективное отношение к школе рассматривается в единстве его четырехкомпонентной структуры (В.А. Ясвин).

Эмоциональный компонент отношения характеризует это отношение, прежде всего, по шкале «нравится — не нравится». Он связан с оценочными суждениями, предпочтениями и чувствами человека. Этот компонент характеризует, в частности, степень устойчивости учащегося к влиянию различных негативных стереотипов, слухов и мифов о школе.

Познавательный компонент отношения характеризуется изменениями в мотивации и направленности познавательной активности учащихся. Эти изменения выражаются в готовности (более низкий уровень) и стремлении (более высокий) искать и перерабатывать информацию о данной школе. При низком уровне сформированности познавательного компонента ученик игнорирует поступающую к нему информацию, связанную с деятельностью данной школы. При среднем уровне — он готов лишь перерабатывать информацию, его активность не выходит за рамки, задаваемые ситуацией, хотя он является к этой информации восприимчивым, «неравнодушным», в чем и проявляется его отношение. При высоком уровне — учащийся сам стремится искать информацию, связанную с данной школой, осознанно организует свою соответствующую познавательную деятельность.

Практический компонент отношения характеризуется готовностью и стремлением к практической деятельности, связанной с данной школой. Если учащийся в своей практической деятельности мало связан с данной школой или связан с ней формально, но психологически не включен в школьную жизнь, то можно констатировать низкий уровень практического компонента отношения к школе. При среднем уровне — он участвует в жизни школы пассивно, включается в деятельность только по необходимости, не проявляя собственной инициативы. Наконец, высокий уровень развития практического компонента отношения к школе характеризуется сверхнормативной активностью личности, связанной с образовательным про-

цессом и неформальным общением с другими субъектами образовательной деятельности и т.п.

Поступочный компонент характеризуется активностью личности, направленной на изменение ее окружения в соответствии со своим отношением к данной школе. Эта активность всегда носит сверхнормативный характер и может быть направлена как на совершенствование образовательного процесса или школьного помещения и оборудования, так и на формирование у других людей соответствующего отношения к данной школе (позитивного или негативного в зависимости от собственного эмоционального вектора). Именно поступочный компонент является концентрированным выражением отношения, в нем в наибольшей степени оно проявляется.

Выделяются четыре структурных элемента, составляющих смысловое содержание понятия «школа». Отношение (толерантность – интолерантность) учащегося к категории «педагоги» и к категории «учащиеся» (социальный компонент образовательной среды); отношение к категории «образовательный процесс» (организационно-технологический компонент школьной среды) и к категории «помещение и оборудование» (пространственно-предметный компонент школьной среды) (О.И. Карпова, В.А. Ясвин).

По сути, субъективное отношение учащихся к школе является ни чем иным, как его субъективным отношением к школьной среде, в частности, к своей социальной ситуации развития.

Анализ результатов различных экспериментальных исследований субъективных отношений к школе (О.И. Карпова, Л.И. Сутормина, Т.А. Хагуров), а также исследований, проводимых в рамках инновационного проекта «Развитие школьных образовательных систем» (руководители проекта В.А. Ясвин и В.А. Карпов, сотрудники – С.Н. Рыбинская, И.В. Соснова, Е.В. Черкалина) позволил сделать ряд выводов.

• Анализ субъективного отношения к школе, как объекта теоретических психологических исследований, позволил выявить взаимосвязь отношения к школе и качества образовательной среды, как основы реализации личностно ориентированного подхода в образовании. Это дало возможность по-новому проанализировать понятие субъекта деятельности, дифференцировать стили педагогического общения (а шире, и любых взаимодействий в образовательном процессе) в зависимости от характера субъективного отношения.

• Субъективное отношение к школе, как объект экспериментальных исследований, как составляющая часть мониторинга школы, позволяет не только констатировать характер такого отношения отдельной личности и различных категорий субъектов образовательного процесса, но и вскрывать проблемные зоны развития детско-взрослого коллектива. Эти проблемные зоны могут носить как локальный характер, быть свойственны только данной школе, так и определять характер психолого-педагогических проблем в современной школе в целом. Критериальная база исследования позволяет с высокой степенью точности выявить аспекты школьной жизни, вызывающие неудовлетворенность и препятствующие развитию отдельной личности и всего коллектива.

• Характер субъективного отношения к школе выступает на первый план при развитии личности со сформированными нравственными устоями и ценностными ориентациями, способной к саморазвитию и преобразованию окружающей действительности. Характер субъективного отношения к школе, как детерминант деятельностной активности, способствует активному использованию всеми катего-

риями субъектов образовательного процесса ресурсов образовательной среды для собственного развития и активному включению в деятельность по преобразованию школы и, в частности, по решению задач развития школы.

Таким образом, субъективное отношение к школе нашло свое отражение в психологических исследованиях школьной среды и как объект исследования при определении путей формирования устойчивого положительного отношения, и как средство, побуждающее к осознанной активности каждого учащегося на правах субъекта образовательного процесса.

В третьей главе ***«Обусловленность отношения учащихся к школе социальными условиями их развития»*** представлены результаты исследования средовых условий социальной ситуации развития в школах; результаты исследования отношения к школе учащихся разного возраста; а также общие закономерности отношения учащихся к школе и их социальная обусловленность.

Анализ социальных условий развития учащихся в школьной среде позволил сделать ряд выводов.

1. Учащиеся 5–6 классов интенсивно используют ресурсы школьной среды, в силу значимости личности педагога, высокой внешней мотивации и направленности интересов на образовательный процесс. Отношение к школе у *учащихся 5–6 классов* может быть обозначено как когерентное эмоционально-практическое с ориентацией на педагогов и образовательный процесс.

2. Учащиеся 7–9 классов с наименьшей активностью используют возможности школьной среды, так как эти возможности не комплиментарны их потребностям, ориентированным на межличностные отношения, часто реализующиеся вне школьной среды. Отношение к школе у *учащихся 7–9 классов* характеризуется как когерентное эмоционально-практическое с ориентацией на других учащихся.

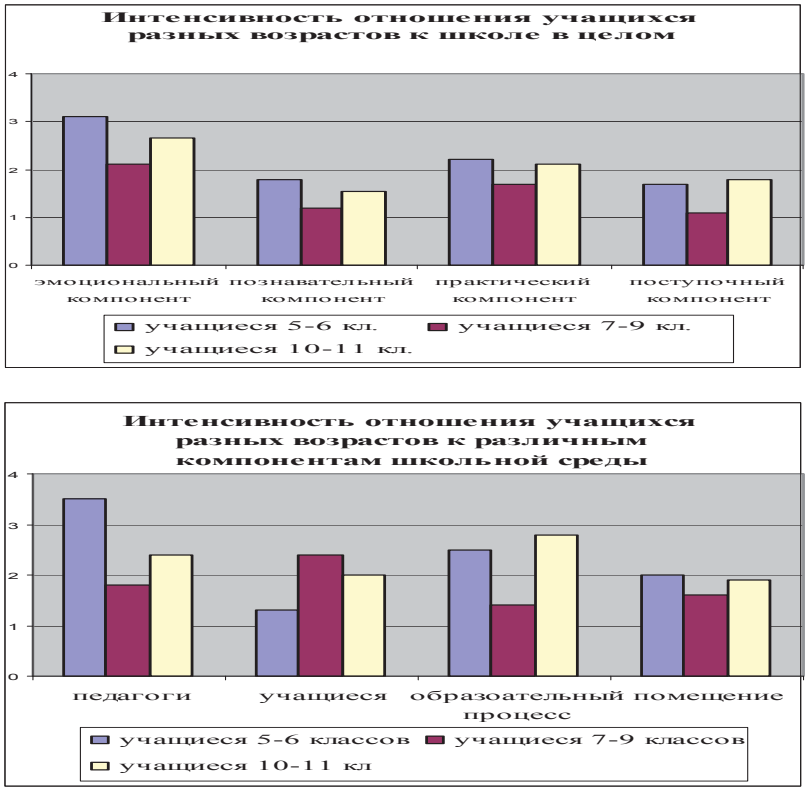


Рис. 1. Сравнительный анализ отношения учащихся разных возрастов к школе

3. Старшеклассники воспринимают школьную среду более интенсивно, чем учащиеся 7–9 классов, в силу высокой внутренней мотивации, ориентированной на личностное развитие. Отношение к школе у *старшеклассников* может быть обозначено как высоко когерентное эмоционально-практическое с ориентацией на образовательный процесс и педагогов.

Таким образом, анализ социальной ситуации развития показал, что возрастные особенности социальных условий развития учащихся в школьной среде обусловливают специфические структурно-динамические характеристики их субъективного отношения к школе.

Интенсивность отношения к школе напрямую связана с социальной ситуацией развития: младшие подростки наибольшую интенсивность проявляют к педагогам, подростки — к учащимся школы, старшеклассники — к педагогам и образовательному процессу (рис.1).

Анализ характера субъективного отношения к школе позволил выявить, что учащиеся в меньшей степени интересуются проблемами методической организации учебного процесса, а отдают предпочтение социальному компоненту, т.е. их больше волнует отношение с педагогами и с другими учащимися (рис.2).

Таким образом, отношение к социальному компоненту школьной среды обладает наибольшей интенсивностью по сравнению с другими компонентами среды (пространственно-предметным и организационно-технологическим).

Учащиеся, в зависимости от возрастных особенностей, проявляют более высокую степень интенсивности отношения к педагогам или к учащимся. Самые высокие показатели интенсивности проявляются у учащихся 5, 6 классов, самые низкие – у учащихся 7–9 классов, средние показатели интенсивности у старшеклассников.

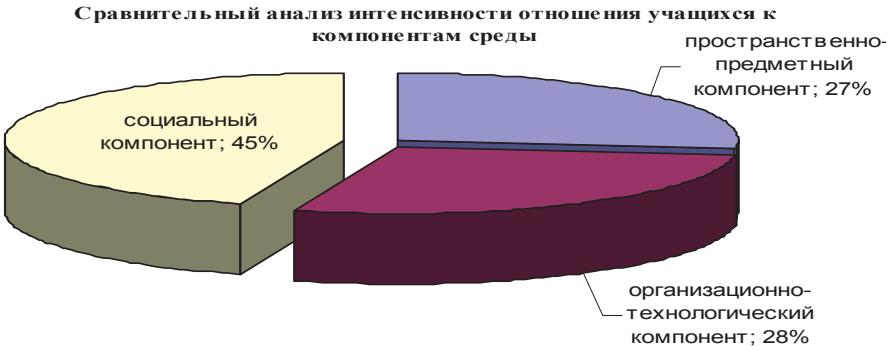


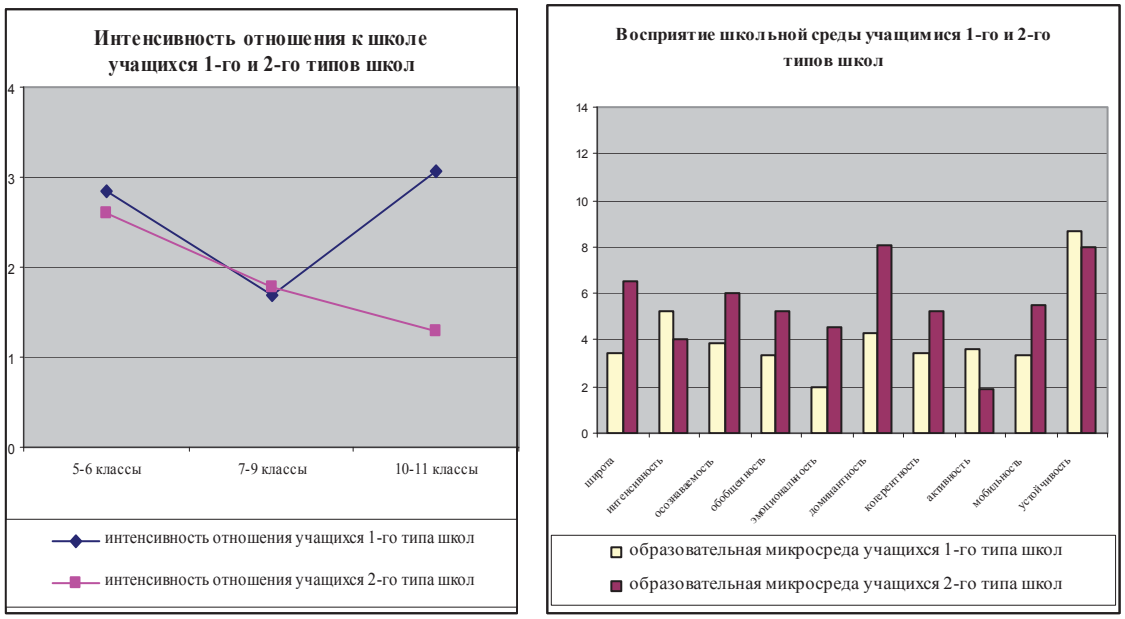
Рис.2. Интенсивность отношения учащихся к школьной среде

Учащиеся 5–6 классов проявляют толерантное, эмоциональное отношение с ориентацией на педагогов, которое связано с активным принятием их внешнего облика и поведения. Отношение ***учащихся 7–9 классов*** к другим учащимся толерантно, с эмоционально-практической ориентацией на сверстников. Отношение ***старшеклассников*** к педагогам практически ориентировано, толерантно, связано с принятием поведения учителей по отношению к старшеклассникам, а также их уровня культуры.

Таким образом, отношение к социальному компоненту школьной среды обладает наибольшей интенсивностью по сравнению с другими компонентами среды (пространственно-предметным и организационно-технологическим).

Проводя анализ социального качества школьной среды и степени его влия-

ния на отношение учащихся к школе, рассматривались две достаточно гомогенные генеральные совокупности. Образовательные среды в двух генеральных подвыборках качественно отличаются друг от друга. Школьная среда в школах первого типа имеет низкий уровень социального качества, т.е. среда «обеднена» возможностями для развития личности учащегося, согласно его потребностям и интересам. Отношение учащихся этих школ к школьной среде характеризуется как когерентное, с низкой степенью интенсивности отношения. Школьную среду второго типа школ можно охарактеризовать как среду с высоким уровнем социального качества, т.е. насыщенную условиями для личностного развития школьников. Отношение учащихся таких школ можно охарактеризовать как когерентное с высокой степенью интенсивности отношения к школьной среде.



а) *б)*

Рис. 3. Интенсивность отношения к школе у учащихся 1-го и 2-го типов школ (*а*) и восприятие учащимися 1-го и 2-го типов школ локальной образовательной среды (*б*).

Анализ компонентов субъективного отношения к школе и параметров образовательной среды (рис. 3) позволил сделать следующие выводы:

• в наибольшей степени взаимосвязь компонентов отношения и параметров среды проявляется у старшеклассников, а в наименьшей – у учеников 5–6 классов;

• эмоциональный компонент отношения в наибольшей степени обусловлен такими параметрами среды, как широта, интенсивность, эмоциональность;

• у учащихся 7–9 классов осознаваемость школьной среды взаимосвязана с познавательным компонентом отношения к школе;

• мобильность школьной среды взаимосвязана с познавательным и практическим компонентами отношения, доминантность влияет на практический и поступочный компоненты отношения к школе;

• уровень поступочного компонента отношения значимо коррелирует с уровнем доминантности этого отношения.

Чем богаче школьная среда возможностями и условиями для развития личности ребенка, тем выше уровень интенсивности отношения учащихся к школе. К старшей школе у учеников второго типа школ (с высоким уровнем социального качества школьной среды) показатели эмоционального, практического и поступоч-

ного компонентов повышаются. Спад эмоциональной, практической и сверхнормативной активности приходится на 7–8 классы.

Данные исследования показывают, что выявлены особенности субъективного отношения к школе учащихся, а также установлено влияние социального качества школьной среды на структурно-динамические характеристики этого отношения, т.е. *социальное качество школьной среды обусловливает уровень интенсивности субъективного отношения учащихся к школе.*

Анализ теоретических работ и экспериментальных исследований в области субъективного отношения личности к школе позволил позиционировать категории «субъективное отношение к школе» и «социальное качество школьной среды» в методологическом аппарате управления школой:

• субъективное отношение к школе, как объект теоретических психологических исследований, позволяет выявить взаимосвязь отношения к школе и социального качества школьной среды, основы реализации личностно ориентированного подхода в образовании, по-новому проанализировать понятие «школьная среда»;

• субъективное отношение к школе и социальное качество школьной среды, как объекты экспериментальных исследований, как составляющая часть мониторинга школы, позволяют вскрывать проблемные зоны развития детско-взрослого коллектива;

• педагогическое проектирование социального качества школьной среды способствует активному использованию всеми категориями субъектов образовательного процесса ресурсов образовательной среды для собственного развития и активному включению в деятельность по преобразованию школы.

Проведенный теоретический анализ и анализ полученных эмпирических данных не только подтверждают основную гипотезу исследования, но и позволяют сделать вывод о том, что формирование условий и возможностей, которые предоставляет школьная среда для развития личности в соответствии с социальной ситуацией развития на каждом возрастном этапе приводит к качественным изменениям характера субъективного отношения к школе. Это способствует формированию высокоинтенсивного когерентного отношения учащихся к школе, что, в свою очередь детерминирует деятельностную активность учащихся по использованию условий и возможностей школьной образовательной среды для собственного развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Основы педологии. М., 1934.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 2001.
4. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993, № 1.
5. Корчак Я. Педагогическое наследие. М., 1990.
6. Кочеткова О.И., Ясвин В.А. Разработка методики диагностики отношения к школе // Школьная образовательная среда: педагогическое проектирование и мониторинг качества / Под ред. В.А. Ясвина и В.А. Карпова. М., 2001. С. 57–71.
7. Петровский В.А. Личность: феномен субъектности. – Ростов на/Д., 1993.
8. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.
9. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. М., 2000.

Якушева Л.М.

РАСПОЗНАВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ ПО ГОЛОСУ ПОДРОСТКАМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Рассмотрено содержание индивидуально-психологической информации, описана структура психологического механизма распознавания слушателем личностных свойств говорящего по его голосу, охарактеризованы возможности социальной перцепции детей с интеллектуальной недостаточностью. Изложены результаты сравнительного изучения распознавания индивидуально-психологической информации по голосу подростков в норме и с интеллектуальной недостаточностью по методике Г.С. Рамишвили. Выявлено, что распознавания индивидуально-психологической информации у подростков с задержкой психического развития, умственной отсталостью и нормой имеет возрастные, гендерные и индивидуально-личностные особенности, что позволяет наметить ориентиры для организации социально-психологической реабилитации.

Yakusheva L.M.

RECOGNITION OF INDIWIDUAL PSYCHOLOGICAL INFORMATION BY THE VOICE OF TEENAGERS WITH INTELLECTUAL INSUFFICIENCY

The acticle describes the structure of psychological mechanism of recognition of the speaker's individual characteristics by his voise by the listener. The possibilities of social perception of children with intellectual insufficiency are characterized. It gives the results of comparative studies of the recognition of individual psychological information by the voice of teenagers in normal state and those with intellectual insufficiency according to the technigue of G.S. Ramishvili. It was Discovered that the recognition of individual psychological information of teenagers with mental retardation, mental deficiency and normal state has age-specific, gender and individual specific features, which lets us outline the landmarks for organization of social psychological rehabilitation.

Индивидуально-психологическая информация, позволяющая узнавать знакомых по голосу (например, по телефону), принадлежит к числу наиболее специфичных характеристик для каждого конкретного человека. В этом отношении она соизмерима с дактилоскопическими узорами на отпечатках пальцев и внешним видом человека. Встречающееся иногда сходство голосов, вызванное, например, семейной мимикрией или искусным звукоподражанием, тем не менее, при детальном анализе как на слух опытных экспертов-аудиторов, так и, особенно, с помощью современных акустических методов (фоноскопия), выявляет целый ряд существенных различий. Практическая неповторимость голоса каждого человека позволяет использовать данное свойство в банковском деле как средство верификации личности и автоматического обеспечения строго индивидуального доступа к сейфу его владельца, а также в криминалистике для опознания правонарушителей и т.п.

Высокая специфичность индивидуально-психологической информации речи определяется характерными для каждого человека особенностями тембра голоса, его высоты, интонационных модуляций речи, темпо-ритмических характеристик, а также характерных атипичных речевых проявлений: покашливание, смех, особенности фонетики, нарушения речеобразования, заикание, картавость, дизартрии и т. п. Весьма существенное влияние на голос оказывают индивидуальные психофизиологические особенности личности: тип нервной системы, темперамент, пол, возраст и

другие свойства.

Экспериментальные исследования показывают высокую степень надежности распознавания людей на основе индивидуально-личностной информации голоса: до 98% и более на выборке в несколько десятков магнитофонных записей знакомых и незнакомых голосов (речевые фразы длительностью 5-10 сек.) при наличии типичного комнатного шума.

Психологическая информация охватывает широкий круг личностных характеристик человека, которые в той или иной степени могут проявляться в невербальных (как, впрочем, и в вербальных) особенностях речи. Попытки установить по голосу такие психологические особенности говорящего как воля, темперамент, экстраверсия – интроверсия, доминантность, общительность, интеллект, неискренность и другие были предприняты в экспериментальной психологии еще в середине XX столетия (Ликляйдер, Миллер, 1963) и продолжаются по настоящее время. С определенной вероятностью каждый из перечисленных видов психологической информации присутствует в речи человека или проявляется в соответствующих ситуациях общения.

Невербальная экстралингвистическая информация голоса оказывается более помехоустойчивой (по сравнению с лингвистической) не только по отношению к действию шума, но и по отношению к частотному ограничению спектра. В.П. Морозов пишет, что «ограничение высоких частот до 400 Гц почти полностью разрушает лингвистическую информацию (разборчивость слов падает до 5,5%), определение же эмоций в таком сигнале, также как и узнавание диктора, в значительной степени сохраняется 60% и 70% соответственно [4, С. 5].

Психологический портрет человека как описание его основных психологических свойств и особенностей – обычно получают с помощью традиционных тестов-опросников, направленных на выявление указанных характеристик обследуемого. В.П. Морозовым впервые дано экспериментально-теоретическое обоснование и предложен метод построения психологического портрета человека по невербальным особенностям его речи. Заметим, что «психологическим» портрет называется не только потому, что он указывает на психологические свойства говорящего, но, прежде всего потому, что он формируется в психике субъекта восприятия, является воображаемым, субъективным отражением объективных свойств говорящего в сознании слушателя [3, С. 580].

Структуру психологического механизма распознавания слушателем (экспертом-аудитором) личностных свойств говорящего по его голосу можно представить в виде четырех основных блоков или звеньев цепи (информационного канала), связывающей говорящего со слушателем:

блок 1 – объективные (реальные) физические и психологические свойства говорящего;

блок 2 – объективные (реальные) акустические характеристики речи и голоса говорящего (интонационно-тембровые, темпо-ритмические и др.);

блок 3 – это субъективный образ речи и голоса говорящего, возникающий у субъекта восприятия – слушателя. Этот образ, как показали исследования, существенно зависит от жизненного опыта субъекта восприятия, его языковой и общей культуры, разрешающих перцептивных возможностей его слуховой системы по отношению к акустическим характеристикам речи (мелодический, тембровый, фонематический, ритмический, эмоциональный слух и др.);

блок 4 – субъективный образ самого говорящего человека, т.е. совокупность

его индивидуально-личностных и типологических свойств, которыми он обладает в представлении субъекта восприятия (слушателя). Этот четвертый блок, в сущности, и есть психологический портрет говорящего по его голосу, возникающий у слушателя. Естественно, что этот четвертый блок также, как и третий, существенно зависит от многих субъективных свойств слушателя (его жизненного опыта, знания людей, ассоциативных свойств его мозга и памяти, позволяющих связать те или иные свойства личности с особенностями его речи и голоса).

В цепи передачи информации о личностных свойствах говорящего человеку-слушателю имеется два блока-посредника (2-й блок и 3-й блок), в связи с этим возникает проблема адекватности психологического портрета говорящего, построенного слушателем, его реальному прототипу, т.е. соответствия объективных реальных свойств говорящего субъективным портретным характеристикам, которыми наделяет говорящего слушатель (эксперт-аудитор). Осуществленные с этой целью исследования показали достаточно высокую адекватность оценки по голосу. Особенно это касается биофизических и эмоциональных характеристик говорящего.

Психологический портрет по голосу, т.е. психофизический образ говорящего, возникающий у слушателя, хотя и носит вероятностный характер, тем не менее, имеет весьма большое значение в формировании межличностных отношений людей.

При обсуждении теоретических и практических вопросов эффективной организации межличностных отношений между людьми (интеракции) особое место занимают проблемы потенциальных возможностей подростков с интеллектуальной недостаточностью, их приспособления в жизни общества. Особое место в программе их образования занимает выработка социальных форм поведения. Социальные формы поведения будут успешно формироваться при развитии и совершенствовании прежде всего социально-перцептивных способностей личности. Понимание человека человеком, взаимопонимание, как считает Б.Г. Ананьев, создает предпосылки для познания самого себя. В этой связи отмечается, что оценочное отношение к другому человеку является условием точной самооценки, а практические знания о человеке являются источником развития черт характера, в том числе и отношение к самому себе.

Все вышеизложенное позволило нам организовать исследование, направленное на изучение особенностей распознавания индивидуально-психологической информации по голосу подростками с интеллектуальной недостаточностью и анализ возможностей использования данной информации в процессе социально-психологической реабилитации подростков с задержкой психического развития.

Экспериментальная методика создавалась по аналогии с методикой Г.С. Рамишвили, описанной в его монографии «Автоматическое опознавание говорящего по голосу» (1981). Нами были записаны монологи четырех студентов, выпускников театрального отделения училища искусств и культуры им. А. Алябьева. Все объекты записи были протестированы с помощью теста-опросника личностных черт Р. Кеттелла (с целью отбора для записи людей с различным типом личности: экстраверты и интроверты и пр.) и методики «Личностный дифференциал», адаптированной сотрудниками психоневрологического института им. В.М.Бехтерева (с целью создания качественной характеристики объектов прослушивания). Кроме того, объекты записи не имели различий в поле, возрасте, телосложении и национальности (так как эти параметры могут оказывать влияние на голос). Их монолог включал в себя неподготовленную речь (задание «Репортаж» – называлась дата, время, условия осуществления записи, фамилия, имя, отчество, место обучения) и клишированную (задание «Счет» – устный счет от 1 до 10 и обратно), так как согласно иссле-

дованиям А.В. Никонова и Е.В. Беловол именно эти виды речевых высказываний являются наиболее информативными для распознавания индивидуально-личностных особенностей человека. Запись осуществлялась на профессиональной студии звукозаписи и была оформлена на 4-х аудиокассетах, где монолог каждого говорящего представлен 10 раз.

После воссоздания экспериментальной методики мы проводили лабораторный эксперимент с подростками разного вида школ. Эксперимент проводился в изолированном помещении, где испытуемому в индивидуальной форме предлагалась к прослушиванию магнитофонная запись четырех объектов 5 раз каждая и давалась следующая инструкция: «Сейчас ты прослушаешь запись, постарайся определить, по речи говорящего, что это за человек? Что он из себя представляет, какая это личность? Для того, чтобы ты правильно понял его, тебе надо внимательно вслушаться в его голос».

Ответы испытуемых фиксировались в индивидуальном протоколе, где отмечалось мнение испытуемого о личности говорящего и параметры голоса, которые способствовали возникновению данного мнения. В ходе индивидуальной беседы с испытуемым в завершении выполнения задания экспериментатором выяснялись основные трудности, возникшие в ходе выполнения задания.

Перед выполнением задания по распознаванию индивидуально-психологической информации по голосу говорящего испытуемые обязательно отвечали на вопросы 16-факторного опросника личностных черт Р. Кеттелла (формы С).

Протоколы с ответами испытуемых обрабатывались по следующей системе: во-первых, подсчитывалось общее количество словоупотреблений испытуемого как по каждому объекту прослушивания, так и по всем объектам в целом; во-вторых, подсчитывалось количество словоупотреблений совпадающих и несовпадающих с личностью говорящего. Полученные результаты представлены как в абсолютном числе, так и в процентах. При подсчете процентов за 100% принималось то количество учащихся, которое принимало участие в эксперименте по каждой группе в отдельности, так, например, в эксперименте принимало участие 60 нормотипичных подростков – это число принято за 100%, они дали по физическому облику 154 суждения, и это составило – 246,5% (100%Ч154/60=246,5%).

Результаты и их обсуждение

В ходе исследования особенностей распознавания индивидуально-психологической информации по голосу подростками с интеллектуальной недостаточностью мы выяснили, что 179-ю испытуемыми в ходе четырех серий было высказано 2220 суждений о говорящем, причем испытуемые, имеющие норму в интеллектуальном развитии, высказали 808 суждений, испытуемые, имеющие задержку психического развития – 780 суждения и наименьшее количество суждений высказали испытуемые, имеющие умственную отсталость – 732.

По количеству словоупотреблений подростки-олигофрены значительно уступают в способности создавать словесные портреты личности говорящего, тогда как подростки в норме и с ЗПР имеют примерно одинаковый уровень.

Расчет критерия согласия распределения в трех группах показал, что найденные в ходе качественного анализа различия в особенностях распознавания индивидуально-психологической информации по голосу существенны. Об этом свидетельствуют числовые значения χ^2-критерий Пирсона, которые во всех трех сопоставлениях преодолели порог для 1% уровня значимости.

Содержательный анализ суждений испытуемых показал, что, несмотря на то, что подростки в норме имеют самое большее количество суждений о говорящем

большая часть этих суждений относится к описанию внешнего вида, подростки с ЗПР вообще не употребляли суждения, описывающие физический облик говорящего, а подростки-олигофрены дали в два раза меньше суждений, характеризующих физический облик говорящего, чем нормотипичные. Кроме того, на втором месте по популярности звучания при распознавании индивидуально-психологической информации по голосу находятся суждения, характеризующие эмоциональное состояние говорящего. На наш взгляд, высокий процент суждений о физическом облике говорящего у нормотипичных подростков, свидетельствует о необходимости создания визуального образа говорящего по его голосу с целью описания особенностей его поведения, так как испытуемые любое задание начинали с описания внешнего вида, затем эмоционального состояния, и только после этого давали оценку личности говорящего. Подростки с ЗПР, как и олигофрены, в оценке личности говорящего более ориентированы на его эмоциональное состояние, чем на внешний вид, и определение особенностей эмоционального состояния по параметрам голоса говорящего служило данным категориям подростков основанием для оценки качеств личности говорящего.

Словарь подростков в норме отличается большей конкретностью в обозначении индивидуально-психологической информации о говорящем, нежели в других группах испытуемых. Несмотря на то, что в лексиконе подростков с ЗПР отмечается количественный рост, такие абстрактные понятия, как «добрая», «доброжелательная» начинают принимать самостоятельное, часто употребляемое значение. Словарь подростков-олигофренов существенно отличается от первых групп испытуемых, как по количеству, так и по качеству, на первые места выступают такие лексемы, которые не наполнены конкретным содержанием, например, «добрая», «доброжелательная», зачастую они являются центральными в системе описания всех объектов прослушивания.

Анализ высказываний испытуемых по каждому из прослушанных объектов показал, что во всех трех группах испытуемых наиболее информативным воспринимался голос экстравертов, тогда как у говорящего-интроверта испытуемые с трудом определяли особенности его личности.

Для выявления закономерности гендерных различий и различий между группами восьмиклассников и девятиклассников мы применили критерий φ^* – угловое преобразование Фишера, предназначенный для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости эффекта.

Так, расчет φ^* критерия показал, что по частоте встречаемости эффекта распознавания индивидуально-психологической информации по голосу в группе подростков с ЗПР мальчики показывают более развитую способность к распознаванию индивидуально-психологической информации по голосу, чем девочки, а также девятиклассники по отношению к восьмиклассникам; в группе подростков-олигофренов иная тенденция – здесь девочки распознают статистически значимо больше индивидуально-психологических качеств по голосу другого человека, чем мальчики, различия между восьмыми и девятыми классами в этой подгруппе отсутствуют; в группе подростков в норме различия в распознавании индивидуально-психологической информации статистически незначимо во всех подгруппах (см. табл. 1).

Таблица 1

Значения φ^* Фишера в трех сравниваемых группах

	Мальчики и девочки	8-е и 9-е классы
Норма	0,62	1,35
ЗПР	2,53*	2,93*
Олигофрения	3,95*	1,24*

φ^* – значимо при $p \leq 0,01$

При распознавании индивидуально-психологической информации по голосу другого человека для всех трех категорий испытуемых огромное значение имеет первое впечатление, так как большая часть суждений относится к первой серии эксперимента. Для подростков-олигофренов первое впечатление (эмоциональное восприятие голоса говорящего) имеет системообразующее значение в создании образа воспринимаемого по голосу человека индивидуально-психологической информации подростков трех групп определяется доминированием в структуре личности слушающих различного необходимого набора индивидуально-личностных черт: 1) у подростков с интеллектуальной нормой таких черт как: независимость, радикализм и возбужденность; 2) в группе подростков с ЗПР – эмоциональной устойчивости, податливости, подозрительности, самостоятельности; 3) в группе подростков с умственной отсталостью определяется наличием в структуре личности таких черт как: независимость, невозмутимость и элементарные навыки самоконтроля.

Наличие различных качественных особенностей распознавания индивидуально-психологической информации по голосу детьми в норме и с различной степенью интеллектуальной недостаточности дает возможность разработки программ развития социально-перцептивных возможностей на основе личностного развития подростков с ЗПР.

Путем «пробуждения чувства своего голоса», развивая у подростков с ЗПР лучшее понимание своих индивидуально-личностных качеств и помогая приобретению способности владеть и управлять своей личностью возможно повышение адекватности опознания невербального поведения человека подростками с ЗПР. Это становится основой адекватного понимания других людей, формирования способности к их правильному отражению, видения чувств и эмоций других.

Программа «Психология голоса», разработанная для занятий по психологии общения подростков с интеллектуальной недостаточностью 8-х классов, позволяет не только проводить коррекционную работу, но и развивать у всех учащихся навыки психологической компетентности, коммуникативные навыки, лучшее понимание себя, осознание своего «Я», самопринятие, развитие чувства уверенности в своих силах и познавательных процессов.

Систематические занятия с психологом, обучение психологии голоса и способам практического использования этого вида информации являются важной составной частью психологического сопровождения учащихся в течение всего учебного года.

Цель программы: развитие процесса распознавания индивидуально-психологической информации по голосу другого человека в ходе интеракции.

Задачи программы «Психология голоса».

1. Психологическое сопровождение учащихся в школьной жизни (обеспечение состояния эмоционального комфорта, внутреннего благополучия, чувства за-

щищенности, развитие чувства уверенности в своих силах).

2. Обучение учащихся пониманию себя и умению «быть в мире с собой» (развитие социального интеллекта, развитие рефлексии, развитие эрудиции, развитие представлений учащихся о себе в будущем, умения анализировать цели и планы с позиции временного критерия и степени значимости).

3. Развитие социально-перцептивной сферы учащихся (формирование умения «слушать» и «слышать» говорящего, развитие умения распознавать индивидуально-личностные особенности по голосу, формирование навыков практического владения выразительными средствами голоса).

4. Воспитание интереса к окружающим людям, развитие чувства понимания и сопереживания другим людям, ориентация на другого как на «субъекта общения».

5. Развитие групповой сплоченности и навыков групповой работы.

6. Развитие психологической компетентности в сфере общения (развитие индивидуального стиля невербального выражения своей личности в процессе общения).

7. Развитие творческих способностей и выражение их в процессе коммуникативной деятельности.

8. Коррекция дезадаптивных черт характера и поведения учащихся.

Структура программы.

Занятия проходят поурочно 1 раз в неделю. Оптимальным условием для проведения занятий является деление класса на две подгруппы. В то же время программа позволяет проводить занятия и со всем классом одновременно.

На первых двух этапах программы ведущему необходим психодиагностический инструментарий, такой как 16-факторный опросник личности Р. Кеттелла, методика «Семантический дифференциал» и пр.

На третьем и четвертом этапе программы психологу для проведения занятий необходима аудиовоспроизводящая и аудиозаписывающая аппаратура (магнитофон, плеер, диктофон, микрофон и пр.).

Кроме того, на занятиях используются элементы психогимнастики, различные игры-упражнения, элементы психологического тренинга, психодраматизация и пр.

Использование различных форм и методов в работе психолога позволяет сделать проработку и закрепление материала учащимися более глубоким.

Занятия строятся преподавателем с учетом следующих принципов.

1. Принцип личностно-ориентированного стиля общения с учащимися ведущего.

2. Принцип эмоционального комфорта: создание на занятиях атмосферы, помогающей развивать способности каждого ребенка, раскрывать творческий потенциал.

3. Принцип вариативности, гибкости: готовность психолога проводить занятия, учитывая нестабильность, непредсказуемость поведения подростков.

4. Принцип сотрудничества: формирование новых знаний в ходе совместной работы психолога с учащимися превалирует над прямой трансляцией знаний от взрослого к ребенку.

5. Принцип «здесь и теперь»: включение в содержание занятий работу с «живым содержанием».

6. Принцип целостности: направление коррекционно-развивающего воздействия на ребенка как на сложную и целостную систему.

7. Принцип бинарности: учет средового и биологического фактора в формировании индивидуальности.

8. Принцип доминанты: внимательное изучение участников программы и вы-

явление доминантных состояний у подростков.

9. Принцип творческой активности: проектирование и создание ведущим условий способствующих проявлению уникальных свойств подростков.

10. Принцип рефлексивности: создание условий для развития умений и навыков самоанализа, самооценки и потребности в рефлексии событий.

11. Принцип единства диагностики и коррекции.

Программа рассчитана на 34 учебных часа и включает в себя четыре темы.

В результате работы по первой теме «Личность и ее характеристика» учащиеся знакомятся не только с понятием личности, но и узнают о всех основных ее компонентах (познавательная сфера, эмоционально-волевая, ценностно-мотивационная). Кроме того, в данном блоке учащиеся уточняют образ своего «Я», учатся способам познания и самопознания личности, учатся давать характеристику личности человека.

В результате работы по второй теме «Умеешь ли ты быть самим собой?» учащиеся обучаются способам саморегуляции, рефлексии, приобретают умение направлять свое внимание на мышечные ощущения, сопровождающие различные состояния.

В результате работы по третьей теме «Психология твоего голоса» учащиеся узнают о значении голоса при передаче невербальной информации в процессе общения, учатся выделять параметры голоса и нагружать данные параметры смысловыми единицами. Приобретают навыки выражения и распознавания индивидуально-психологической информации с помощью голоса.

В результате работы по четвертой теме «Учись узнавать характер человека по голосу» учащиеся приобретают навык выделения смысловых невербальных единиц в звучащей речи, определять по голосу те или иные личностные черты и называть их, учатся прогнозировать поведение говорящего, исходя из портрета созданного на основе голосовых параметров.

Следует отметить специфичность третьего и четвертого этапа коррекционной работы. Если на первых двух этапах нами используется обычный социально-психологический тренинг с целью подготовки учащихся к специализированной работе, то третий и четвертый этапы работы включают в себя специализированные задания социально-перцептивного характера.

Для некоторых исследователей тест-объектом служит человек, а не его изображения. Последующая работа состоит в составлении вербальных описаний или действиях с аудиоэталонами.

Трудности восприятия и интерпретации личностных черт человека по невербальным знакам, вариативность их толкования связана с феноменом амбивалентности черт личности – одновременного существования противоположных качеств и их взаимовлияния. Сложные процессы модификации противоположными чертами личности друг друга вызывают не последовательную схему сочетаний элементов коммуникативной соматики, а некоторый «сплав», с трудом поддающийся анализу и установлению значения. По данной причине целесообразным на первых этапах для формирования адекватного опознавания качеств личности говорящего как первого уровня отражения человека считаем обращение к базовым составляющим личности человека.

Для опознавания подросткам с ЗПР предлагается 20 базовых качеств личности, названия которых взяты из методики «Личностный дифференциал» адаптированной сотрудниками психоневрологического института им. В.М. Бехтерева. Все

аудиоизображения представляют собой выраженный интенсивный вариант, что облегчает опознание, создает ситуацию успеха и является источником роста внимания к человеку.

Широкое использование заданий на соотнесение заставляет предположить их ценность и в обучении подростков с ЗПР. Как более сложные, чем простое опознавание, требующее двойного опознавания и сличения, эти задания предлагается вводить в конце каждого раздела. Это послужит целям образования связей между аудиоизображениями различной степени абстрактности, между аудиоизображением и словесным описанием ситуации или вербальным эталоном, между собственными рисунками. Сведения о разной значимости элементов голоса для опознавания позволяют создать разрезные аудиокартинки, составление которых по образцу и без него не только закрепляет знание формальных признаков личностных черт, но и является классическим дидактическим материалом для развития познавательных процессов. Такое комплексное решение задач характерно для многих предлагаемых нами заданий и соотносимо с личностным принципом рассмотрения социально-перцептивной сферы, что предполагает включение в ее круг всех познавательных процессов личности, направленных на адекватное отражение социальных объектов.

Приступая к ведению занятий с подростками, необходимо начинать с наиболее легко распознаваемых и резко отличающихся черт личности (враждебный, дружелюбный, расслабленный, напряженный), затем переходить к более сложным – справедливый, несправедливый, решительный, нерешительный, и в заключении обратиться к наиболее трудным чертам – несамостоятельный, упрямый и пр. Работу следует вести в сравнении.

Сетка занятий может варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся и динамики овладения предлагаемого материала. Следует отметить, что переход от этапа к этапу программы возможен только в случае полного усвоения знаний, умений и навыков предыдущего этапа.

С умением лучше или хуже видеть и дифференцировать особенности личности человека прямо связано формирование способности личности психологически адекватно взаимодействовать с другими людьми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агавелян О.К. К проблеме преодоления дезадаптации аномальных детей // Проблемы совершенствования трудового воспитания и профессиональной ориентации школьников: Тез. докл. Республ. научно-практич. конф. 9–10 октября 1980. – Ереван, 1980. С. 144–146.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 2001. 2 т. – 246 с.
3. Бодалев А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности. – Л.: Изд-во ЛГУ, – 1999. – 135 с.
4. Морозов В.П. Психоакустические аспекты восприятия речи // Механизмы деятельности мозга человека / Под ред. Н.П. Бехтеревой. – М.: Наука, 1988. – С. 578–601.
5. Морозов В.П. Исследование способности человека к восприятию инвертированной во времени речи // Психологический журн. – № 1, 1992. – С. 61–68
6. Пашина А.Х., Морозов В.П. Опознавание личности человека по голосу на основе его инвертированного во времени звучания//Психологический журн. – Т. 11. – № 3, 1990. – С. 70–78.
7. Хоружая М.Н. Особенности усвоения нравственных понятий учащимися вспомогательной школы // Седьмая науч. сессия по дефектологии. – М., 1975. С. 477–478.

Созонова М.С.

ВЛИЯНИЕ СОСТОЯНИЯ СТРАХА НА УСПЕШНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Обсуждаются проблемы влияния состояния страха на успешность учебной деятельности подростков с интеллектуальной недостаточностью. Дается обзор важнейших представлений о страхе. Констатируется деструктивное влияние состояния страха на личность и учебные результаты. Делается вывод о том, что данная проблема требует комплексного, всестороннего рассмотрения в личностном аспекте.

Sozonova M. S.

THE FEAR EFFECT ON SUCCESS IN LEARNING ACTIVITY OF TEENAGERS WITH INTELLECTUAL INEFFICIENCY

The problems of fear effect on success in learning activity of teenagers with intellectual inefficiency are discussed. A survey of the most important ideas of fear is presented. It is stated that fear has destructive effects on personality and studying results. The conclusion is drawn that the problem discussed requires comprehensive and thorough consideration emphasizing its personal aspect.

В современной психологической науке проблема страха является одной из наиболее актуальных. А.М. Прихожан, А.И. Захаров, С.А. Озерова отмечают, что в последнее десятилетие наблюдается значительный рост уровня тревоги и страхов.

Страх – это эмоциональное состояние, отражающее защитную биологическую реакцию человека или животного при переживании ими реальной или мнимой опасности для их здоровья и благополучия [6, С. 124].

Следовательно, для человека как биологического существа возникновение страха не только целесообразно, но и полезно. Однако для человека как социального существа страх часто становится препятствием для достижения поставленных им целей (Е.П. Ильин, 2005).

Страхи как проявление эмоций, имея в своей основе биологические и социальные составляющие, в значительной мере способствуют деформации личности. Особенно это касается детей с интеллектуальной патологией, у которых в социальной среде несовершенство психологического сопровождения может вызывать личностную дезадаптацию. В процессе обучения детей с интеллектуальной патологией в специальных школах возникают некоторые противоречия между уровнем сформированности личности данных детей, способами психолого-педагогического воздействия и нормативными требованиями общества в плане межличностных взаимоотношений.

Изучение влияния страха на успешность учебной деятельности является актуальным в свете психологической подготовленности подростков с интеллектуальной недостаточностью к взаимодействию с людьми в социальной среде (О.К. Агавелян, 1999).

Особую актуальность эти проблемы приобретают в подростковом возрасте. Это связано с изменением социальной ситуации развития подростка, с появлением нового ведущего вида деятельности, с началом интенсивного становления личности (Л.И. Божович, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн).

В настоящее время проблема страха у подростков с интеллектуальной патологией недостаточно исследована, хотя изучению особенностей этих детей отводится немало места в научной литературе. В частности, особое внимание уделяется при-

чинам отклонения в развитии (О.К. Агавелян, Л.С. Выготский, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер; В.Г. Петрова, И.В. Белякова, У.В. Ульенкова и др.), особенностями развития познавательных процессов, таких, как память, мышление, внимание, восприятие (А.В. Мудрик, В.И. Малинович, Н.А. Никашина и др.), рассматривается также и отношение ребенка к учению, в частности, мотивационная сфера (К.В. Бардин, А.Л. Венгер, Л.В. Кузнецова, Е.М. Мастюкова, А.К. Маркова и др.).

Круг исследований, посвященных изучению страха детей в норме и при определенной патологии, с каждым годом значительно расширяется (Л.М. Костина, А.И. Захаров, О.В. Фролова, А.М. Прихожан и др.). Вместе с тем специфика проявления страха в социально значимых ситуациях до сих пор не стала предметом специального исследования. Увеличение детей с нарушениями развития, нуждающихся в коррекции эмоционально-волевой сферы, и необходимость единого подхода к оценке страха со всей очевидностью выдвигают как проблему исследования изучение страха у подростков с интеллектуальной недостаточностью, адекватных способов их реагирования в различных ситуациях, позволяющих повысить успешность обучения, уровень самооценки, формировать эффективные навыки общения с окружающими людьми.

Меньшая разработанность проблемы эмоций в психологических исследованиях по сравнению с общепсихологическими требует специального изучения эмоциональной стороны учебной деятельности школьников

В.С. Мухина [7] отмечает, что успех и неуспех в ученье также влияет на формирование отношения к учебным предметам. Успех вызывает положительные эмоции, отношение к предмету и стремление развиваться в этом отношении. Неуспех порождает негативные эмоции, отрицательное отношение к предмету и желание прервать знания.

А.А. Реан [11] полагал, что на успешность учебной деятельности влияют многие факторы, среди которых можно выделить социологические, психологические и педагогические. Влияние состояния страха на успеваемость как один из показателей результативности учебной деятельности, ее успешности специально в литературе не рассматривается. Значение проблемы эмоциональной регуляции, влияния эмоций на деятельность признается в методологическом плане, хотя большинство ведущих специалистов не разрабатывало специально эту проблематику в психологических исследованиях. Сегодня в психологии есть разрозненные данные о зависимости учебной деятельности от эмоций, переживаемых в ней.

Ч. Паттерсон полагает, что эмоциональный компонент на стадии приобретения знаний и выработки основных умений и навыков признается доминирующим [17]. П.Я. Гальперин отмечал важную роль чувств, возникающих в познавательной деятельности и оказывающих прямое воздействие на ее психическую регуляцию [3]. С.Л. Рубинштейн считал, что для того, чтобы учащиеся успешно продвигались в учении, у них обязательно должна присутствовать такая эмоция, как интерес [12]. И.А. Васильев, В.Л. Поплужный и О.К. Тихомиров в основном рассматривали влияние интеллектуальных эмоций на мотивацию учебной деятельности [2].

М. Херц отмечал возможность как позитивного, так и негативного влияния состояния страха на обучение [15]. Характер влияния состояния страха на обучение рассматривался им в связи с субъективно получаемыми результатами учебной деятельности. Однако критериев меры состояния страха, при котором теряется позитивный результат и нарастает негативный, выделено не было. Согласно Ж. Нюттену «страх может быть самостоятельным мотивом или потребностью, которые возможно приобрести в процессе обучения» [9, С. 81]. П. Фресс, рассматривая эмоцию как

аффективный ответ на определенное воздействие, отмечал, что при слабой силе испытывания состояние страха является активизирующим деятельность, а в сильной степени – парализующим, сковывающим [13].

В подростковом возрасте к эмоциям, детерминирующим познавательную деятельность, относят: у отличников – удивление и любопытство, а у хорошо и слабо успевающих детей – догадку и радость. Чувство же страха, по экспериментальным данным А.Я. Чебыкина, не относится к стимулирующим учебную деятельность факторам [16, С. 23].

Обучение в школе существенно меняет содержание приобретаемых ребенком знаний и способы оперирования ими, что ведет к перестройке всей мыслительной деятельности детей.

Страхи могут оказывать влияние на успешность учебной деятельности, хотя в изученной нами литературе о подобном влиянии известно немного: нет данных, однозначно свидетельствующих о негативном, разрушительном влиянии состояния страха на учебную деятельность. Говоря о деструктивном влиянии состояния страха на личность и учебные результаты, чаще всего подразумевают невроз страха и школьную психогенную дезадаптацию, то есть крайнюю силу переживания состояния страха. Очевидно, что страх нового неизбежно сопровождает любую деятельность, следовательно, встает проблема оптимального уровня данного состояния при успешном осуществлении деятельности, или соотнесения уровня переживания состояния страха с уровнем успешности учебной деятельности подростка с интеллектуальной недостаточностью.

По мнению А.Н. Николаева [8], для оценки такого показателя успешности учебной деятельности, как результативность, в психологии используются различные критерии:

– прямые показатели – занятые места в конкурсах, отборах, рейтинговых списках;

– косвенные показатели – оценки успешности различных аспектов деятельности и деятельности в целом.

Как отмечает М.Н.Скаткин, созданный учебно-познавательный процесс, несмотря на его обоснованность и логичность, дает мало подкреплений для развития положительных эмоций, напротив, у многих школьников подросткового возраста вызывает скуку, страх и другие отрицательные переживания, препятствующие полноценному развитию личности.

В исследованиях Н.В. Фроловой было выявлено, что школьные тревоги и страхи могут возникать в результате рассогласования между предпочитаемой ребенком когнитивной стратегией усвоения учебной программы и доминирующей технологией обучения [14].

Недостатки, дефекты в учебной деятельности, возникшие в младшем школьном возрасте, начинают ярко проявляться у подростков, приводят к снижению учебно-познавательной мотивации и успеваемости (А.К. Маркова, В.С. Мухина, А.К. Дусавицкий). Неуспешность учебной деятельности приводит к негативным эмоциональным переживаниям, к повышению школьной тревожности, появлению страхов (И.В. Дубровина, А.М. Прихожан и др.). Особенно это касается заключительного этапа процесса учебной деятельности, когда осуществляется оценка знаний учителя. Проявление боязни в основном связано с неодобрением учителя или ожиданием от него угроз (А.Я. Чебыкин).

Вступление ребенка в подростковый период характеризуется бурным развитием его самосознания. Поведение и деятельность в этом возрасте во многом опреде-

ляются особенностями самооценки. Становление адекватной самооценки у подростков сопровождается трудностями. В процессе самопознания может возникнуть так называемый «страх уронить себя в собственных глазах». Появляется застенчивость, чувство неполноценности, «аффект неадекватности». Невозможность соответствовать собственным притязаниям приводит к замкнутости, снижению настроения, появлению страхов и тревог (Л.В. Славина, М.С. Неймарк, В.С. Мухина, А.М. Прихожан).

В ряде работ, посвященных подростковому возрасту, рассматриваются вопросы эмоционально-волевой регуляции деятельности подростков (М.В. Чумаков, К.И. Дьяченко и др.). По данным исследования М.В. Чумакова, у подростков, склонных к переживанию страха, отмечаются черты эмоциональной напряженности, неустойчивости, очень низкая или излишне высокая чувствительность, отмечаются отрицательные корреляционные связи с такими параметрами, как гипертимность, конформность, беспечность, инициативность, подвижность нервных процессов и др. Страх отрицательно влияет на эффективность регуляции деятельности подростков. В связи с данным фактом и возникает необходимость развития адекватной направленности личности, самооценки, целевых перспектив, а также знаний, умений и навыков, необходимых для эффективности эмоционально-волевой регуляции деятельности подростков с интеллектуальной патологией.

В работе К.И. Дьяченко также отмечается неблагоприятное влияние страха на успешность эмоционально-волевой регуляции [4]. Данный механизм на этапе перехода от младшего школьного к подростковому возрасту находится в стадии формирования и характеризуется недостаточной зрелостью. Поэтому ослабление негативного влияния отрицательных эмоциональных состояний (страха) является, по мнению К.И. Дьяченко, одним из основных направлений формирования и коррекции механизма эмоционально-волевой регуляции подростков.

Эмоциональное развитие личности в подростковом возрасте во многом зависит от того, как складываются межличностные отношения со взрослыми, сверстниками, родителями. Страхи, по мнению А.Е. Ольшанниковой, преимущественно связаны с неудачами в общении, с неудовлетворенностью собой [10].

Таким образом, эффективная учебная деятельность должна быть обусловлена оптимальным уровнем психической напряженности и относительно спокойным эмоциональным состоянием. Особенно важно учитывать влияние состояния страха на успешность учебной деятельности подростков с интеллектуальной недостаточностью при организации учебно-воспитательного процесса, так как данная проблема требует комплексного, всестороннего рассмотрения в личностном аспекте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агавелян О.К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития. – Челябинск: Издатель Татьяна Лурье – 1999. – 356 с.
2. Васильев И.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. – М: Изд-во МГУ, 1980. – 192 с.
3. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по гуманитар. специальностям / П.Я. Гальперин. – 3. изд. – М.: Кн. дом «Ун-т»: Юрайт, 2000. – 329 с.
4. Дьяченко К.И. Эмоционально-волевая регуляция учебной деятельности младшего подростка: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1999. – 19 с.
5. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 448 с.
6. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. – СПб.: Питер, 2005. – 412 с.
7. Мухина В.С. Возрастная психология. – М.: Издательский центр «Академия». – 432 с.
8. Николаев А.Н. Психологические аспекты деятельности в условиях неадаптивной среды. // Управление процессом подготовки спортсменов. – Л., 1978. – 136 с.

9. Нюттен Ж. Мотивация. // Вопросы мотивации и эмоция. Вып. 1: Пер. с фр. – МГУ, 1971. – С. 81.
10. Ольшанникова А.Е. Эмоции и воспитание. Серия педагогика и психология. – М., Знание, 1983. – № 10. – С.12–13.
11. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. – СПб.: ПРАЙМ – ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
12. Рубинштейн С.Л. Общая психология. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.
13. Фресс П. Эмоции. // Вопросы мотивации и эмоция. Вып. 1: Пер. с фр. – МГУ, 1971. – С. 23.
14. Фролова Н.В. Влияние рассогласования когнитивного стиля и технологии обучения на развитие тревожности у дошкольников: Дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07. – Бийск, 1995. – 140 с.
15. Херц М. Стресс и обучение. // Эмоциональный стресс. Физиологические и психологические реакции. Медицинские, индустриальные и военные последствия стресса. / Под ред. Л. Леви. – Л.: Медицина, 1970. – С. 34–35.
16. Чумаков М.В. Эмоционально-волевая сфера личности подростка как предмет работы школьного психолога: Дис. ... канд. психол. наук. – М., Просвещение, 1990. – 128 с.
17. Patterson Ch. Humanistic Education. – NY: Random House, 1997.

Резванцева М.О.

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕЖСУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

Учебные понятия начальной геометрии плохо усваиваются умственно отсталыми учениками. Одна из причин этого – в способе преподавания, когда учитель занимает авторитарную позицию. Для полноценного усвоения понятий необходимо раскрывать их объективную логику формирования в совместной деятельности учителя и ученика.

Rezvantzeva M.O.

THE ORGANIZATION OF INTERSUBJECT INTERACTION DURING THE FORMATION OF ELEMENTARY GEOMETRICAL CONCEPTS

Educational concepts of basic geometry are badly acquired by mentally retarded pupils. One of the reasons of it is in a way of teaching when the teacher takes of an authoritative position. For high-grade mastering concepts it is necessary to open their objective logic of formation in joint activity of the teacher and the pupil.

Гуманизация и демократизация образования предполагает переход от активного одностороннего воздействия взрослого к взаимодействию в процессе совместной деятельности педагога и учащегося, когда ребенок из объекта воздействия становиться субъектом этого действия. Но эта совместная учебная деятельность неравноценна. Во многом ее мотивы, цели, характер выполнения, оценивание организует учитель, выполняя тем самым функции субъекта-потребителя, субъекта-координатора, субъекта-оценщика (В.К. Шабельников, 2003), ученик же при этом остается на позиции субъекта- исполнителя. Поэтому нельзя говорить об общении «на равных», за учителем остается ведущая роль организатора учебного процесса. Но как он ее реализует? Либо учитель эгоцентрично, концентрируясь на себе как обладателе образцового знания, выполняя преимущественно информационную и контролирующую функции во взаимодействии, не вмешивается в процесс формирования знаний у ученика. При этом у ученика вырабатывается субъектная позиция субъекта-исполнителя, при которой он самостоятельно, с трудом частично усваивает средства контроля и способы усвоения учебных действий. Позиция субъекта-исполнителя не предполагает индивидуальной деятельности ученика, он не всегда берет за нее ответственность, она преимущественно совместная, с ведущей ролью взрослого. Другая ситуация, когда учитель признает в ученике будущего самостоятельного человека и организует его познавательное и личностное развитие за счет подбора и подачи средств в совместной деятельности. При этом он изначально способствует формированию у ученика субъектных позиций не только исполнителя, но и субъекта-оценщика и субъекта-координатора собственной учебной деятельности, так как ребенок получает объективные критерии усвоения и самостоятельно может оценить и обосновать свои учебные действия.

Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина способствует именно развивающему обучению (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), выработке второго типа взаимодействия взрослого и ребенка, так как основывается на следующих принципах: организация мотивации учебных действий на протяжении его усвоения; выработка четких критериев к образцу действия; организации собственной познавательной деятельности ученика с использованием схемы ориентировочной основы действия; исследование объективной структуры познава-

емых понятий, раскрывающейся через ошибки ученика и блокировку его действий; организация контроля с переходом в самоконтроль.

В качестве примера мы приведем выдержки из исследования по формированию начальных геометрических понятий у умственно отсталых детей, где реализуются упомянутые принципы и хорошо показана роль взрослого, подбирающего средства мыслительной деятельности.

Цель формирующего эксперимента заключалась в выявлении состава существенных признаков и связей, которые необходимо учитывать в обучении начальным геометрическим понятиям. Эксперимент строился по методу поэтапного формирования умственных действий. В обязательное требование этого метода входит создание схемы полной ориентировочной основы действия, т.е. выделение всех необходимых ориентиров для безошибочного выполнения действия. Полнота и существенность признаков может быть выявлена только экспериментальным путем. Поэтому главная задача экспериментального исследования состояла в построении схемы полной ориентировочной основы действия и проверки ее полноты в выполнении практических операций.

Метод поэтапного формирования предусматривает раскрытие природы понятий в ходе организации деятельности, в составе которой исторически формируются эти понятия. Для геометрии это деятельность построения фигур, анализ пространственных форм и их конструирование. Основными учетными действиями, формировавшимися в нашем эксперименте, были действия по анализу геометрических форм. Анализ осуществлялся с использованием различных эталонов: натянутой ниточки (эталон отрезка), полосок из бумаги различной длины, «угломера» (описание, которому будет дано ниже). С помощью эталонов можно формировать математическое сравнение величин, не включая понятия числа и счета.

В ходе эксперимента решилась задача создания схемы ориентировочной основы действий, позволяющей верно выполнить действия анализа формы. Такая схема до эксперимента еще не была выделена, так как предусмотреть заранее всю развертку структуры деятельности очень сложно. У взрослых эти действия интериоризированы, автоматизированы и выступают в виде одновременных блоков представлений. Обучение в массовой и вспомогательной школах строится на основе таких блоков, когда учащихся обучают свернутым определением, графическим обозначением фигур, без учета породившей их деятельности, эмпирически. По данным литературы [3] и констатирующего эксперимента у умственно отсталых школьников при обучении начальным геометрическим понятиям выявлено много ошибок в усвоении. Связаны они с тем, что умственно отсталым детям трудно самостоятельно восстановить действие конструирования для осознания графических знаков, сложно выделить и существенные признаки самого действия. Поэтому трудности, «ошибки испытуемых служили для нас свидетельством неполноты ориентировочной основы действия» [1]. В ходе устранения ошибок детей мы дополняли первоначальную ориентировочную схему. Затем безошибочное выполнение испытуемыми действия с первого раза и до конца свидетельствовало уже о полноте схемы ориентировочной основы действия.

Согласно методу поэтапного формирования П.Я. Гальперина действие должно интериоризоваться, проходя 6 этапов [1]. В связи с тем, что в ходе эксперимента у испытуемых формировалось новое действие анализа и распознавание геометрических форм, от умственно отсталых школьников не требовался предварительный объем знаний начальных геометрических понятий. Группу испытуемых составили учащиеся 2 и 1 класса с осложненными формами олигофрении. Нас интересова-

ло так же, как в обучении проявятся клинические особенности умственно отсталых детей и их возрастные различия. Вначале эксперимент проводился индивидуально, при овладении навыками работы и создании схемы ориентиров, преимущественно проходили групповые занятия.

Организация деятельности анализа плоскостных геометрических форм умственно отсталыми школьниками 1–2 классов проходили по этапам, предусмотренным методом поэтапного формирования П.Я. Гальперина.

1. Мотивационный этап формирования понятий.

Начальные геометрические понятия необходимы умственно отсталым школьникам для простейшего конструирования, поэтому мы выбрали игровую ситуацию, построения дома как в сказке «Три поросенка» и ставилась задача построить прочный домик поросятам. Умственно отсталым детям предлагалось построить дом из плоскостных изображений кривых фигур. Выкладывание на столе «стены» будущего дома не удовлетворяло детей, так как она получалась «кривой и дырявой». Вместе с экспериментатором они приходили к выводу о непригодности «камней» для строительства домика, его строят из «кирпичей», для чего необходимо, прежде всего, научиться отличать «кирпичи» и «камни».

С умственно отсталыми школьниками было оговорено свободное посещение занятий. Объем работы также мог быть сокращен ребенком до первого «устал». Этот определенный охранительный режим позволял не перегружать умственно отсталых школьников. Кроме того, интерес ребенка, его желание работать, выступило объективным показателем полноты ориентировочной основы действия. Ведь если задание сложно, а признаков недостаточно, возникает потеря интереса.

На первом этапе формирования в игровой ситуации умственно отсталые дети получили конкретную цель действия. Средства для ее осуществления организовывались на втором этапе.

2. Создание схемы ориентировочной основы действия.

Для отделения «кирпича»-прямоугольника в ряду других фигур необходимо было, прежде всего, организовать действие по нахождению четырех прямых углов. В ходе формирования понятия «угол» предполагалось изучить нахождение составляющих его отрезков. Ведущей деятельностью явился анализ картонных моделей, отыскание на них четырех прямых углов – признаков «кирпичей». Для анализа фигур первоначально вычленялся ряд необходимых операций: нахождение угла /его составляющих/; подсчет углов; измерение углов; анализ фигур в целом по признаку углов.

Организация выполнения каждой из этих операций включала вооружение умственно отсталых детей средствами измерения – эталонами и фиксацию результатов. Необходимость поэтапной фиксации данных была вызвана тем, что для испытуемых было бы сложным на первых этапах удержать в памяти и связать полученные результаты нахождения, измерения и затруднен был бы так же и анализ фигур. Фиксирование результатов позволяло осуществлять поэтапный контроль за выполнением операций, оказывать индивидуальную помощь. Рассмотрим подробнее организацию анализа фигур по признаку наличия четырех прямых углов. Для нахождения угла необходимо было выделить его составляющие: вершину и два выходящих из нее отрезка. Умственно отсталые учащиеся могли найти вершину угла с опорой на тактильную чувствительность пальца – «вершина колется». Для измерения отрезков служила натянутая ниточка. Найденные признаки необходимо было поочередно фиксировать в таблице знаками «плюс» при наличии признака и «ми-

нус» при его отсутствии. Затем испытуемые должны были сличить полученные результаты отыскания с исходной таблицей экспериментатора и при совпадении, (т.е. три «плюса») сделать вывод о наличии первого угла. Он должен был фиксироваться во 2 таблице, с помощью которой умственно отсталые учащиеся смогли бы подсчитать количество углов на фигуре.

Аналогично сравнивались результаты с исходной таблицей, в которой было обозначено плюсами четыре угла. Если на анализируемой фигуре было найдено четыре угла, то умственно отсталые дети могли переходить к измерению этих углов, так как для «кирпича» необходимы только прямые углы. Эталоном для измерения углов являлся «угломер». Он имеет форму транспортера. Симметричные части полукруга были окрашены в синий и зеленый цвета. Оси симметрии – центральные линии «угломера» выделены красным цветом.

Измерение углов проводилось путем прикладывания измеряемого угла кирпича к «угломеру». При этом обязательно должны были совпасть вершина угла и центр «угломера», а один луч угла обязательно должен был проходить по горизонтальной красной линии. Показателем измерения служило направление второго угла. Если он проходил по вертикальной красной линии – следовательно измеряемый угол был прямой, если нет – непрямой. Данные измерений должны были фиксироваться в таблице «плюс» или «минус».

В случае отыскания четырех прямых углов фигурка относилась к «кирпичам». Работа строилась последовательно, по мере усвоений действия, отыскания и подсчета углов, вводилось их измерение. Итак, была составлена система ориентиров, при последовательной опоре на которые, как мы предполагали, можно было производить анализ фигур. Организованные поэтапные средства фиксации позволяли контролировать и корректировать анализ умственно отсталых детей. Но такая схема была составлена на основе внешне очевидных для взрослых признаков. В последующей работе важно было выявить достаточно ли для их безошибочного выполнения с первого раза заданий умственно отсталым школьником и что еще нужно добавить.

3. Этап материального и материализованного действия.

На этом этапе, судя по ошибкам испытуемых при выполнении анализа «камней» и «кирпичей», проявилось недостаточное количество данных ориентиров. Основные трудности умственно отсталых детей заключалась в отыскании отрезка, его измерении. Так, измеряя сторону угла на «кирпиче» почти все умственно отсталые дети натягивали ниточку произвольно, за пределами «камня», по середине сторон, не совмещая точки начала и конца края. Не хватило ориентиров и для сопоставления отрезка на «кирпиче» и его изображении в графах таблицы. Поэтому отысканию углов должна была предшествовать работа по формированию образования отрезков.

Работа с краями картонной фигурки оказалось сложной для испытуемых, так как форма фигур не связывалась с реальными предметами. В целях организации этой связи потребовалась дальнейшая развертка схемы ориентировочной основы и организация работы с плоскостями реальных предметов – столешницей, книгой, коробочкой, похожей на «кирпич», пластилиновой моделью «камня». Испытуемые должны были измерить прямизну края этих предметов натянутой ниточкой, фиксируя ее концы в концах края.

При постановке задачи отыскивания и измерения прямизны краев на реальных предметах предполагалось, что умственно отсталые дети ощущают границы пересечения плоскостей – линии, очерчивающие границы крышки стола. Однако в ходе работы испытуемые не могли понять, почему нужно проводить измерение

по краю столешницы, а не по ее плоскости. Слава П. (7 лет, 1 класс), Оксана Б. (8,9 лет, 2 класс), Наташа С. (9,5 лет, 2 класс) смешивали края с углами, показывая вершины. Поэтому необходимо было ввести действие отыскания края на предметах. Мы предложили детям с опорой на тактильные ощущения «почувствовать» границу пересечения плоскостей крышки стола. Для этого испытуемый вместе с экспериментатором проводил ладонью по плоскости столешницы по направлению к ребру. Как только «крышка» «кончалась» – рука «падала» вниз. Предметным признаком края стало измерение направление движения руки. После введения этого признака пятеро испытуемых смогли самостоятельно, а один – с помощью дополнительных наводящих указаний по выполнению действия, безошибочно отыскать края книги, коробочки, кривого «камня». Причем, если при работе с книгой четверо умственно отсталых детей для отыскания края использовали движение руки, то затем, при работе с коробочкой и «камнем» Оксана Б. (8,9 лет, 2 класс) показала края, а Слава П. (7 лет), Сережа Т. (8,2 г. 2 класс) использовали движение пальца. Вова М. (9,5 лет, 1 класс) не смотря на маленькую площадь поверхности коробочки, продолжал отыскивать края рукой. Наташа С. (9,5 лет, 2 класс) и Пазыл Б. (7 лет, 1 класс) показывали края коробочки, книги, «камня» без дополнительных движений по плоскости. Эти данные свидетельствуют о том, что с опорой на движение ладони, нахождение края лучше осознавалось умственно отсталыми детьми, и они легко отыскивали край предметов, получили его опознавательный признак. Выполняя анализ, часть умственно отсталых детей быстро его освоила и использовала во внутреннем плане, сразу выделяя края фигур. Остальные испытуемые продолжали использовать движение ладони для выделения ребра предметов, и постепенно сокращая это действие, смогли вскоре так же зрительно находить края столешницы, коробочки и т.д.

Итак, в ходе эксперимента выявилось, что при формировании понятия «отрезок», для расшифровки его словесного или графического выражения можно было связать его с деятельностью по отысканию краев предметов. Такая деятельность с материальными и материализованными предметами предшествовала изображению. Для ее организации в схему ориентировочной основы были включены следующие операции: отыскание конца плоскости с помощью измерения направления движения руки; проведение пальцем по найденному ребру; отыскание точек начала и конца края; измерение прямизны края ниточкой.

Для формирования у умственно отсталых школьников связи между прямым краем и его изображением мы использовали организацию сопоставления признаков (наличие прямой, точек начала и конца).

Затем происходит разбор признаков «луча», обнаруживается их недостаточность (нет «конца») и испытуемым выбирается карточка «отрезка». Так, путем выполнения в разных ситуациях аналогичных действий (отыскивание начало и конца, измерение натянутой ниточкой) с одинаковыми результатами (совпадает с ниточкой) испытуемые связывали «отрезок» с краем в практической деятельности. Логика выполнения операций была последовательно представлена на ориентировочной карточке «Как искать отрезок» В связи с тем, что в сравнении с первоначальной схемой значительно увеличился объем операций, мы решили вначале ограничиться формированием отыскивания только четырех отрезков на фигуре, а затем формировать понятие – угол. В связи с большой разверткой структуры действий по анализу «кирпичей» изменилась и фиксация этого действия в таблице. Испытуемым необходимо было отмечать 4 найденных отрезка на фигуре знаками +, а затем, сверив результат с исходной карточкой, отметить в первой колонке результат анализа, на-

рисовав «камень» или «кирпич».

Это позволяло поэтапно контролировать ход выполнения операций. В ходе работы с таблицей выяснились необходимые для ее безошибочного заполнения признаки. Так, таблица заполнялась после измерения края, и пока умственно отсталый школьник находил нужную клетку в таблице, он забывал результат опознания. Для устранения этой ошибки мы предложили испытуемым в начале находить нужную клетку и ставить в ней порядковую цифру того края, который будет измеряться. Введение цифр облегчило умственно отсталым детям отыскание клетки, устранились ошибки заполнения таблицы. После фиксации опознания краев фигуры в таблице знаками + и – многие испытуемые затруднялись вычислить эти знаки и объединить их. Это приводило к неточности анализа фигуры. Требовалась помощь экспериментатора в выявлении и подсчете «плюсов» и «минусов». Дополнительную операцию, устраняющую вмешательство экспериментатора на одном из занятий применила Наташа С. (9,5 лет, 2 класс). После заполнения таблицы она обвела полученные результаты фломастером. Затем сопоставила наглядно выделенные результаты своей таблицы с исходной карточкой и, определив, что «это кирпич», нарисовала его в первой колонке.

Введение этого, дополнительного, на первый взгляд, действия, позволило Наташе С. Не только сосчитать количество отрезков, объединить их в одной фигуре, но и самостоятельно произвести ее анализ. Таким образом, при работе с таблицей была выявлена необходимость введения дополнительных операций по связыванию клеток таблицы и измеренного края, связыванию в единое целое результатов опознания. Выявленные недостающие признаки были последовательно отражены в ориентировочной карточке «Как заполнить таблицу».

Работа умственно отсталых детей с ориентировочными карточками по отысканию и фиксации отрезков, по анализу фигуры в целом проходила безошибочно с первого раза и до конца. Это свидетельствовало о полноте и достаточности ориентиров для выделения отрезков. В итоге, в ходе работы на этапе материального и материализованного действия была расширена и создана схема полной ориентировочной основы действия анализа фигур по признаку отрезков. Как и предполагалось, предложенная в начале эксперимента схема ориентиров оказалась не достаточной и не доступной испытуемым. Она была основана на внешневыделенных признаках анализа фигур и представляла собой определенные соединения блоков представлений, понятных экспериментатору.

Для умственно отсталых школьников каждый такой блок нуждался в дополнительной развертке операций, иначе он не мог быть усвоен. Так, при изучении умственно отсталыми учащимися 1 и 2 классов угла необходимо было изучить понятие «отрезок», который в свою очередь мог быть рассмотрен как изображение края предметов. Организация деятельности по отысканию краев, их ощупывание и выделение явилось конечным пунктом развертки схемы ориентировочной основы при формировании понятия «отрезок». Выделенные операции усваивались и становились понятны умственно отсталым школьникам в том случае, если в действии была организована связь этих операций. Так, необходимо было организовать установленные связи между краем и «отрезком» с помощью сходных действий (отыскивания начала и конца, сличение с ниточкой) и получении сходных результатов. Самостоятельно умственно отсталые школьники такую связь не произвели. Организация определенных связей потребовалась и при работе с таблицей: введение цифр в обозначение необходимой клетки, действие обводки результатов анализа фигур, строгая последовательность заполнения

«таблицы», выделенная на ориентировочной карточке – все это способствовало устранению ошибок и, в конечном итоге – усвоению понятия.

Итак, при создании схемы полной ориентировочной основы действия были подтверждены выводы о том, что умственно отсталые школьники самостоятельно не образуют связей между геометрическими понятиями и их изображением. Организовать такие связи необходимо на материальном уровне, тогда выявление и осознание этих связей в ходе учебной деятельности, перенос их в умственный план будет опираться на управление механизмом формирования геометрических понятий. При обучении начальным геометрическим понятиям во вспомогательной школе необходимо учитывать следующие положения

1. Одна из причин неусвоения элементарной геометрии заключается в недостаточном выделении существенных связей понятий при эмпирическом обучении.

2. Умственно отсталых учащихся необходимо обучать геометрическим понятиям, так как в их содержание входят выявление в практической деятельности признаки. Самостоятельно умственно отсталые дети таких признаков не выделяют, что приводит к формальному усвоению понятий, затрудняет использование.

3. Выделенные существенные признаки понятий необходимо связывать, организуя деятельность умственно отсталых учащихся с материальными предметами. Иначе усвоения понятия не происходит, т.е. у умственно отсталых детей затруднен процесс связывания признаков. В этом случае развитие мышления умственно отсталых школьников также затруднено.

В дальнейшем увеличение количества анализируемых фигур с 1-2 до 4-6 свидетельствовало об усвоении действия. Как только испытуемые начали сокращать выполнение ряда операций выделенных на ориентировочной карточке, мы постепенно начали ее закрывать, а затем убрали совсем. Таким образом, действие анализа фигур переводилось на следующий этап.

4. Выполнение действия на этапе громкой речи без опор.

На этом этапе действие выполняется с опорой на речь. Поэтому еще на предыдущем этапе от умственно отсталых школьников требовалось сопровождать свои действия рассказом о них. Наряду с сокращением операций по выполнению действия, сокращался и рассказ.

При автоматизации действия у испытуемых встречались индивидуальные повторяющиеся 2-3 раза ошибки. Очевидно, они были связаны с особенностями проявления олигофрении. Для их устранения мы применяли различные средства. Так, Наташа С. (9,5 лет, 2 класс; олигофрения в степени дебильности, инфантилизм в поведении) и Пазыл Б. (7 лет 1 класс; олигофрения в степени легкой дебильности) торопились выполнить анализ стороны «камня», не пользовались ориентировочной карточкой. По невнимательности допускали ошибки в заполнении таблицы. Эти ошибки были связаны с не полностью перенесенной в речевой план последовательностью действий, так как происходило «забывание» определенных этапов. Возврат к ориентировочной карточке, и ее усвоение позволило избежать этих ошибок. Для Славы П. (7 лет, 1 класс; олигофрения в степени дебильности, снижение слуха на 25%) было трудно заполнение геометрических названий «отрезок» и «прямая». При работе с ним мы опирались на сохраненный зрительный анализатор и остаточный слух. На карточках под изображениями писались названия «отрезок» и «прямая». Если испытуемый забывал название, то он обращался к карточке.

Дополнительная отработка проговаривания действий анализа, задержка на громкоречевом этапе привели к тому, что Слава П. усвоил названия геометрических фигур.

У Вовы М. (9,5 лет, 1 класс; олигофрения в степени тяжелой дебильности, осложненное эффективным поведением) возникали трудности с потерей мотивации. Он постоянно отвлекался на занятиях, вспоминал события дня. Для поддержания мотивации мы использовали игровые ситуации и игрушки. Так, на занятиях экспериментатор говорил: «К нам в гости пришла матрешка. Покажи ей, как ты умеешь находить «кирпичи». Это стимулировало Вову, он сразу включался в игровую ситуацию и более целенаправленно работал.

Для Оксаны Б. (8,9 лет, 2 класс; олигофрения в степени дебильности, нарушение координации движений и мелкой моторики) при различении, не применяя ниточки краев «кирпича», небольшая кривизна края оказалась кривой. В связи с тем, что у девочки нарушены общие и мелкая моторика, то удержание ниточки, ее прикладывание оказалось сложным для нее, поэтому она старалась зрительно воспринимать края фигуры, еще не усвоив измерение. Для снятия напряжения мышц и расслабления кистей рук Оксане предлагался игровой прием: «Поймай летающую ниточку, она лучше мерит». В дальнейшей работе умственно отсталая девочка при утомлении сама использовала этот прием.

Таким образом, индивидуальные ошибки были исправлены. Об этом свидетельствовало то, что через 2-3 занятия они не повторялись, и автоматизация действий анализа фигур проходила безошибочно. Обусловленные клиническими особенностями умственно отсталых детей ошибки устранялись различными средствами. В целом же ход усвоения понятий оставался единым для всех. Дети, как с легкой, так и с тяжелой формами олигофрении, выполняли безошибочный анализ сторон, с разницей лишь во времени. Дополнительно особой развертки схемы ориентировочной основы действия в зависимости от клинического диагноза не требовалось.

В дальнейшем происходило увеличение количества опознанных фигур от 3-6 до 20-40; сокращалось затраченное на анализ 1 фигуры время в среднем от 5,7 мин. до 0,76 мин. Об усвоении и интериоризации действия анализа свидетельствовало и сокращение, а затем и отсутствие проговаривания при работе с фигурой. Испытуемые научились распознавать и выделять отрезки. Согласно программным требованиям в 1 классе вспомогательной школы они должны были уметь их начертить. Поэтому на одном из занятий умственно отсталым детям 1 и 2 класса было предложено начертить «отрезок». В связи с тем, что в ходе анализа фигур у них сформировалось определенное понятие об отрезке, то умственно отсталые школьники должны были и верно его выразить графически. Поэтому экспериментатор не показывал, как чертится отрезок, а только указал, что для точного изображения прямой используются линейка. Первый отрезок оказался начерченным правильно у четырех испытуемых 1 и 2 класса. Остальные двое допустили ошибки. Оксана Б. (8,9 лет, 2 класс) при вычерчивании сдвинула линейку, Наташа С. (9,5 лет, 2 класс) начертила отрезок от руки. Ошибки Наташи и Оксаны обусловлены не полной инструкцией по использованию линейки. Необходимо было показать принцип работы с ней, обязательным условием для правильного выполнения изображения указать неподвижность линейки. Здесь так же недостаточность выделенных ориентиров привела к ошибкам. Затем экспериментатор предложил вспомнить признаки отрезка и проверить изображения. Все двое испытуемых самостоятельно нашли ошибки и зачеркнули не отрезки. Последующие изображения отрезков оказались верными у всех шестерых умственно отсталых школьников. Характерно, что в работах детей не выявлено преобладание какого-либо направления отрезка, они чертились одинаково «свободно» в горизонтальном, вертикальном и наклонном положениях. «Отрезок» был для ис-

пытуемых не просто изолированным графическим знаком, а за ним стояли выявленные на практике связи от края коробочки до края фигуры и, наконец, изображение отрезка. Поэтому различные положения прямой объяснялись умственно отсталыми детьми связью с различными направлением «отрезков» «кирпича».

Во вспомогательной школе необходимо учитывать при формировании у детей образов геометрических фигур, что графическое изображение в виде круга, четырехугольника и так далее – это абстрактный для умственно отсталых детей образ. А так как в силу слабости мышления и бедности сенсорного опыта они самостоятельно затрудняются в образовании связей, их выделении, то и происходит у умственно отсталых детей разрыв восприятия форм предметов, их графического начертания и называния. Все эти разные виды выражения одного и того же понятия выступают как отдельности. Это объясняет явление строгой фиксации положения геометрических построений у умственно отсталых школьников, выявленное М.Н. Перовой и проявившееся в констатирующемся эксперименте. Графические изображения – это средство обозначения понятий, содержание которых не сводится к таким изображениям. Обучению вычерчиванию у умственно отсталых школьников должна предшествовать работа по формированию изучаемого понятия в ходе анализа фигур.

Одним из показателей осознанного усвоения является применение знаний в изменяющихся условиях. Проверка усвоения понятия «отрезок» проходила через две недели после формирования. Все испытуемые сумели применить знания в изменившейся ситуации.

При выполнении первого задания предложенные «кирпичи» вызвали эмоциональный подъем у умственно отсталых детей, они знали и умели работать и им не терпелось поскорее начать. Выполняя деление умственно отсталые школьники зрительно узнавали знакомые очертания четырехугольника и встречавшиеся «камни». При работе с новыми фигурами только один испытуемый проводил зрительный анализ, остальным пяти потребовалась большая развертка действия. Слава П. (7 лет, 1 класс), Оксана Б. (8,9 лет, 2 класс), Наташа С. (9,5 лет, 2 класс) при анализе обводили пальцем края фигуры, считая отрезки. Вова М. (9,5 лет, 1 класс), Сережа Т. (8,2 года, 2 класс) отмечали начало и конец края «звездочки», измеряли ниткой, заносили в таблицу и т.д. Последующие лучи этой же фигуры они анализировали путем обводки краев пальцем. Количественные данные выполнения 1 задания представлены в таблице.

Вычленение форм четырехугольника по признаку отрезков у всех испытуемых происходило безошибочно. Фигуры, похожие на те, которые использовались на занятиях, анализировались детьми зрительно. При работе с новыми фигурами у них происходил поэтапный перенос, сформированных действий анализа. Часть испытуемых обводила пальцем, а другая часть нуждалась в более подробной развертке и осуществляла операции анализа ниточкой. Тот факт, что дети самостоятельно «возвращались» к развертке действия свидетельствовал о ее усвоении. С заданиями по нахождению и изображению отрезков все испытуемые 1 и 2 класса справились. Трое безошибочно нашли и начертили отрезки, еще у троих неточности были связаны с недостаточно автоматизированными действиями изображения. При повторной проверке они самостоятельно находили и исправляли ошибки. Так, Оксана Б. (8,9 лет, 2 класс) при изображении отрезков сдвинула линейку, потом зачеркнула, пояснив, что это – кривая. Таким образом, использование умственно отсталыми школьниками понятия «отрезок» в изменяющихся условиях свидетельствуют об осознанности его усвоения, о сформированности понятия. В практической деятельности выявились недостающие существенные признаки, необходимые для формирования

понятия «отрезок»: тактильное отыскивание края реальных предметов и картонных фигур, практической связи края с изображением. Последовательная интериоризация этой связи и есть важнейшая часть механизма усвоения понятия. Самостоятельное безошибочное изображение и нахождение на предметах «отрезков» подтверждало условие этой связи всеми умственно отсталыми школьниками. Формирование понятия проходило у всех испытуемых поэтапно, не зависимо от клинических особенностей познавательной деятельности. Клинические особенности проявлялись, прежде всего, в темпах прохождения этапов. Так, Вова М. (9,5 лет, 1 класс) с тяжелой степенью дебильности, дольше остальных работал на громкоречевом этапе, так же безошибочно выполняя задания. Применение некоторых дополнительных приемов в ходе формирования позволяло корректировать проявления заболевания. Но эти приемы не требовали качественной перестановки общей схемы формирования понятий. Работа по схеме полной ориентировочной основы действия (анализа фигур по признаку «отрезков») оказалась доступной не только умственно отсталым детям с разными диагнозами, но и разного возраста от 7 до 9,5 лет. В ходе распознавания было сформировано новое для учащихся 1-2 классов умственное действие анализа, выраженное в понятии «отрезок». Как и предполагалось, обеспечение детей необходимыми и достаточными средствами для выполнения действия опознания способствовало сохранению мотивации, желанию работать. Умственно отсталых школьников возможно обучать содержательным понятиям, основанным на выделенных в деятельности связях, которые усваиваются в ходе этой деятельности, только при обучении подобным понятиям у умственно отсталых детей будут формироваться правильные мыслительные образы и усвоение начальных геометрических понятий может отвечать программным требованиям. После усвоения умственно отсталыми детьми отрезков можно было переходить к формированию понятия «угол». В основе его формирования лежала та же деятельность по опознанию фигур, которая использовалась при обучении «отрезка». Организована она была также: испытуемые должны были находить углы на реальных предметах, считать их, анализировать, а затем определять принадлежность фигурки к «камням» или «кирпичам» по признаку угла. Первоначальная схема ориентировочной основы была вычленена на ориентировочные карточки «Как искать угол», «Как проверить угол». Фиксирование анализа осуществлялось с помощью заполнения детьми таблиц, как и при работе с отрезками.

В ходе работы у умственно отсталых школьников по схеме ориентировочной основы выявился ряд неучтенных признаков, необходимых для правильного выполнения действия анализа углов. Для выделения угла на реальных предметах испытуемым было необходимо производить движение рукой по плоскости угла от одного его края до другого. Первоначальный показ краев ограничивающих угол и выходящих из одной вершины оказался недостаточным для анализа фигур. Об этом свидетельствовали их ошибки: дети не могли соединить лучи угла и считали углом только ее вершину. В этих случаях, как и при формировании понятия «отрезок» было подтверждено, что для усвоения содержания понятия детям необходимо воспроизводить в действии с предметами операции, подражающие форму «угла». Иначе не образуется у умственно отсталых школьников необходимые для понятия значимые связи. Такой связью для угла было соединение двух его краев при помощи кругового движения по плоскости от одной стороны угла до другой. Организация этой связи стало достаточным уровнем развертки ориентировочной схемы при формировании понятия «угол». Дополнительные операции после первоначальной схемы потребовались при организации сличения найденных углов с «угломером» и определения

прямых углов. Такими операциями были строгое совмещение вершины и середины «угломера», организация совпадения первой стороны угла с горизонтальной красной линией, организация выделения цвета полукруга угломера, важного для опознания. Для организации безошибочного опознания необходимо было несколько изменить конструкцию угломера, так как умственно отсталые дети не понимали почему анализ угла должен был проходить с использованием полукруга, а не нижней частью угломера: опускали угол вниз от горизонтальной линии. При исключении избыточной части ошибки были устранены. Для определения прямизны угла детям важно было строго совместить край фигуры с центральной линией угломера, ориентируясь при этом на цветовую разметку эталона. Это важное для распознавания действие после опознания 5-6 объектов было усвоено и необходимость в использовании цветных полосок. Таким образом, при формировании понятия «угол» были также выделены необходимые существенные признаки, которые учитывались в создании схемы полной ориентировочной основы. По мере освоения действия анализа фигур по признаку угла оно поэтапно интериоризовывалось. Об этом свидетельствует и сокращение проговаривания, при выполнении действия.

На занятиях по формированию понятия «угол» у испытуемых встречались индивидуальные, связанные с клиническими особенностями ошибки. Они казались сходными с выявленными неточностями при работе с «отрезком». Для Славы П. (7 лет, 1 класс; олигофрения в степени дебильности, снижение слуха на 25%) это трудности в заполнении и проговаривании геометрических терминов «угол», «вершина» и др. Более длительная отработка условий на громкоречевом этапе помогла их устранить. Оксана Б. (8,9 лет, 2 класс; олигофрения в степени дебильности, нарушение координации движений) затруднялась в точном прикладывании угла к угломеру. Выделение более широких осевых линий на угломере, детальная обработка действия сличения угла на материализованном этапе позволили безошибочно выполнить анализ. У Сережи Т. (8,5 лет, 2 класс; олигофрения в степени дебильности, астения) наблюдалась потеря мотивации. Она была связана с тем, что на первых занятиях еще не была выработана схема полной ориентировочной основы действия. Недостаток ориентиров затруднял выполнение действия, и Сережа отказался ходить на занятия. Затем, пропустив два занятия, пришел «посмотреть», а на следующем занятии уже выполнил работу по делению углов. Этот факт свидетельствует о том, что неполная схема ориентировки сложно усваивается, вызывает негативное отношение детей к выполнению действий.

Обучение умственно отсталых школьников эмпирическим понятиям, с недостаточно выделяемой системой связи создает эмоциональный барьер в их усвоении только вооружение достаточными средствами для выполнения действия, безошибочно приводящего к результату, создавало положительный настрой и устойчивую мотивацию. Контрольные задания, проводимые через неделю были проведены по усвоению понятия «угол». Испытуемым предлагалось опознать и выделить прямоугольники из новых разноцветных фигурок. Второе задание заключалось в самостоятельном изображении испытуемыми «отрезка», «прямого угла», «непрямого угла». Все испытуемые успешно справились с распознаванием новых фигур. Количественные даынные представлены в таблице. У испытуемых индивидуальные особенности проявлялись в различной степени автоматизации действия. Пазыл Б. (7 лет, 1 класс) и Сережа Т. (8,5 лет, 2 класс) сразу зрительно выделяли из предложенных фигурок прямоугольники, Оксана Б. (8,9 лет, 2 класс) сразу откладывала в сторону все «камни», оставляя «кирпичи». У остальных испытуемых отыскание заданных форм так

же сократилось. При нахождении хотя бы одного острого угла или кривой формы они уже не производили дальнейшее (излишнее) измерение углов.

Характерно, что при изображении углов и отрезков испытуемые, прежде всего, выделяли их существенные признаки. Так, большинство начинали чертить угол с выделения вершины, строя затем отрезки, т.е. так, как они происходили нахождение этих признаков на реальных предметах. Все задания были выполнены верно, что говорило об усвоении понятия «угол». На последующих занятиях этими же испытуемыми изучался анализ круга и эллипса, прямоугольника; квадрата и многоугольников. В качестве эталонов для распознавания фигур были использованы бумажные полоски. С их помощью анализировались длины сторон и диаметров (при различении круга и эллипса). Принципы работы с эталонами были быстро усвоены детьми на материализованном этапе. Необходимость в использовании ориентировочной карточки «Как искать фигуру» отпала после распознавания уже 15 объектов. Для выявления уровня усвоения понятий по элементарной геометрии, через две недели после завершения формирующих занятий испытуемым было предложено два задания:

1) произвести описанное выше разделение фигурок, вычленяя прямоугольники;

2) проанализировать формы изображенных на карточках предметов и назвать их.

Каждому испытуемому предлагалось по 10 фигурок и 10 изображений для анализа. Например, на карточках были изображены: велосипед/колеса в форме круга/, морковка, конверт/форма прямоугольника/ и т.д.

Выполнение заданий проводилось в форме игры «Кто быстрее». Все испытуемые правильно и быстро выполняли задание. При анализе изображений у Сережи Т., Наташи С. (2 класс) встречались неточности. Так, первоначально морковка с округлыми краями была отнесена к «треугольникам», а шахматная доска – к «прямоугольникам», а не к «квадратам». После повторной проверки испытуемые самостоятельно нашли ошибки и объяснили их. Интересен оказался анализ изображения развевающегося на ветру носового платка Оксаной Б. (2 класс).

Несмотря на то, что он был изображен кривыми линиями, Оксана определила его как квадрат, пояснив, что «если его снять, то он будет ровный». Это свидетельствовало о том, что испытуемые анализировали форму предметов, устанавливая связь изображения формы – изображение предмета. В конце занятия из «найденных кирпичей» умственно отсталые дети выполняли аппликацию домика. Таким образом реализовалась «игровая» цель эксперимента.

Основным результатом формирующего эксперимента явилось вычленение в ходе специально организованной учебной деятельности существенных признаков и их связей, необходимых для формирования начальных геометрических понятий. Такой специфической для геометрии деятельностью выступал анализ и распознавание фигур. Его организация по методу поэтапного формирования, создание схемы полной ориентировочной основы действия помогли выделить недоступные внешнему наблюдению признака понятий. Для формирования «отрезка» – это нахождение края предметов, для формирования «угла» – это два ребра, имеющих общее начало. Но простота и перечисление, показ существенных признаков не приводит к их усвоению. Так, при изучении угла мы, используя сформированное понятие «отрезок», показывали умственно отсталым школьникам составляющие угол края, вершину угла. При нахождении угла после объяснения экспериментатора у детей выявлено много ошибок, свидетельствующих о том, что каждый край угла воспринимался отдельно. Для формирования понятия «угол» необходимо было ввести реальное действие – движение ладони по плоскости от одного края угла до другого. Только после

неоднократного выполнения этого действия испытуемые смогли установить связь между краями, образовав понятие «угол». Таким образом, в эксперименте подтвердились положения о том, что понятия формируются путем установления значимых связей, выявленных в ходе реальной деятельности. Затем происходила поэтапная Интериоризация этой деятельности, и понятие становились средством мышления. Активное применение понятий возможно при его теоретическом усвоении. Так, в отсроченном контрольном задании, проводившемся после каникул, умственно отсталые дети успешно применили знания по анализу форм в новых условиях, опознавая незнакомые фигуры. Возраст некоторых испытуемых к развернутому действию (опознание краев ниточкой, измерение полосками длин сторон и др.) свидетельствует об усвоении ими принципов анализа с опорой на существенные признаки понятий. Почти безошибочное самостоятельное изображение изучаемых фигур с первого раза показывает, что само по себе начертание геометрических фигур является средством выражения усвоенной в деятельности системы связей. Если за начерченным на листке прямоугольником не стоит такая система связей, самостоятельно умственно отсталыми школьниками она не образуется или образуется не полно, формально. Так, они формально запоминают, что шкаф и еще ряд предметов имеют форму прямоугольника, не владея при этом самим принципом выделения формы. У наших испытуемых в учебной деятельности сформировался определенный навык анализа форм. Они успешно справились с контрольным заданием, различая новые для них изображения предметов. Механизмом образования связи геометрического изображения и форм реальных предметов явилась деятельность распознавания отрезка и края, углов и др. Вне такой деятельности изображения, формы предметов, их совместные определения воспринимались и использовались умственно отсталыми детьми изолировано. В ходе эксперимента возникло предложение, что негативное отношение детей к обучению связано с недостаточной организацией учебной деятельности, так при обучении угла Сережа Т. (2 класс) отказался ходить на занятия. Ему было неинтересно, сложно выполнять задания, поэтому мотивация резко снизилась. А сложность эта объяснялась недостаточным на первых занятиях количеством необходимых ориентиров. Когда же была создана схема полной ориентировочной основы действия и умственно отсталые дети на каждом занятии получали безошибочные результаты, резко возрастал их интерес к занятиям.

В связи с тем, что в группу испытуемых вошли умственно отсталые школьники 1 и 2 классов с осложненными формами течения олигофрении, нас интересовало влияние возраста и клинических особенностей на ход формирования понятий по элементарной геометрии. Экспериментально было выявлено, что работа на основе полной схемы ориентировочной основы оказалась доступной как умственно отсталым учащимся первых, так и вторых классов. В силу клинических особенностей лишь количественно увеличивалось время работы на определенных этапах, например у Славы П. (1 класс; олигофрения, осложненная снижением слуха) при формировании понятий потребовалась более длительная обработка на громкоречевом этапе, а Оксане Б. (8,9 лет, 2 класс; олигофрения, осложненная нарушением моторики) – на этапе материального действия. Введение дополнительных индивидуальных приемов способствовало коррекции проявлений дефекта. В целом же усвоение понятий проходило поэтапно.

Таким образом, в ходе формирующего эксперимента подтверждены следующие теоретические положения. Определить содержание понятия – это значит раскрыть систему внутренних связей, скрытую за наглядным и словесным его выражением.

При формировании понятий необходимо моделировать объективно существующую систему связей в ходе учебной деятельности с реальными предметами. Поэтапное усвоение такой деятельности, ее интериоризация и будет являться механизмом усвоения понятий. Во вспомогательной школе не только возможно, но и необходимо формировать у учащихся содержательные понятия, так как в силу бедного сенсорного опыта детей не могут самостоятельно выделить необходимые связи явлений. Клинические и возрастные особенности не помешали полноценному усвоению понятий. Вооружение умственно отсталых детей конкретной целью и средствами деятельности способствовали сохранению мотивации к учению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. М., 2002.
2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 2000.
3. Перова М.Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида: Учебник для студентов дефектологических факультетов педвузов. М., 2001.

Пантюшина М.М., Орлова Е.А.

ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНОЙ СЛОЖНОСТИ ОБЩЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В статье отражены ход и результаты исследования по изучению и формированию когнитивной сложности общения студентов неязыковых вузов в процессе обучения иностранному (английскому) языку. Теоретическую базу исследования составляет математизированная синтетическая теория А.Н. Орехова. В ходе исследования была также разработана и апробирована авторская технология развития когнитивной сложности общения в процессе обучения иностранному языку.

Pantushina M.M., Orlova E.A.

THE RESEARCHES COGNICIFIC COMPLICATION OF CONTACT FOREIGN LANGUAGE

In the article contains results of researches on the study and cognicific complication contact the students' not linguistic colleges in process of training English language. In the course of researcher was worked out also author's technology of development cocnicific complication contact in process of training to foreign language.

Современная эпоха характеризуется резким ростом межнациональных контактов в экономических и социокультурных отношениях: от увеличения количества совместных (российско-иностранных) компаний до сферы туризма и интернациональных браков. Все большую ценность в условиях глобализации приобретает владение хотя бы одним иностранным языком, а в идеале – несколькими.

Изменения, происходящие в российском обществе в последние десять лет, значительно повысили требования, предъявляемые к работникам всех сфер профессиональной деятельности. Если при существовавшей ранее в социалистическом обществе «уравниловке» в оплате труда, стабильности настоящего и прогнозируемости будущего достаточно было быть хорошим исполнителем, то теперь наряду с высоким профессионализмом во главу угла работодателями ставятся требования высокой коммуникативной культуры, знания иностранного, в первую очередь английского языка. В современной России практически невозможно устроиться на престижную, высокооплачиваемую работу, не имея этих показателей. Однако обычное, «неязыковое» школьное и вузовское образование не выводит большинство выпускников на соответствующий уровень.

В российской психологии вопросам усвоения иностранного языка уделялось немалое внимание (И.А. Бим, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Н.В. Имедадзе, Г.А. Китайгородская, Е.И. Пассова, М.Е. Пахомкина, И.А. Раппопорт и др.). Однако, несмотря на детальный анализ психолого-педагогических и социально-психологических условий, факторов повышения эффективности обучения, предложение различных подходов и технологий построения учебной деятельности, проблема психологического обеспечения процесса усвоения иноязычного общения остается весьма актуальной (И.М. Румянцева). Реальная практика обучения требует не только разработки современных технологий, ориентированных на отдельные типы «языковых личностей» (Н.А. Фомина), но и формирования массовых программ, обеспечивающих повышение качества общения на иностранном языке у студентов неязыковых профессий.

Одним из важнейших направлений этой работы является формирование развернутой и литературно грамотной речи, переход от простых конструкций деловых

коммуникаций к их содержательной наполненности. Высокая когнитивная сложность общения на иностранном языке является важнейшей репутационной и имиджевой характеристикой современного делового человека.

Гипотезой нашего исследования было предположение о том, что повышение когнитивной сложности общения происходит в процессе обучения иностранному языку при следующих условиях: 1) попарном сравнении изучаемых понятий (в элемент учебного материала – ЭУМ – включаются по два сходных или различных по смыслу понятий); 2) организации диалогового общения с представлением понятий из заданного ЭУМ; 3) равномерном распределении внимания обучаемых внутри ЭУМ.

Анализ проблемы когнитивной сложности в современной науке показал, что Дж. Келли одним из первых рассматривал когнитивную сложность как один из параметров когнитивного стиля и понимал под ней способность видеть мир многомерно. Лица с высокой когнитивной сложностью оперируют большим числом признаков при описании и оценке объектов; при этом признаки организованы в иерархическую систему. Лица с низкой когнитивной сложностью проводят меньше различий между объектами, и их система представлений плохо организована (В.А. Лабунская).

Анализ эмпирических исследований показал, что в них содержатся достаточно противоречивые данные о характере влияния когнитивных стилей на процесс общения. Это подтвердило наше мнение о том, что теория личностных конструктов и когнитивных стилей Дж. Келли не всегда позволяет понять и адекватно исследовать человеческие отношения, особенно в ситуации, когда в него включено несколько субъектов общения, что приводит к осложнению правильной интерпретации личностных конструктов всех его участников. Поэтому мы попытались найти более эффективный механизм познания когнитивной сложности общения.

На наш взгляд, этим требованиям отвечает математизированная синтетическая теория А.Н. Орехова. В частности, в работе «Математическое моделирование психики: номотетический подход» рассматриваются следующие положения. Во-первых, чем больше когнитивная сложность индивида, тем с большей вероятностью новая информация уменьшает устойчивость элементов его психики. Во-вторых, чем больше когнитивная сложность индивида, тем быстрее при переработке более интенсивной и разнообразной информации эта самая устойчивость нарастает, а сами элементы психики становятся более согласованными.

Когнитивная сложность рассматривается в данной концепции не только как количество факторов, выделяемых при шкалировании семантического пространства индивида, но и как характеристика от величины, которой зависит устойчивость и согласованность элементов индивидуальной психики, т.е. отдельных знаний, умений, действий и эмоций. Это соответствует распространенному в литературе мнению (Е.А. Куприянов) о том, что для выявления когнитивной сложности необходимо учитывать не только когнитивную дифференциацию (число различных конструктов), но и интегрированность (степень иерархической упорядоченности конструктов), а также особенности внутреннего устройства, т.е. артикулированность (степень связности и структурированности системы конструктов).

Устойчивость и согласованность элементов индивидуальной психики в анализируемом подходе обеспечивают возможность все более тонких дифференцировок элементов социальной ситуации, чувств и эмоций партнеров по социальному взаимодействию, что, в свою очередь, повышает эффективность и качество самого взаимодействия. Более того, устойчивость и согласованность элементов индивиду-

альной психики, согласно А.Н. Орехову, определяют то, насколько успешно решает индивид различные жизненные задачи, следовательно, являются факторами общей успешности индивида.

Проведя теоретический анализ научных источников по данной проблеме, мы пришли к выводу, что когнитивная сложность влияет на изменения индивидуальной психики, происходящие при поступлении новой информации. Известно, что испытуемые с более высокой когнитивной сложностью эффективнее в коммуникативной деятельности, устойчивее к влиянию со стороны других людей, они эффективнее используют имеющуюся и усваивают новую информацию. Они способны к более четкому восприятию и категоризации, легче разбираются в противоречивой информации, демонстрируют более высокую креативность. В быстро меняющихся ситуациях они обладают более дифференцированной структурой самооценки и более высокой защищенностью от стресса.

В нашем исследовании когнитивная сложность общения рассматривалась как характеристика, определяемая отношением числа грубых (стереотипических) и тонких признаков объектов и явлений, информация о которых тем или иным способом передается в общении. Тонкие признаки позволяют дифференцировать сходные между собой объекты и явления, обогащая общение.

Применительно к задачам обучения сказанное означает, что необходимо выделить такие элементы учебного материала и так организовать учебный процесс, чтобы в психике обучаемых активировались и достаточно длительное время поддерживались в активном состоянии образования, отображающие тонкие и грубые признаки заданных объектов или явлений.

Использование тонких признаков позволяет субъекту общения с большей вероятностью различать на первый взгляд внешне похожие ситуации, предметы и явления. Поэтому мы предполагаем, что те, кто участвуют в общении с большей когнитивной сложностью, продемонстрируют и большую коммуникативную компетентность.

Уровень когнитивной сложности измерялся нами по методике, использующей идеи Биери и разработанной А.Г. Шмелевым и воплощенной им совместно с Е.А. Куприяновым (2006). Мы адаптировали эту методику для студентов, изучающих английский язык.

Каждому испытуемому предлагался список из 16 понятий, далее для каждого элемента списка испытуемый должен был выбрать 5 наиболее близких и 5 наиболее далеких по смыслу понятий.

Далее проводилась деловая игра, в которой студентам предлагалось заинтересовать своего собеседника, рассказывая об одном из понятий, выделенном в вышеуказанной методике. Все, что говорили студенты в процессе деловой игры, оценивалось тремя экспертами. Их результаты использовались для дальнейшего отнесения студентов к контрольной или экспериментальной группе.

На следующем этапе исследования была разработана и апробирована авторская технология развития когнитивной сложности общения в процессе обучения иностранному языку (М.М. Пантюшина, 2004).

Таблица 1

Оценки основных статистических показателей величин когнитивной сложности общения испытуемых в экспериментальной и контрольной группах

Группа	Количество человек в группе	Средняя величина	Стандартное отклонение	Стандарт. Ошибка
Экспериментальная	31	0,5932	0,08047	0,01445
Контрольная	31	0,5306	0,10589	0,01902

Диагностика контрольной и экспериментальной групп после прохождения обучения по разработанной программе с применением математической обработки результатов исследования показала, что студенты-испытуемые из экспериментальной группы показали статистически значимо большие величины уровня когнитивной сложности общения, достигнутого посредством обучения в сравнении со студентами контрольной группы.

Таблица 2.

Оценки корреляции уровней когнитивной сложности общения испытуемых экспериментальной и контрольной групп

	Количество человек в каждой группе	Корреляция	Уровни значимости
Экспериментальная и контрольная группы	31	0,077	0,680

Из таблицы 2 видно, что уровни когнитивной сложности общения испытуемых экспериментальной и контрольной групп можно признать линейно независимыми. Это может рассматриваться как свидетельство различия факторов обучения, обусловленное организацией и проведением учебного процесса.

Таким образом, проведенное исследование показало возможность повышения когнитивной сложности общения на иностранном языке с помощью специально разработанной социально-психологической технологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антипина Т.Г. Когнитивная дифференцированность как детерминанта особенностей общения: Дисс. ... канд. психол. наук. – СПб., 1998.
2. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. – М., 1998.
3. Кабардов М.К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей: индивидуально-типологический подход: Дисс. ... д-ра психол. наук. – М., 2001.
4. Киященко Л.П. Язык когнитивно-коммуникативных стратегий: Синергетический аспект: Дисс. ... д-ра филос. наук. – М., 2002.
5. Орехов А.Н. Моделирование психических и социально-психологических процессов: номотетический подход: Дисс. ... д-ра психол. наук. – М., 2006.

Чумичева И. В.

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗА РОДИТЕЛЕЙ НА ОТНОШЕНИЕ ПОДРОСТКОВ К ОЦЕНКЕ ИХ УСПЕВАЕМОСТИ В ШКОЛЕ

Семья играет важнейшую роль в формировании личности ребенка. В данном исследовании мы рассмотрели влияние образа родителей на отношение подростка к оценке его успеваемости в школе. Причем отношение подростка к оценке его успеваемости мы рассматривали как феномен, определяемый степенью значимости для подростка получаемых им школьных оценок и отношений с учителем, как с носителем критериев этих оценок. В ходе исследования было выявлено, что именно эмоциональный компонент образа родителей оказывает наибольшее влияние на отношение подростка к оценке его успеваемости в школе. Это влияние опосредуется такими личностными особенностями подростка, как самооценка, мотивация, тревожность.

Chumicheva I.V.

THE IMPACT OF PARENTS IMAGE ON TEENAGERS ATTITUDE TOWARDS THE ESTIMATION OF HIS RESULTS AT SCHOOL

Family plays the key role in the child's personality formation. In this research we have examined one of the aspects of this impact: the impact of parents' image on teenager's attitude towards the estimation of his results at school. We regarded the attitude of the teenager towards the estimation of his results as a certain phenomenon, which is determined by the degree of importance of the received marks for a teenager and by his relations with the teacher (as the teacher is the one who bears the criteria of those marks). It was elicited during the studies that it is the emotional component of the parents' image that has the strongest impact on the teenager's attitude towards his results at school. This impact functions by means of such personal features of the teenager as self-appraisal, motivation and anxiety.

Проблема влияния родительской семьи на формирование ценностных ориентаций и установок личности обладает высокой значимостью.

Одним из важных моментов ценностных ориентаций личности является отношение человека к ценности оценки, получаемой им со стороны окружающих его людей.

Значимость оценки со стороны взрослых формируется у ребенка в раннем детстве. Оценка взрослого выступает одним из важных факторов личностного развития ребенка. В школе важную роль приобретает оценка успеваемости ребенка. В подростковом возрасте у многих детей складывается сложное, достаточно напряженное и порой амбивалентное отношение к оценке своей успеваемости. В это время нередко происходит переориентация от значимости оценки со стороны учителей к значимости оценки со стороны других взрослых или сверстников.

Интересной проблемой при этом выступает зависимость отношения подростков к оценке своей успеваемости от влияния родительской стороны.

Образ родителей складывается у ребенка с раннего детства и как некоторый бессознательный императив присутствует в ориентации ребенка на мир взрослых и, в частности, в его ориентации на оценку взрослыми его успеваемости. В некоторых случаях у детей складывается чрезвычайно напряженное отношение к оценке их успеваемости, что может выступать деструктивным моментом в организации их деятельности. Коррекция отношения подростков к оценке их успеваемости предполагает выявление причин развития того или иного отношения к оценке успехов или неуспехов.

Мы исследовали влияние психологических характеристик родителей на отношение старших подростков к оценке их успеваемости. Характеристики родителей выявлялись нами через их восприятие самими подростками.

Использовались следующие методики: «Диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению» (Ч.Д. Спилбергер, в адаптации А.Д. Андреевой, А.М. Прихожан), «Диагностика самооценки» (по Адлеру), «Полярный профиль», «Подростки о родителях» (Л.И. Вассерман, И.А. Горьковая, Е.Е. Ромицина) и разработанный нами опросник «Отношение подростка к оценке своей успеваемости в школе». В исследовании приняли участие 87 учащихся 9-х классов (14-15 лет) московских школ.

Мы рассматривали отношение подростков к оценке их успеваемости как феномен, состоящий из 2-х компонентов: отношения к учителю и отношения к собственно школьной оценке. Причиной выделения данных параметров являлась значимость для подростка и отношения к нему учителей, и получаемой им оценки.

Взаимодействие этих факторов можно представить в виде некоторой модели системы координат, где координатными осями являются шкалы «*ученик–учитель*» и «*ученик–оценка*», а отношение к успеваемости рассматривается как их результирующая (говоря математическим языком, как функция этих двух аргументов).

Таким образом можно выделить 4 типа отношения к успеваемости...

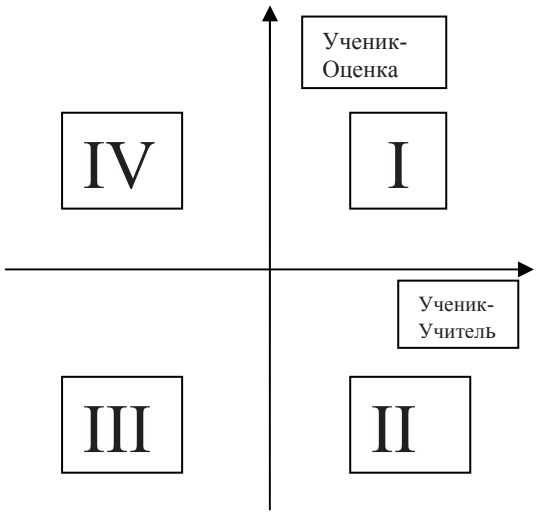
I тип: высокая значимость отношений с учителями и получаемых отметок;

II тип: ценность отношений с учителями в значительной степени превышает значимость получаемых оценок;

III тип: отрицание значимости как отношений с учителями, так и школьных отметок;

IV тип: особую важность имеет отношение к получаемой оценке, в то время как отношения с учителями явно отходят на второй план.

Разделив всю выборку на 4 группы соответственно типам отношений подростков к оценке их успеваемости, мы сравнили полученные на таком основании выборки по статистическому критерию Вилкоксона – Манна – Уитни. Это позволило нам выявить характерные черты каждой из них.



Так, по данным методик «Полярный профиль» и «Подростки о родителях» нами было установлено, что каждой из групп подростков свойственны определенные психологические характеристики образа родителей. Для первой группы с боль-

шой значимостью учителя и оценки это сила и беспокойство матери.

Для второй группы с высокой значимостью отношений с учителем и незначимостью отметки это категоричность, эмоциональная холодность, слабость матери, ее зависимость от окружающих и отстраненность отца от семейных процессов.

В третьей группе, где отрицается значимость как отношений с учителем, так и школьных отметок, подростки воспринимают свою мать как спокойную, стабильную, способную к компромиссу. Она не давит на ребенка своим контролем – эту функцию выполняет отец. Он, в противоположность ей, оценивается как независимый, жесткий, уверенный в себе, критичный.

Подростки из четвертой группы, с подавляющей значимостью школьной отметки, выделяют такие психологические характеристики образа матери как непоследовательность, критичность. Отец же представляется им слабым, неуверенным в себе, эмоционально далеким.

Статистический анализ результатов методик «Диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению» и «Диагностика самооценки» также выявил значимые различия по ряду личностных параметров подростков каждой из 4-х групп:

в первой группе были выявлены невыраженная склонность к гневу, умеренная тревожность и высокий общий уровень познавательно-эмоционального отношения к учению;

во второй группе – низкий уровень общей самооценки и притязаний, высокий познавательный интерес и желание учиться;

в третьей группе – высокая общая самооценка и уровень ожидаемого успеха, низкая тревожность;

в четвертой – высокая тревожность, раздражительность подростка, заниженная самооценка, сниженное познавательно-эмоциональное отношение к учебному процессу.

Проведенный далее факторный анализ и составленные на его основе регрессионные уравнения позволяют сделать заключение о том, что определенные психологические черты образа родителей определяют тип отношения подростков к оценке их успеваемости через разные личностные параметры подростка: самооценку, тревожность, мотивацию учения и др.

Так, первую группу подростков, основанную на первом типе отношения к успеваемости – высокая значимость отношений с учителем и получаемых оценок – прежде всего определяет такая психологическая характеристика образа родителей, как эмоциональная близость отца.

Чем ребенок эмоционально ближе с отцом, тем больше интерес отца к жизни подростка, выше его отзывчивость и меньше враждебность. Степень близости отношений подростка с отцом так же влияет и на степень близости его взаимоотношений с матерью. Мать же воспринимается подростками этой группы как сильный, но беспокойный человек, именно она задает темп обучения в школе. В связи с заинтересованностью подростка в сохранении эмоциональной близости с родителями, он изначально ориентируется на взрослый социум. А поскольку в семье отношения преломляются через успеваемость, получается высокая значимость отметки и фигуры учителя. Однако в целом подобная семейная ситуация достаточно благоприятна для подростка: умеренные раздражительность и тревожность способствуют развитию у таких подростков общего высокого уровня познавательно-эмоционального отношения к учению. Важны не только получаемые оценки, но и собственно образовательный процесс. И даже если имеет место повышенная требовательность со

стороны матери (в том числе и к получаемым отметкам), эмоционально теплый отец сглаживает ее, не давая развиться у ребенка чрезмерной социальной желательности. Это подтверждает и практически равная представленность в данном типе отношения к успеваемости самой успеваемости: число троечников, хорошистов и отличников практически одинаково.

Вторая группа, соответствующая второму типу отношения подростка к своей успеваемости – высокая значимость отношений с учителем и низкая получаемых оценок – в большей мере определяется восприятием матери в аспекте ее эмоциональной теплоты.

Восприятие своей матери как эмоционально холодной связано у подростка этого типа с ощущением ее слабой, зависимой от окружающих, категоричной, злой. Отец такому подростку представляется отстраненным от семейных забот, он не стремится занять лидирующее положение в семье. Подобная семейная атмосфера оказывает негативное влияние на личность ребенка, способствует формированию у него заниженной самооценки и уровня притязаний. Острая нехватка внимания, поддержки, эмоционального контакта со стороны родителей приводит к тому, что фигура учителя и отношения с ним становятся очень значимыми сами по себе для такого подростка. Они могут побуждать подростков к проявлению познавательной активности и желания учиться. В то время как получаемые отметки ограничиваются ролью «подкрепления» этих отношений (среди этого типа меньше всего отличников).

Третья группа, на базе третьего типа отношения подростка к оценке своей успеваемости – отсутствие значимости отношений с учителем и получаемых оценок – так же как и первая определяется в большей степени эмоциональной близостью с отцом.

Высокая степень эмоциональной близости с отцом, его интереса к жизни ребенка, выполняемая им функция контроля за его поведением сочетаются с особым представлением подростка данной группы о своей матери. Спокойная, способная к компромиссу, она не предъявляет к нему жесткие требования, а принимает его таким какой он есть. Кажется вполне закономерным, что такая атмосфера семейного принятия способствует развитию у таких подростков высокой самооценки и низкой тревожности: они хотят быть лучше сейчас и успешнее видят себя в будущем. «Одобрения» в виде оценок или со стороны учителей им просто не нужны – они и так уверены в себе и своих возможностях.

Четвертую группу подростков, основанную на четвертом типе отношения к успеваемости – высокая значимость получаемых оценок и низкая отношений с учителем – прежде всего определяет такая психологическая характеристика образа родителей как «мягкость» матери.

Подросток воспринимает свою мать холодной, жесткой, эмоционально далекой и вместе с тем непоследовательной и очень критичной. Сложившийся образ матери, по его ощущениям, подавляет не только его, но и слабого, неуверенного, эмоционально далекого отца. Критериальное отношение матери к ребенку приводит к образованию у него высокой тревожности, раздражительности, заниженной самооценки. Это, в свою очередь, ведет к снижению познавательно-эмоционального отношения к учебному процессу. В то время как получаемые отметки приобретают абсолютную значимость.

Итак, проведенное нами исследование подтвердило наше предположение о существовании влияния психологических характеристик родителей на отношение подростков к оценке собственной успеваемости.

Общие итоги данной работы, можно представить в следующих положениях.

1. В изучении особенностей отношения подростков к оценке их успеваемости была обнаружена некоторая структура, на основе которой нами были выделены 4 типа отношения к успеваемости, обладающие определенными психологическими характеристиками:

I тип: высокая значимость отношений с учителями и получаемых оценок;

II тип: высокая значимость отношений с учителями и низкая получаемых оценок;

III тип: отсутствие значимости отношений с учителем и получаемых оценок;

IV тип: высокая значимость получаемых оценок и низкая отношений с учителем.

2. Главной психологической характеристикой образа родителей, оказывающей наибольшее влияние на отношение подростка к оценке своей успеваемости, является его эмоциональный компонент как проявление базового принятия или непринятия родителями своего ребенка:

для I типа – фактор близости с отцом;

для II типа – фактор эмоциональной теплоты матери;

для III типа – фактор близости с отцом;

для IV типа – мягкий характер матери.

3. Существуют личностные факторы, опосредующие влияние образа родителей на отношение подростка к оценке его успеваемости: самооценка, тревожность, мотивация.

Все вышеперечисленное приводит нас к заключению, что изучение механизмов и закономерностей развития личности невозможно без учета особенностей психологического пространства семьи, в котором начинает формироваться личность ребенка. Понимание психологических механизмов формирования личности достигается лишь тогда, когда она рассматривается не изолированно, а в целостности ее социальных связей и межличностных взаимодействий. В частности, в системе сложившихся семейных взаимоотношений, определенных схем взаимодействий с родителями, которые оформляются у ребенка в их субъективный образ. И именно это восприятие родителей, этот образ и будет в дальнейшем определять особенности развития многих аспектов личности ребенка и, в частности, его отношения к оценке успеваемости (школьной отметке).

ЛИТЕРАТУРА

1. Вассерман Л.И., Горьковая И.А., Ромицина Е.Е. Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике (Учебное пособие) – СПб.: «Речь», 2004. – С. 256.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. –М.: 1982-1984.
3. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования (Учебное пособие) – М.: «Гардарики», 2004. – С. 320.
4. Шабельников В.К. Функциональная психология – М.: Академический Проект, 2004. – С. 592.

Плетнева Е.Н.

К ВОПРОСУ ОБ УПРАВЛЕНИИ ПОГЛОЩЕННОСТЬЮ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Целью работы является выявление психолого-педагогических условий, способствующих управлению вниманиюем приводящему к поглощенности деятельностью в процессе обучения, и способов управления собственным вниманием в ходе работы студента над лекционным материалом.

Pletneva E.N.

MANAGEMENT ABSORPTION EDUCATIONAL ACTIVITY DURING TRAINING

The purpose of work is revealing the psychological and pedagogical conditions promoting management to attention, leading absorption activity during training, and ways of management of own attention during work of the student above a lecture material.

Изучению феномена «внимание» уделялось пристальное внимание, как в прошлом, так и в настоящее время, но до сих пор нет единого мнения относительно того, стоит ли рассматривать внимание как самостоятельный психический процесс.

В нашем исследовании, посвященном управлению поглощенности учебной деятельностью, мы будем опираться на взгляды, разработанные такими учеными как Г.В. Гегель, Т. Рибо, М. Чиксентмихайи, Л.И. Божович, Г.А. Голицын, Н.Ф. Добрынин, Ю.Б. Дормашев, В.Н. Мясищев, В.Я. Романов, В.Н. Узнадзе и других исследователей. Цель нашей работы – выявить психолого-педагогические условия управления поглощенностью деятельностью в процессе обучения. Это позволит как учащемуся, так и студенту осознанно осуществлять мониторинг (сбор информации) о себе, целенаправленно повышать компетентность как ученика, развивая интеллектуальную, волевую и креативную составляющие личности. Но вначале остановимся на ключевых понятиях: внимание и поглощенность деятельностью.

Как известно, существует множество различных определений понятия «внимание», каждое из которых по-своему точно и по-своему недостаточно. Приведем наиболее известные определения внимания: «направленность и сосредоточенность психической деятельности» (Н.Ф. Добрынин); «механизм связывания отдельных признаков в образе целостного объекта» (Э. Трейсман); «процесс апперцепции и его результат – ясность и отчетливость соответствующих элементов сознания» (В. Вундт); «умственное усилие» или ресурсы системы переработки информации, снабженные механизмом их распределения» (Д. Канеман); «целесообразная реакция организма, моментально улучшающая условия восприятия/познания» (Н.Н. Ланге); «феноменальное и продуктивное проявление ведущего уровня организации деятельности» (Ю.Б. Гиппенрейтер); «функция умственного контроля» (П.Я. Гальперин). Мы считаем, что под вниманием необходимо понимать звено в цепочке поставки информации, а от умения студента концентрировать свое внимание будет зависеть степень поглощенности деятельностью в процессе обучения.

Установлено, что у внимания есть фокус внимания – зона максимальной концентрации внимания и область периферии внимания, «...единицы фокальной области устойчивы, осознаются ясно и отчетливо, а содержание периферии сознания – смутно и как бы сливается в пульсирующее облако неопределенной формы» [5, С. 10].

Несмотря на отсутствие единого определения понятия «внимание», исследо-

вания по данной тематике стали междисциплинарными, так как интерес к природе и механизмам внимания давно вышел из сферы теоретических исследований. Так, например, Д. Канеман разработал теорию «внимание и усилие», где внимание предстает перед нами как «резервуар ограниченного объема, содержащий энергетические ресурсы, расходуемые на выполнение текущих когнитивных операций», причем «политика распределения этих ресурсов» зависит не от структуры, а от сложности и значения операций, выполняющего их субъекта [6, С. 9]. Н.Ф. Добрынин дает характеристику послепроизвольного внимания, которое именует «спонтанным», т.е. отсутствие волевого усилия в тех условиях, когда такое усилие обычно необходимо. Поглощенность деятельностью, как отмечает Н.Ф. Добрынин, совершенно особая, высшая форма активности личности. За ним стоит не только целенаправленность деятельности, но и интерес к ней. Поэтому проявляется оно в поглощенности деятельностью, «наслаждении трудом», а феноменально представлено в опыте потока [4].

В своих работах Т. Рибо назвал феномен предельного внимания абсорбцией. Он отмечал, что такое внимание пассивно и реактивно: человек не управляет им, а лишь реагирует на происходящее вокруг. Ученый считал, что внимание по типу абсорбции может привести и к полному прекращению деятельности, но, с другой стороны, предельное внимание может проявляться и как максимальная собранность при решении важной и ответственной задачи, и как переживание умственного усилия, направленного на то, чтобы не отвлекаться от собственного хода мыслей (состояние концентрации) [8]. К явлениям предельного внимания может быть отнесено и состояние предельной вовлеченности в деятельность, когда человек предельно внимателен и специальных усилий к данной работе не прилагает. Подобное явление американский психолог М. Чиксентмихайи обозначил как «опыт потока», в который мы ныряем с головой и позволяем нести нас в направлении поставленной цели. «Опыт потока» или поглощенность деятельностью наблюдается, когда поступающая в сознание информация согласуется с поставленными целями. Когда человека не беспокоят внешние по отношению к деятельности обстоятельства, и «внимание может быть свободно направлено на достижение наших целей, постольку нет ни болезней, с которыми нам пришлось бы бороться, ни угроз, от которых следовало бы защищать наше Я». На основании анализа полученного материала, учеными его группы были выделены следующие универсальные характеристики потока (слияние действия и осознания, сосредоточение внимания на ограниченном поле стимулов, чувство компетентности, ясные цели и быстрые обратные связи). Длительная, не требующая усилий фокусировка внимания занимает в этом списке особое, ключевое место. О предельной концентрации внимания говорило подавляющее большинство респондентов. Это особое переживание поглощенности деятельностью, условия которого: сохранение интереса к этой деятельности и высокий уровень освоения ее средств. Если все эти условия соблюдены, даже самая монотонная работа делается как будто сама собой, не вызывая ни усталости, ни неприятных эмоций [11].

В.Н. Мясищев отмечал, что какую бы сторону деятельности человека мы ни взяли, в ней, так или иначе, отражается его отношение к вызывающим эту деятельность побудительным причинам и ее результатам. Он считал, что в отношении к деятельности, как в фокусе, переплетаются внешние воздействия и возбуждаемые этими воздействиями субъективные переживания индивида, что в конечном итоге и определяет избирательное – положительное, нейтральное или отрицательное – отношение различных людей к одной и той же деятельности и вслед за этим специфические особенности их развития. «Так как свойства объекта существуют для всех,

а действия, вызываемые объектом у разных людей, избирательны и различны, то очевидно, что источник особенностей и переживания и действия лежит в индивиде, в человеке как субъекте (то есть носителе) отношений, в связи с особенностями его индивидуального опыта». [7, С. 111].

Еще в 1912 году В.Н. Узнадзе в статье «Основная трагедия воспитания» писал о том, что если взрослые хорошо понимают цель обучения для отдаленного будущего ребенка, то для самого ребенка это зачастую непонятно. Ребенок живет не будущим, а настоящим, в нем преобладают эмоции и импульсы непосредственной жизнедеятельности, он живет сегодняшними интересами. Принуждая его учиться и привлекая для этого искусственные стимулы, мы жертвуем его эмоциями ради будущего и пренебрегаем настоящим. На этой почве возникают конфликты между школой и ребенком, между семьей и ребенком. У него рождается убеждение, что он учится для родителей, для кого угодно, но только не для себя. [10].

Возможно, что в этом кроется одна из причин равнодушия к процессу учения. Л.И. Божович считает, что такими причинами могут быть нелюбовь к самому учению, равнодушие к своим успехам, неуверенность в себе и боязнь оказаться отстающим [1, С. 167]. Таким образом, можно предположить, что вышеназванные причины имеют место, если обучение не является осознанным, если нет рефлексивного анализа собственной учебной деятельности. Кстати, Г.В.Ф. Гегель в своих работах отводил рефлексии важное место. Он понимал рефлексию «...как базовую категорию становления человека, а сознание всего лишь как этап в развитии рефлексии» [2, С. 218]. Проблемой рефлексии занимались многие ученые А. Буземан, В.А. Лефевр, В.П. Зинченко и многие другие. Г.А. Голицын в своей работе «Рефлексия как фактор развития» называет рефлексию «...средством реализации качественного скачка» [3, С. 55].

Мы считаем, что в рефлексивной обращенности на себя начинается новый виток в управлении вниманием, человеку необходима деятельность в накоплении опыта управления вниманием как собственного, так и изучение опыта других людей. Ученик, имеющий подобный опыт, способен экспериментировать и проигрывать различные жизненные сценарии, осознанно и целенаправленно управлять своим вниманием, развивать опыт нахождения в зоне поглощенности деятельностью в процессе обучения.

Мы предполагаем, что для преодоления помех как внутреннего, так и внешнего плана вначале необходимо некоторое волевое усилие, которое при условии достаточного интереса к процессу учения само собой исчезнет. От чего зависит поглощенность деятельностью? Каковы психолого-педагогические условия организации поглощенности деятельностью? На эти и другие вопросы мы пытаемся ответить в нашем экспериментальном исследовании.

Целью работы является выявление психолого-педагогических условий, способствующих управлению вниманию, приводящему к поглощенности деятельностью в процессе обучения, и способов управления собственным вниманием в ходе работы студента над лекционным материалом.

Мы представляем некоторые экспериментальные данные по плану временных серий, который применяется в ситуации, когда не используется «контрольная группа». В эксперименте приняли участие 170 студентов 4-5 курсов дневной и вечерней форм обучения гуманитарных вузов. Согласно экспериментальному плану проводились периодические замеры во всех четырех группах, после чего вводились экспериментальные воздействия посреди тестовых замеров. В виду того, что факторы вне-

шней валидности не могли полностью контролироваться из-за «экспериментальной изоляции», результаты эксперимента не всегда отражали процессы, происходящие в генеральной совокупности. Поэтому уровень этих погрешностей снижался путем привлечения репрезентативной выборки по составу, т.е. для повышения внешней валидности эксперимента, построенного по этому плану, для выявления закономерности развития поглощенности учебной деятельностью в дальнейшем необходимо будет производить обобщение итогов подобных изысканий, проведенных в различных условиях и на разных выборках.

В процессе экспериментальной работы студентам были прочитаны четыре лекции, имевших четкую структуру, насыщенных большим количеством интересной учебной информации. Рефлексивный анализ проводился на основе Анкеты 1 и Анкеты 2. Мы опирались на следующую гипотезу: если студент в процессе слушания лекции понимает, что учение – это процесс, который осуществляет он сам; активно работает с материалом лекции и после нее, ведет рефлексивный анализ процесса учения, то это будет способствовать поглощенности деятельностью и создаст положительную мотивацию к процессу обучения.

Необходимо отметить, что на первой лекции студентам не давалось указание на проведение рефлекторной деятельности, им не сообщалось, что после лекции необходимо будет ее воспроизвести. После окончания первой лекции, каждый студент заполнял две анкеты.

Анкета 1. Инструкция: в конце лекции отметьте цифру позиции соответствующей Вашей работе на лекции. Баллы.

1. Занимался своими делами, ничего не запомнил и не записывал	- 6
2. Постоянно отвлекался, ничего не запомнил и не записал	- 5
3. Слушал, но ничего не запомнил и не записал	- 4
4. Слушал, отвлекался, запомнил только интересные факты	- 3
5. Частично записал содержание лекции	- 2
6. Записывал все подряд	- 1
7. Записывал то, что успевал запомнить в виде текста	+1
8. Записывал то, что успевал запомнить в виде ключевых слов	+2
9. Записывал все как понял схематично	+3
10. Пытался осмыслить лекцию и записать ее в виде графа	+4
11. Анализировал, искал дополнительный материал и внес в содержание лекции	+ 5
12. Размышлял над содержанием лекции, самостоятельно создал интеллектуальный продукт	+ 6

Условимся считать следующие уровни обученности при работе с лекцией:

- нулевой - пункты анкеты 1-2;
- неудовлетворительный - пункты анкеты 3-4;
- низкий - пункты анкеты 5-6;
- средний - пункты анкеты 7-8;
- высокий - пункты анкеты 9-10;
- очень высокий - пункты анкеты 11-12.

Примечание: баллы и уровни обученности студентам не сообщались.

Для анализа данных, полученных в ходе эксперимента, объединим студентов в группы, на основе выделенных уровней обученности, и представим их в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Результаты рефлексии студентов работы на лекции

Уровень/параметры (в баллах)		1 лекция		2 лекция		3 лекция		4 лекция	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
нулевой	- 6	4	2,7	3	1,9	0	-	0	-
	- 5	3	2,0	2	1,4	1	0,6	0	-
неудовлетворительный	- 4	4	2,7	0	-	0	-	0	-
	- 3	16	10,8	12	7,8	7	4,4	5	3,0
низкий	- 2	11	7,5	16	10,4	15	9,5	7	4,2
	- 1	13	8,8	16	10,4	13	8,2	5	3,0
средний	+ 1	68	45,9	59	38,3	29	18,4	21	12,7
	+ 2	14	9,5	18	11,7	36	22,8	41	24,7
высокий	+ 3	15	10,1	25	16,2	34	21,5	43	26,0
	+ 4	0	-	3	1,9	14	8,9	28	16,8
очень высокий (работа после лекции)	+ 5	0	-	0	-	2	1,3	9	5,4
	+ 6	0	-	0	-	7	4,4	7	4,2
Итого:		148	100	154	100	158	100	166	100

Таблица 2

Уровни обученности студента работе с лекцией

Уровни обученности студентов	Первая лекция		Вторая лекция		Третья лекция		Четвертая лекция	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
нулевой	7	4,7	5	3,2	1	0,6	0	-
неудовлетворит.	20	13,6	12	7,8	7	4,4	5	3,1
низкий	24	16,2	32	20,8	28	17,8	12	7,2
средний	82	55,4	77	50,0	65	41,1	62	37,3
высокий	15	10,1	28	18,2	48	30,4	71	42,8
очень высокий	0	-	0	-	9	5,7	16	9,6
Итого:	148	100	154	100	158	100	166	100

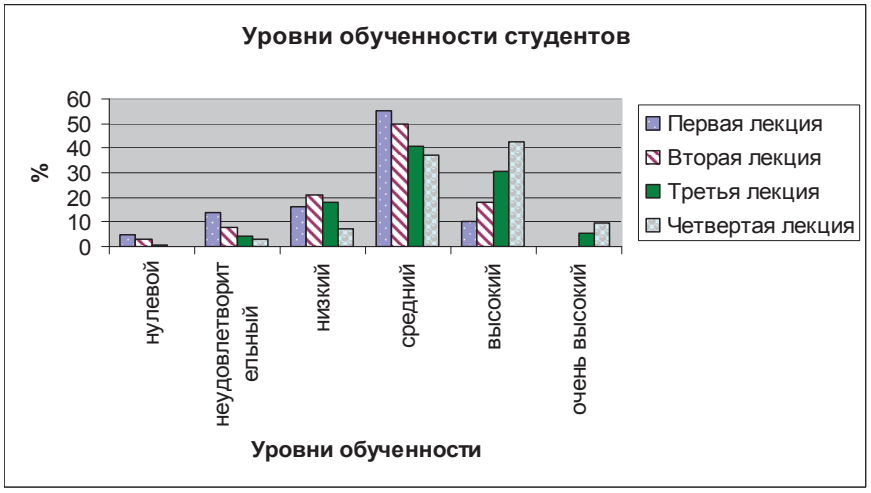


Рис. 1. Результаты рефлексии лекций в зависимости от уровня обученности (n=170 студентов, %)

170 студентов дневной и вечерней форм обучения проводили рефлексивный анализ (с помощью Анкеты № 1 и Анткеты № 2). Анализ полученных рефлексивных данных показал, что на первых двух лекция студенты в основном пассивно записывали содержание лекции, не занимались ее структурированием, некоторые даже не понимали как делается граф (приходилось объяснять им это дополнительно). Анализ Анкеты № 1 на первых двух лекциях показал, что рефлексивный анализ собственной учебной деятельности вызывает отрицательное отношение, некоторые студенты даже отказывались ее заполнять, в виду того, что они раньше этого никогда не делали. На последних двух лекциях картина стала заметно меняться. По таблицам 1 и 2 и на рис. 1 видно, что студенты на четвертой лекции вообще не отвлекались на посторонние занятия, их внимание было направлено только на ту работу, что проводилась на лекции. Студенты показали более высокий уровень обученности, чем на первых двух лекциях. После третей лекции студенты стали не только искать дополнительную литературу по заинтересовавшим им темам, но и стали пытаться оформить и сделать презентацию собственных мыслей, по данной тематике (5,7% после третьей и 9,6% после четвертой лекций), что совсем не наблюдалось в начале экспериментальной работы.

В соответствии с вышеизложенным, во время проведения экспериментальных лекций нами также была предложена студентам Анкета 2, разработанная В.Н. Петровой [9, С. 111]. Инструкция: в процессе работы во время лекции, ведите постоянно наблюдения за тем, как, отчего и почему изменялось ваше настроение. В соответствующей графе нанесите цветные штрихи, каждый из которых означает:

- красный – агрессию;
- оранжевый – конфуз из-за собственной некомпетентности;
- желтый – растерянность из-за плохой памяти;
- зеленый – радость от успешной деятельности;
- голубой – гордость за себя и свои знания;
- синий – повышение уровня самооценки;
- фиолетовый – неприятие и нежелание продолжать работу.

Систематическое заполнение листов рефлексии (на каждой лекции) позволило сделать осознанным процесс слушания лекции, активного участия студента в работе с лекцией.

Таблица 3

Результаты самодиагностики студентов

Цветовая шкала самочувствия студента	1 лекция		2 лекция		3 лекция		4 лекция	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
агрессия	15	10,1	10	6,4	5	3,2	2	1,2
конфуз из-за собственной некомпетентности	15	10,1	9	5,8	6	3,8	3	1,8
растерянность из-за плохой памяти	21	14,1	15	9,7	7	4,4	4	2,5
радость от успешной деятельности	53	35,8	66	42,9	82	51,9	94	56,2
гордость за себя и свои знания	14	9,5	19	12,4	21	13,3	31	18,8
повышение уровня самооценки	13	8,9	17	11,1	23	14,6	25	15,3
неприятие и нежелание продолжать работу	17	11,5	18	11,7	14	8,8	7	4,2
Итого:	148	100	154	100	158	100	166	100

На основе полученных данных, представленных в таблице 3, можно считать, что рефлексия учебной деятельности поначалу вызывала у студентов агрессию (пер-

вая лекция – 10,1%, вторая лекция – 6,4 %), а затем процент агрессивно настроенных на рефлексивную деятельность студентов заметно снижался (третья лекция – 3,2%, четвертая лекция – 1,2%). Соответственно снижалось и количество студентов, нежелающих заниматься рефлексивным анализом (первая лекция – 11,5%, четвертая лекция – 4,2%). Студенты все чаще отмечают в своем рефлексивном анализе радость от успешной деятельности (первая лекция – 53 человека, четвертая лекция – 94 человека); повышение уровня самооценки студентов (первая лекция – 13 человек, четвертая лекция – 25 человек).

Таким образом, можно констатировать, что рефлексивный анализ собственной учебной деятельности способствует увеличению положительной мотивации, способствует развитию умений учиться, позволяет управлять своим вниманием, и можно предположить, что способствует поглощенности деятельностью в процессе обучения.

Выводы:

1. Мы установили, что психолого-педагогическими условиями вхождения в зону поглощенности деятельностью в процессе учения могут быть: осознанность и рефлексивность степени погружения в зону поглощенности деятельностью; умение учиться; планирование и организация процесса ожидания концентрации внимания; целенаправленность, систематичность в процессе учения, обучении и самообразования.

2. Рефлексивный анализ в процессе учения способствует управлению вниманием, создает положительную мотивацию, развивает опыт поглощенности деятельностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Философия духа. – М.: Мысль, 1977. Т. 3.
3. Голицин Г.А. Рефлексия как фактор развития // Проблемы рефлексии. – Новосибирск, 1987.
4. Добрынин Н.Ф. О теории и воспитании внимания // Советская педагогика. 1938. № 1938. С. 108-122.
5. Дормашев Ю.Б., Романов В.Я. Психология внимания: Учебник. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2002. – 376 с.
6. Канеман Д. Внимание и усилие /Под ред. А.Н. Гусева. – М.: Смысл, 2006. – 287 с.
7. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений. В сб.: «Психологическая наука в СССР»,Т. II. М, 1960.
8. Рибо Т. Психология внимания. – СПб.: Изд-во Ф. Павленкова, 1890. – 126 с.
9. Петрова В.Н. Дидактические материалы: тесты, упражнения, творческие задания. Педагогическое общество России, М., 2005. – 326 с.
10. Узнадзе Д.Н. Проблема внимания //Труды Тбилисского института и поликлиники функциональных нервных заболеваний. Т. 2 /Под ред. А.Ф. Гоциридзе. 1945. С. 7-11.
11. Csikszentmihalyi V/ (1997) Finding flow // Psychology Today. July – August).

РАЗДЕЛ II
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Вальтеран Е.В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И КОРРЕКЦИЯ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье представлены результаты исследования особенностей личностного самоопределения учащихся начальных классов, дана характеристика его уровням, раскрыто содержание психологической коррекции личностного самоопределения учащихся начальных классов.

Valteran E.V.

THE PSUCOLOGICAL PECULIARITIES AND CORRECTION OF STUDENTS' PERSONAL SELF – DETERMINATION IN PRIMARU SCHOOL

The article presents the research results of students' personal self – determination in primary school, its levels' description is given, the psychological correction the self – determination of primary school' students is revealed.

Одним из приоритетных направлений реформирования современной образовательной школы как важнейшего института социализации, отражающего состояние и тенденции развития общества, становится формирование активной личности, способной к самореализации в динамичных социально-экономических условиях.

В этой связи для школьных психологов и учителей актуальными стали задачи глубокого научного изучения проблемы самоопределения учащихся и внедрения этих знаний в педагогическую практику.

Несмотря на многоплановость исследований личностного самоопределения в возрастной и педагогической психологии, малочисленными являются работы, посвященные анализу его особенностей у учащихся начальных классов, условий и путей его коррекции на данном возрастном этапе.

Особая необходимость подобных исследований обусловлена тем, что именно в начальной школе приоритетными являются задачи становления учащихся субъектами учебной деятельности и межличностного общения, формирования позиции ученика, способного в будущем развивать и совершенствовать самого себя. Нерешенность этих задач, «приводит к отторжению в подростковом возрасте всей сферы школьной жизни, как чуждого и навязанного, к личностной незрелости, к неготовности жить в стремительно меняющемся мире» [4, С.16].

Результаты анализа научно-психологических работ отечественных и зарубежных психологов, посвященных личностному самоопределению младших школьников, позволили:

– сформулировать представление о нем как о сложном процессе осознания детьми себя в качестве учащихся, общающихся и проявления на этой основе субъектной активности в учебной деятельности и в межличностном общении;

– выявить критерии личностного самоопределения учащихся начальных классов, такие как адекватность самооценки, позитивность самоотношения, уровень самоконтроля, степень активности в учебной деятельности и в межличностном общении.

В целях изучения особенностей личностного самоопределения младших

школьников и разработки на этой основе программы его коррекции было проведено экспериментальное исследование в среднеобразовательных школах г. Твери, на базе четвертых классов.

Для выявления особенностей личностного самоопределения учащихся применены следующие диагностические методы: наблюдение, беседа, анкетирование родителей и педагогов, проективные методики, ранжирование (А.К. Маркова, Н.Е. Елфимова), опросник Г.В. Репкиной, Е.В. Заики, опросник Р.С. Немова, социометрия (И.П.Волков), аутосоциометрия (Я.Л. Коломинский), методика Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн (модификация В.Г. Щур), метод взаимооценки (З.С. Карпенко), метод самоконтроля (И.О. Домашенко).

В результате соотношения критериев личностного самоопределения учащихся определены и охарактеризованы его уровни.

Высокий уровень характеризуется тем, что у учащихся доминирующей является познавательная мотивация учения. Они умеют ставить учебные задачи, выполнять и контролировать действия по их реализации. Имеют высокий уровень развития коммуникативных умений и навыков. В классе занимают положительный социометрический статус. Адекватно оценивают себя, позитивно к себе относятся, контролируют свои действия.

Уровень выше среднего

С успешностью в учебной деятельности. Характерен для учащихся, которые являются субъектами учебной деятельности, но в установлении межличностных отношений испытывают затруднения. У них завышенная или заниженная самооценка себя, как партнеров по общению, ситуативное самоотношение и средний уровень самоконтроля в общении.

С успешностью в общении. Присущ школьникам, успешным в общении, но испытывающим затруднения в учебной деятельности, что является причиной возникновения завышенной или заниженной самооценки, ситуативного самоотношения и среднего самоконтроля в учебной деятельности.

Средний уровень характеризуется тем, что у учащихся не выражен мотивационный полюс, проявляется ситуативный познавательный интерес. Они усваивают основное содержание учебного материала при подробном объяснении учителя, самостоятельная постановка учебной задачи затруднена, принимают учебную задачу, поставленную учителем, для ее реализации требуется постоянный контроль из вне., Проявляют средний уровень развития коммуникативных умений и навыков. В классе чаще занимают статус принятых. Для них свойственна завышенная или заниженная, неустойчивая самооценка, ситуативное самоотношение и средний уровень самоконтроля.

Уровень ниже среднего

С неуспешностью в учебной деятельности. Свойственен учащимся которые могут устанавливать благоприятные отношения со сверстниками. Но их общение в группе носит компенсаторный характер, поскольку в учебной деятельности они испытывают трудности. У них не сформированы познавательная мотивация учения, учебные действия, наблюдается низкая познавательная активность. Самооценка носит завышенный или заниженный устойчивый характер, самоотношение чаще негативное, низкий самоконтроль.

С неуспешностью в общении. Присущ школьникам, которые принимают учебные задачи и реализуют их с помощью педагога. Усваивают учебный материал при подробном объяснении учителя. Для них свойственна завышенная или зани-

женная, неустойчивая самооценка, ситуативное самоотношение и средний или низкий самоконтроль в учебной деятельности. Они не могут в полной мере реализовать потребность в общении с одноклассниками даже при высоком или среднем уровне развития коммуникативных умений, навыков. Проявляют завышенную или заниженную самооценку в общении, негативное самоотношение, не контролируют свое поведение.

Низкий уровень личностного самоопределения характерен для учащихся, которые не являются субъектами учебной деятельности и межличностного общения.

Так как в ходе исследования высокий уровень личностного самоопределения был выявлен только у 15,2% учащихся экспериментальной группы и у 20% – в контрольной, можно утверждать, что изменения любого уровня личностного самоопределения в сторону высокого будут свидетельствовать об эффективности психологической коррекции.

Программа коррекционного воздействия строилась с учетом общепринятых требований к обучению и воспитанию учащихся 4-х классов, она целенаправленно внедрялась в образовательный процесс и проводилась совместно с учителями.

Коррекционная программа направлена на создание условий для повышения степени активности учащихся как субъектов учебной деятельности и межличностного общения, на коррекцию неадекватной самооценки, негативного самоотношения, низкого уровня самоконтроля школьников.

Решение поставленных задач в учебной деятельности достигалось посредством:

– анализа учащимися собственных действий и деятельности в целом;

– применения групповых и коллективно-распределенных форм работы для организации учебного сотрудничества школьников;

– применения в обучении схем ориентировочной основы действий и учебных задач, для повышения степени активности учащихся в учебной деятельности [1].

В межличностном общении коррекционные задачи решались посредством:

– апробации авторской программы «Я – собеседник. Азбука самоопределения» [2];

– организации и проведения коллективно – творческих дел совместно с учащимися параллельных классов и родителями.

Подробнее остановимся на характеристике некоторых коррекционных методов и приемов. Анализ учащимися собственных учебных действий осуществлялся за счет четкой организации системы контроля и оценки, посредством использования приемов самоконтроля-взаимоконтроля, самооценивания – взаимооценивания.

Так как учитель применял схемы ООД, в которых в развернутом виде представлен весь набор операций, то учащиеся имели возможность осуществить контроль и последующую оценку с опорой на схему ООД. Также учитель предлагал школьникам задания рефлексивного плана, в которых они должны были проанализировать этапы своей работы, оценить ее качество, охарактеризовать свои удачи и неудачи при выполнении учебных упражнений.

Задания по рефлексии, проверочные, самостоятельные, контрольные работы по предметам школьного цикла с последующим самоконтролем и самооцениванием оформлялись в специальной тетради. Она была разделена на разделы, которые соответствовали количеству школьных предметов. Каждый раздел, в свою очередь, включал страницы для написания самостоятельных, проверочных, контрольных работ, для выполнения заданий по рефлексии, а также страницы, на которых перечислялись знания, умения и навыки по учебным разделам и темам, необходимые для усвоения учащимися. Школьники, работая с данным перечнем, отмечали степень

усвоения материала. После самооценивания свои коррективы в оценку знаний, умений и навыков учащихся вносил учитель. Несовпадение оценок становилось предметом обсуждения, что порождало работу над их критериями. Неверное оценивание знаний, умений и навыков учащихся являлось действенным ориентиром для дальнейшего их обучения.

Для повышения степени активности учащихся, коррекции неадекватной самооценки, негативного самоотношения, низкого самоконтроля в сфере межличностного общения проведена авторская программа «Я – собеседник. Азбука самоопределения».

Поскольку психология является единственным предметом школьного цикла, на котором учащиеся являются объектами изучения и субъектами познания одновременно, то и подходы к отбору содержания, его структурированию, к методам, приемам, формам преподавания иные.

На уроках психологии были поставлены следующие задачи: сформировать у детей представление о роли общения в жизни человека, способствовать развитию у них умений и навыков общения в различных жизненных ситуациях, расширению поля осознания себя и своего окружения, развитию адекватной оценочной деятельности, направленной на анализ собственного поведения и поступков окружающих людей, самоконтроля эмоционального состояния и поведения в ходе общения, активности, самостоятельности, организаторских способностей в процессе коллективной деятельности, формированию позитивного самоотношения, черт характера, необходимых для эффективного общения.

Цели, задачи курса определили его содержание и подбор методов обучения.

Основными методами обучения на уроках психологии стали: словесные методы (беседа, дискуссия); игровые методы (ролевые этюды, сюжетно-ролевые игры), метод экспрессии (рисование, лепка); чтение художественных произведений; наблюдение; интроспекция; моделирование и анализ психологических ситуаций.

Для того чтобы закрепить коммуникативные умения и навыки, сформированные у учащихся на уроках, психолог совместно с учителем проводили коллективно-творческие мероприятия для школьников и их родителей.

Для достижения цели курса, учителю-психологу необходимо быть фасилитатором, т.е. создавать условия для гармоничного развития личности, для удовлетворения социогенных потребностей учащихся; строить отношения с ребятами на позициях сотрудничества; быть «соавтором» учеников в создании курса (И.В. Вачков); строить курс с учетом возрастных потребностей и индивидуальных особенностей учащихся и группы; использовать методы обучения, отражающие специфику психологии как науки и практики, а также адаптированные методы активного обучения, психологической поддержки и личностного роста.

После апробации программы, для определения ее эффективности проведены диагностические замеры и выявлены уровни личностного самоопределения учащихся экспериментальной и контрольной групп.

Сопоставляя результаты диагностики личностного самоопределения учащихся до и по завершению эксперимента, оценки позитивной динамики можно заключить, что в экспериментальной группе произошли позитивные изменения:

– возросло число учащихся с высоким уровнем личностного самоопределения на 26,7%, со средним – на 10,5%;

– стало меньше учащихся с уровнем личностного самоопределения ниже среднего на 11%, с низким – на 6,7%



Рис. 1. Уровни личностного самоопределения учащихся экспериментальной группы

В контрольной группе значимых изменений в уровнях личностного самоопределения учащихся не обнаружено.

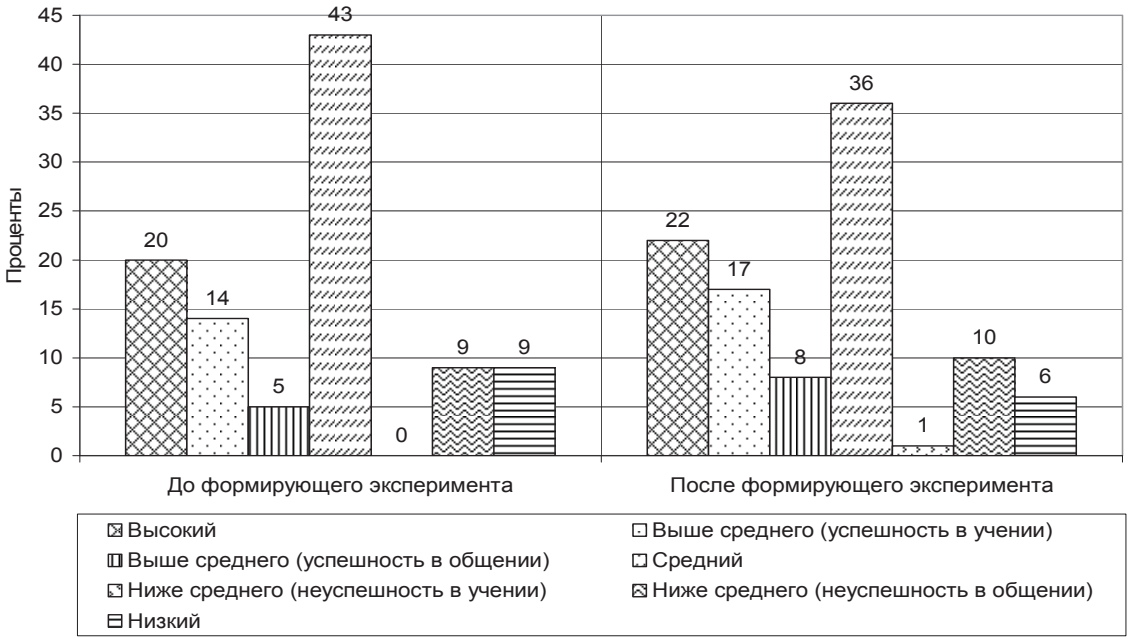


Рис. 2. Уровни личностного самоопределения учащихся контрольной группы

Следовательно, программа коррекции личностного самоопределения учащихся экспериментальной группы оказалась эффективной.

Результаты исследования позволили сформулировать следующие выводы.

1. Личностное самоопределение младших школьников – это сложный процесс осознания детьми себя, как учащихся и общающихся и проявления на этой основе субъектной активности в учебной деятельности и в межличностном общении.

2. Младшим школьникам с высоким уровнем личностного самоопределения свойственны высокая активность в учебной деятельности и в общении, адекватная

самооценка, позитивное самоотношение, высокий уровень самоконтроля.

3. Высокий уровень личностного самоопределения учащихся является одним из эталонов его развития. Поэтому для школьных психологов и учителей начальных классов исключительно актуальными являются задачи своевременной диагностики особенностей личностного самоопределения школьников и разработки на этой основе развивающих и коррекционных программ.

4. Психологическая коррекция личностного самоопределения учащихся начальных классов осуществляется посредством комплексного применения методов диалогического общения, игры, экспрессии, оперантного и когнитивного научения, поэтапного формирования умственных действий и понятий, метода учебных задач.

5. Условиями эффективности коррекционного воздействия являются: установление эмоционально-позитивного контакта психолога с учащимися на основе учета их индивидуальных особенностей; привлечение к коррекционной работе родителей и других значимых лиц из окружения детей для расширения коррекционного пространства; организация планомерного взаимодействия психолога и учителя в целях эффективного решения диагностических и коррекционных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вальтеран Е.В. Педагогическая психология. Методические рекомендации по составлению схем ООД для студентов педагогического факультета ДО и ЗО. – Тверь, 2000.
2. Вальтеран Е.В. Я – собеседник. Азбука самоопределения: Учеб. пособие. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002.
3. Вачков И.В. Программа «Психологическая азбука» в системе начального обучения //Развивающаяся психология – основа гуманизации образования: Материалы первой Всероссийской конференции /Под ред. В.Я. Ляудис, Н.Н. Корж. – М.: «Российское психологическое общество», 1998. – С. 37-38.
4. Давыдов В.В., Слободчиков В.И, Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности //Вопросы психологии. – 1992. – № 3-4. – С. 14-19.
5. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989.

Стебакова Д.А.

ЦЕЛОСТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ПРОЦЕССА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ

В статье изучалось влияние целостности личности на процесс самоактуализации. Основным предположением являлось то, что целостность личности является одним из основных условий процесса самоактуализации. В результате экспериментального исследования связи выраженности ряда психологических качеств, обуславливающих целостность личности, с уровнем самоактуализации личности, была подтверждена первоначальная гипотеза исследования.

Stebakova D.A.

THE INTEGRITY OF PERSONALITY IS A CONDITION OF PROCESS ITSELF UPDATING

In the article was studied an influence of integrity personality on the process of itself updating. As a result of experimental investigation was confirmed the original hypothesis of research.

Целостный подход к изучению психики сформировался сравнительно недавно, в связи с тем, что психология, как экспериментальная наука, сформировалась в рамках естественно-научных дисциплин и на основе их методологии. В связи с этим традиционным для психологии было частичное, фрагментальное изучение психических функций [8].

Вместе с тем в философии давно сложился взгляд на человека как целостность благодаря представлениям Н.А. Бердяева, который понимал целостность как тождество человека и природы; С.Л. Рубинштейна, который под ней подразумевал тождество человека и мира; П. Флоренского,- который о ней говорил, как о тождестве человека и Универсума [8]. Все эти представления являлись скорее внешним основанием целостности человека. Однако очевидно, что существовало и понятие «внутренней целостности» личности, которая выражалась во взаимосвязи психологических явлений и процессов. Так, В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев подчеркивали целостность психологической организации субъекта и говорили о том, что целостность душевной жизни человека определяется интеграцией психических процессов и свойств.

Большой вклад в обоснование и развитие понятия «внутренней целостности» личности в психологии внес субъектно-деятельностный подход, в виде представлений С.Л. Рубинштейна о «единстве сознания и деятельности», представлений А.В. Брушлинского о «недизъюнктивности» (неразрывности) и «континуальности» (непрерывности) психических процессов, в которых невозможно отделить сознательные процессы от бессознательных [6].

Согласно современным представлениям, процесс самоактуализации как нельзя лучше описывает формирование как внутренней, так и внешней целостности личности, так как связан, с одной стороны, со взаимодействием человека с окружающей действительностью и, следовательно, –образованием «внешней целостности» личности и мира, с другой стороны, – связан с раскрытием и реализацией внутренних потребностей и возможностей человека, от которых зависит образование «внутренней целостности» личности. Таким образом, процесс самоактуализации представляет из себя двусторонний процесс, внутренним аспектом которого явля-

ется раскрытие и реализация человеком собственного потенциала (способностей, склонностей и т.д.), а, внешним – нахождение человеком своего места в мире и социуме, посредством самореализации в социально-значимых видах деятельности. От гармоничности взаимодействия внутреннего и внешнего аспектов этого процесса зависит уровень целостности в строении и развитии личности, а также уровень ее самоактуализации. Поэтому многие современные концепции рассматривают процесс самоактуализации в связи с проблемами гармоничного развития личности (Л.И. Божович, Б.И. Додонов), внутренней идентичности личности (В.П. Паттурина, З.И. Рябикина, В.В. Столин), духовного развития личности (В.П. Паттурина, Р. Ассаждиоли).

Согласно представлениям этих исследователей, если у человека начинаеет преобладать внешний аспект самоактуализации, – он начинает ориентироваться только на требования окружающего мира, без учета собственных желаний и возможностей. В этом случае наблюдается разрыв связей между способами поведения и глубинными личностными образованиями и образуется, согласно З.И. Рябикиной, «неаутентичный» вид бытия, определяющийся ориентацией человека на внешний мир в ущерб внутреннему [10]. По мнению Д.Б. Винникота, Н.П. Паттуриной, В.В. Столина, в этом случае происходит расщепление представлений личности о себе на «Истинное Я» и «Фальшивое Я» («маску»), что приводит к невротическому типу развития личности, к формированию защитных тактик поведения, ослабляющих возможности самосознания личности, и выражению постоянного согласия личности с требованиями окружения [9,12].

Такие исследователи, как Л.И. Божович, Б.И. Додонов, Т.А. Флоренская, связывают нарушения взаимодействия между внутренним и внешним аспектом процесса самоактуализации с формированием «дисгармоничной личности», которую они определяют как личность «с двойной направленностью», «находящуюсяся в конфликте с собой и отличающуюсяся тем, что ее сознательная жизнь и жизнь ее неосознанных аффектов находятся в постоянном противоречии»[5, С. 274]. При этом основными качествами, присущими такой личности, с их точки зрения, являются: неудовлетворенность собой и окружающими, преобладание у нее плохого настроения, подавленности, тревожности, эгоцентризма и эгоизма [5].

Исследователем, подошедшим вплотную к проблеме соотношения внешнего и внутреннего аспектов в процессе самоактуализации личности, явилась К.А. Абульханова-Славская. Согласно ее представлениям, самоактуализирующаяся личность – это субъект, способный к временному согласованию своих внутренних потребностей с требованиями окружающей среды. Только посредством активного взаимодействия субъекта со средой возможна его самоактуализация [1]. Причем ни преждевременная, ни запоздалая активность человека не вносит вклада в его самоактуализацию, – важна лишь своевременная активность.

На основе данных представлений стало возможным экспериментальное изучение процесса самоактуализации в связи с проблемами согласования внутреннего и внешнего аспектов самоактуализации. На основе концепции К.А. Абульхановой-Славской В.И. Ковалевым было выделено 4 типа личностной организации времени жизни, которые по-разному связаны с процессом согласования внутреннего и внешнего аспектов самоактуализации: стихийно-обыденный, функционально-действенный, созерцательный и творчески-преобразующий, из которых только творчески-преобразующий, характеризующийся пролонгированной организацией времени, соотнесенной со смыслом жизни и с общественными тенденциями, отли-

чается высоким уровнем самоактуализации личности [1]. Остальные типы отличаются невысокой способностью к осознанию и соотнесению своих потребностей с требованиями среды и к воплощению своих потребностей в реальности и, следовательно, невысоким уровнем самоактуализации личности.

Рассмотрев все концепции, прямо или косвенно связывающие процесс самоактуализации с целостным строением и гармоничным развитием личности, можно заключить, что процесс самоактуализации разворачивается в 2-х плоскостях: внешней и внутренней. От способностей человека к гармоничному и своевременному согласованию этих 2-х аспектов, зависит уровень самоактуализации его личности. Преимущественное преобладание у человека одного или другого аспектов самоактуализации с неизбежностью влечет за собой нарушения адаптации человека, во внешнем аспекте, и нарушение целостности и гармоничности строения личности, – во внутреннем аспекте.

Основываясь на данных представлениях, нами было проведено исследование связи процесса самоактуализации с признаками, обуславливающими целостность и гармоничность в развитии личности. Эксперимент проводился на студентах 1–4 курсов Медицинского училища № 22 в количестве 68 человек. Нашей основной гипотезой было то, что целостность личности является необходимым условием самоактуализации личности. В качестве психологических условий целостности и гармоничности в строении и развитии личности были выбраны следующие признаки: уровень внутриличностной конфликтности личности, уровень диссоциированности личности, уровень тревожности, уровень нейротизма, уровень выраженности психологических защит, локус контроля, уровень развития мотивации достижения, уровень развития рефлексии и невербальной компетентности (как показателя эмоциональной зрелости личности).

Связь данных качеств с процессом самоактуализации была теоретически обоснована, как основоположниками концепции самоактуализации (А. Маслоу, К. Роджерсом), так и современными исследователями (Н.П. Паттуриной, З.И. Рябикиной, В.В. Столиным , Р. Ассаджиоли, К.А. Абульхановой, Е.Е Рукавишниковой, М.В. Агаповой, И.В.Турковой и др.).

Основной гипотезой исследования было то, что признаки, свидетельствующие о гармоничном и целостном строении личности, обуславливают процесс самоактуализации личности. Поэтому предполагалось, что, чем выше уровень самоактуализации личности, тем ниже уровень тревожности и нейротизма, уровень выраженности психологических защит, уровень внутриличностной конфликтности, уровень диссоциированности личности, и тем выше интернальность локуса контроля, уровень мотивации достижения, уровень рефлексии и невербальной компетентности (являющейся показателем эмоциональной зрелости личности).

Методики: для измерения уровня самоактуализации личности использовался опросник САМОАЛ в редакции Н.Ф. Калиной; локуса контроля «Метод исследования уровня субъективного контроля» Д. Роттера, в адаптации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной (У.С.К.); уровня нейротизма – шкала нейротизма из опросника Айзенка по выявлению типа темперамента; тревожности – «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» Ч.Д. Спилберга , Ю.Л. Ханина ; степени диссоциированности личности – «Шкала диссоциации» (Dissociation Experience Scale– DES); уровня рефлексии –«Самооценка уровня онтогенетической рефлексии»;уровня невербальной компетентности – опросник Г.Я. Розена «Определение уровня перцептивно-невербальной компетентности»; уровня выраженности психологических

защит опросник Р. Плучика в адаптации Л.И. Вассермана, О.Ф. Ерышева, Е.Б. Клубовой «Диагностика типологий психологической защиты»; уровня внутриличностной конфликтности «Тест о наличии внутриличностного конфликта» А.И. Захарова; уровня мотивации достижения – «Шкала оценки потребности в достижении» Ю.М. Орлова.

Обработка данных проводилась с помощью компьютерной программы Statistica, v. 6. Результаты корреляционного анализа Спирмена признака самоактуализации с другими психологическими признаками представлены в таблице:

$$\pi = \lim_{n\to\infty} n \cdot \sin\frac{180^0}{n} \quad и \quad e = \lim_{n\to\infty}\left(1+\frac{1}{n}\right)^n$$

Переменные	Корреляции	t-критическое	Уровень значимости
Уровень диссоциации	-0,251007	-2,10663	0,038955
Интернальность локуса контроля	0,530984	3,25600	0,003040
Уровень выраженности психологических защит	-0,382774	-3,28863	0,001650
Уровень нейротизма	-0,576272	-3,86214	0,000557
Уровень рефлексии	0,505461	4,90119	0,000006
Уровень невербальной компетентности	0,393021	3,02228	0,003949
Уровень тревожности	-0,660034	-5,12307	0,000012
Уровень мотивации достижения	0,347891	2,28743	0,027828
Уровень внутриличностной конфликтности	-0,521006	-3,81193	0,000478

Выводы: результаты исследования подтвердили нашу гипотезу о том, что целостность личности является необходимым условием ее самоактуализации. Самоактуализирующаяся личность обладает большей связностью личностных черт, она является более цельной, целеустремленной, непротиворечивой. Ее сознание и бессознательное находятся в большем взаимодействии, чем у личности с низким уровнем самоактуализации, что выражается в более низком уровне выраженности психологических защит, в менее выраженных: тревожности, внутриличностной конфликтности и нейротизме, в более низком уровне диссоциированности личности, которая является прямым показателем «внутренней расщепленности» личности. Личность с более целостной структурой личности является более целеустремленной, стремящейся к достижениям, она в большей степени направлена на внешний мир (на общение с людьми, на преобразование окружающей действительности). Это выражается, прежде всего, в большей выраженности у нее таких качеств, как: мотивация достижения и невербальная компетентность. Очевидно, данная тенденция связана с тем, что, более целостная по структуре личность не ждет угрозы от внешнего мира и вступает с ним в больший контакт, чем личность менее целостная. С этим же связана и большая выраженность интернальности локуса контроля у личности, с более высоким уровнем самоактуализации: более целостная по структуре личность отличается способностью полагаться на себя, доверять себе, отвечать за свои поступки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001.
2. Агарков В.А., Тарабрина Н.В. Шкала диссоциации (Dissociation Experience Scale – DES) // Агарков В.А., Калмыкова Е.С., Макарчук А.В. и др. Практикум по психологии посттравматического стресса/ Под ред. Тарабриной Н.В. – СПб. : Питер, 2001.
3. Александров И.О., Максимова Н.Е. Основы теории психологического исследования (экспериментальная психология). М., 1999.

4. Ассаджиоли Р. Самореализация и психические нарушения // Духовный кризис: когда преобразование личности становится кризисом/Под ред. С. и К. Гроф. Издательство Трансперсонального Института, 2000.
5. Божович Л.И. «Психологический анализ условий формирования и строения гармоничной личности»// Психология формирования и развития личности/ Под ред. Анцыферовой Л.И. – М.,1981.
6. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. Москва; Воронеж, 1996.
7. Леонтьев Д.А. «Развитие идеи самоактуализации в работах А.Маслоу»// Психологический журнал, 1985.
8. Непомнящая Н.И. «Целостно-личностный подход к изучению человека»// Вопросы психологии, 2005, №1.
9. Паттурина В.П. «Я и НЕ-Я как фактор личностного и духовного роста» // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 5./Под ред. Г.С. Никифорова, Л.А. Коростылевой. Изд-во СПб. Университета, 2001, С. 67–77.
10. Рябикина З.И. Личностный подход в интерпретации среды// Личность и ее бытие. Социально-психологические аспекты бытия личности в местном обществе. Сборник научных трудов. Краснодар, 2002.
11. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии, 2002.
12. Столин В.В. Состояния самосознания личности // Самосознание и защитные механизмы личности. – Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2006.

Шафигубдинова М.Р.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ПРОБЛЕМЫ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Проводится теоретический анализ проблемы самоопределения личности. При рассмотрении проблемы выяснилось, что отсутствует единая психологическая теория самоопределения и соответствующий понятийный аппарат, не позволяющий глубоко исследовать явление самоопределения, механизмы, влияющие на самоопределение. Имеется насущная необходимость в разработке теоретической концепции самоопределения, выявлении его компонентов, механизмов, структуры. Отмечается, что данный вопрос должен решаться с учетом того, что самоопределение как психологическое явление возникает на границе старшего подросткового и юношеского возрастов, связано с ценностями, устремленностью в будущее подростками, большую роль в личностном самоопределении подростков играет самооценка, входящая в структуру самосознания, а также мотивы и смыслы.

M. R. Shafigubdinova

THE THEORETICAL ANALYSIS OF A CONDITION OF A PROBLEM OF SELF-DETERMINATION OF THE PERSONS

The theoretical analysis of a problem of self-determination of the person will be spent. By consideration of a problem was found out, that there is no uniform psychological theory of self-determination and appropriate conceptual device not allowing to investigate the phenomenon of self-determination deeply, and there is no mechanisms influencing self-determination. There is a necessity for development of the theoretical concept of self-determination, revealing of its components, mechanisms, structure. The given question should be decided that the self-determination as the psychological phenomenon arises on border of the senior teenage and youthful age. It is connected to values of the teenagers, their expectation of the future. The large role in self-determination of the teenagers is played by a self-estimation which is included in structure of self-consciousness, and also motives and senses.

Изучением процесса самоопределения на разных этапах развития общества занимались многие ученые. Среди них С.Л. Рубинштейн, К.А. Альбуханова-Славская, И.С. Кон, А.М. Кухарчук, А.Б. Ценциер, Н.С. Пряжников, А.В. Петровский, Ю.М. Орлов, П.Г. Щедровицкий, В.Ф. Сафин, С.П. Крягжде и др. Каждый из них в соответствии со своей концепцией давал различные определения понятия «самоопределения».

С.Л. Рубинштейном были заложены методологические основы психологического подхода к проблеме самоопределения**.** Проблема самоопределения рассматривалась им в контексте проблемы детерминации [5, 11].

Подход, намеченный С.Л. Рубинштейном, развивает в своих работах К.А. Абульханова-Славская, рассматривая самоопределение индивида как субъекта жизнедеятельности [1, 269]. В понятии самоопределения К.А.Абульханова-Славская фиксирует активный, целеполагающий характер отношения человека к собственной жизнедеятельности. Вопрос о самоопределении – всегда вопрос о самоопределении по отношению к чему-либо. Для Абульхановой-Славской это самоопределение по отношению к своей жизни – как определение самим субъектом своего «способа жизни». «Определение человеком своей позиции в социальной действительности составляет необходимое звено общественного становления личности, осознание

этой позиции и есть самоопределение, проведение своей личностной линии в многообразных ситуациях общения» [3, 155].

Таким образом, как и для С.Л. Рубинштейна, для К.А. Абульхановой-Славской центральным моментом самоопределения является самодетерминация, собственная активность, осознанное занятие определенной позиции.

Существенное значение в разработке методологических основ психологического подхода к проблеме самоопределения имеют работы В.И. Слободчикова, посвященные развитию человеческой субъективности. Рассматривая специфику человеческого способа жизни, В.И. Слободчиков в качестве фундаментального его основания отмечает способность человека превращать свою собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Опираясь на работы С.Л. Рубинштейна, В.И. Слободчиков указывает, что проблема рефлексии есть, прежде всего, проблема определения своего образа жизни. «С появлением такой рефлексии связано ценностно-смысловое определение жизни» [12, 23].

В литературе употребляется понятие «самоопределение личности» в широком диапазоне значений – от принятия жизненно важных решений до одноактных самостоятельных поступков. В результате одним понятием обобщаются явления, имеющие различное содержание. В ряде случаев ему придается значение синонима самостоятельности, индивидуальности и т.д. Самоопределение – определение, выявление народом своей роли в отношении своего национального и государственного устройства [7, 487]. Самоопределение личности – сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях. Особыми формами самоопределения личности является коллективистское самоопределение и профессиональное самоопределение [9, 64].

Различают следующие виды самоопределения личности: социальное, конвенциально-ролевое, профессиональное, коллективистическое, личностное, нравственное, семейное, жизненное самоопределение, каждое из которых отражает различные явления и нуждается в научном истолковании [11, 21]. Каждый из этих видов самоопределения (профессиональное, коллективистическое, семейное, конвенциально-ролевое, социальное) соотносится с определенной сферой жизни, которой овладевает личность.

Попытка построения общего подхода к самоопределению личности в обществе была предпринята В.Ф. Сафиным и Г.П. Никовым [10, 47]. При рассмотрении самоопределения В.Ф. Сафин и Г.П. Ников исходят из характеристики «самоопределившейся личности», которая для них является синонимом «социально созревшей» личности. Ее основная характеристика усматривается в соблюдении норм, принятых в обществе, и в ориентированности на определенные групповые, коллективные и общественные ценности.

Для И.Г. Шедрика самоопределение представляется как целостный процесс мотивоцелеобразования. Через мотивы и цели деятельности проявляется система личностных смыслов индивида, составляющих основу личности. Самоопределение индивидов в рамках одной определенной ведущей деятельности будет иметь сходные черты. На основании зависимости самоопределения от ведущей деятельности И.Г. Шедрик предполагает наличие различных его типов на разных этапах онтогенеза. Таким образом, к моменту наступления взрослости у человека формируется упорядоченная система видов самоопределения, которая реализуется в его жизненном выборе, личностном самоопределении. Особенности выбора при самоопределении связаны с особенностями строения и функционирования ценностного сознания [13, 22].

В возрастном аспекте проблема самоопределения наиболее глубоко и полно была рассмотрена Л.И. Божович [4, 34]. Л.И. Божович показывает, что потребность в самоопределении возникает на определенном этапе онтогенеза – на рубеже старшего подросткового и младшего юношеского возрастов, и обосновывает необходимость возникновения этой потребности логикой личностного и социального развития подростка. Во-вторых, потребность в самоопределении рассматривается как потребность в формировании определенной смысловой системы, в которой слиты представления о мире и о себе самом; формирование этой смысловой системы подразумевает нахождение ответа на вопрос о смысле своего собственного существования; в-третьих, самоопределение неразрывно связывается с такой существенной характеристикой старшего подросткового и юношеского возрастов, как устремленность в будущее; собственно говоря, самоопределение полностью ориентировано в будущее; и, наконец, в-четвертых, самоопределение подразумевает выбор профессии, но не сводится к нему («связано» с выбором профессии) [4, 394].

Сложность самого понятия (сущность) самоопределение связана еще с тем, что имеются другие близкие понятия: самоактуализация, самореализация, самоосуществление (А. Маслоу), самоуправление (П.П. Соболь) П.Г. Щедровицкий видит смысл самоопределения в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении переосмысливать собственную сущность.

В. Франкл определяет полноценность человеческой жизни через его способность «выходить за пределы самого себя», а главное – находить новые смыслы в конкретном деле и во всей его жизни. Рассуждения о самоопределении и самореализации, И. Кон связывает их с выполняемым делом (трудом, работой) и взаимоотношениями с окружающими людьми (общением).

К проблеме самоопределения обращались многие и зарубежные авторы. Анализ зарубежной литературы показывает, что хотя в работах видных западных ученых понятие «самоопределение» почти не употребляется, они используют такой термин как «выбор», «психосоциальная идентичность», «самоориентирование».

Наиболее близким к понятию самоопределения в англоязычной литературе является понятие личностной идентичности (Personal identity). У истоков изучения идентичности лежат исследования Эриксона, который рассматривал обретение чувства идентичности как психологическую задачу старшего подросткового и юношеского возрастов.

Основными составляющими чувства идентичности по Эриксону являются: временная перспектива (формирование идентичности возможно лишь тогда, когда подросток может видеть свою жизнь в определенной перспективе; противоположность – временная диффузия); уверенность в себе (противоположность – апатия); экспериментирование с ролями (идентичность зависит от успешного экспериментирования с широким набором ролей; противоположность – негативная идентичность); предвосхищение успеха (противоположность – паралич трудовой деятельности); половая идентичность (противоположность – бисексуальная диффузность); лидерская поляризация (реалистичное принятие власти и готовность принять власть; противоположность – диффузия власти); и, наконец, идеологическая поляризация (противоположность – диффузность идеалов). Подросток должен выбрать базовую философию, идеологию или религию, которая обеспечит фундаментальное доверие его к жизни и обществу. Эриксон отмечает ведущую роль социальных ценностей в формировании идентичности.

Ряд последователей особое внимание уделяют временному аспекту идентич-

ности. Так, P.Weinreich определяет идентичность как целостность самоконструирования, в которой то, как человек конструирует себя в настоящем, выражает преемственность между тем, как он конструирует себя таким, каким он был в прошлом, и как он конструирует себя таким, каким он надеется стать в будущем.

Итак, подведем краткий итог современной картины подходов к самоопределению на уровне конкретной психологической теории. Отсутствие единой психологической теории самоопределения и соответствующего понятийного аппарата не позволяет глубоко исследовать явление самоопределения; механизмы, влияющие на самоопределение. Таким образом, можно констатировать, что существует как научный, так и практический запрос на комплексное исследование самоопределения, особенностей становления личности на одном из самых критических этапов ее развития в подростковом возрасте. Имеется насущная необходимость в разработке теоретической концепции самоопределения, выявлении его компонентов, механизмов, структуры.

При решении этих вопросов мы будем опираться как на исходные, на положения о том, что самоопределение как психологическое явление возникает на границе старшего подросткового и юношеского возрастов (Л.И. Божович, И.С. Кон, Эриксон); неразрывно связано с ценностями (А.В. Петровский, Эриксон); большую роль в личностном самоопределении подростков играет самооценка, входящая в структуру самосознания (П.Р. Чамата, А.И. Божович, А.И. Лукина, В.В. Столин В.Ф. Сафин); самоопределение представляется как целостный процесс мотивоцелеобразования; потребность в самоопределении представляет собой потребность в формировании некоторой смысловой системы, в которой центральным моментом является представление о смысле собственной жизни (Л.И. Божович, Эриксон, и др.): одной из основных характеристик самоопределения в старшем подростковом и юношеском возрасте является устремленность в будущее (Л.И. Божович, Эриксон) [5, 22].

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К.А. О субъекте психологической деятельности. М., 1973.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., 1980.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
4. Гинзбург М.Р. Психология личностного самоопределения. М., 1996.
5. Кон И.С. Психология старшеклассника: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1980. – 265 с.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 57 000 слов/Под. ред. докт. филол. наук, проф. Н.Ю. Шведовой. – 15-е изд., стереотип. – М.: Русс. яз. 1984. – 816 с.
7. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М., 1996. 225 с.
8. Психология. Словарь/Под ред. А.В. Петровского, М.Я. Ярошевского, 2-е изд. М., 1990. – 300 с.
9. Сафин В.Ф. Вопрсы самоопределения личности и ее активности: Межвузовский сборник научных трудов. – Уфа: Башкирский пединститут, 1985. – 109 с.
10. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности: Учебное пособие. Свердловск. 1986. – 142 с.
11. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Автореферат дисс... докт. псих. наук. – М., 1994.
13. Старова Е.Г. Личностное самоопределение в подростковом возрасте. Монография. – М.: МОСУ, 2003.

Булгакова Е.А.

СТРУКТУРА АМОРАЛИЗМА СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ

Данная статья посвящена исследованию аморализма современной российской молодежи. В ходе теоретического анализа философских и психологических теорий аморализма, а также эмпирического исследования, были выявлены факторы, составляющие структуру явления.

Bulgakova E.A.

Thigh article is about yang people amorality. Author research the structure of amorality and main factors in this structure.

В настоящее время происходит пересмотр принятых в обществе ценностей. Часто место традиционных ценностей занимают прямо противоположные. Такая ситуация требует изучения психологии аморализма, ее феноменологии, структуры и детерминант, зависимости от возраста и пола. Данная проблема была выбрана в связи с рядом противоречий, лежащих в практическом и теоретическом отношении.

Противоречие между бурно развивающейся рыночной экономикой, нарушающей многолетние традиции, нормы, уклад жизни российских граждан. Перераспределение экономических ресурсов привело к формированию сообществ – носителей отличающейся от принятой в государстве морали. Это приводит к росту уголовных преступлений в молодежной среде, изменению их мотивов. Работники этого возраста государственных и приватизированных предприятий отличаются по материальному положению. Наилучшее положение у молодежи, занятой на частных предприятиях, что ведет к обострению чувства социальной несправедливости. Существующие экономические закономерности, так или иначе, вызывают вполне соответствующие психологические феномены, в основе которых лежит понятие аморализма. Имеет место обоснование нарушения распространенных норм и допустимости либо недопустимости аморализма на грани нарушения закона. Противоречие между представлениями о социальном идеале активного гражданина, патриота России, носителя социального оптимизма и депрессивными, пессимистическими настроениями, пассивностью, отсутствием веры в завтрашний день у части российской молодежи. Это приводит к росту наркомании, суицидальных поступков, девиантного поведения среди нее. Противоречие между общечеловеческой тенденцией к обостренному, активному, часто акцентуированному поиску смысла жизни, присущей молодежи и частичной утратой позитивных ценностно-смысловых ориентаций, лежащих в основе психического здоровья, реализации общечеловеческих моральных ценностей на личностном уровне. Рост проявлений инфантилизма, превращение его у части российской молодежи в устойчивую нормативную модель поведения, основная стратегия которой представляет собой следование сиюминутным влечениям, проявления эгоцентризма. Противоречие между традиционным, нормативным гендерным, включая полоролевое, поведением россиян и вносимыми извне идеями однополой любви, сублимирующими свои проблемы сексуальными меньшинствами, позиционирующими сегодня себя двигателями креативности, исключительности, установления прогрессивных моральных норм. Противоречие между необходимостью постепенных изменений на личностном уровне у наиболее активной части населения – молодежи, важных для трансформации социального

устройства общества и резким разрушением основ морали. Психологическим механизмом конструктивного начала в аморализме выступает дезадаптивность (Э. Фромм) или неадаптивность (В.А. Петровский). Сегодня творческий потенциал аморализма как психологической активности, как непротивостоящего морали (А.А. Хвостов) явления из конструктивного превратился в разрушительный, отвечающий обыденным представлениям психологический процесс.

Одним из заблуждений реформаторов России 90-х годов было то, что экономические реформы не вызовут выброса проявлений аморализма в групповой психологии, психологии личности россиян. Суть явления аморализма в обосновании нарушений социальных и нравственных норм многими людьми. Новый этап развития страны требует новых подходов к обоснованию и реализации воспитательной программы населения. Требует использования конструктивного начала в деструктивном, традиционном понимании аморализма. Таким образом, практическая значимость нашего исследования состоит в обосновании программы воспитания молодежи.

В ходе анализа литературы, для уточнения особенностей объекта нашего исследования – построения психологической характеристики современной российской молодежи был использован подход А.В. Мудрика к факторам социализации. Выделяются макрофакторы социализации – страна, этнос, общество, государство, отношение к внутренней и внешней политике, экономике, государства, местных органов власти; мезофакторы социализации – отношение к коллективу, семье, профессии; микрофакторы социализации – непосредственно возрастные и психофизиологические особенности личностного развития. Факторы всех уровней в совокупности влияют на развитие и особенности аморализма современной российской молодежи [6]. Были выявлены следующие психологические характеристики современной российской молодежи, имеющие в своем составе компоненты аморализма.

1. На уровне макрофакторов социализации современная российская молодежь политическое участие концентрируется вне сферы основных повседневных интересов молодого россиянина, проявляется толерантное отношение не только к различным стандартам поведения, но и к разным типам идеологий, включая религиозные взгляды.

2. На уровне мезофакторов социализации. У молодых людей 22–35 лет доминантными являются достижение успехов в жизни, стремление к лидерству, желание быть в центре внимания; наблюдается проявление элементов тенденциозности, непримиримости к критике в свой адрес. Общий уровень квалификации молодых сотрудников высок, адаптация к изменяющимся условиям рынка быстрая. Частным случаем этой готовности выступает активность, с которой молодежь приобретает новые знания. При этом различия между благополучной и неблагополучной молодежью углубляются и закрепляются.

3. На уровне микрофакторов социализации молодость стала наиболее ценным возрастом, влияющим своими вкусами, ценностями, привычками и так далее на вкусы, ценности, привычки всего общества. Достижение личной идентичности и начало продуктивной работы – то, что знаменует собой период ранней зрелости, дают толчок к новым межличностным отношениям. При этом в период кризиса происходит переоценка ценностей, влекущая за собой самоанализ и критический пересмотр собственной личности в связи с возможностями и ограничениями общества. В молодости человек наиболее способен к творческой деятельности, к формулировке эвристических гипотез, максимально работоспособен. Молодость по своей природе оптимистична: человек уже начал действовать в плане осуществления сво-

их идеалов и жизненных целей, трудится над утверждением своего человеческого предназначения и, хотя он сталкивается с трудностями на этом пути, они все же не кажутся еще непреодолимыми[1]. Минуты отчаяния, сомнения, неуверенности, как правило, кратковременны и проходят в бурном потоке жизни, освоения все новых и новых возможностей [13].

4. Основные моральные ценности молодежи: возможность заниматься любимым делом и создать счастливую семью; человек «сам себя делающий», сам несущий ответственность за последствия всех своих действий. Цель молодости заключается в реализации возможностей саморазвития [2]. Аморализм проявляется в распространении курения, употреблении крепких спиртных напитков, корыстности вступления в половые связи и обмане ради достижения собственных целей, наркомании, гомосексуализме. Субъективным проявлением аморализма является мировоззрение определенных типов людей: *«конформистов-лицемеров с выраженной тенденцией к фарисейству», «хладнокровных дарвинистов – эгоистов, тип «самоотверженная женщина»* с такими качествами как ориентация на внешнюю пристойность поведения, гедонизм, безразличие к закону, преступление закона ради свой цели [19].

Теоретический анализ философских подходов к аморализму позволил не только выявить принципы его обоснования в различных научных школах, но и обосновать основные категории аморализма, использование которых позволит провести экспериментальное психологическое исследование.

Результаты качественного анализа философских подходов к аморализму по выявлению категорий приведены в табл. 1. За основу взяты философские направления, начиная с античности до нашего времени, отечественные и зарубежные подходы.

Логико-психологический анализ позволил выделить приведенные категории аморализма. Основными принципами обоснования аморализма в философских подходах являются:

1) принцип неустойчивости морали и зависимости ее от общества; принцип подчиненности морали закону, возможности достижения цели любыми средствами (теория Н. Макиавелли) [4];

Таблица 1

Результаты теоретического анализа философских подходов, позволяющих выявить и операционализировать категории аморализма, необходимые для проведения психологического исследования

	Философские школы	Содержание дескрипторов аморализма	Авторы
1.	Релятивизм Скептицизм	У каждого человека – разные представления, что морально для одних – аморально для других, мораль слишком часто меняется. В каждом обществе свои критерии аморального.	Антифонт
2.	Агностицизм	Никогда не знаешь, чего от тебя ждут.	
3.	Гедонизм, любовь над моралью	Принцип наслаждения вне зависимости от пути достижения. Человек преследует эту цель любыми путями.	Эпикур, Аристипп Киренский, К.Н. Леонтьев
4.	Софизм макиавеллианство	Мораль выдумана для пользы государства им же. Верно то, что не запрещено законом, даже если это аморально.	Калликл, Н. Критий, Фрасимах, Макиавелли

5.	Дегуманизация	Дискредитация любых норм и ценностей, кроме ценности удовольствия. Только очень решительный и состоявшийся человек может осуществить свое право на свободу и самостоятельность. Мораль – лишь иллюзия Признания другого существом низшей породы. Если человеку не хватает воли для достижения удовольствия, он – недочеловек.	Маркиз де Сад
6.	Самотрансценденция морального выбора	Решение моральной дилеммы в сторону аморального выбора человека. Самотрансценденция человека.	Ф. Ницше, Ф.М. Достоевский
7.	Экзистенционализм	Отрицание необходимости нравственного сознания как неразрешимой дихотомии. Необходимо следовать своей совести, даже если это нерационально, приводит к негативным последствиям для других людей. Ценность любых проявлений в человеке. Человек свободен.	Ж.П. Сартр, А. Камю, М. Хайдеггер, К. Ясперс, Х. Гадамер
8.	Опасность для общества	Аморализм как средство нивелирования моральных ценностей	С.Н. Кара-Мурза, Й. Хейзинга
9.	Амбивалентность	Амбивалентность аморализма	М.М. Бахтин

2) принцип опасности аморализма как средства манипуляции и нивелирования морали; моральный выбор в сторону аморализма;

3) аморализм – неотъемлемое условие счастья, самостоятельности (философский принцип обоснования аморализма в гедонизме, софизме, садизме) [3, 20];

4) принцип самоопределения, готовности к самостоятельной деятельности. Свобода, как тяжкое бремя; самотранценденция человека, ведущая к аморализму (Ф. Ницше)[9];

5) ценность любых появлений в человеке, координация действий с совестью вне зависимости от моральности или аморальности решений (экзистенционализм) [14];

6) принцип верховенства любви над моралью (эстетический аморализм К. Леонтьева)[15];

7) идея амбивалентности аморализма, его «карнавального» начала.

Основными категориями структуры аморализма, выявленными в философских подходах стали: релятивизм, агностицизм, гедонизм, скептицизм, софизм, дегуманизация, макиавеллианство, принцип самотрансценденции Ф. Ницше, аморализм как опасность для общества и средство нивелирования защитной функции морали, концепция морального выбора Достоевского, принцип верховенства любви над моралью К.Н. Леонтьева, идея амбивалентности аморализма М.М. Бахтина.

Психологические теории аморализма представлены в основных научных направлениях в психологии. В психоанализе – концепция стратегий поведения, основанных на защитных механизмах личности. В когнитивной психологии – в тории личностных конструктов и автоматических мыслей. В бихевиоризме – взгляды Скиннера на паттерны поведения, идея реципрокного детерминизма как объяснения фактора случайности (триада – поведение, личность, окружающая среда). В деятельностном подходе – категории деятельностного подхода (сохранение ценности мотива деятельности). В клинико-патологическом подходе – как фактор и основа социальной дезадаптации, личностная патология.

Результаты качественного анализа психологических подходов к аморализму по выявлению категорий приведены в табл. 2.

Основными принципами обоснования аморализма в психологических подходах являются:

1. Обоснование аморализма через концепцию защитных механизмов личности; защитные механизмы – отрицание, рационализация, реактивное образование, проекция, изоляция, регрессия, сублимация – обосновывают аморализм как амбивалентное динамично развивающееся явление, носящее как негативный, так и позитивный характер (З. Фрейд, К. Хорни) [17];

2. Рассмотрение аморализма в качестве вероятностной поведенческой модели, несущей в себе дополнительный скрытый личностный ресурс в бихевиоризме; идея реципрокного детерминизма как объяснение фактора случайности; на жизненном пути необходимо реализовать потенциал случайной встречи, даже если вначале она носила аморальный характер (Б. Скиннер)[16];

Таблица 2

Результаты теоретического анализа психологических подходов, позволяющих выявить и операционализировать категории аморализма, необходимые для проведения исследования

	Дескрипторы	Содержание дескрипторов аморализма	Теории	Авторы
1	Ничего страшного	Агрессия, проявляемая в поощрении аморальных поступков.	Социальный бихевиоризм	Б.Ф. Скиннер, А. Бандура
2	Свобода самоопределения	Свобода – это способность изменять свои конструкты событий и собственной личности. Поведение человека свободно, если его конструкты проницаемы и гибки.	Когнитивные теории	Д. Келли, А. Бек
3	Сам виноват	Психологический механизм проекции актуального состояния на другого человека как приписывание другому лицу качеств, намерений, чувств, которые коренятся в самом человеке.	Психоанализ	З. Фрейд
4	Ценность мотива	Мотивы формируют личность. Мотивационная структура составляет важнейшую характеристику личности. Теория моралепатии.	Деятельностный подход, клинико-патологический подход	А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, И.Н. Михеева
5	Вина на жертве	Защитный механизм реактивного образования заменяет модели поведения противоположными.	Психоанализ	А. Фрейд, П.И. Шихирев
6	Плохо, я не такой	Механизмы вытеснения и отрицания: события или идеи на время «забываются», откладывая решение на неопределенный срок; нежелание признавать наличие проблемы в действительности, бегство в иллюзии.	Психоанализ	А. Фрейд В.М. Прошкина
7	Не плохо	Психологический механизм рационализации, поиск допустимых причин для недопустимых действий.	Психоанализ	А. Фрейд
8	Иногда можно	Реципрокный детерминизм. Любой из факторов реципрокной триады – поведение, личность или окружающая среда в результате случайного события может непредсказуемо измениться в любой момент времени, и человек, благодаря своей пластичности, тоже изменится.	Бихевиоризм, социальный бихевиоризм	Б.Ф. Скиннер, А. Бандура
9	Без контроля	Психологический механизм регрессии как возврат к более раннему этапу развития, инфантилизм.	Психоанализ	З. Фрейд

	Интегрирующие факторы	Моральным сознанием движет механизм идентификации, а аморализмом – обособления, отчуждения.	Концепция развития личности	В.С. Мухина
		Аморализм прямо не противопоставлен моральным ценностям. Факторы аморализма: необходимость зла, свобода самоопределения, добро с кулаками, цель оправдывает средства.	Теория морального сознания личности	А.А. Хвостов

3. В когнитивной психологии – в тории личностных конструктов и автоматических мыслей. Автоматические мысли присущи как здоровым, так и тревожным людям. Имея отношение к самонаблюдению, они, как правило, появляются сами по себе, подобно рефлексу, и за ними обычно следует какая-то неприятная эмоция (Дж. Келли)[18];

4. Идеи А.А. Хвостова. Ученый подчеркивает, что аморализм прямо не противопоставлен моральным ценностям. Факторы аморализма: необходимость зла, свобода самоопределения, добро с кулаками, цель оправдывает средства [19].

5. В деятельностном подходе – категории деятельностного подхода (сохранение ценности мотива деятельности) [5].

6. В клинико-патологическом подходе – как фактор и основа социальной дезадаптации, личностная патология. В научной литературе встречается понятие «моралепатия» [12] . Этот термин использовали в первые годы развития советской психологии, педагогики, психиатрии для обозначения патологии морали. Социальные психологи к моралепатиям относят различные виды моральной дезадаптации личности, не имеющие грубой патологической формы и не требующие медицинского, психиатрического вмешательства, но приводящие подчас к нарушениям социальных норм и отклонениям в поведении, особенно у молодежи. Моральная дезадаптация включает в себя только непротивоправное, хотя и безнравственное поведение. Это пограничное состояние между правомерным и противоправным поведением, которое без особых затруднений способно перейти в уголовно наказуемое.

6. Идентификация-обособление в понимании В.С. Мухиной – это двуединый механизм развития личности и ее бытия среди других людей. Указанный принцип применительно к моральному сознанию показывает его источник – идентификация, а аморализма – обособления, отчуждения. Такой подход позволяет интегрировать выявленные взгляды и представления на проблему исследования. В.С. Мухина отмечает, что идентификация имеет двойное воздействие на развитие личности: с одной стороны, формирует способность к установлению положительных взаимоотношений с людьми, ведет к развитию социально значимых качеств. С другой – «может привести к растворению индивида в другом человеке, выхолащиванию индивидуального». Обособление, в свою очередь, дает возможность сохранить свою индивидуальность, чувство собственного достоинства. Через обособление развивается ответственность, самостоятельность. С другой стороны, обособление может привести к отчуждению (эмоциональной холодности). Итак, идентификация-обособление – это двуединый механизм развития личности и ее бытия среди других людей. Таким образом, моральным сознанием движет механизм идентификации, а аморализмом – обособления, отчуждения. Такой подход позволяет нам интегрировать имеющиеся взгляды и представления на проблему [7].

Полученные результаты теоретического анализа психологических подходов позволили выявить и операционализировать категории аморализма, входящие в структуру феномена и необходимые для проведения исследования: «ничего страш-

ного», «свобода самоопределения», «сам виноват», «ценность мотива», «вина на жертве», «плохо», «я не такой», «не плохо», «иногда можно», «без контроля», интегрирующие факторы. Факторы аморализма: необходимость зла, свобода самоопределения, добро с кулаками, цель оправдывает средства. Идентификация-обособление в понимании В.С. Мухиной – это двуединый механизм развития личности и ее бытия среди других людей. Указанный принцип применительно к моральному сознанию показывает его источник – идентификация, а аморализма – обособления, отчуждения. Такой подход позволяет интегрировать выявленные взгляды и представления на проблему исследования.

В ходе логико-теоретического анализа философских и психологических подходов выявлены основные тенденции к пониманию морального аморализма как многомерного, сложно структурированного явления.

На основании данных анализа была выдвинута гипотеза исследования: аморализм – это многомерное, сложно структурированное явление, детерминированное гендерными особенностями личности, социальными факторами и изменяющееся в процессе возрастной динамики. В деструктивном, негативном понятии аморализма есть составляющие положительные, конструктивные, инновационные по своей сути, являющиеся источником психической активности личности в изменяющихся условиях.

Методика и методы исследования. Нами была использована модифицированная методика диагностики социоморальной рефлексии. Проведена качественная и количественная обработка аморальных суждений; происходит стандартизация опросника.

Нами было опрошено 160 (на момент 1.04.2007, исследование продолжается) студентов-психологов, социальных работников, педагогов факультета психологии Московского государственного областного университета, вечерней, очно-заочной формы обучения в возрасте 19–35 лет, слушателей факультета переподготовки, факультета психологии Военного университета МО РФ в возрасте 21–22 года.

Нами обработаны группы психологов, социальных педагогов. Сконструирован квазиэксперимент в форме корреляционного исследования. Группы испытуемых уравнены по критериям возраста, профессионального опыта, количества, проведены математические расчеты.

Далее предполагается сравнение методом дискурс-анализа семантических пространства проявлений аморализма мужчин военных психологов и социальных работников, и схожих специалистов в социальных и образовательных средах.

Испытуемым было предложено ответить на ряд открытых вопросов:

1. Подумайте о правде и лжи. Обоснуйте, по каким причинам допустим обман.
2. Что Вы думаете о присвоении чужого? Постарайтесь оправдать это действие.
3. Как бы Вы могли обосновать (оправдать) месть?
4. В каких случаях, по каким причинам допустимо убийство другого человека?
5. Что Вы думаете об абортах? В каких случаях аборт оправдан?
6. Что, по Вашему мнению, может оправдать пытки, в каких обстоятельствах они допустимы?
7. Обоснуйте, почему можно поместить недееспособных престарелых родителей в интернат, дом престарелых и т.д.?

Зависимой переменной будут выступать показатели аморализма по 10-бальной шкале. Независимая переменная: пол. Остальные факторы – возраст, образование, профессия в ходе конструктивного эксперимента уравнены, управляются

нами. В ходе математических расчетов, использования факторного анализа, были выявлены следующие превалирующие группы факторов аморализма (рис. 1).

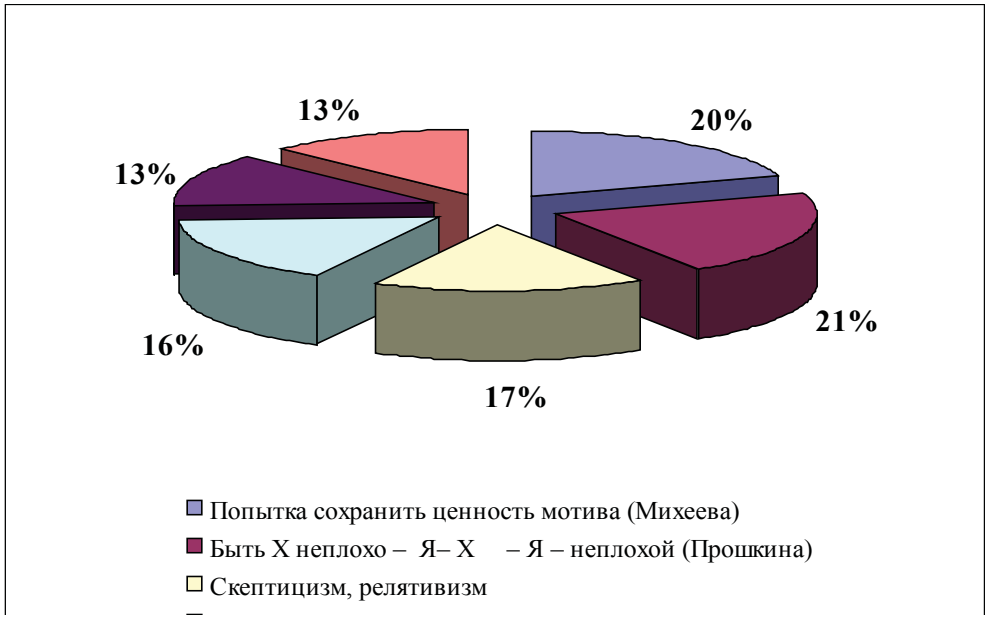


Рис. 1. Факторы аморализма студентов-психологов, социальных работников, педагогов московских вузов (n=160 человек, в % пропорционально факторным весам)

1. Фактор «Попытка сохранить ценность мотива». И.Н. Михеева, используя психоаналитический понятийный аппарат, в ходе эмпирического исследования выделяет следующие механизмы форм «эгозащиты»: попытка сохранить ценность мотива, отсутствие выбора, внутреннее состояние, не подлежащее контролю. Строгость моральных правил «в быту» может быть смягчена выведением другого человека из сферы действия морального закона. Так, испытуемые оправдывали суждения и поступки, принимая их аморальность и недопустимость, применяя механизмы рационализации (поиск допустимых причин для недопустимых действий, объяснение противоречащим нормам поступкам, идеям, которое может быть вполне допустимым при иных обстоятельствах); проекции (приписывание другому лицу качеств, намерений, чувств, которые коренятся в самом человеке) [17]. Например, в вопросе об абортах, испытуемые описывали ряд причин, по которым это действие возможно (бедность, болезнь и т.д.).

2. Фактор «Сам виноват». При ответе на вопросы о воровстве, престарелых родителях испытуемые пишут о вине самого человека, сделавшего, или не сделавшего чего-то для достижения результата. (Родители, за счет болезни «привязавшие к себе» детей, дезадаптированность субъекта в социальной сфере и т.д.) Факторы дезадаптации личности или отрицательные факторы адаптации деструктивной направленности разнообразны. Обычно выделяют две группы таких факторов: средовые и интерпсихические, связанные с особенностью психики человека. Среди признаков дезадаптации выделяют объективные и субъективные. К объективным относят: изменение поведения человека в социальной сфере, несоответствие своим социальным функциям, «патологическую трансформацию поведения, то есть аморализму. К субъективным относятся: психоэмоциональные сдвиги «от негативно окрашенных переживаний до клинически выраженных психопатологических синдромов».

В.А. Петровский считает, что «неадаптивность состоит в том, что между целью и результатом активности индивида складываются противоречивые отношения: на-

мерение не совпадает с деянием, замысел – с воплощением, побуждение к действию – с ее итогом» [11]. Существуют различные виды дезадаптации личности: психическая, моральная и др. Результаты комплексного анализа неадаптивных форм социального поведения выявили тесную связь между наличием стрессовых факторов и возникновением неадаптивных, в частности дезадаптивных форм поведения. Таким образом, в аморализме фактор неадаптивной активности, дезадаптации является частью структуры.

3. Фактор: «Быть Х неплохо – Я – Х – Я – Неплохой» или фактор девиации. Проблемы девиации в рассмотрены В.М. Прошкиной, которая понимает под девиацией отклонение от нравственных норм общества. В ее работах выделены три схемы защиты по формуле силлогизма:

Быть Х неплохо – Я– Х – Я – неплохой

Быть Х плохо – Я не Х – Я – неплохой

Быть Х плохо – Я не Х, но иногда, в трудные минуты...

Наличие в структуре аморализма данного факторы объясняется с позиций клинико-патологического подхода к обоснованию аморализма как основы, фактора, следствия социально – психической дезадаптации. Это раскрыто в учении В.Н. Мясищева о личности как целостной, организованной системе активных избирательных и сознательных связей [8]. В научной литературе встречается понятие «моралепатия» [12]. Этот термин использовали в первые годы развития советской психологии, педагогики, психиатрии для обозначения патологии морали. Социальные психологи к моралепатиям относят различные виды моральной дезадаптации личности, не имеющие грубой патологической формы и не требующие медицинского, психиатрического вмешательства, но приводящие подчас к нарушениям социальных норм и отклонениям в поведении, особенно у молодежи. Моральная дезадаптация включает в себя только непротивоправное, хотя и безнравственное поведение. Это пограничное состояние между правомерным и противоправным поведением, которое без особых затруднений способно перейти в уголовно наказуемое. С точки зрения философских подходов, можно говорить о приверженности идям эпикурейства, философии Маркиза де Сада [20, 3].

Так, респонденты пишут в ответ на вопрос о престарелых родителях: «Дети – это цветы жизни, а старики – это кактусы смерти» и т.д.

4. Фактор «Скептицизм, релятивизм». С позиций релятивизма, все в жизни слишком часто меняется, невозможно учесть все в развитии общества, а значит, нет необходимости предпринимать действия. Мораль, как и другие сферы общественного сознания относительна. Принципами обоснования аморализма у последователей релятивизма выступают следующие утверждения: «Мораль слишком часто меняется», «В каждом обществе свои ожидания». Софизм, скептизизм также обнаруживают в себе обоснования аморализма. Калликл, Критий, Фрасимах и другие писали о том, что мораль выдумана властью для собственной выгоды, религия и мораль придуманы для устрашения народа, справедливость всегда на стороне сильных. В русле скептицизма аморализм обоснован толерантным отношением к другим людям, вплоть до равнодушия. Так, испытуемые в ответах на вопросы о воровстве и лжи ссылаются в основном на «такое время», «не обманешь, не проживешь», «государство равнодушно к нам».

5. Фактор «Власть». Одним из факторов в структуре аморализма является «Власть», как отражение идеи макиавеллианства. Н. Макиавелли в произведении «Государь» пишет: «...государь, если он хочет сохранить власть, должен приобрести

умение отступать от добра и пользоваться этим умением смотря по надобности» [4]. Макиавелли здесь обосновывает аморализм принципом иезуитизма «цель оправдывает средства». Как считал философ – самое сильное влияние на исторический процесс оказывают сильные личности. Во все эпохи великий человек имеет в своем облике нечто такое, благодаря чему другие повинуются ему вопреки собственной воле. Применение силы, манипуляции, подавление чужой воли, выбор любых путей для достижения цели – проявления аморализма, оправдываемые Н. Макиавелли. Э. Дюркгейм постулировал моральное «давление» общества на индивида, «принуждающий» характер ценностных суждений в действительности. В нравственной жизни, согласно Дюркгейму, состоит из (в порядке убывания силы влияния на человека) трех элементов: дух дисциплины, привязанность к социальной группе, автономии воли. Основная функция морали – упорядочить поведение, по мнению автора. Следовательно, обоснованиями аморализма для респондентов выступают следующие утверждения испытуемых: «цель оправдывает средства», «благо то, что не запрещено законом».

6. Фактор «Агностицизм». Агностицизм можно определить как учение, говорящее о том, что поскольку весь процесс познания основан на опыте, а опыт является субъективным, следовательно, субъект не сможет постичь суть исследуемого объекта, «вещь в себе». Таким образом, роль науки сводится к познанию опыта, а не сущности вещей и явлений. В этом смысле агностицизмом является любое философское учение, отрицающее возможность достижения абсолютной истины, например, кантианство. В структуре аморализма агностицизм проявляется в высказывании «никогда не знаешь, чего от тебя ждут».

Таким образом, аморализм представляет собой многомерное, сложно структурированное явление. Основные факторы аморализма: фактор «Агностицизм»; фактор «Власть»; фактор «Скептицизм, релятивизм»; фактор «Сам виноват»; фактор «Попытка сохранить ценность мотива»; фактор «Девиации». В деструктивном, негативном понятии аморализма есть составляющие положительные, конструктивные, инновационные по своей сути, являющиеся источником психической активности личности в изменяющихся условиях. Принцип действия механизмов идентификации-обособления в понимании В.С. Мухиной, указанный применительно к моральному сознанию показывает его источник – идентификация, а аморализма – обособления, отчуждения. Такой подход позволяет интегрировать выявленные взгляды и представления на проблему исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Битянова Н.Р. Психология личностного роста. – М., 1995.
2. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: Хрестоматия / Под ред. В.С. Мухиной, А.А. Хвостова. – М.: «Академия», 1999.
3. Де Сад. Окстьерн или несчастья либертинажа. – СПб., 2000.
4. Макиавелли Н. Избранное. /Под ред. Бочкало И.Б. – М.: Мысль, 1998.
5. Михеева И.Н. Психология морального конфликта// Мораль: противоречит конфликты/под ред. Н.А. Головко. – М.,1987. – С. 422–43
6. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.,1999.
7. Мухина В.С. Проблемы генезиса личности: Учеб. пособие к спецкурсу. – М., 1985.
8. Мясищев В.Н. Адаптация человека. – М., 1968.
9. Ницше Ф. Так говорил Заратустра // Соч. в 2 т. – М.: Мысль, 1990. – Т. 2. – С. 5–237.
10. Олейников Д.В. Методологический анализ социально-психологической адаптации. – М., 1983.
11. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности/Российский открытый университет. – М.: ТОО «Горбунок», 1992. – С. 197.
12. Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М.: Наука, 1979. – С. 17, 209.

13. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость /Психологическая энциклопедия. Полный курс психологии развития/Под. ред. А.А. Реана. – М., 2002.
14. Сартр Ж-П. Экзистенционализм – это гуманизм // Сумерки богов. – М., 1989. – С. 324.
15. Сивак А.Ф. Константин Леонтьев. Л., 1991. – С. 67.
16. Скиннер Б. Оперантное поведение// История зарубежной психологии. 30–60 годы XX века – М., 1986.
17. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. – М.: Педагогика-Пресс, 1993.
18. Фрейджер Р., Фейдимен Дж. Личность: теории, эксперименты, упражнения. – СПб., 2001.
19. Хвостов А.А. Моральное сознание личности: структура, генезис, детерминанты. – М.,2005.
20. Эпикур. Письмо к Менекею // Диоген Лаертский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. – М., 1979.

Лабутина Е.В.

СОДЕРЖАНИЕ ОСОЗНАВАЕМЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МАСКУЛИННОСТИ / ФЕМИННОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В младшем школьном возрасте мальчики и девочки создают «образ» своей будущей социальной половой роли. Наиболее значимыми факторами формирования стереотипы полоролевого поведения мальчиков и девочек являются особенности взаимодействия с родителями, сверстниками и влияние социума. Важно знать содержание представлений о полоролевых особенностях мужчин и женщин у детей младшего школьного возраста в настоящее время.

Labutina E.V.

CONTENTS OF REALIZABLE NOTIONS ABOUT MASCULINITY/ FEMINITY AT PRIMARY SCHOOL AGE

At primary school age boys and girls create an image of their future social sexual role. The most important factors which form stereotypes of sexual behavior of boys and girls are features of interaction with their parents, coevals and the influence of socium. It is very important to know contents of primary school aged boys and girls notions about man's and woman's sexual features.

В определении возрастных границ младшего школьного возраста не существует единодушного мнения, они могут колебаться на 1-2 года, но нижние границы определяются, обычно, в связи с началом школьного обучения. Так В.Е. Каган предлагает определить границы возраста промежутком «от сформированной половой идентичности до начала полового созревания, т.е. от 6-7 до 11лет» (1993 г.). Данный период знаменуется началом уточнения и расширения представлений детей об особенностях поведения мужчин и женщин. Если дошкольник идентифицирует себя с некими близкими ему людьми, при этом «мама» для него – абсолютная женщина, а «папа» – мужчина, то в младшем школьном возрасте число образцов полоролевого поведения, воздействующих на ребенка, значительно возрастает.

Дети усваивают социальные ожидания, которые транслирует на них общество. Продолжается процесс создания «образа» своей будущей социальной половой роли, наполнение его качествами, согласующимися с установками ребенка относительно того, какими должны быть мужчина и женщина. На следующем возрастном этапе, подросток реализует полоролевые ориентации в ходе личностного взаимодействия.

Чрезвычайно важными для формирования полоролевой ориентации является ряд факторов: личностные особенности ребенка, социокультурные характеристики общества, особенности взаимодействия с родителями и сверстниками, содержание полоролевых стереотипов. Остановимся подробнее на особенностях влияния данных факторов на процесс полоролевой социализации младших школьников.

1. Исследуя личностные особенности детей 7–11 лет, в связи с процессом полоролевой социализации не удалось выявить достоверных различий по отдельным чертам характера между мальчиками и девочками 7 лет, но между феминными и маскулинными мальчиками этого же возраста различия существуют. Так, у маскулинных мальчиков выше интеллектуальное развитие и способности к абстрактному мышлению, напористость и склонность к лидерству, добросовестность, ответственность и исполнительность. Подобные данные объясняют их более высокое место в детской группе. К 8 годам феминные мальчики оказались более замкнутыми и недоверчивыми, чем их маскулинные сверстники. Относительно 10-11-летних школьников установлено, что замкнутость, тревожность, недоверчивость феминных мальчиков

значительно превышает аналогичные черты характера и у маскулинных мальчиков и даже у девочек (В.Е. Каган,1991).

Для мальчиков совершенно недопустимо женственное поведение, оно резко высмеивается. Такие дети находятся в группе сверстников в самом невыгодном положении. Тогда как девочке разрешено пересекать межполовые границы, особенно в ситуации успешности в типично мужских делах, например, спортивных играх (Дж. Арчер, 1994).

2. Говоря о влиянии социокультурных характеристик общества на процесс полоролевой социализации младших школьников необходимо остановиться на описании особенностей развития общества в настоящее время и охарактеризовать социальную ситуацию развития ребенка, изменившуюся с поступлением в школу. С началом школьного обучения происходят самые значимые изменения в социальной сфере ребенка. Появляется новая среда – школа, в связи с чем у ребенка расширяется круг и изменяется ситуация общения, возникают новые обязанности и существенно увеличивается нагрузка, но одинаковая социальная среда, по-разному влияет на мальчиков и девочек.

Девочки в школе имеют ряд существенных преимуществ перед мальчиками, особенно на начальном этапе обучения. Они более послушны, спокойны и усидчивы, им значительно проще найти общий язык с учительницей, особенно в нашей школе, где практически все педагоги – женщины. У девочек, обычно, лучше языковое развитие, способности к точным движениям, если это сочетается с исполнительностью, дисциплинированностью и аккуратностью, то можно легко понять, почему учителям значительно проще в начальной школе именно с ними. Девочки без какого бы-то ни было умысла со стороны учителя, оказываются ближе к условному портрету «хорошего» ученика.

В результате этого мальчики должны выбрать «быть хорошим учеником или быть мальчиком». Особенно остро от подобного внутреннего конфликта страдают высокомаскулинные мальчики, но и мальчики с чертами феминности встают перед проблемой низкого социального статуса в коллективе сверстников. (В.Е. Каган, 1991).

Можно сделать вывод о том, что «феминизация» образования в нашей стране существенно затрудняет формирование маскулинных моделей поведения у мальчиков.

Характеризуя ситуацию, сложившуюся в нашем обществе, отметим смену приоритетов, индивидуализацию, истирание жестких границ между мужскими и женскими ролями. Это касается и общественной, и семейной жизни. Уменьшилось число занятий, профессий, увлечений, приписываемых определенному полу. Изменилось распределение семейных обязанностей, что позволяет личности гибко сочетать традиционно мужские и традиционно женские качества.

Наглядно отражает данные тенденции появление рекламы моющих средств, бытовой техники, косметики и новых линий одежды, ориентированных на мужскую аудиторию, и рекламных роликов, кинофильмов, в которых женщина реализуется в видах деятельности, традиционно приписываемых мужчине. Средства массовой информации насаждают образы «новой женщины»: активной, целеустремленной, успешной, независимой, агрессивной и в то же время женственной; и «нового мужчины»: делового, уверенного в себе, напористого, вместе с тем чувствительного и эмоционального.

3. В связи с расширением круга общения изменяется роль семьи в полоролевой социализации школьников. Если в дошкольном возрасте родители – это самые главные и эталонные мужчина и женщина, то в младшем школьном возрасте – это

один из мужчин и одна из женщин. Дети начинают сравнивать своих родителей с другими взрослыми, что может вызвать у матери и отца ревность, особенно если сравнение не в их пользу.

Интересно, что девочки 7 лет в отношениях больше ориентированы на мать и других женщин, к 8 годам в сферу эмоционально-коммуникативных интересов включаются некоторые мужчины, а к 11 годам эмоциональная дистанция с мужчинами сокращается, а с отцом, наоборот, увеличивается, причем он практически не воспринимается девочками как мужчина.

Мальчики 7 лет уже прочно связывают образ отца с собой и мужчинами, тогда как к 8 годам эмоционально – более значимым человеком становится мать, интерес к другим мужчинам мальчики сохраняют. В 9 лет в отношениях к родителям у мальчиков появляется некая эмоциональная дистанция, которой нет в общении с посторонними людьми любого пола. К 11 годам отношения к родителям и взрослым разного пола гармонизируются (В.Е. Каган,1991). Отметим роль отца для мальчиков младшего школьного возраста. В 8-10 лет он становится особенно важным человеком, ребята стремятся разделить его дела, восторгаются, идеализируют его, в некоторых случаях вопреки реальности. Идеальный образ мужчины нужен настолько, что мальчики из неполных семей ищут замену в спортивной секции, школе, этим мужчиной может стать отец друга, дядя, дед, сосед.

Таблица 1

Свободное описание образов «мужчины» и «женщины» учащимися 1–4 классов

Пол/образ / класс	Мальчики		Девочки	
	Современный мужчина	Современная женщина	Современный мужчина	Современная женщина
1 класс	герой, храбрый, хороший, мой папа, ласковый, настоящий мужчина.	сильная, здоровая, хорошая, моя мама, юная.	защищает слабых, смелый, аккуратный, уважает жену, мой папа, красивый.	добрая, защитница, хорошая, моя мама, аккуратная, женственная, смелая, сильная, худая.
2 класс	большой, мужественный, боец, смелый высокий, молодой, уверенный в себе, покалеченный.	молодая, блондинка, несмелая, талантливая, любит детей, добрая.	храбрый, вежливый, работает на хорошей работе, брюнет.	веселая, добрая, смелая, любит детей, стройная, длинноволосая, нежная.
3 класс	богатый, мужественный, привлекательный, работящий, ласковый, заботливый.	стройная, привлекательная, должна работать, обаятельная, сексуальная, высокая, добрая.	заботливый, хороший, высокий, спортивный, хорошо одет, работает на хорошей работе, любит детей, воспитанный, трудолюбивый, холостой, порядочный.	стильная, нарядная, стройная, ухоженная, интересная, деловая, умеет готовить, воспитанная, рукодельная, хозяйственная, спокойная.
4 класс	элегантный, чистоплотный, воспитанный, смелый, рокер, крутой, ловкий.	добрая, воспитанная, не пьет, не курит, честная, веселая, стильная, стройная.	любящий, ласковый, стильный, образованный, работящий, умелый, некурящий, непьющий, бизнесмен, веселый.	умелая, веселая, стройная, хорошая, мать, бизнесленди, работящая, модная, гибкая, хитрая, находчивая, некурящая.

Потребность в близости с родителями у детей младшего школьного возраста очень велика, поэтому многие авторы отводят родителям основную роль в формировании половой идентичности, полоролевых установок и полоролевого образа.

Однако, исследований такого рода, на возрастной группе младших школьников недостаточно.

Каковы представления о полоролевых особенностях мужчин и женщин у детей младшего школьного возраста сегодня? Для ответа на этот вопрос мы использовали мини-сочинение и тематическую беседу. В обоих случаях учащимся 1–4 классов предлагалось описать в свободной форме двух персонажей (современного мужчину и современную женщину).

Ряд характеристик встречаются в ответах ребят всех возрастов, обоего пола. Так, характеризуя «современного мужчину» часто упоминались сила и доброта. Для школьников 2–4 классов важными показались красота и ум. В описании «современной женщины» также встречаются такие общие для всех групп испытуемых понятия как, красота и ум.

Мальчики предложили примерно равное число характеристик для описания мужчин и женщин (по 27). Девочки подробнее описали образ «современной женщины», что может свидетельствовать о повышенном интересе к особенностям женщин и желании соответствовать «правильному» образцу. Можно предположить, что девочки младшего школьного возраста проявляют интерес к половым различиям и соответствующим особенностям поведения в большей степени, чем их сверстники-мальчики степени.

Вместе с тем описания «современного мужчины» и «современной женщины» различаются в разнополых и разновозрастных группах, что демонстрирует табл. 1. Примечание: курсивом выделены понятия, общие для мужчин и женщин в каждой из возрастных групп.

Образ «современной женщины» отражает различие в представлениях мальчиков и девочек. Так, для мальчиков всех возрастных групп очень важными оказались внешние данные: юная, молодая, блондинка, стройная, сексуальная, высокая, стильная. Резюмируя, скажем, что «женщина» – персонаж, обладающий феминными чертами, внешне привлекательный (по мнению всех групп мальчиков), малоактивный («сильная» – 1 класс; «должна работать» – 3 класс). Ее поведение соответствует определенным сложившимся требованиям (воспитанная, обаятельная, не пьет, не курит).

Для семилетних детей обоего пола предложенные персонажи ассоциировались с их родителями, так как они установили прямую связь между «современным мужчиной» и «моим папой» (с мамой аналогично).

Девочки используют больше разнообразных понятий. Они отмечают традиционно феминные («добрая, аккуратная, женственная» – 1 класс; «любит детей, нежная» – 2 класс; «умеет готовить, рукодельная, хозяйственная, спокойная» – 3 класс), и маскулинные черты «современной женщины» («защитница», «смелая», «сильная»). В их представлении женщина должна быть деятельной и активной («деловая», «работящая», «бизнеследи»), т.е. проявлять качества, традиционно приписываемые ролевому репертуару мужчины. Достаточно стереотипны требования к внешнему облику женщины. Первоклассницы хотят видеть ее худой, девочки восьми лет – стройной и длинноволосой, в третьем, четвертом классе критерии усложняются: «стильная, нарядная, интересная» или «модная и гибкая».

Выявлены различия в представлениях младших школьников о «современном мужчине». Мальчики всех возрастов отмечают храбрость, мужественность, уверенность в себе и смелость. «Мужчину» сравнивают с героем, бойцом, рокером, героизм подчеркивает характеристика «покалеченный», а в 3-4 классах становятся значимы-

ми богатство, «крутизна» и ловкость. Вместе с тем, характеризуя персонаж, мальчики называют такие феминные черты как: ласковый и заботливый – в 1 и 3 классах, а с 8 лет дети начинают обращать внимание на внешность. Важен высокий рост, молодость, привлекательность, элегантность, чистоплотность и хорошее воспитание.

Школьницы описывают образ «мужчины» несколько иначе. Среди маскулинных черт выделяются «защищает слабых», «смелый» – в 1 классе, «храбрый» – во 2. Интересным, на наш взгляд, является наличие большого числа «имиджевых» характеристик. Так, во 2 классе девочки выделили: «работает на хорошей работе». Для третьеклассниц важно, чтобы мужчина был «высокий, спортивный, хорошо одет», в 4 классе – он должен быть «трудолюбивым, стильным, образованным, некурящим, непьющим, веселым, бизнесменом». Обращает на себя внимание использование таких понятий, как «уважает жену, любит детей, холостой, порядочный». Данные характеристики вряд ли могут быть собственными, скорее они свидетельствуют о формирующем воздействии близких женщин.

Подводя некоторые итоги, скажем, что учащиеся 1 класса, описывая заданные образы, ставили их в соответствие со своими родителями. Самый мужественный образ «современного мужчины» и женственный – «современной женщины» создали второклассники. При этом 7-8 летние мальчики наделяют мужчину героическими, мужественными чертами, чего не выявлено у девочек. С 3 класса их представления становятся более реалистичными, ребята осознают, что для успешной жизни необходимы иные, менее героические качества.

Девочки всех возрастных групп приписывают мужчине много черт необходимых для благополучной, семейной жизни. Мы установили, что все школьники внимательно относятся к внешнему облику людей, но их представления стереотипны и точно отражают веяния современной моды. Нами выявлены различия в описании образа «современной женщины» в группах мальчиков и девочек. Так, мальчики склонны феминизировать женщин, подчеркивая их привлекательную внешность и слабости, в то время как девочки уделяют большое внимание характеристикам, обозначающим вне- и внутрисемейную активность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – Воронеж, 2000. – С. 213–252; 392–398.
2. Детство идеальное и настоящее. Сборник работ современных западных ученых. Пер. с англ./ Под ред. Слободской Е.Р. – Новосибирск: Сибирский хронограф, 1994.
3. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Психогигиена пола у детей. – Л.: Медицина, 1986. – 336 с.
4. Каган В.Е. Воспитателю о сексологии. – М.: Педагогика, 1991. – 256 с.
5. Каган В.Е. Половое воспитание девочки в семье. – М.: Советский спорт, 1991. – 48 с.
6. Хрипкова А.Г., Колесов Д.В. Девочка, подросток, девушка. – М.: Просвещение, 1981. – 128 с.
7. Хрипкова А.Г., Колесов Д.В. Мальчик, подросток, юноша. – М.:Просвещение, 1982. – 207 с.
8. Юферева. Т.И. Психолого-педагогические проблемы воспитания детей в семье и подготовка к семейной жизни. – М., 1980.

РАЗДЕЛ III
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Карпезина Е.М.

СМЫСЛОВЫЕ АССОЦИАЦИИ КАК КОМПОНЕНТ ВОСПРИЯТИЯ НАЦИОНАЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА СТАРШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Актуальность изучения особенностей восприятия национальности человека обусловлены социальными, политическими и культурными процессами современного общества. Старший школьный возраст характеризуется развитием этнического самосознания, являющегося важным условием развития этнической идентичности. Несмотря на наличие определенного уровня толерантности в межэтнических отношениях известно множество примеров конфликтов, возникающих на почве столкновения национальных интересов и непонимания культуры других народов.

Karpezina E.M.

SEMANTIC CONTIGUITIES AS COMPONENT OF NATIONALITIES PERCEPTION OF SENIOR PUPILS

The actuality of study particularities of nationalities perception is conditioned by social, political and cultural processes of up-date society. Senior pupil age is determinant of ethnic awareness development. Ethnic awareness development and forming are important conditions of ethnic individuality development. Instead of presence of some tolerance level in interethnic relations we know a lot of examples of ethnic conflicts. Its cause is clash of ethnic interests and misunderstanding of another culture.

Этнические установки являются одним из компонентов этнического самосознания. Старший школьный возраст является решающим периодом развития этнического самосознания, его упрочения и закрепления. Дальнейшие его изменения представляют не развитие и формирование, а трансформацию в зависимости от различных условий жизнедеятельности конкретного этноса.

В рамках нашего исследования нами была разработана анкета, в которой было представлено 146 национальностей, и критерии установки на восприятие национальностей. Это: смысловые ассоциации, связанные с каждой национальностью; цветовые ассоциации; эмоциональное отношение учащихся к каждой из национальностей; источники информации, из которых, по нашему мнению, учащиеся могли узнать о конкретной национальности.

В исследовании приняло участие два 10-х класса средней общеобразовательной школы №12 г. Щелково-3.

По результатам анкетирования мы обнаружили, что по количеству выделенных национальностей наибольшее количество ответов (более 5 раз) было дано по 88 национальностям; 24 национальности не были описаны ни одним учеником и 33 национальности ученики отмечают в среднем по 1-2 раза.

Мы выявили общее восприятие большинства национальностей по выделенным критериям. Смысловые ассоциации по этим национальностям были связаны: с национальной кухней, т.е. с продуктами питания, названием национальных блюд (42% – упоминается 300 раз); с описанием природы, климатических условий (48% – упоминается 239 раз).

Нас интересовал вопрос, сколько национальностей уже связано с установкой

на их восприятие. При условии, что дети что-то знают о национальности, у них сложилась установка.

Нами была обнаружена разница между национальностями по степени их узнаваемости. Это подтвердилось также и при статистической обработке полученных результатов.

По количеству школьников, отметивших ту или иную национальность, нами были выделены **пять групп национальностей**. Первая группа представлена теми национальностями, о которых дети знают больше всего. Это 13 национальностей, что составляет 9%. Вторую группу составляют национальности, о которых учащиеся знают, но меньше. Это 67 национальностей, что составляет 46%. Третья группа представлена национальностями, о которых знают около 20% десятиклассников. Это 14 национальностей, что составляет 10%. Четвертая группа представлена национальностями, о которых знает небольшое количество учащихся. Это 34 национальности, что составляет 23%. Пятая группа включает в себя 24 национальностей (16%), которые не были описаны.

На наш взгляд, наиболее подробно необходимо рассмотреть первую группу национальностей. В нее вошли 13 национальностей, о которых знают от 79% до 100% опрошенных учащихся. Это русские, украинцы, белорусы, армяне, грузины, англичане, шотландцы, немцы, итальянцы, французы, китайцы, японцы, американцы. Мы объясняем это тем, что русские, украинцы, белорусы, армяне и грузины – это народы стран бывшего СССР, многие из которых проживают в России; англичане, шотландцы, немцы, французы – это народы тех стран, язык которых изучают школьники, следовательно, узнают многое на уроках иностранного языка; итальянцы широко известны в России и своей национальной кухней, и качественной обувью, и своими достопримечательностями; японцы и китайцы известны, во-первых, как наиболее яркие представители азиатских стран, а во-вторых, как производители электротехники; американцы являются объектом пристального внимания и широко освещаются в СМИ. Рассматривая данную группу национальностей, мы остановимся на смысловых ассоциациях, связанных с каждой отдельной национальностью.

Русские – это единственная национальность, которая была описана в 100% случаях. Смысловые ассоциации, представленные учениками на данную национальность, были многочисленны, в связи с чем возникли некоторые трудности в распределении их по отдельным категориям. Ассоциации, связанные с категорией Родина (Москва, Петербург, я, матрешка, гармонь, «главное звено в нашем мире», великие люди России – поэты, писатели, ученые и т.п.) составили 55% ответов. С категорией национальная кухня связано 43% ответов. Данная категория отличается особым разнообразием. В нее входят такие ассоциации как «блины», «огурцы», «картошка», «пряники» и др. В эту же категорию мы включили ответы «водка» (24%), так как, на наш взгляд, подразумевается национальный алкогольный напиток. Несколько ответов составили категорию «Экономика». В нее вошли ассоциации «разрушенная экономика», «бедность», «бизнес». В категорию «Характерные особенности русских» мы включили такие ассоциации как добродушность и крупное телосложение. Спорт был представлен двумя ассоциациями – биатлон и ЦСКА. Были также такие ответы как «панк-рок» и «РНЕ». Негативные ассоциации были представлены ответами «алкоголь», «секс без границ», «дебош» и «некультурная речь». Этот факт мы отметили с большим сожалением. Печально осознавать, что такие понятия у детей ассоциируются со своей национальностью со школьной скамьи.

Украинцы были описаны 96% учащихся. Данную национальность больше

всего связывают со смысловыми ассоциациями еды (75%), в особенности с салом (70%), с горилкой – у 21% опрошенных школьников. Природа Украины вызывает смысловые ассоциации у 15% учащихся, а ассоциации, связанный с языком («120 слов в минуту», язык, акцент и др.) – у 13%. Ряд ассоциаций связан с личностями Верки Сердючки, Гоголя и друзей опрошенных, что составило 9%. Также встречались разнообразные ассоциации типа «толстая тетка в платке», казаки, Чернобыль, Киев, «древнее России». Негативные ассоциации (жадные и эгоизм) были даны 9% школьников.

О **белорусах** написали 82% школьников. Представляет интерес, значимо то, что наиболее распространенной смысловой ассоциацией является президент Белоруссии А. Лукашенко (14%). Также мы отмечаем, что данная национальность ассоциируется с другими государствами (Украиной и СССР). Национальную кухню указали 10%, а у 5% школьников белорусы вызывают ассоциацию «деревня». Также встречались следующие ассоциации: древняя славянская страна, Минск, машины, народные песни, одежда, акцент, зайчики, Белорусский вокзал. Можно предположить, ассоциация «Фабрика Звезд» возникла в виду того, что популярная певица Наталья Подольская, выпускница Фабрики Звезд, которая представляла Россию на Евровидение – 2005, является гражданкой Белоруссии. Негативная ассоциация «неразборчивость» была указана только одним человеком

По результатам анкеты оказалось, что армянская национальность известна 80% опрошенных школьников. Самой распространенной ассоциацией является «рынок» (33%). Алкоголь (вино и коньяк) указали 15% учащихся, еду – 10%. Несколько человек (8%) указали на особенности внешнего вида армян. Один подросток указал, что у него армяне ассоциируются с грузинами. Встречались такие ассоциации, как «джигит», «овцеводство», «знания», «анекдоты», «шерсть» и «личности». Негативные ассоциации возникли у 8% опрошенных. К данной группе ассоциаций относятся «хачи», «зло», «ненависть».

Национальность грузины определили 86% опрошенных школьников. Большинство учеников ассоциируют данную национальность с рынком (57%). На внешние особенности грузин обратили внимание 29% детей. Одинаковое количество учащихся (12%) указали смысловые ассоциации «еда», «алкоголь». У одного человека данная национальность ассоциируется со «знакомым». Встречались также такие смысловые ассоциации, как «горы», «культура», «джигит», «любвеобильность», «акцент». Особое внимание хотим обратить на то, что данная национальность у достаточно большого количества людей, по сравнению с другими национальностями, вызывает негативные ассоциации. Такие как «хачи», «гиви», «мерзкие извращенцы», «ненависть», «террористы», «бандиты».

Об **англичанах** как о национальности знают 90% школьников. Данная национальность вызвала большое количество ассоциаций, но при этом оказалось достаточно трудно выделить наиболее распространенные. О достопримечательностях Англии упомянули 30% школьников. Для 16% учащихся англичане ассоциируются с футболом и языком; для 11% – с королевой и традициями. Ассоциация «аристократия» возникла в 14% случаев. О личностях вспомнили 9% учеников, причем интересно то, что чаще всего упоминались российские олигархи – Березовский и Абрамович. Англичане ассоциируются с чаем у 7% учеников и с плохой погодой – у 5%. Также встречались ассоциации «рыцари», «критичность», «качество», «дисциплина», «чопорность», «флаг», «скачки» и «пати». Под словом «пати», полагаем, подразумевается «вечеринка» (от англ. «party»). Также была дана ассоциация, значение

которой нам не известно – это «химарь». Важно отметить, что данная национальность не вызывает негативные ассоциации.

Шотландцев как национальность знают 80% опрошенных старшеклассников. Чаще всего шотландцы ассоциируются с килтом (95%). Лишь у 10% учащихся возникла смысловая ассоциация «волынка». Некоторые ученики (5%) вспомнили героя мультфильма «Семейка Симпсонов» Вилли Симпсона. Такое же количество отвечающих указали озеро Лох-Несс и природу Шотландии. Также были такие ответы, как «Англия», «шерсть», «виски». Как и англичане, шотландцы не вызывают у старшеклассников негативные ассоциации.

Немцев описали 90% опрошенных старшеклассников. Самыми распространенными ассоциациями (36%) были «автомобили» и «война» (Вторая мировая и Великая Отечественная). Значительное количество школьников (27%) указали в качестве ассоциации «пиво». Немцы ассоциируются с нацизмом у 21% школьников и с Гитлером – у 11%. Популярная группа Rammstein вызывает ассоциации у 11% учащихся. Для такого же количества учащихся немцы ассоциируются с языком, который старшеклассники изучают в школе, для 5% – с качеством, пунктуальностью, сосисками, Формулой-1 и технологиями. Остальными ассоциациями были «метро», «чистота», «Берлин», «терпение», «ум», «композиторы», «флаг», «сухарь». Также 7% опрошенных школьников назвали ассоциацию «порнуха».

Национальность итальянцы описали 92% опрошенных старшеклассников. Наибольшее количество смысловых ассоциаций связано с едой (67%) – с названием блюд, особенностями национальной кухни. О достопримечательностях упомянули 36% школьников. У 9% подростков итальянцы вызывают ассоциацию «искусство», у 7% – «обувь» и «мафия», у 4% – «автопромышленность» и «красивый язык». Также возникали ассоциации «древняя культура», «центр», «императоры», «мебель» и фильм «Итальянцы в России». Данная национальность негативных ассоциаций не вызвала.

Французы как национальность были выбраны 90% школьников. Наиболее распространенной смысловой ассоциацией являются достопримечательности (36%). Предполагаем, это связано с тем, что на уроках французского языка школьники узнают в основном именно о достопримечательностях Франции. Духи и еда (во многих анкетах указывались лягушки или лягушачьи лапки) встречались в 25% случаях; вино и любовь – в 16%; мода – в 14%; красивый язык и личности (помимо французских актеров, называлась и принцесса Диана) – в 11%. Также в качестве ассоциаций встречались такие, как Марсельеза, рэп, маникюр, женщины, «пежо» и Европа. Негативная ассоциация оказалась только в одной анкете.

Самую распространенную национальность – **китайцы** определили 86% опрошенных старшеклассников. Китайцы – одна из немногих национальностей, смысловые ассоциации на которую были очень разнообразны. Чаще всего школьники отмечали особенности внешнего вида китайцев (34%). Еда и особенности национальной кухни привлекли внимание 27% учащихся. Отметили, что Китай является «самой населенной страной» 12% детей. Ассоциации, связанные с электротехникой и рынком, встречались в 10% анкетах, китайская стена и чай – в 5%. Личности вызывают ассоциации с китайцами в 5% случаев. Школьники давали также такие ассоциации, как «ядерное оружие», «панды», «трудолюбие», «древняя страна», «китайские домики», «дракон», «смешные», «медицина», «шелковый путь». На данную национальность в двух работах были даны негативные ассоциации – «наглость» и «плохое качество».

Японцы описаны 80% опрошенных учащихся. Данная национальность вызывает самые разнообразные смысловые ассоциации, которые не всегда удавалось отнести к какой-либо категории. Наиболее распространенные ассоциации были связаны с категорией высокие технологии (72%). Японцы как производители автомобилей были упомянуты в 15% случаев. На особенности внешнего вида указали 13% учащихся. С островами данную национальность связывают 10% школьников, а с морепродуктами – 5%. Положительные качества японцев, такие как дисциплина, ум, трудолюбие, упорство отметили 10% человек, при этом один ученик отметил, что это «классная нация». Также были представлены следующие ассоциации: «борцы сумо», «пластмасса», «высотки», «прогресс», «сибирская язва», «борьба», «поклонники «Тату», «красный круг», «Токио», «маленькие, смешные», «вулканы», «драконы» и «качество».

Об **американской** национальности написали 88% опрошенных старшеклассников. Можно отметить, что это, пожалуй, единственная национальность, вызвавшая столько противоречивых и неоднозначных смысловых ассоциаций. В связи с большим количеством представленных ассоциаций, невозможно было определить наиболее распространенные. О Голливуде как о столице кинематографа упомянули 17% учеников. Столько же человек вспомнили Президентов США – Клинтона и Буша; в эту же категорию была отнесена и Моника Левински. Это одна из двух национальностей – второй национальностью являются белорусы, – которая ассоциируется со своим президентом.

Традиционный американский фаст-фуд и достопримечательности указали 14% учеников. Такая ассоциация, как «ножки Буша» возникла у 10% школьников. 11 сентября ассоциируются с американцами у 10% старшеклассников (в эту категорию были включены ассоциации «терроризм», «бен Ладен» и «небоскребы»). Американцы ассоциируются с США в 7% случаев, с автомобилями, экономикой и языком – 5%. Также данная национальность ассоциируется с баскетболом, компьютерами, музыкой, Санта-Клаусом, долларом. Два человека назвали Дядю Сэма и мультфильм «Семейка Симпсонов». Американцы – это национальность, вызывающая наибольшее количество негативных ассоциаций. Ассоциация «война» возникла в 12% случаев, «решение проблем всей планеты» – в 7%, «ожиревшие люди» – в 5%. Также назывались ассоциации «тупые уроды», «самодовольные нахалы», «избалованные».

ЛИТЕРАТУРА

1. Краткий политико-экономический справочник. – М.: Политиздат, 1985.
2. Крысько В.Г. Этнопсихология и межнациональные отношения. – М.: Изд-во «Экзамен», 2002.
3. Платонов Ю.П. Этническая психология. – СПб.: Речь, 2001.
4. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. – М.: Смысл, 1998.
5. Хотинец В.Ю. Этническое самосознание и его роль в развитии индивидуальности человека. – Ижевск, 1996.

Гуляева К. Ю.

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ И СПОСОБЫ ЕЕ КОРРЕКЦИИ

В статье приведены определения агрессии, агрессивности, враждебности; дается характеристика видов агрессии; причины формирования подростковой агрессивности. Приводятся данные экспериментального исследования особенностей проявления агрессивности в младшем и старшем подростковом возрасте. Представлены результаты коррекционной работы по снижению деструктивной агрессивности, проведенной с подростками 12–15 лет.

Gylyaeva K. Yu.

PECULIARITIES OF AGGRESSIVENESS DURING ADOLESCENSE AND METHODS OF ITS CORRECTION

The article introduces definitions of aggression, aggressiveness, animosity; gives the characteristics of the kinds of aggression; origin of adolescence aggression. The article presents experimental research data of aggression peculiarities display in younger and elder adolescence. It presents the results of correctional work with children of 12–15 years old concerning the decrease of destructive aggressiveness.

На сегодняшний день серьезное беспокойство родителей, педагогов и особое внимание психологов вызывает подростковая агрессивность.

В современной психологии проблема агрессивности личности рассматривается как биполярное явление. С одной стороны, агрессивность, как качество личности, является неотъемлемой динамической характеристикой активности и адаптивности человека. С другой стороны, ее чрезмерное проявление имеет отрицательные последствия.

В связи с этим ряд исследователей по проблеме агрессивности личности предлагают различать конструктивную и деструктивную агрессивность. Конструктивная агрессивность понимается как активное отношение к миру, интерес ко всему происходящему, установление продуктивных межличностных отношений и способность поддерживать их, несмотря на возможные противоречия. В противоположность, характерные черты деструктивной агрессивности – враждебность, обесценивание других людей, злопамятность, мстительность, садизм, разрушительные тенденции, психическое насилие. Проявление деструктивных форм агрессивности в поведении неизбежно ведет к конфликтам.

В настоящее время вопросы: почему одни подростки слишком агрессивны, а другие не демонстрируют подобных реакций; что является причиной проявления агрессивности – индивидуальные особенности или окружающая среда; существуют ли воспитательные программы, коррекционные технологии, направленные на понижение гиперагрессивности до условно нормального уровня, который бы не разрушал саму личность, не причинял вред окружающим людям и обеспечивал полноценную способность к социальной кооперации – все больше привлекают внимание исследователей разных специальностей – педагогов, психологов, психиатров, юристов и др.

В начале рассмотрения данной проблемы необходимо обратить внимание на то, что понятия «агрессия», «агрессивность» не однозначны в своем значении. «Агрессия – любые намеренные действия, которые направлены на причинение ущерба

другому человеку, группе людей или животному» [7, С. 218]. «Агрессивность – устойчивая черта личности, которая проявляется в готовности субъекта к агрессивному поведению» [6, С. 9–10].

Характеризуя подростков как агрессивных, часто употребляется термин «враждебность». Под враждебностью понимается установка, готовность определенным образом воспринимать и оценивать события [1].

Агрессивность подростков проявляется в разных видах. Выражение негативных чувств в виде криков, угроз, употребление в речи негативных эпитетов, матершиных слов, насмешек, оскорблений, проклятий и тому подобное – это *вербальная агрессия*. *Физическая агрессия* – это использование физической силы против другого лица в драках, разрушение чужой собственности и т.д.

Косвенная агрессия направлена на другое лицо окольным путем, это злостная клевета, сплетни, слухи, которые подрывают репутацию человека, на которого направлена агрессия. *Раздражение* проявляется при малейшем возбуждении в таких чертах, как вспыльчивость, грубость, резкость. *Негативизм* выражается оппозиционной манерой поведения, проявляется в формах от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов, т.е. подросток делает все наоборот, например, устраивает своеобразную забастовку, не подчиняется правилам, специально нарушает установленные запреты.

Подростковый возраст характеризуется глубокими как физиологическими, так и психологическими изменениями, и отличается особой склонностью подростков к разнообразным нарушениям в поведении, в том числе и в деструктивной агрессивности. Психологические трудности, возникающие в старшем возрасте, берут свое начало в нарушениях, возникающих в период отрочества и в более ранние возрастные периоды. Рост проявлений агрессивности в пубертатном периоде, когда происходит социализация и становление личности, формируются межличностные отношения, вырабатываются морально-этические принципы, вызывает особую тревогу всего общества.

Агрессивность, как подчеркивает А.А. Реан, с одной стороны, служит способом самозащиты, отстаивания своих прав. Выраженная в приемлемой форме, она играет важную роль в способности адаптироваться к обстановке, познавать новое, формируя в данном случае социально-позитивное, динамическое поведение, способствующее сохранению и автономности личности. С другой стороны, агрессивность в форме враждебности формирует нежелательные черты характера – либо задиры, хулигана, либо труса, боящегося постоять за себя, – и трансформируется в делинквентное или криминальное поведение.

Б. Бейч и Г. Гольдберг в книге «Творческая агрессия» перечисляют следующие аспекты развития, требующие мобилизации агрессивности: обучение физическим и интеллектуальным навыкам, выражение побуждений к исследованию, переход от полной зависимости в младенческие годы к частичной автономии в школьном возрасте и, наконец, независимости в юности и развитие удовлетворительных отношений с людьми.

Для подросткового возраста характерна смена форм проявления агрессивности. Л.М. Семенюк (1996) приводит данные, свидетельствующие о различном проявлении агрессивности подростков на разных стадиях этого возраста. У детей 10–11-летнего возраста преобладает физическая агрессивность и менее всего выражена агрессивность косвенная. У подростков 12–13 лет наиболее выраженным становится негативизм, отмечается рост физической, а также вербальной агрессии. Что

касается 14–15-летних подростков, то на первый план у них выходит вербальная агрессивность, агрессивность же физическая и косвенная повышаются несущественно, так же, как и уровень негативизма.

В силе проявления агрессивных реакций существуют и половые различия. Мальчики отличаются преобладанием реакций физической агрессии, в то время как девочки с возрастом чаще прибегают к непрямым способам выражения агрессии: вербальному, косвенному и негативизму [8].

В изучении сущности и истоков агрессивности личности существует достаточно много подходов, которые нашли свое отражение в различных теориях, концепциях. Следует отметить, что современные исследования по проблеме агрессивности личности в отечественной науке проводятся с позиции теории социального научения, которая рассматривает воздействие социальных факторов на усвоение и проявление в конструктивной или дезадаптивной форме агрессивности.

Формирование агрессивности зависит от ряда факторов, к которым следует отнеси: ближайшее окружение подростка – родительская семья, группы сверстников, макросреду – образовательные учреждения, в которых ребенок пребывает длительное время (школа, училище), а также традиции и законы данной культуры, средства массовой информации.

Решающая роль отводится семье. Именно в ней в процессе взаимодействия и взаимовлияния супругов, родителей и детей закладываются основы норм и правил нравственности, навыков совместной деятельности, формируются мировоззрение, ценностные ориентации, жизненные планы и идеалы.

Р.Г. Илешевой были выделены типы неправильного воспитания в семье, способствующие формированию агрессивности у ребенка: *воспитание по типу гипоопеки, воспитание по типу гиперопеки, воспитание по типу «кумир семьи», воспитание по типу «золушки»* [4].

Взаимоотношения ребенка с братом или сестрой являются основополагающими в его научении проявлению агрессивности в поведении. В подтверждение этого факта необходимо указать на исследования Фельсона [см.: Бэрон Р., Ричардсон Д., 1997], который обнаружил, что дети проявляют больше физической или вербальной агрессии против единственного брата или сестры, чем против всех остальных детей, с которыми они общаются. Отметим также, что реакции родителей на проявления агрессивности детей могут оказать влияние на взаимоотношения между детьми в семье. «Фактически, пытаясь пресечь негативные отношения между своими детьми, родители могут ненамеренно поощрять то самое поведение, от которого хотят избавиться» [3, С. 104].

Не менее важными в формировании агрессивности индивида являются воздействия макросреды – школы, различных групп, в которых находится подросток. К неблагоприятным факторам стоит отнести смену школьного учреждения и коллектива, частую смену педагогов различающихся педагогической позицией.

Как замечает Л.М. Чепелева, в наши дни школа далеко не всегда является примером мирного сосуществования. Так, разрыв между интеллектуальным уровнем и подготовленностью ребенка к школе, с одной стороны, и системой школьных требований, связанных с учебой, с другой стороны, образует конфликтную ситуацию, которая может иметь длящийся характер. Этот внутренний конфликт может способствовать проявлению агрессивности в общественно-отрицательных формах поведения: пропуске занятий, обмане, уходе из дома, чрезмерной раздражительности.

Сведения об агрессии ребенок получает также из общения со сверстниками. Дети учатся вести себя агрессивно, наблюдая за поведением других детей. Подрост-

ки, кто наиболее агрессивен, скорее всего, окажутся отверженными большинством в своей возрастной группе, и будут искать друзей среди других агрессивных сверстников. А это создает дополнительные проблемы, так как в агрессивной компании происходит взаимное усиление агрессивности ее членов [3].

На формирование агрессивности особое влияние оказывают СМИ и реклама. Исследователи в области рекламы отмечают, что за последнее время произошло усиление агрессивной направленности многих телевизионных рекламных роликов, часто повторяющихся в течение длительного времени. Учитывая то, что реклама на телевидении обладает сильным психологическим воздействием на население, можно утверждать: наиболее сильное воздействие она оказывает на психику подростков.

Среди основных причин проявления агрессивности подростков необходимо выделить личностные черты (акцентуация характера, тревожность), установки, систему ценностей.

Важным аспектом в понимании причин проявления агрессивности являются акцентуации характера. По определению А.Е. Личко (1983), акцентуации характера есть крайний вариант нормы, при котором отдельные черты характера чрезмерно усилены. Из-за предельного усиления одних личностных черт за счет других подросток оказываются уязвимыми при попадании в ситуации или окружение определенного типа. Предрасполагающими к проявлению агрессивного поведения у подростков могут быть астено-невротический, гипертимный, истероидный, неустойчивый, эпилептоидный типы акцентуаций характера (по А.Е. Личко).

Одна и та же поведенческая реакция разными индивидами может восприниматься и как недопустимо агрессивная, и как нормальная – все зависит от системы норм и ценностей, закрепленных в сознании подростка, и той культуры, в которой он живет.

Уровень самоконтроля, как пониженный, так и повышенный, может быть причиной агрессивных реакций. Например, у людей со сниженным самоконтролем внутренние сдерживающие механизмы развиты слабо, и поэтому они чаще могут проявлять агрессивность. Люди, обладающие необычайно развитыми внутренними сдерживающими механизмами, способны воздерживаться от агрессивных проявлений даже в случае чрезвычайно мощной провокации. Однако когда ресурс внутренних ингибиторов иссякает, агрессивность, проявляемая лицами с повышенным самоконтролем, может принять крайние, а порой даже фатальные формы [3].

Вопрос о наследуемости такого качества, как склонность к агрессивности, изучался зарубежными исследователи у однозиготных и двухзиготных близнецов. Результаты оказались противоречивыми. Поэтому, как констатируют Р. Бэрон, Д. Ричардсон (1997), уместнее говорить не о наследуемой склонности к агрессии как таковой, а о передаче по наследству одной характерной черты (например, импульсивности или стремления к лидерству), которая увеличивает возможность проявления агрессивности.

Следует отметить, что проблема агрессивности является предметом большого числа психологических исследований как в нашей стране, так и за рубежом. В современной науке данная проблема изучается в разных психологических школах, но на сегодняшний день не имеет окончательного решения. Психолого-педагогическая наука испытывает острую потребность в разработке концептуальных направлений, практических рекомендаций по организации комплексных психолого-педагогических программ профилактики и коррекции агрессивных проявлений личности, что определяет актуальность детального изучения личности детей и подростков, склон-

ных к проявлению агрессивности, природы и причин агрессивности, факторов, оказывающих влияние на формирование и проявление агрессивности. Такое детальное изучение необходимо с целью разработки технологий коррекции и уменьшения деструктивного компонента агрессивности в поведении подрастающих людей.

Нами было проведено исследование на тему «Психологические средства коррекции агрессивности личности». *Цель исследования* – изучить психологическую сущность агрессивности личности, выявить и апробировать психологические средства коррекции агрессивности у подростков. *Объект исследования* – агрессивность личности. *Предмет исследования* – психологические средства коррекции агрессивности личности. *Гипотеза исследования*: агрессивность личности формируется под влиянием социальных факторов, и, следовательно, целенаправленное организованное психологическое воздействие способствует эффективной коррекции агрессивности личности.

Методы и организация экспериментального исследования. С целью изучения агрессивности подростков мы провели экспериментальное исследование, в процессе которого использовали следующие методы: метод включенного наблюдения, изучение материалов (анализ документов), беседа с испытуемыми для уяснения их общей социальной направленности, опрос, тестирование, в том числе были использованы психодиагностические методики: тест Басса – Дарки [Реан А.А., 1999, С. 220–225], тест «Рука» [Тест «Рука»: Руководство. – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1994. – 40 с.], «Рисуночный тест изучения фрустрации по Розенцвейгу» [Альманах психологических тестов, 1996, С. 277–316]) – для определения направленности и типа реакций на конфликтную ситуацию, а также графический проекционный тест «Дом – Дерево – Человек» (ДДЧ) в интерпретации Р.Ф. Беляускайте [Диагностика и коррекционная работа школьного психолога, 1987, С. 67–82], который позволяет провести количественную обработку данных.

Для обработки полученных данных использовался G – критерий знаков для зависимых выборок. Достоверность различий в независимых выборках оценивалась по критерию Манна-Уитни.

В исследовании участвовали подростки с проблемами в поведении, проявляющимися в агрессивности, конфликтности, драчливости и т.п. В эксперименте участвовало 139 человек (88 мальчиков и 51 девочка): воспитанники детских домов, школ-интернатов, дети воспитывающиеся в семьях.

Экспериментальное исследование состояло из констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента.

Констатирующий этап экспериментального исследования. В рамках констатирующего этапа эксперимента выявлялся характер проявления агрессивности в поведении подростков, участвующих в экспериментальном исследовании, с помощью подобранных психодиагностических методик.

На констатирующем этапе эксперимента были созданы экспериментальная, контрольная и фоновая группы. В *экспериментальную* группу (ЭГ) вошли 57 человек в возрасте 12–15 лет, из них 36 мальчиков и 21 девочка. *Контрольную* группу (КГ) составили подростки такого же возраста в количестве 57 человек, из них 37 мальчиков и 20 девочек. В состав *фоновой* группы (ФГ) вошли 25 подростков в возрасте 12–15 лет, из них 15 мальчиков, 10 девочек.

В табл. 1 представлены результаты исследования проявлений агрессивности по тесту Басса – Дарки у младших подростков 12–13 лет и старших подростков 14–15 лет для экспериментальной, контрольной и фоновой групп соответственно.

Таблица 1

Средние показатели проявления агрессивности по тесту Басса – Дарки у подростков ЭГ, КГ и ФГ, %

Вид агрессии	Физическая	Косвенная	Раздражение	Негативизм	Вербальная
Экспериментальная группа					
12–13 лет 14–15 лет	61 66	56 66	56 64	63 76	64 75
Контрольная группа					
12–13 лет 14–15 лет	62 69	50 56	54 61	64 71	59 72
Фоновая группа					
12–13 лет 14–15 лет	77 85	46 57	53 66	64 77	66 69

Анализируя показатели по тесту Басса –Дарки у подростков трех групп, представленные в табл. 1, необходимо отметить, что в ЭГ у подростков преобладает показатели «негативизм» и «вербальная агрессия»; у подростков КГ наиболее выраженными являются показатели «вербальная агрессия» и «негативизм»; в ФГ у подростков доминируют показатели «физическая агрессия» и «негативизм».

Среднее значение по параметрам теста «Рука» для экспериментальной, контрольной и фоновой групп приводится на рис. 1.

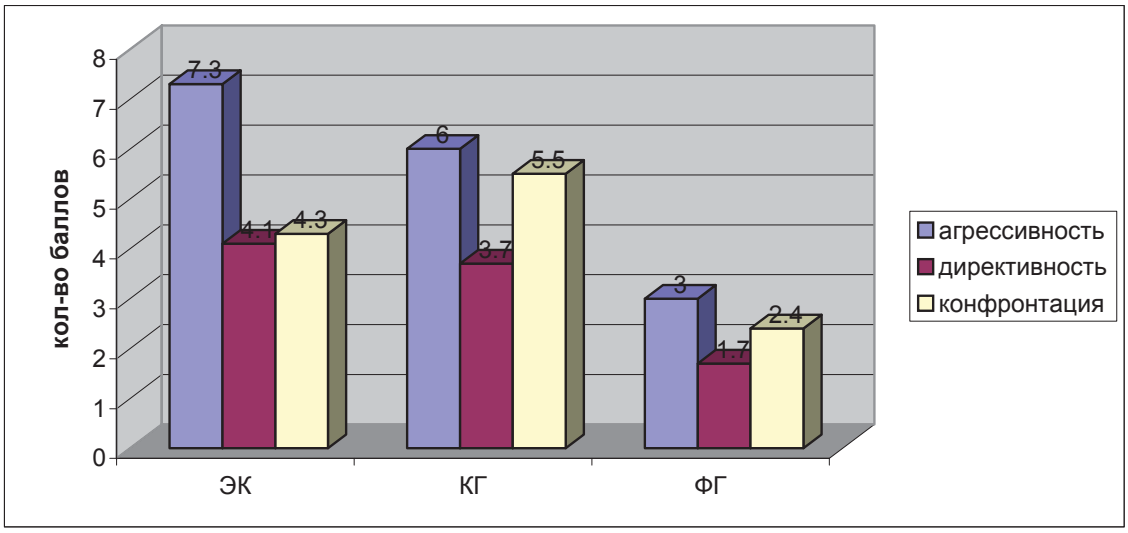


Рис. 1. Средние групповые показатели по тесту «Рука» у испытуемых ЭГ, КГ и ФГ

Проанализировав данные, полученные по тесту «Рука», необходимо констатировать следующее: у подростков экспериментальной, контрольной и фоновой групп преобладают агрессивные ответы в сравнении с малым количеством ответов, направленных на социальную кооперацию, доминируют установки испытуемых на конфронтацию. Это отражается в количественных данных, которые в тесте «Рука» преобладают по параметрам «агрессивность» и «конфронтация».

Результаты распределения ответов по типу реакций (рисуночный тест изучения фрустрации по Розенцвейгу) в ЭГ, КГ и ФГ отображены на рис. 2.

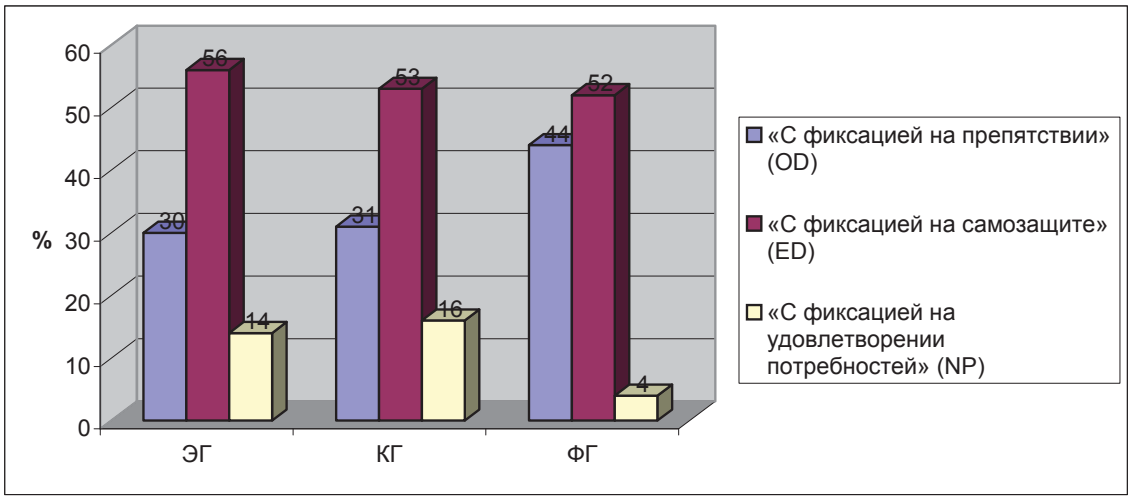


Рис. 2. Результаты исследования типа реакций испытуемых (Рисуночный тест изучения фрустрации по Розенцвейгу) в ЭГ, КГ и ФГ

Анализ тенденций рисуночного теста изучения фрустрации по Розенцвейгу свидетельствует, что у 56% испытуемых экспериментальной группы, у 58% испытуемых контрольной группы и у 52% испытуемых фоновой группы преобладающим является тип реакции «с фиксацией на самозащите» (ED), что означает сосредоточение реакций субъектов на защите своего «Я» и свидетельствует о слабости, уязвимости личности.

Показатель степени социальной адаптации (GCR) рисуночного теста изучения фрустрации по Розенцвейгу у испытуемых ЭГ, КГ и ФГ очень низкий, что свидетельствует о частых конфликтах испытуемых (разного типа) с окружающими, недостаточную адаптированность к своему социальному окружению. Средний групповой показатель GCR: в ЭГ – 24,5%, в КГ – 23,9%, в ФГ – 22,9%.

Анализ результатов по тесту «Дом – Дерево – Человек» (по 5 параметрам: «незащищенность», «тревожность», «враждебность», «конфликтность», «трудности общения») позволил выявить у участников экспериментального исследования следующие особенности: в трех экспериментальных группах по тесту «Дом – Дерево – Человек» наибольшие показатели по параметрам – «враждебность» и «конфликтность», что указывает на высокий уровень враждебности и конфликтности у испытуемых.

Формирующий этап эксперимента. Формирующий этап исследования направлен на реализацию коррекционной программы, составленной нами.

При составлении программы коммуникативного тренинга с целью коррекции агрессивности мы использовали упражнения, направленные на изменения в эмоциональной, когнитивной и поведенческой сферах личности.

Упражнения, направленные на эмоциональный уровень личности, способствуют высвобождению задержанных негативных эмоций, переработке скрытых обид, разочарований, проблемных ситуаций, а также обучению социально приемлемым способам выражения чувств. Среди упражнений, направленных на разрядку гнева и агрессивности, использовались следующие: «Освобождение от гнева», «Эмоции», «Письма гнева», «Сеня Крокодил», «Притча», «Фантастическая семья» и др.

Упражнения, направленные на когнитивный уровень личности. По причине того, что у агрессивных подростков слабо развит контроль над своими эмоциями, в коррекционной работе с ними очень важно сформировать навыки контроля собствен-

ных эмоций и управления ими, обучить приемам саморегуляции, которые позволят сохранить определенное эмоциональное состояние в проблемной ситуации. Кроме этого, развитие эмпатии, а также осознание собственного мира и чувств других людей является важными задачами в коррекционной работе с агрессивными детьми. Примеры упражнений: «Плохой – хороший ученик», «Правила», «Волшебный базар», «Беседа о поведении» и др. Релаксационные упражнения, выполнение которых помогает успокоиться, лучше осознать свои чувства и действия – «Аутотренинг», «Релаксация», «Надувная кукла».

Упражнения, направленные на поведенческий уровень личности. В силу своих характерологических особенностей подростки с высоким уровнем агрессивности обладают достаточно ограниченным набором поведенческих реакций на проблемную ситуацию. Как правило, в проблемной ситуации они придерживаются силовых моделей поведения, которые, с их точки зрения, носят защитный, оборонительный характер. Поэтому в коррекционные задачи входит научение видеть различные способы поведения в проблемной ситуации, а также формирование навыка конструктивного поведения для расширения спектра поведенческих реакций в проблемной ситуации и минимизации деструктивных элементов в поведении. Упражнения, способствующие решению поставленных в данном блоке задач: «Благородный поступок», «Беседа о поведении», «Непростая ситуация», «История с братьями» и др.

Коррекционная работа по снижению деструктивной агрессивности в форме коммуникативного тренинга проводилась в экспериментальной и фоновой группах. Контрольная группа использовалась для сравнения.

Контрольный этап эксперимента. По итогам констатирующего и формирующего этапов эксперимента был проведен контрольный этап исследования с целью выявления эффективности коммуникативного тренинга как средства коррекции агрессивности личности. Для этого мы использовали те же психодиагностические методики, что и на первом этапе, чтобы выявить произошедшие изменения.

Результаты и их обсуждение:

Сравнение результатов по исследуемым параметрам у испытуемых экспериментальной группы (ЭГ), контрольной группы (КГ) и фоновой группы (ФГ) на констатирующем и контрольном этапах исследования позволило выявить изменения по ряду параметров. Данные изменения были подтверждены с помощью критерия Манна-Уитни. Оценка достоверности различий проводилась в программе STATISTICA 6.0.

По результатам контрольного этапа эксперимента у подростков контрольной и экспериментальной группы были выявлены достоверно значимые различия по следующим показателям: **Тест «Басса – Дарки** по параметрам «Раздражение» ($U = 1240{,}000$; $p = 0{,}029161$, $p < 0{,}05$); «Индекс Враждебности» ($U = 804{,}5000$; $p = 0{,}000002$, $p < 0{,}001$). **Тест «Рука»** по параметрам «Агрессивность» ($U = 1217{,}000$; $p = 0{,}020679$, $p < 0{,}05$); «Конфронтация» ($U = 607{,}5000$; $p = 0{,}000000$, $p < 0{,}001$). **«Рисуночный тест изучения фрустрации по Розенцвейгу»** по параметру «Степень социальной адаптации» (GCR) ($U = 915{,}5000$; $p = 0{,}000042$, $p < 0{,}001$). **Тест «Дом – Дерево – Человек»** по параметрам «Тревожность» ($U = 1163{,}000$; $p = 0{,}008634$, $p < 0{,}01$); «Враждебность» (ДДЧ) ($U = 1026{,}500$; $p = 0{,}000605$, $p < 0{,}001$); «Конфликтность» (ДДЧ) ($U = 1019{,}500$; $p = 0{,}000519$, $p < 0{,}001$); «Трудности общения (ДДЧ) ($U = 1173{,}000$; $p = 0{,}010222$, $p < 0{,}05$).

По результатам контрольного этапа эксперимента у подростков контрольной и фоновой групп были выявлены достоверно значимые различия по следующим показателям: **Тест «Басса – Дарки** по параметрам «Негативизм» ($U = 511{,}5000$; $p =$

0,042371, p<0,05); «Индекс Враждебности» (U = 412,0000; p = 0,002157, p < 0,01). **Тест «Рука»** по параметрам «Агрессивность» (U = 411,5000; p = 0,002081, p < 0,01); «Конфронтация» (U = 237,0000; p = 0,000000, p < 0,001). **«Рисуночный тест изучения фрустрации по Розенцвейгу»** по параметру «Степень социальной адаптации» (GCR) (U = 425,0000; p = 0,003402, p < 0,01). **Тест «Дом – Дерево – Человек»** по параметрам «Тревожность» (U = 496,5000; p = 0,028915, p < 0,05); (U = 458,0000; p = 0,009870, p < 0,01); «Конфликтность» (U = 401,5000; p = 0,001444, p<0,01); «Трудности общения» (U = 496,0000; p = 0,028915, p < 0,05).

Таким образом, в результате коррекционной работы в форме коммуникативного тренинга с целью коррекции агрессивности личности в экспериментальной и фоновой группах произошли изменения по следующим параметрам: *индекс враждебности* (тест Басса – Дарки); *агрессивность, конфронтация* (тест «Рука»); *тревожность, конфликтность, трудности общения* (тест «Дом – Дерево – Человек»). В целом статистически значимые различия показателей по перечисленным параметрам в экспериментальной и фоновой группах на контрольном этапе исследования указывают, что коммуникативный тренинг является эффективным средством коррекции агрессивности, а составленная нами программа коммуникативного тренинга, направленная на эмоциональный, когнитивный и поведенческий уровни личности, может использоваться при работе с подростками для снижения деструктивной агрессивности.

Выводы:

1. Агрессивность – свойство личности, выражающееся в готовности к агрессивным действиям, формирующееся под влиянием индивидуально-психологических (способ восприятия и интерпретации воздействующих стимулов, эмоции злости и гнева, мотивирующие агрессивные действия, уровень контроля за эмоциональными реакциями и поведением в целом) и социально-педагогических факторов (семья, школа, многочисленные формальные и неформальные группы, в которые включена личность). Взаимное влияние индивидуально-психологических и социально-педагогических факторов оказывает влияние на соответствующую модальность агрессивности: конструктивную или деструктивную.

2. Деструктивная агрессивность проявляется в следующих психологических характеристиках личности: недостаточные коммуникативные способности с затруднениями в установлении межличностных отношений, преобладание установок, направленных на конфронтацию, высокий уровень враждебности, повышенная конфликтность.

3. Эффективным психологическим средством коррекции агрессивности личности, которая проявляется в контексте социальных взаимоотношений, в ситуации общения между собой двух или более людей является коммуникативный тренинг, направленный на эмоциональный, когнитивный и поведенческий уровни личности.

4. Результативность коррекционной работы психологическими средствами с целью снижения агрессивности личности подростков 12–15 лет подтверждается данными проведенного экспериментального исследования.

5. В результате воздействия психологического средства, которым был коммуникативный тренинг с целью коррекции агрессивности личности, произошли следующие статистически значимые изменения: снижение враждебности, конфликтности, изменение установок испытуемых от конфронтационных в сторону социальной кооперации, снижение уровня агрессивности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб., 2001.
2. Бейч Д.Р., Гольдберг Г. Творческая агрессия, 1974 / Пер. ГПНТБ СО АН СССР. – В 2-х кн.
3. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия СПб., 1997.
4. Илешева Р.Г. Нарушения поведения у детей и подростков. – Алма-Ата: Наука, 1990.
5. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л.: Медицина. Ленингр. отд., 1983.
6. Психология. Словарь. М., 1990.
7. Реан А.А. Психология изучения личности. – СПб., 1999. – С. 216–251.
8. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М.; Воронеж: Акад. пед. и социал. наук; Моск. психол. -социал. ин-т, 1996.
9. Чепелева Л.М. Решение проблемы агрессивности подростков в школе педагогической поддержки. – Краснодар: Просвещение-Юг, 2002.

Яшина А.А.

КАТЕГОРИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Статья посвящена теоретическому анализу категории «идентичность». Этот феномен рассматривается с позиции зарубежных и отечественных подходов. Выделяются виды идентичности: личностная и социальная. Профессиональная идентичность анализируется в контексте профессионализации и профессионального самосознания. На эмпирическом материале показана роль профессионального пространства в конструировании исследуемого феномена. Рассмотрены основные компоненты профессионального пространства на примере вуза.

Yashina A.

THE CATEGORY «PROFESSIONAL IDENTITY» IN SOCIAL PSYCHOLOGY

The article deals with a theoretical analysis of the category «identity». The phenomenon is analyzed from the point of view of foreign and Russian approaches. Such types of identity as social and personal are distinguished. Professional identity is analyzed in terms of professionalism and professional self-consciousness. The article looks at the role of professional environment in forming the explored phenomenon. The basic components of professional environment are examined by the example of an institution of higher education.

Проблема идентичности сегодня по праву может считаться междисциплинарной. Довольно трудно определить, к какой именно области научного знания принадлежит термин «идентичность», он оказывается на стыке разных направлений. Им широко пользуются и философы, и социологи, и политологи, и психологи.

Проблема идентичности, по мнению социальных философов, стала одной их главных тем общественной мысли XX столетия.

На современном этапе развития человеческого сообщества возникает исследовательская необходимость познать сущность культурной, гендерной, этнической, политической, ролевой идентичностей. Однако человек реализует свою личность и одновременно развивает ее в пространстве профессиональных отношений и процессов. Менее изученным остается влияние профессионального пространства в целом на становление профессиональной идентичности.

Существует ряд исследований, проведенных на пересечении разных дисциплин. В частности, М.В. Заковоротная [1] объединяет философские, психологические, социологические, культурологические интерпретации идентичности. Такие разработки предполагают постоянную исследовательскую работу в различных областях социальной теории: философии, социологии, экономической истории, психологии, социальной географии, экологии, экономике и других науках.

Социологи склонны оценивать идентичность с точки зрения общества и его институтов. Для социолога идентичность – это комплекс ролей и статусов, организованных адекватно социальной системе. Профессия, социоэкономический статус, пол, раса, образовательный уровень и так далее – основные части идентичности в социологическом смысле. Философы пытаются ответить на вопрос о нормативном образе «самости». Главной философской проблемой в теории идентичности остаются вопросы: Каким идеалам следовать в жизни? Так ли хороши те ценности, на которые мы ориентируемся? Как в постоянных исторических трансформациях человек находит фундамент для жизненных свершений? Как разрешить кризис коллектив-

ной и индивидуальной идентичности (В. Хесле)? Многие современные философские работы посвящены изучению культурной идентичности.

Социально-психологический взгляд на проблему идентичности связан с различными направлениями. Вслед за Н.Л. Ивановой, отметим теоретические подходы, внесшие существенный вклад в развитие данной проблемы. Психоаналитическое направление (З. Фрейд, Э. Эриксон, Дж. Марсиа, А. Ватерман), символический интеракционизм (Г. Мид, Ч. Кулей, И. Гоффман, Г. Фогельсон, Л. Краппман, Ю. Хабермас), бихевиористический подход (М. Шериф, С. Шериф, M. Brewer, D. Campbell), когнитивный подход (Г. Тешфел, Дж. Тернер, Д. Абрамс, Д. Хогг), деятельностный подход (В.С. Агеев), феноменологическая социология (М. Хайдегер, Т. Парсонс, Г. Салливан), конструкционистский подход (Ф. Барт, П. Бергер, Т. Лукман, К. Герген, Т.Г. Стефаненко) и др.

В отечественной традиции, как отмечает Л.Б. Шнейдер, представления об идентичности развивались в рамках исследований самосознания и самоотношения, идентичность рассматривалась как один из аспектов проблемы «Я». В зарубежной социальной психологии идентичность чаще всего соотносима с категорией Я-концепции и также опосредует изучение образа «Я».

При всей сложности установления границ между выделенными понятиями, авторы все же сходятся во мнении, что идентичность как социально-психологический феномен имеет свою структуру, динамику и различное содержание.

Идентичность определяется как «результат активного рефлексивного процесса, сопровождается ощущением целостности, определенности, тождественности самому себе, что обеспечивает чувство постоянства и создает возможность воспринимать свою «жизнь как опыт продолжительности и непрерывности сознания, единства жизненных целей и повседневных поступков, действий и их значений, которые позволяют действовать последовательно» [10].

В научных представлениях об идентичности всегда присутствовала идея наличия в ней двух аспектов – личностного, связанного с уникальностью проявлений человека, и социального, заданного тождественностью с той или иной группой. В современной литературе этот вопрос рассматривается как разделение идентичности на два вида – личностную и социальную.

Под личностной идентичностью понимают совокупность индивидуальных характеристик, которые делают человека подобным самому себе и отличным от других. То есть это некоторый набор качеств, отличающийся определенным постоянством или преемственностью во времени и пространстве, позволяющий дифференцировать данного человека от других людей. Социальная идентичность определяется в терминах принадлежности к большой или малой группе, включенности в какую-либо социальную категорию. При этом важно не только то, к какой социальной группе объективно принадлежит человек, но и то, с какой группой он отождествляет себя. Таким образом, группа соотнесения – это еще один критерий для выделения различных видов идентичности: этнической (национальной), гендерной, профессиональной и т.д.

В настоящее время многие ученые склонны рассматривать личностную и социальную идентичность не как полярные, взаимоисключающие процессы, а скорее как две стороны одной медали, каждая из которых не может существовать без другой. Проводится мысль о том, что личностная идентичность социальна по своей природе.

Переживание идентичности актуализируется и в профессиональной сфере человеческой жизни. Специалисты высшей школы отмечают, что подготовка сов-

ременного профессионала должна быть ориентирована на его профессиональное саморазвитие и самоизменение личности. Таким образом, проблема идентичности возникает в плане подготовки и становления профессионализма.

Профессиональная идентичность понимается нами как область самосознания личности, в которой конструируется представление человека о своем месте в профессиональной группе в пространстве процессов самоопределения, самоорганизациии, обусловливается развитием рефлексии. Профессиональная идентичность включает в себя представление субъекта профессиональной деятельности о том, как его воспринимают «значимые другие» в профессиональном сообществе. Как некая психическая конфигурация («образ моего профессионального Я») сопровождается определенными ценностными, смысловыми, мотивационными, целевыми ориентирами, чувством принятия или непринятия своей профессиональной принадлежности, переживанием удовлетворенности от деятельности. Реализуется в поведенческих паттернах в пространстве профессиональных отношений.

Н.Л. Иванова в своих работах рассматривает профессиональную идентичность как вид социальной. По мнению этого автора, профессиональная идентичность «формируется в процессе выявления существенных связей внутри и вне профессии и отличия их как таковых, она связана с общей информационной основой деятельности, а также с целостными эталонами типичных профессиональных событий и индивидуализированных концептуальных схем профессионального поведения» [3].

Анализ существующих исследований показал, что в отечественной социальной психологии представлены разные точки зрения на проблему профессиональной идентичности. Одним из направлений является изучение самоопределения и социализации личности, следовательно, исследование профессиональной идентичности с этих позиций перемещается в плоскость профессионального самоопределения и профессионального развития. Другие исследователи, в частности Е.А. Климов, В.М. Просекова, рассматривают профессиональную идентичность в контексте проблематики профессионального самосознания.

Так Е.А. Климов определяет профессиональное самосознание через следующие структурные элементы: осознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности, знание, мнение о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессиональных «ролей», знание о степени признания в своей профессиональной группе, определение профессиональных возможностей и ограничений, представление о себе и своей работе в будущем.

Ю.П. Поваренков [9] сложившуюся профессиональную идентичность рассматривает как один из критериев профессионализма специалиста. В данной концепции профессиональная идентичность характеризует значимость для человека профессии и профессиональной деятельности как средства удовлетворения своих потребностей и развития своего индивидуального потенциала. Профессиональная идентичность оценивается через удовлетворенность трудом, профессией, карьерой, собой.

Профессиональная идентичность, по мнению Е. Кирьяновой, может быть определена как устойчивое согласование индивидуальных признаков, условий и содержания профессии, обеспечивающее достижение на конкретном этапе определенного, субъективного уровня профессионализма, обуславливающее дальнейший профессиональный рост и возможность переноса сформированных навыков и умений в измененные условия деятельности.

Э.Ф. Зеер [2] определяет профессиональную идентичность через понятие профессионального «образа Я». Иной подход предложен в работе Л.Б. Шнейдер,

которая понимает профессиональную идентичность как некий синтез личностной и социальной идентичности в профессиональном контексте.

В работе А.К. Марковой профессиональное самосознание трактуется как «комплекс представлений человека о себе как о профессионале, это целостный образ себя как профессионала, система отношений и установок к себе как к профессионалу» [7].

Считаем обоснованным говорить о том, что профессиональная идентичность складывается на этапе профессионализации и применима в ситуации, когда основой идентификации становится профессиональный процесс.

Профессия как основа для построения профессиональной идентичности не имеет четко выраженных дифференцирующих признаков, как в случае гендерной или этнической идентичности. В связи с этим повышается значимость внутренней работы человека по поиску этих дифференцирующих признаков, с одной стороны, и с другой – возрастает важность профессионального сообщества, роль «значимого другого» профессионала в построении этих признаков.

Р. Мертон указывает, что идентичность складывается в результате «самосоотнесения с коллективом, являющимся для данного индивида значимым» [6]. Отсюда несомненна важность референтного профессионального сообщества в становлении профессиональной идентичности, профессиональное пространство в целом.

Профессиональная среда наполнена специфическим содержанием, которое транслируется молодому специалисту через систему норм, ритуалов, профессиональных дискурсов и пр. И эти процессы являются неотъемлемой частью профессионализации, вплетаясь в контекст построения профессиональной идентичности. Мы полагаем, что профессиональная идентичность требует принятия существующих убеждений, ценностей, правил поведения, идей профессионального сообщества, т.е. тождественность специфической профессиональной среде.

По мнению Н.Л. Ивановой, Е.В. Коневой [4], профессиональное пространство можно определить как систему объектов, с которыми имеет дело профессионал, общность людей, с которыми вступает во взаимодействие, круг событий, ситуаций, в которых происходит реализация профессионального содержания специалиста, степень включенности в эти события.

Профессиональное пространство – явление субъективно-объективное. С одной стороны, профессионал во многом сам конструирует его компоненты, наполняя их специфическим содержанием, а с другой стороны – оно имеет достаточно четко выраженные объективные стороны. Вместе с тем каждый человек строит свой образ профессионального пространства, и в этом смысле это явление субъективное. Исследованию особенностей восприятия профессионального пространства, в частности, посвящена работа С.Н. Илларионова [5].

Под профессиональным пространством мы понимаем факторы, условия, определяющие характер профессионального процесса в целом. Это факторы надындивидуального порядка. Профессиональное пространство имеет свое содержание, детерминированное его основными компонентами. Применительно к вузу нами выделяются следующие компоненты профессионального пространства. Материально-техническая инфраструктура включает в себя современные материальные, технические условия преподавательской деятельности, обеспечивающие мобильность работы, высокую информационную насыщенность. Образовательный компонент – это факторы, обеспечивающие возможность непрерывного образования, повышения уровня профессиональной компетентности. Социальный компонент

вуза представлен факторами микросоциального порядка, создающими возможность специфической профессиональной коммуникации, обеспечивающими социально-психологический климат коллектива, поддержку участников профессиональной деятельности. Культурный компонент включает в себя мировоззрение, культурные ценности (символы, традиции, мифы), характеристики поведения при взаимодействии людей (язык, ритуалы), нормы. Предметно-деятельностный компонент отражает предметную сторону труда, а также характеризует организационную сторону деятельности преподавателя вуза. Интерактивно-коммуникативный компонент – это пространство влияния, предполагает возможность вступать в административное взаимодействие с целью влияния на события своей и вузовской жизни.

В фокусе нашего исследования находится молодой преподаватель вуза. Результаты проведенного эмпирического исследования, включавшего качественный и количественный этап, позволяют описать 4 фактора в структуре профессиональной идентичности молодого преподавателя вуза, объясняющих 35 % дисперсии, и показать влияние компонентов пространства вуза на становление этих факторов.

К фактору 1 «Эмоционально-оценочный», объясняющему 9,46 % дисперсии относятся, например, такие высказывания: «Я испытываю позитивные чувства от моей работы преподавателем», «Я нашел свое «место» среди коллег, пространство на кафедре», «Считаю, что преподавание – это «мое», «Испытываю внутренние трудности при переходе из студентов в преподаватели».

К фактору 2 «Профессиональная позиция преподавателя вуза» (9,45 % дисперсии) относятся такие высказывания: «Считаю, что ведение научной работы – это условие моего профессионализма», «Вузовская среда помогает мне стать преподавателем», «Я четко очерчиваю грань между мною как преподавателем и моими студентами», «Чувствую сопричастность ко всему, что происходит в моем профессиональном сообществе», «Я ставлю цели, строю планы в своей профессиональной деятельности».

В фактор 3 «Индикаторы состоявшегося преподавателя вуза» (8,6 % дисперсии) сгруппированы следующие высказывания: «Чувствую себя уже состоявшимся преподавателем», «Считаю важным совмещать преподавательскую и практическую деятельность для обеспечения эффективности в преподавании», «Я успешно владею методикой преподавания предметов, моя методика преподавания уже сложилась», «Мне необходима поддержка сообщества молодых преподавателей: хочу иметь возможность обсуждать трудности, успехи с такими же, как и я».

Фактор 4 «Социальные влияния» (7,51 % дисперсии) представлен такими высказываниями: «Я часто сравниваю себя со значимыми для меня коллегами», «Авторитет, профессиональный уровень коллег задает мне планку в работе», «Я нуждаюсь в обратной связи от коллег по поводу моей работы, как о содержании предметов, таки и о преподавании», «Меня волнует вопрос: воспринимают ли меня студенты как преподавателя?», «Работа со студентами развивает меня личностно».

Итак, на фактор «Эмоционально-оценочный» влияет материально-техническая инфраструктура вуза (sig 0,023), на фактор «Профессиональная позиция преподавателя вуза» и «Индикаторы состоявшегося преподавателя вуза» – социальный компонент (sig 0,000; sig 0,004), на фактор «Социальные влияния» – материально-техническая инфраструктура (sig 0,005) и социальный компонент (sig 0,018).

Таким образом, нами показано, что при влиянии компонентов профессиональной среды и происходит конструирование изучаемого социально-психологического феномена. На начальном этапе карьеры преподавателя вуза определяющи-

ми компонентами профессионального пространства в конструировании элементов профессиональной идентичности являются: материально-техническая инфраструктура и социальный компонент.

ЛИТЕРАТУРА

1. Заковоротная М.В. Идентичность человека: социально-философские аспекты. – Ростов на/Д.: Издательство Северо-Кавказского научного центра высшей школы, 1999.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учеб. пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб. и дополн. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
3. Иванова Н.Л., Конева Е.В. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство. //Мир психологии. 2004, № 2, С. 148–156.
4. Иванова Н.Л., Конева Е.В. Социальная идентичность и профессиональный опыт личности. – Ярославль, 2003.
5. Илларионов С.Н. Восприятие образовательной среды субъектом как фактор формирования его психологической безопасности (На примере студентов ВУЗов и курсантов ГПС МЧС России): Дис. ... канд. психол. наук. – Иваново, 2005 – 226 с.
6. Малахов В.С. Неудобства с идентичностью. //Вопросы философии, 1998, № 2.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
8. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М., 2002.
9. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: Уч. пособие. – М. – Воронеж, 2004.

Медзуновская Н.С.

ВЛИЯНИЕ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ РЕКЛАМЫ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

В статье приведены результаты эмпирического исследования, которые показывают преобладание чувства неудовлетворенности, усталости, крайне негативного состояния учащихся, их стремление к покою, разочарованность, уход от взаимодействия с окружающими, некоторые аутические стремления старших подростков после воздействия на них телевизионной рекламы.

Medzunovskaya N.S.

THE INFLUENCE OF TELEVISION ADVERTISEMENT ON THE EMOTIONAL STATE OF SENIOR TEENAGERS

In the article was advance some research results, which show the predominance of sense dissatisfaction, tiredness, aspiration for the rest, disappointment, escape from contact with people, some autistic strivings of senior teenagers after influence on they to the television advertisement.

Реклама на телевидении представляет собой мощнейший и, зачастую, недооцениваемый механизм воздействия на массовое сознание. Она является основным каналом так называемой социологической пропаганды, суть которой состоит в том, что с телеэкрана преподносятся не абстрактные политические или идеологические концепции, а как бы реальные факты современного бытия, связанные с нашей повседневной жизнью. Такая пропаганда чрезвычайно убедительна, поскольку оперирует главным образом материальными ценностями, о которых может достаточно компетентно судить обыкновенный человек.

Кроме того, телевизионная реклама, в отличие от всех остальных видов рекламного воздействия: радиореклама, наружная реклама, реклама в прессе, политическая и так далее, предлагает нам готовые образцы поведения в разных ситуациях. Эти образцы поведения охотно заимствует наша молодежь, и не только она.

В зависимости от того, что несет реклама, к чему возбуждает внимание, что проповедует, решается вопрос о ее пользе или вреде. Она в одном случае благодеяние, в другом – великое бедствие и оружие цивилизации.

Психологические проблемы изучения воздействия рекламы на потребителей были сформулированы более ста лет назад одним из первых российских исследователей рекламы А. Веригиным в его многочисленных работах. Но до сегодняшнего дня описанная больше ста лет назад проблема не получила какого-либо однозначного решения. Влияние рекламы на самочувствие, активность и настроение ученых-психологов прошлого века интересовало в незначительной степени. Отношение общества к рекламе во все времена было достаточно противоречивым и неоднозначным, таковым оно остается и по сей день. До сих пор выдающиеся специалисты в области психологии рекламы, среди которых В.Н. Дружинин, А.Н. Лебедев, В.Ф. Петренко, В.А. Барабанщиков, А.Г. Шмелев, Д.А. Леонтьев, С.К. Рощин, В.Г. Асеев, О.В. Гордякова и другие не могут прийти к заключению о пользе или вреде рекламного воздействия на самочувствие, активность и настроение потребителя. На сегодняшний день никто из перечисленных выше авторов не занимался изучением влияния телевизионной рекламы на эмоциональное состояние старших подростков.

В исследовании приняло участие 77 учеников средней общеобразовательной школы №12 г. Щелково-3 Московской области. Среди опрошенных нами было 39

девушек 16-17 лет и 38 молодых людей 16-17-летнего возраста.

На подготовительном этапе исследования старшим подросткам предлагалось продолжить предложение: «Реклама влияет на ...» Большинство опрошенных – 54% – заявили, что реклама влияет на психику, мозги, умственные способности, общественное мнение, восприятие жизни, выбор людей и т.д.; 35% респондентов заявили, что реклама влияет на торговлю, экономику, развитие бизнеса, спрос и предложение, мнение о товаре, вкусы и т.д.; 5% испытуемых считают, что реклама влияет только на особую категорию людей: «даунов», «бездельников», «дураков», «наивных» и других. Среди опрошенных 6% заявили, что реклама вообще ни на что не влияет.

Необходимо отметить, что большинство опрошенных воспринимают рекламу как негативное воздействие на функционирование человека в целом. И только некоторые из респондентов описывают влияние рекламы с точки зрения выполняемых ею функций. Но никто из опрошенных нами подростков не рассматривает рекламное воздействие как конкретное воздействие на эмоциональное состояние личности и, следовательно, не признают значимости данного состояния для жизнедеятельности человека.

На первом этапе исследования была проведена диагностика эмоционального состояния старших подростков при помощи цветовых ассоциаций до начала эксперимента, а на втором этапе исследования – повторная диагностика теми же методами, но после рекламного воздействия.

В результате анализа результатов диагностики нами выявлено, что на первом этапе исследования самыми выбираемыми цветами в контрольной группе были: желтый – 24%, синий – 24%, серый – 21% и зеленый – 15% опрошенных. В то время как все остальные цвета из палитры цветового теста М. Люшера выбирались значительно меньше: красный, фиолетовый, коричневый по 3% и черный – 9% опрошенных. В экспериментальной группе до воздействия рекламы подростки выбирали те же цвета, что и в контрольной группе. А именно: желтый – 35%, синий – 21%, фиолетовый –16%, серый – 9%, красный – 9% и зеленый – 7% опрошенных. В то время как все остальные цвета из палитры цветового теста М. Люшера выбирались значительно меньше, либо не выбирались вообще.

В результате математической обработки данных, полученных на первом этапе исследования, при помощи критерия хи-квадрата было выявлено, что значимых различий между контрольной и экспериментальной группами не существует.

При интерпретации выбора подростков можно говорить о том, что старшеклассники как контрольной, так и экспериментальной групп на первом этапе исследования предпочитают желтый цвет остальным. Это свидетельствует о поиске освобождения, несущего счастье. Выбор желтого цвета подростками выражает их основную психологическую потребность в самораскрытии. Желтый цвет выбирают люди, которые ищут изменений, освобождающих обстоятельств, чтобы разрядить ожидаемым способом возбужденное напряжение и иметь возможность раскрыться, достичь желаемого.

Выбор синего цвета в среде подростков отражает состояние внутри коллектива. Предпочтение синего цвета свидетельствует об уравновешенном, гармоничном состоянии, самочувствии без напряжения, тесной связи с окружающим и безопасности.

Предпочтение выпускниками серого цвета свидетельствует об их сильном нервном напряжении, стремлении к самореализации и желании оградить себя от всяких внешних влияний.

Выбор зеленого цвета выпускниками объясняется стремлением добиться ус-

пеха без настойчивого труда, надеждами на поступление благодаря своей «гениальности» или, по крайне мере, «личной индивидуальности».

Предпочтение фиолетового цвета свидетельствует о «захватывающем интересе» и потребности в чувственном наслаждении.

Анализ полученных на первом этапе исследования данных позволяет сделать вывод о преобладании положительного настроения, высоком уровне активности, стремлении к выходу накопившегося позитивного эмоционального состояния.

Таким образом, выбор и предпочтения подростков до начала воздействия можно объяснить их ведущими потребностями: желанием самоактуализироваться, поступить в вуз, покинуть школу и классный коллектив, получить сексуальное удовлетворение и т.д.

Цвет	Группа			
	контрольная		экспериментальная	
	1 этап	2 этап	1 этап	2 этап
серый	21%	9%	9%	14%
синий	24%	18%	21%	12%
зеленый	15%	3%	7%	19%
красный	3%	26%	9%	7%
желтый	24%	41%	35%	12%
фиолетовый	3%	3%	16%	12%
коричневый	3%	0%	0%	14%
черный	9%	0%	2%	12%
всего человек	34 – 100%		43 – 100%	

После экспериментального воздействия мы провели повторную диагностику эмоционального состояния старших подростков на основе цветовых ассоциаций. Результаты повторной диагностики представлены в таблице.

В контрольной группе после просмотра мультипликационного фильма наблюдается увеличение числа выборов желтого цвета с 24% до 41%, что свидетельствует об увеличении веселья и радости, накапливании позитивных эмоций и развлечении. 27% опрошенных выбрали после просмотра мультфильма красный цвет, как символ улучшения настроения и увеличения активности детей, повышения их работоспособности. 18% выбрали синий цвет как символ благополучия, успокоения и безмятежности. Незначительное количество опрошенных – 9% выбрали серый цвет, и по 3% респондентов выбрали зеленый и фиолетовый цвета.

В экспериментальной группе 19% опрошенных выбрали зеленый цвет как символ внешнего спокойствия и внутренних глубоких переживаний, связанных с утомлением, болезненными переживаниями в связи с недостигнутыми целями, сомнениями в своих возможностях. 14% опрошенных нами детей выбрали серый цвет, оценивая свое эмоциональное состояние после просмотра предлагаемого материала. Это свидетельствует о сильном переутомлении и желании скрыть свои переживания от исследователей. Такое же количество опрошенных заявили о предпочтении коричневого цвета, что можно охарактеризовать как проявление негативных телесных инстинктивных переживаний, скрываемых за внешним спокойствием и благополучием.

По 12% опрошенных подростков сделали выбор в пользу сразу нескольких цветов: синий, желтый, фиолетовый. Такой выбор, по нашему мнению, можно объяснить эмоциональной готовностью подростков к изменениям и испытаниям, нор-

мализации и успокоения острых внутренних переживаний, связанных с серьезными жизненными переменами в сочетании с некоторой тревогой, упадком настроения и сильными сексуальными переживаниями. Это показывает, что среди опрошенных нами присутствуют подростки, на которых реклама не оказала сильного негативного влияния.

Выбор 12% выпускников черного цвета показывает наличие сильных негативных реакций на действие рекламы и свидетельствует о непосредственном угнетающем воздействие. Выбор 7% выпускников красного цвета свидетельствует о небольшом количестве детей, опрошенных нами, готовых к активной деятельности, но проявляющих агрессивные реакции на действие рекламы.

В целом анализ результатов на втором этапе исследования показывает преобладание повышенного делового возбуждения, стремление к высокой активности, деятельности, впечатлениям, удовольствиям в контрольной группе. И, напротив, выявляет преобладание чувства неудовлетворенности, усталости, крайне негативного состояния учащихся экспериментальной группы, их стремление к покою, разочарованность, уход от взаимодействия с окружающими, некоторые аутические стремления.

На втором этапе исследования нами при помощи математической обработки результатов критерием хи-квадрат выявлены значимые различия между результатами контрольной и экспериментальной групп.

В результате анализа ответов выпускников можно сделать вывод о негативном влиянии на состояние подростков телевизионных рекламных роликов. Дети становятся более тревожными, агрессивными, чувствительными к внешним воздействиям, апатичными, усталыми и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева Н.Н. Психологическое воздействие телерекламы на детей [По материалам обследований] / Н.Н. Авдеева, Н.А. Фоминых // Психологическая наука и образование. – 2002. – №4. С. 53–62.
2. Валуев Н.А. Влияние телевизионной рекламы на психическое состояние человека. – М.: Народный учитель, 2002.
3. Гордякова О.В. Оценка эмоционального отношения детей и подростков к сценам агрессии в телерекламе [Методика и данные пилотажного исследования среди учащихся проф.-техн. училища № 57 г. Москвы] / О.В. Гордякова // Современная психология: состояние и перспективы исследований. – М., 2002. – Ч. 2. – С. 143–154.
4. Гордякова О.В. Влияние личностной агрессивности и тревожности подростков на эмоциональное отношение к агрессии в телевизионной рекламе // Психологический журнал. – 1999. – №4. – С. 96-101.
5. Ерошина Г.Г. Социально-психологическое воздействие рекламы на потребителей товаров и услуг в России: Автореф. дис. на соиск. канд. психол. наук. – М., 1999.
6. Ким Кенг Сук. Роль средств визуальной коммуникации в воспитании подростков: Автореф. дис. на соиск. канд. психол. наук:. – М., 2002.
7. Лебедев А.Н. Исследование динамики эмоционального отношения российского потребителя к рекламе // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 93–99.
8. Лебедев-Любимов А.Н. Психология рекламы. – СПб.: Питер, 2004.
9. Лещук Н.С. Психологические особенности восприятия рекламы подростками: Автореф. дис. на соиск. канд. психол. наук. – М., 2002.
10. Лещук Н.С. 10 мифов о «взаимоотношениях» детей и рекламы / Н.Лещук // Прикладная психология и психоанализ: Журнал Моск. регион. соц.-экон. ин-т. – М.: Издат. Дом МПА – Пресс. – 2004. – №1. – С. 14–35.
11. Лещук Н.С. Психология рекламы // Прикладная психология и психоанализ. – 2001. – № 4. – С. 54–71.
12. Особенности восприятия телеинформации школьниками. Н.М. Романенко // Педагогика. 2003. № 4. – С. 46–48.
13. Тезисы материалов первой всероссийской конференции «Психология в рекламе». – М.: ИП РАН, 1996.
14. Феофанов О.А. Реклама: новые технологии в России. – СПб.: Питер, 2000.

Довмат Н.А.

СПЕЦИФИКА ТРУДНЫХ СИТУАЦИЙ У ПОДРОСТКОВ

В статье на выборке 153 учащихся общеобразовательной средней школы г. Москвы выявлена специфика трудных ситуаций подростков, которая может лечь в основу оказания им психологической помощи.

Dovmat N.A.

A SPECIFIC OF DIFFICULT SITUATION WITH TEENAGERS

In the article on the excerpts № 153 high school students (Moscow) was revealed a specific of difficult situation from teenagers, that can be base the rendering them psychological assistance.

Подростковый возраст является одним из самых сложных периодов психического развития, так как он включает взросление сложный, многоэтапный процесс. В современном информационном обществе стремление подростка к статусу взрослого – мечта малодоступная. Поэтому зачастую в этом возрасте подросток обретает не чувство взрослости, а чувство «взрослой неполноценности».

В психологических исследованиях подростковый возраст многие авторы (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин и др.) называют переломным или «подростковым кризисом». Так, Э. Эриксон рассматривал кризис не как катастрофу, а как переломный момент, период, связанный с обостренной чувствительностью и повышенным потенциалом собственного развития. По его мнению, психическое развитие личности происходит в процессе прохождения человека через «критические точки». «Критические точки» характеризуют моменты принятия прогрессивных или регрессивных решений.

По мнению А.В. Быкова в этих точках человек добивается достижений или терпит неудачу, получая будущее несколько лучше или хуже, но в любом случае измененным, другим. В подростковом периоде, по данным исследований, можно наблюдать переживание большого количества различных трудных жизненных ситуаций. Их появление связано с влиянием как внешних (макросреда), так и внутренних (микросреда) факторов. Влияние двух факторов приводит к тому, что подросток, попадая в трудную ситуацию, не может самостоятельно из нее выйти, не знает к кому нужно обратиться за помощью, что иногда приводит к трагическому исходу.

Перед психологами, педагогами стоит задача оказания помощи подросткам в преодолении трудных жизненных ситуаций и минимизации их последствий.

Проблемой изучения переживаний трудных ситуаций подростками занимались психологи – Р.Б. Аугис (1984), А.С. Зобов (1982), Д.И. Исаев (1984), В.В. Ковалев (1985), Ф.Е. Василюк (1984), Е.Е. Данилова (1980). Особое значение занимают работы Е.Е.Даниловой, которая изучала трудные ситуации у детей в возрасте 9–11 лет. По ее данным, 98,6 % всех опрошенных школьников смогли назвать трудные для себя ситуации. Данные исследований показали, что большинство из них – это ситуации, которые чаще всего встречаются в жизни детей и не являются экстремальными.

Анализ исследований показал, что изучение трудных жизненных ситуаций подростков представлено недостаточно. С целью изучения специфики понимания и переживания трудных жизненных ситуаций нами было проведено исследование в широких возрастных рамках – у подростков 6–10 классов. В исследовании приняло участие 153 учащихся общеобразовательной средней школы г. Москвы. Специально разработанная анкета по выявлению трудных жизненных ситуаций у подростков

позволила выявить следующее: 99% подростков указали на наличие у них трудных ситуаций. Эти ситуации они переживают в семье, в школе и вне школы. Выявленные трудные жизненные ситуации позволили нам разделить их на четыре группы: материальные, конфликтные, ситуации потери, вредные привычки. Построение ранговых значений переживаний и частоты встреч с трудными жизненными ситуациями показал, что на 1-м месте у подростков преобладающими являются конфликтные ситуации (377 случаев); 2-е место- ситуации потери (287), на 3-ем месте – вредные привычки (244), на 4-ом месте – материальные трудности (37).

Анализ специфики трудных жизненных ситуаций в понимании и переживании подростков связан прежде всего с трудностями выхода из конфликтных ситуаций со сверстниками в школе (друзьями, учителями, между родителями, с родителями).

Таблица 1

Конфликты как трудные жизненные ситуации подростков, %

Класс	Сверстники	Учителя	Между родителями	Неполная семья	С родителями	Пьянство родителей
6	69	22	43	35	30	9
7	100	41	32	15	12	6
8	93	43	36	43	14	7
9	71	37	11	10	19	6
10	73	20	20	10	37	10
Всего:	81	32	28	22	22	22

Таким образом, ситуации, которые переживаются подростками разных возрастов как самые трудные, связаны с конфликтами со сверстниками. Наибольшее число конфликтных ситуаций обнаружено среди учащихся 7 и 8 классов. Выявлено, что по имеющимся трудностям в школе, по значимости и по количеству полученных ответов, преобладают также конфликты с учителями**.** Увеличение роста конфликтных ситуаций с учителями у учащихся 7 и 8 классов свидетельствует о трудностях взаимоотношений в школе.

Вместе с тем, анализируя ситуацию переживания у подростков трудностей в школе, следует отметить, что это влияние усиливается процессом обучения. Можно предположить, что обучение является психотравмирующим фактором, так как в настоящее время программы обучения рассчитаны на большие нагрузки, особенно для подростков и старших школьников.

Нами выявлено, что к трудным жизненным ситуациям школьниками отнесены конфликты в семье между родителями. Наиболее чувствительными к ним оказались учащиеся 6 классов. Можно предположить, что они более эмоционально реагируют на ссоры между родителями и переживают их сильнее по сравнению с учащимися других классов.

В исследовании причиной трудных ситуаций школьники называют неполные семьи родителей. Наиболее трудной эта ситуация представлена в 8 классах, что свидетельствует о важной роли родителей в жизни учащихся.

Наличие трудных ситуаций связывают с существованием напряженных отношений школьников с родителями в семье учащиеся 6 и 10 классов. Можно предположить, что напряженные отношения с родителями во многом связаны с успехами учащихся в школе.

Важно отметить, что учащиеся отмечают возникновение трудных ситуаций при

наличии в семьях случаев злоупотребления спиртными напитками и алкоголизма. Среди 10 классов эта проблема является более острой по сравнению с другими классами.

На второе место учащиеся вынесли проблемы, связанные с потерями. Следует отметить, что учащиеся понимают потери достаточно широко: снижение интереса к учебе, прогулы уроков, неуспеваемость, потери друзей, потери близких членов семьи и т.д.

Таблица 2.

Понимание трудной ситуации как потери, %

Класс	Потеря интереса к учебе	Наличие плохих отметок	Прогулы	Болезнь или смерть близких	Потеря друзей
6	22	30	17	100	26
7	17	23	32	85	12
8	76	57	28	57	14
9	42	33	36	53	13
10	50	30	20	63	10

Приоритет понимания потери интереса к учебе доминирует у учащихся 8, 9 и 10 классов. Этот факт внушает оптимизм в то, что учащиеся понимают последствия потери интереса к учебной деятельности, осознают и могут влиять на преодоление нежелания учиться.

Среди трудных ситуаций проблема с учебой (наличие плохих отметок) отмечена наиболее значимой у учащихся 8 классов. По-видимому, именно в этом возрасте плохая отметка является в их понимании потерей, которую трудно восстановить, что может приводить к отсутствию желания исправить плохую оценку.

Прогулы уроков подтверждают ситуацию потери как значимую у учащихся 9 и 7 классов. На наш взгляд, это во многом объясняет переживания прогулов как трудной ситуации у учащихся этих классов, связанных с невозможностью управлять собой, преодолевать желания, делать то, что нужно, а не то, что хочется, так как учащиеся испытывают последствия прогулов.

Болезнь или смерть близких членов семьи оказывается самой серьезной и трудной ситуацией во всех возрастах, но ее самое сильное переживание обнаружено у учащихся 6 и 7 классов. Этот факт мы объясняем ранимостью и эмоциональной нестабильностью младших подростков.

На понимание трудной ситуации оказывает влияние такой фактор, как потеря друзей. Потеря друзей имеет самые тяжелые последствия для учащихся 6 классов.

Третье место по значимости трудных ситуаций связано у учащихся с вредными привычками. Макросреда (социум) оказывает огромное влияние на поведение подростка. Вне школы вокруг подростка много нового, неизвестного, порой отрицательно влияющего на его развитие и становление. Это разные течения, прогрессирующая в молодежной среде наркомания, молодеющий алкоголизм, пропагандируемый телевидением мир насилия и т.д. В ответах подростков курение, алкоголизм также считаются трудными ситуациями, связанными с зависимостями, желанием остановиться и прекратить курение. Аналогичная ситуация обнаружена с выделением трудной употребление подростками спиртных напитков (пива, слабоалкогольных напитков, вина и т.д.). Необходимо отметить, что эти вредные привычки более часто называют учащиеся 6 классов, что свидетельствует об усиленном влиянии учителей, родителей на профилактику вредных привычек, которая оказывается эффективной в этом возрасте.

Среди учащихся, выделявших трудными ситуациями девиантное поведение, связывают его с трудностями возраста, противоречиями, контролем со стороны взрослых, акцентуированные черты характера.

Появление у себя раздражительности, нервозности и усталости ощущают многие подростки, считая их причиной переживания ними трудных ситуаций.

Таблица 3

Проявления причин трудных ситуаций, %

Класс	Эмоционально неуравновешенные	Неуверенные	Раздражительные
6	26	35	9
7	41	15	6
8	57	29	7
9	46	21	23
10	57	53	38

Анализ данных показывает, что эмоционально неуравновешенными чаще всего оказываются в трудных ситуациях учащиеся 8 и 10 классов, неуверенными чувствуют 6 и 10 классы, а раздражительными оказываются 10 классы.

Появление раздражительности, усталости, нервозности больше всего наблюдается у подростков выпускных и предвыпускных классов, что связано с чрезмерной нагрузкой, неправильным режимом и другими причинами.

Появление указанных симптомов свидетельствует о том, что у подростков появляются начальные признаки невроза, на что необходимо обращать внимание в образовательных школах.

Материальные проблемы отнесены московскими школьниками на 4-е место. Среди всех классов более всего эти проблемы вызывают трудности у учащихся 8 и 9 классов. Можно предположить, что именно эти классы более всего оценивают недостаток средств, необходимых для нормального самочувствия учащихся. В то же время, именно в этих классах дети начинают понимать ценность денег, возможности родителей в приобретении материальных ценностей.

Проведенное нами исследование – это начало работы по выявлению трудных ситуаций у подростков и их роли в жизни школьников.

Полученные данные по трудным жизненным ситуациям, возникающим у подростков в период обучения в школе, позволили сосредоточить внимание педагогов, психологов, родителей на разрешении существующих у подростков проблем в период учебы, выработать определенные рекомендации по их преодолению и минимизировать возможные негативные последствия.

Результаты исследований по обозначенной проблеме, на наш взгляд, будут интересными и востребованными педагогами и психологами, занимающимися проблемами подростков и в целом молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Избранные психологические труды. М., 1999.
2. Быков А.В. Генезис волевой регуляции. М., 2002.
3. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории //Московский психотерапевтический журнал, – 1992, – № 1. С. 15–32.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М.: МГУ, 1984.
5. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-ти т. М., 1982. Т. 1. С. 291–436.

Айгунова Б.К.

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ НА ПРЕОДОЛЕНИЕ НЕГАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПОДРОСТКОВЫХ УЧЕНИЧЕСКИХ ГРУППАХ

Анализируются современные подходы относительно межличностных отношений в подростковых ученических группах. Выявляются личностные особенности современных подростков. Приводятся результаты диагностики способов совладания с негативными ситуациями в раннем подростковом возрасте.

Aigunova B.K.

THE INFLUENCE OF PERSONAL CHARACTERISTICS FOR THE OVERCOMING NEGATIVE SITUATIONS IN THE PROCESS OF INTERPERSONAL ATTITUDES IN THE TEENAGER GROUPS

The modern methods of interpersonal attitudes in the teenager groups analyses. The personal characteristics of modern teenagers emerge.

Важное направление в изучении межличностных отношений связано с анализом внутригрупповых отношений и их влияния на отдельных участников (А.А. Бодалев, Л.И. Божович, В.С. Мухина, Г. Салливен).

Г.С. Салливен считал основополагающим в формирующейся личности роль оценок и мнений значимых лиц, под влиянием которых происходит идентификация. Стили межличностного поведения складываются в процессе межличностного общения, когда человек сообразует свое поведение с другими. Особенно ярко эти процессы протекают в подростковых референтных группах. У большей части подростков групповой уровень идентичности, когда референтная группа влияет на их восприятие и самооценку. При изучении внутригрупповых процессов отечественные и зарубежные психологи по-разному расставляют акценты относительно причин разного статуса членов группы. При этом многие сходятся в одном – если подросток не может повысить статус социально приемлемым способом, то может переориентироваться на девиантные группы, где реализует потребность в признании и самоуважении (Г. Каплан, Ю.Б. Гиппенрейтер, Г.К. Валицкас). Поэтому необходимо учитывать особенности взаимоотношений ребенка со сверстниками. Это индикатор не только социального, но и психического развития. Лонгитюдные исследования показали связь социального отвержения в детстве с психическими нарушениями во взрослости [5].

Отклоняющееся поведение подростков необходимо рассматривать с точки зрения их социальной защищенности. По мнению М.А. Ковальчук, формирование социальной защищенности включает в себя подготовку к социальной самозащите, т.е. формирование комплекса качеств, свойств личности, позволяющих человеку успешно преодолевать трудности социализации. Важной частью развития личности является процесс преодоления негативных ситуаций. В этом процессе участвуют защитные механизмы и стратегии психики (сознательные и бессознательные). Стратегия преодоления определяется как действия человека, предпринимаемые в ситуации психологической угрозы личностному и социальному благополучию, которые происходят на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровне [2]. У каждого человека в силу индивидуальной социальной ситуации развития складывается своя система способов преодоления негативных ситуаций. От того, насколько

они конструктивны, зависит дальнейшее развитие личности и ее место в системе интрагрупповой структуры референтной группы.

По мнению И.М. Никольской и Р.М. Грановской, использование тех или иных способов осознанного совладания (копинг-стратегии) со стрессовой ситуацией зависят от типа личности ребенка, которые закладываются еще в младшем школьном возрасте. В отличие от тревожных или доминирующих, дети гармоничного склада легче будут справляться с негативной ситуацией. В любом случае, выстраивая свое защитное поведение, они будут опираться на те свойства личности, которые для них более характерны. При этом не всегда способы защитного поведения, которые помогают справиться с внутренним напряжением и беспокойством, могут быть приемлемы социально [3].

Г.В. Семья представляет процесс формирования психологической защищенности детей группы риска как сочетание внешних условий и внутренней позиции, которую можно описать характерными личностными особенностями. Г.В. Семья отмечает, что формирование социальной самозащиты проходит одновременно с воспитанием таких личностных качеств как доброта, человечность, сострадание, отзывчивость. Волевой критерий включает в себя умение доводить до конца начатое, преодолевать конфликты, устойчивость ценностных ориентаций и нравственных качеств.

З.С. Акбиева обнаруживает связь: чем выше коллективистическая направленность у подростков в классе, тем выше развитие эмпатии, взаимопомощь и способность к сочувствию. Она показывает в своей работе, что для подростков с отклоняющимся поведением характерно преобладание личной и лично-престижной направленности.

И.П. Башкатов считает, что на формирование антиобщественных установок влияют такие личностные особенности, как повышенная эмоциональность, неустойчивость настроения, стремление к быстрой реализации побудительных мотивов.

Т.С. Тагирова, изучая неблагоприятное положение трудных подростков в учебных коллективах, обнаружила, что во всех случаях они неадекватно воспринимают свое неблагоприятные отношения с одноклассниками: одни используют механизм обесценивания общения, другие – проявляют неадекватное спокойствие, некоторые – неосознанно, но эмоционально переживают свой неуспех (их словоохотливость резко снижается, они замыкаются, уходят от ответа). Т.С. Тагирова обнаружила тесную связь между трудновоспитуемостью и рассогласованием отношений подростка в общении, когда проявляется резкое расхождение величины индекса самооценки в общении между ожидаемым и реальным социометрическим статусом.

М.Е. Сачкова основные надежды в интрагрупповой динамике связывает со среднестатусными учащимися. Она доказывает, что социально-психологический портрет учебной группы определяют не крайние статусные категории, а среднестатусные члены как многочисленное и объединяющее звено, и представляет их как стабилизирующий и интегрирующий фактор в группе. Однако среднестатусные участники также могут включать категорию трудных подростков. Если стратегии преодоления негативных ситуаций не конструктивны, то система отношений подростка будет конфликтной. Это характерная особенность поведения трудных подростков.

А.В. Петровский считает, что сущность межличностных отношений нельзя понять без понимания феномена «отраженной субъектности». Им была разработана «трехфакторная модель значимого другого», в которую входили авторитет, власть (как институциональная роль, статус) и аттракция. Именно аттракция как способность вызывать симпатию или антипатию, привлекать или отталкивать окружаю-

щих, быть социометрически избираемым, а также авторитет как «глубинная», референтная характеристика личности определяется личностными особенностями человека. В совокупности они влияют на взаимоотношения человека в интрагрупповой структуре класса.

Гипотеза исследования:

1. Социально-психологический климат подростковой ученической группы, характер ее направленности, степень ее стабильности определяется спецификой взаимоотношений ее членов. Эти взаимоотношения зависят от конструктивности выбранных способов преодоления негативных ситуаций.

2. В раннем подростковом возрасте не выражена ярко потребность в глубоком осознании логики происходящего. Личностные особенности способов преодоления негативных ситуаций у современных подростков играют специфическую роль в системе аттракционных взаимоотношений с одноклассниками.

Результаты исследования:

В январе 2007 г. была проведена диагностика в трех 6 классах гимназии №6 г. Красонармейска Московской области. Общее количество детей составило 68 человек.

Мной был использован опросник «Способы преодоления негативных ситуаций». Результаты распределения по уровням и способам преодоления негативных ситуаций среди подростков показаны в таблице.

Уровни	Способы преодоления негативных ситуаций			
	поиск поддержки	самообвинение	поиск виновных	анализ проблемы
низкий	16,2 %	19,1 %	29,4 %	35,3 %
средний	63,2 %	69,1 %	58,8 %	58,8 %
высокий	20,6 %	11,8 %	11,8 %	5,8 %

Шкала «поиск поддержки» включает следующие пункты: обращение за поддержкой, солидарность, поиск выхода из ситуации, пассивное сотрудничество, религиозность (обращение к Богу). До 20,6% подростков, выбирающие эту стратегию как доминирующую в критической ситуации, характеризуются экстернальным локусом контроля и ведомостью. Также в этом случае мощный ресурс поиска поддержки может привести к беспомощности и перекладыванию ответственности за решение ситуации на других. В нашей выборке 16,2% подростков имеют низкие показатели по этой шкале, что свидетельствует об избегании социальных контактов в стрессовой ситуации и сложностях в коммуникативной сфере.

Около 11,8% подростков, имеющих высокий уровень по шкале «самообвинение», отличаются такими личностными особенностями, как «неприятие себя», обвинениями в свой адрес, смирением. Такие подростки в конфликтной ситуации будут уходить от проблемы и отказываться от попыток изменить ситуацию. Именно такие дети в критических ситуациях, испытывая трудности в учебе, во взаимоотношениях с одноклассниками и учителями, склонны отказываться от посещения школы.

Такое же количество детей (11,8%) имеют высокие показатели по шкале «поиск виновных». Таких подростков характеризует низкий уровень контроля, склонность к раздражению, проявлению злости и ярости. Эти дети склонны перекладывать ответственность за ситуацию на других и характеризуются низким уровнем требований к нормам своего поведения.

Высокие показатели по шкалам «самообвинение» и «поиск виновных» положительно коррелируют с дезадаптацией личности.

По нашим данным у 35,3 % подростков наблюдается низкий уровень анализа проблемной ситуации, что косвенно характеризует их как достаточно неустойчивых, не способных сохранять самообладание и контролировать свои эмоции и поведение. Только у 5,8 % учащихся 6 классов доминирует стратегия анализа проблемной ситуации. Поэтому ранний подростковый возраст характеризуется как период риска дезадаптаций.

Замкнутый круг влияния личности учащихся на характер взаимоотношений в неформальной интрагрупповой структуре ученической подростковой группы в конечном итоге сказывается на успешности учебно-воспитательного процесса в целом, а также на развитии личности учащихся в частности. Поэтому важно изучать личностные особенности отдельных членов, как ведущих факторов стабильности группы в целом, с целью дальнейшей их коррекции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акбиева З.С. Самооценка и направленность личности подростков с отклоняющимся поведением: Автореф. дис. ... на соиск ст. канд псих. наук. – М., 1996.
2. Гончарова С.С. Опросник «Способы преодоления негативных ситуаций». // Психологическая диагностика. – № 3. – 2006. – С. 17–28.
3. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. – СПб.: «Речь», 2001.
4. Петровский А.В. Трехфакторная модель значимого другого // Вопр. психол. 1991. – №1. – С. 7–17.
5. Раттер М. Помощь трудным детям: – М., 1999.
6. Сачкова М.Е. Статусные отношения в подростковых ученических группах.// Вопр. психол. – 2006. – № 4. – С. 58–62.
7. Семья Г.В. Основы психологической защищенности детей, оставшихся без попечения родителей: Автореф. канд. дис. – М., 2004.
8. Собчик Л.Н. Диагностика индивидуально-типологических свойств и межличностных отношений: СПб.: «Речь», – 2002. – С. 47.
9. Тагирова Г.С. Психолого-педагогическая коррекционная работа с трудными подростками: Педагогическое общество России. – М., 2005. – С. 63–76.

Цветкова А.Л.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УСТАНОВКИ НА КОНФЛИКТ ПОДРОСТКОВ В СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье представлены результаты сравнительного анализа установки на конфликтное поведение, выполненное на репрезентативной выборке подростков. Опытно-экспериментальная работа проводилась на трех группах с применением валидных диагностических инструментов. Исследование позволяет не только глубже распознавать причины отклонений в поведении подростков, но и наметить с ними направления воспитательной работы.

Cvetkova A.L.

THE CONTRASTIVE ANALYSIS OF PURPOSE OVER CONFLICT TEENAGERS IN THE SOCIAL ENVIRONMENT

In given clause the structure, essence, functional value, strategy of disputed installation of teenagers in the social environment is considered. The comparative analysis of three teenage groups is lead. In 3 teenage group installation on the conflict has been revealed.

Осложненное поведение подростков с установкой на конфликт является серьезной проблемой семьи, учебных учреждений и общества в целом.

Разнообразие подходов в изучении природы концептуальных особенностей поведения подростков, конфликтов и установок не связывали с анализом социальных факторов детерминирующих особенности поведения подростков с установкой на конфликт в социальной среде. М. Вебер, Г. Зиммель, Л. Коузер, Е.М. Бабосов, Я. Щепаньский, Ф. Бородкин, Н.М. Коряк, А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов, Н.В. Гришина – внесли огромный вклад в теорию конфликта, рассмотрели структурные, динамические характеристики, функциональное значение. Г.Олпорт, Д.Н.Узнадзе, И.Т. Бжалава, Ш.А. Надирашвили, А.А. Девяткин, В.А. Ядов, А.Г. Асмолов – внесли вклад в теорию установки, содержание, структуру и функцию установки. Зиммель, У. Самнер, А. Смол – исследовали описывали некоторые формы поведения в конфликте. Л.И. Божович, А.И. Сорокина, Н.И. Леонов – конфликтное поведение подростков в социальных среде.

Конфликтная установка – это готовность к осознанному и неосознанному конфликтному поведению подростка в определенной жизненной ситуации.

Причины возникновения конфликтных установок могут быть субъективные и объективные. К объективным причинам относятся: социальные взаимодействия подростков, которые приводят к столкновению интересов, потребностей и т.п. К субъективным причинам относятся: индивидуально-психологические особенности подростка, иногда заложенные в семье, которые идут по пути конфликтного поведения.

Структура конфликтной установки обнаруживается в виде конфликтных мнений, действий и способов обращения с объектом. Отрицательное отношение к объекту, непосредственно чувственных переживаний. Комплекс установок, потребностей, на основе которого подросток воспринимает окружающую ситуацию и оценивает ее. Действия индивида к конкретному поведению подростка.

Функциональное значение конфликтной установки у подростка состоит в следующем. Конфликтная установка редко проявляет себя в условиях спокойного протекания деятельности. Конфликтная установка проявляет себя, когда в деятельности подростка встречается нереализованные потребности, препятствия в виде

быстрого изменения деятельности. Функция конфликтной установки служит удовлетворению каких-то важных потребностей подростка.

Отсюда выделяются функции конфликтной установки. Конфликтная установка направляет подростка к тем объектам, которые служат для достижения его целей. Способ конфликтно поведения по отношению к конкретному объекту. Освобождение подростка от внутреннего напряжения и выражения себя как личности. Конфликтная установка способствует разрешению внутренних конфликтов подростка, а иногда препятствует.

Выделяются четыре детерминанта конфликтной установки: формирование конфликтных установок у подростков в условиях семейного окружения, в самых элементарных предметных ситуациях; формирование конфликтных установок на основе потребностей подростка в общении малой группы. Поступки подростка, которые осуществляется в привычной ситуации. («Основные психологические потребности подростка – это стремление к общению со сверстниками, «группированию», стремление к самостоятельности и независимости, «эмансипации от взрослых, к признанию своих прав со стороны других людей» Д.Б. Эльконин); общая направленность подростка в конкретной сфере активности, где удовлетворяется потребность. Конфликтное поведение подростка; общая ценность ориентации личности подростка, которая регулирует поведение и деятельность в значимых ситуациях. Выражается отношение подростка к жизненным целям и средствам удовлетворения, детерминированными социальными условиями и принципами общества, включающую в себя экономическую, экологическую, идеологическую обстановку. Характеризуется как целостное поведение.

Стратегии конфликтной установки: соперничающая – навязывание подростком другой стороне выгодного для себя решения; решающая – поиск решения, которое удовлетворяет личность подростка; уступающая – снижение или притупление своих запросов, в результате неудовлетворенность исходом конфликтной ситуации; избегающая – уход физический или психологический из ситуации конфликта.

Подростки с установкой на конфликт могут иметь склонность к поведению как: отказ от своих обязанностей, учебы и т.п.; противоположное поведение тому, которое требует общество. Осуждение ситуации, обнаруживает противоречие не только в окружающей среде, но и в самом себе; подражание взрослому, который наделен теми или иными качествами, соответствующий идеалам подростка; стремление восполнить свою несостоятельность в одной области успехами в другой.

У подростка с установкой на конфликт при взаимодействии с окружающей средой формируется характерное поведение. Оно отражается стремления подростка к самостоятельности, к освобождению из-под опеки взрослых, при этом очень часто встречая противодействие взрослого. При неблагоприятных социальных средовых условиях (побеги из дома или школы, аффективных вспышек, направленных на родителей, учителей, а также отдельных асоциальных поступков). Стремление подростка к образованию спонтанных подростковых групп, проявление себя, желание показаться интересным. Желание реализовать себя и неумение это сделать. Уход в себя.

Анализируя поведение подростков с установкой на конфликт, в трудной для подростка ситуации можно выделить неконструктивные стратегии: психологическая защита- вытеснение проблемы из сознания («не обращать внимания», «смотреть на все поверхностно»); эмоциональные срывы, экстравагантные поступки; агрессивные реакции как форма конфликтности.

При образовании модели конфликтной установки у подростков, позволяет адекватно исследовать, распознавать причины отклонений в их личностном развитии.

Было проведено исследование в городе Москве в общеобразовательной школе № 714, где приняли участие 40 подростков 12 лет, из них 22 девочки и 18 мальчиков. Целью нашего исследования – выявить особенности поведения подростка и специфику подростка с установкой на конфликт. Были поставлены задачи. Во-первых, выявить формы агрессии; во-вторых, выявить влияние конфликтной установки на поведение подростков; в-третьих, выявить особенности установки на конфликт и не конфликтной установки.

С учетом поставленных задач, было необходимо определить наиболее надежные способы изучения этой проблемы. Использовались такие методики: диагностика состояния агрессии с помощью опросника Басса-Дарки, вопросника Кеттелла, методика изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга, на основании протокола обследования были сделаны выводы относительно эмоциональных реакций на различные конфликтные ситуации. Следующим этапом было применение методики Б.И. Хасана для изучения конфликтных установок.

Показатели каждой методики были занесены в программу EXCEL и переведены в стены. После проведения методик с помощью методов распределения данных была построена кривая Гауза.

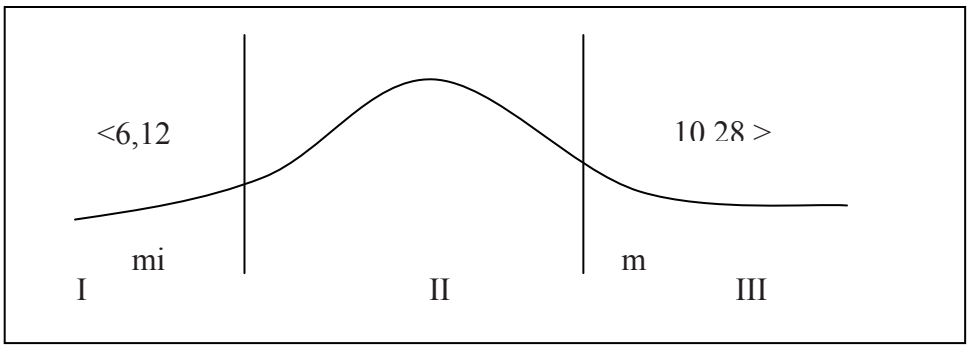
σ= 4,16

$$\overline{X} = 8,2$$

$$\overline{X} - \frac{1}{2}\sigma = 8,2 - \frac{1}{2} \times 4,16 = 6,12(\min)$$

$$\overline{X} + \frac{1}{2}\sigma = 8,2 + \frac{1}{2} \times 4,16 = 10,28(\max)$$

Кривая Гауза



В результате получились 3 группы подростков.

Далее была проведена статистическая обработка данных в программе SPSS 10. При помощи критерий Манна – Уитни произвели сравнение 3 групп

Различие 1 и 2 группами

Показатель № 24

W = 65, 50, P = 0,49 – уровень значимости

$1гр.\overline{X} = 12,18$
$2гр.\overline{X} = 18,41$ где $\overline{X}$ – среднее значение

Полученные различия позволяют нам отметить у 2 группы выраженное отрицание своей вины за совершенные поступки.

Различие между 1 и 3 группами

Показатель № 19

W = 27,000, P = 0,02 – уровень значимости

$1гр.\overline{X} = 14,57$
$3гр.\overline{X} = 8,00$ где $\overline{X}$ – среднее значение

В поведении подростков 1 группы лучшая социальная приспособленность, овладение требований окружающей среды, а в 3 группе подростки не умеют контролировать свое поведение в отношении социальных нормативов, плохо организованы, что может говорить нам о вероятности конфликтной установки.

Показатель № 21

W = 35,000, P = 0,04

$1гр.\overline{X} = 10,00$
$3гр.\overline{X} = 16,00$ $\overline{X}$ – среднее значение

В 3 группе подростки в своих ответах подчеркивают наличия препятствия, ситуация ими воспринимается как фрустрирующая, которая досаждает и беспокоит их. Вероятно, подростки этой группы идут на конфликт. В первой группе ситуация воспринимается адекватно.

Различие между 2 и3 группами. Показатель № 24

W = 49, 50, P = 0,09

$2гр.\overline{X} = 14,63$
$3гр.\overline{X} = 11,70$ $\overline{X}$ – среднее значение

Во второй группе преобладает активное отрицание своей вины, за совершенные поступки.

Анализ средних показателей по методике Басса-Дарки, свидетельствуют о различном проявлении агрессивности подростков с установкой на конфликт.(см.таб.1) Выяснилось, что у подростков 12 лет с высоким уровнем установок на конфликт преобладает вербальная агрессия (3 группа). Они часто используют выражение негативных чувств как через форму (ссора, крика, визга), так и через содержание словесных обращений к другим лицам (угрозы, ругани), вызывая тем самым на конфликт.

Таблица 1.

Анализ средних показателей по методике Басса-Дарки

Показатели	$\overline{X}$ 1 гр.	$\overline{X}$ 2 гр.	$\overline{X}$ 3 гр.
1.Физическая агрессия	0,966	0,998	0,986
2.Косвенная агрессия	1,000	1,000	0,986
3.Раздражительность	0,953	0,988	0,929
4. Негатив	0,978	0,957	0,930
5.Обида	0,969	0,982	0,964
6. Подозрительность	0,978	0,991	0,971
7.Вербальная агрессия	0,898	0,956	1.000
8.Чувство вины	0,962	0,902	0,965

Косвенная агрессия наблюдается у 1–2 группы (с низким и средним уровнем установки на конфликт), они используют сплетни, шутки против других.

Анализ средних показателей по методике Кеттелла 3 групп подростков: с низкой (1), средней (2) и высокой (3) установкой на конфликт показывают значительные различия 3 группы от двух первых – повышенной возбудимостью, в поведении подростков наблюдается нервное напряжение (у 3 группы выражена сильнее, чем у 2 группы). Анализ средних показателей по методике Розенцвейга показал (см.таб.2): 1 группа – с низкой установкой на конфликт, 2 группа – со средней установкой на конфликт, 3 – группа с высокой установкой на конфликт.

Таблица 2

Анализ средних показателей по методике Розенцвейга

Показатели	$\bar{X}1гр.$	$\bar{X}2гр.$	$\bar{X}3гр.$
1. OD (E)	0,994	0,984	0,932
2. OD (I)	0,968	0,902	0,835
3. OD (M)	0,972	0,984	0,986
4. ED (E)	0,994	0,924	0,992
5. ED (I)	0,950	0,979	1,000
6. ED (M)	1,000	1,000	0,873
7. NP (E)	0,993	0,998	1,000
8. NP (I)	0,898	0,868	0,944
9. NP (M)	0,981	0,959	0,944

Опираясь на полученные данные в 1 и 2 группах, ярко выражена реакция «с фиксацией на самозащите», которая обозначает слабую, уязвимую личность, реакции субъектов сосредоточены на защите своего «Я», осуждение ситуации сведена до минимума. В 3 группе ярко выражена реакция, которая направлена на окружение в форме подчеркивания степени фрустрирующей ситуации, вменяет в обязанность другому лицу разрешить данную ситуацию. По полученным данным группе подростков с установкой на конфликт присуще не самим разрешать трудные проблемы, а сбрасывать их на других лиц.

При помощи коэффициента корреляции Спирмена была рассмотрена достоверность развития в группе подростков с низким уровнем установок на конфликт.

В подростковых группах отличается по показателям. *В первой группе* была ярко выражена косвенная агрессия, высокая чувствительность, низкий самоконтроль, осуждение ситуации, враждебность. Вероятно, здесь ребенок в подростковом возрасте обнаруживает противоречия не только в окружающем мире, но и внутри собственного представления о себе, что является основанием для изменения эмоционально-ценностного отношения к себе как к личности, проявляется в резком всплеске недовольства и в сочетании таких полярных качеств, как, например, выше перечисленные факторы.

Во второй группе мы наблюдаем более гармоничное принятия различных факторов, кроме косвенной агрессии и раздражительности. Такой фактор агрессии – как форма конфликтности наблюдается у двух групп вместе, что можно соотнести как проблему агрессивности в подростковом возрасте.

В подростковых группах есть отличия по показателям: в второй группе косвенная агрессия, которая направлена на другое лицо, а в третьей – вербальная агрессия, которая выражается в виде негативных чувств, как через форму ссоры, крика, так и через содержание словесных ответов. В третьей группе высокая оценка по фактору

реактивный, возбудимый: для них характерно моторное беспокойство, отвлекаемость, что нельзя сказать про вторую группу, где есть эмоциональная уравновешенность, сдержанность. В третьей группе мы наблюдаем высокое значение фактора H и I, что характеризует непринужденность и смелость в общении, легко вступает в контакт со взрослыми, в то же время нуждается в поддержке окружающих. Также в 3 группе фактор ED (I), что характеризуется как отрицание ответственности. Фактор NP (E) ожидается, что явно кто-то должен решить ситуацию, только не он сам. Фактор агрессии как формы конфликтности в третьей группе выше, чем во второй. Опираясь на перечисленные факторы в третьей группе, мы можем сделать вывод, о том, что в этой группе подростков наблюдается расположенность к установкам на конфликт.

Проведенное исследование основывается на комплексе свойств, типичных для определенной группы подростков с установкой на конфликт и позволяет не только глубже распознавать причины отклонений в их развитии и поведении, но и намечать типологию приемов воспитательной работы.

Гимаева Р.М.

МОТИВЫ ВЫБОРА ОДЕЖДЫ И КАТЕГОРИЗАЦИЯ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА, СВЯЗАННОГО С ВЫБОРОМ ОДЕЖДЫ У ЖЕНЩИН

В работе исследованы осознаваемые и неосознаваемые мотивы выбора одежды женщинами и психологические факторы, влияющие на выбор одежды. Наименее осознаваемыми мотивами выбора одежды женщинами являются: интерес мужчин и сексуальность одежды, статус, признание окружающих, оригинальность и престиж. Постоянно выделяющимися факторами выбора одежды у женщин являются следующие: 1) «мода и оригинальность»; 2) «Я», «моя внешность», «моя фигура» и «мое тело»; 3) «традиционность», «статус», «признание окружающими» и «престиж».

Gimaeva R.M.

THE MOTIVES OF CLOTHES CHOICE AND CATEGORISATION OF SEMANTHIC SPACE CONNECTED WITH CLOTHES CHOICE BY WOMEN

In this work the conscious and unconsious motives clothes choice by women and psychological phactors depending on clothes choice has been investigated. The less conscious motives of clothes chois by women are the men interest and clothes sexuality, the status, the confession of surrounding people, originality and prestige. There are next phacthors constantly standing out when clothes choice by women: 1) «fashion and originality»; 2) «Me», «my appearance», «my figure» and «my body»; 3) «tradition», «status», «recognition by surrounding people» and «prestige».

Одежда, косметика, украшения и прическа относятся к так называемым среднеустойчивым элементам внешности человека, которые выполняют как орудие человеческого общения когнитивно-регуляторную функцию и служат показателями статусно-ролевой, половозрастной и групповой идентификации человека. По словам К.А. Абульхановой-Славской: «Суть этой регуляции заключается в использовании символических средств в целях идентификации со своей группой и установлении «социальной дистанции» в общения между группами, занимающими различные позиции в социальной иерархии... В качестве знаков социального положения пальма первенства принадлежит одежде. Для этого есть веские основания: одежда, в отличие от других предметов и форм культуры, универсальна в использовании, как символ легко обозреваема, легко варьируется, позволяет выражать тонкие различия в положении людей, доступна массам «имитаторов моды», не требует от тех, кто ее потребляет, высоких личных качеств» [1].

Исследователи моды, социологи, культурологи, психологи отмечают существенное изменение отношения людей к одежде на протяжении XVIII–XX веков. Культуролог Р. Барт [3] указывает на то, что веками типов одежды было столько же, сколько социальных классов. Для каждого социального положения имелся свой костюм, и превращать одеяние в знак не составляло никакой трудности, поскольку сама сословная рознь считалась чем-то естественным. Таким образом, с одной стороны, одежда подчинялась всецело условному коду, а с другой стороны, сам код отсылал к природному или даже божественному порядку. Сменить одежду значило одновременно сменить свою сущность и свой класс – одно совпадало с другим [3].

Таким образом, люди при выборе одежды подчинялись сословным предписаниям и собственных психологических мотивов выбора одежды, можно предполагать, не имели, или они (мотивы) действовали только в узких рамках этих предписаний.

Изменение отношения к одежде происходит на пороге Нового времени, когда ослабевают действовавшие на протяжении Средних веков сословные предписания и одежда (как и роскошь) становится одной из форм, в которых низшие социальные слои подражают высшим. Именно тогда возникает и феномен моды в его современном понимании.

М. Килошенко утверждает, что только мода конца XIX века приобретает личностный смысл. Открывается новая эра моды, ориентированная не только на общество, но и на каждую отдельную личность. В XX веке, с развитием капиталистических отношений, эта тенденция усиливается и проявляется как выражение индивидуальности в одежде. Исследователи моды сходятся в том, что в наше время одежда является своеобразным объектом для творческой деятельности человека, мотивированной потребностями в самовыражении и самореализации. Процесс выбора индивидом одежды заметно усложняется, от простого подражания до рефлексии, т.е. осознавания того, как он будет выглядеть в глазах других людей, как он будет чувствовать себя в этой одежде, где, когда и каким образом он сможет ее носить и т.д. [4].

Проведенный обзор литературных источников показал отсутствие единой точки зрения относительно значения и мотивации выбора одежды людьми и степени осознанности этого процесса, что и обусловило выбор темы нашего исследования.

В настоящее время понятия «мотивация» и «мотив» трактуется по-разному. Наиболее близкой для нас является точка зрения А.Н. Леонтьева: им мотив понимается как удовлетворение потребности или предмет потребности, т.е. мотив обозначает то объективное, в чем эта потребность конкретизируется в данных условиях и на что направлена деятельность. Совокупность же мотивов составляет мотивацию деятельности конкретного человека или его поступка [5]. Именно это рассмотрение природы мотива и мотивации позволило нам предположить, что при выборе одежды могут реализовываться определенные потребности, не всегда осознаваемые.

Эмпирической базой для исследования послужила выборка из 198 женщин, состоящая из представительниц разных социальных слоев (студенты, служащие, предприниматели, пенсионеры и т.д.) разных возрастных категорий от 19 до 52 лет.

В первой части нашего исследования был проведен констатирующий эксперимент, целью которого являлось выявление основных, осознаваемых позиций-мотивов, по которым женщины выбирают одежду. Испытуемыми являлись девушки – студентки третьего курса, обучающиеся специальности «художественное проектирование одежды», количество участниц эксперимента – 42. Данная группа испытуемых выступила для нас в качестве группы экспертов, выбор одежды для них является более осознаваемым процессом по сравнению с людьми, для которых мода и одежда не являются профессиональным занятием. Девушки заполняли опросник, составленный нами по типу теста незаконченных предложений, т.е. должны были закончить предложения, касающиеся того, как они выбирают одежду. Например, «самым важным при выборе одежды для меня является...», «я люблю одежду, которая...», «первое, на что я обращаю внимание при выборе одежды...».

В результате контент-анализа анкет были выделены следующие позиции-мотивы выбора одежды по степени частоты встречаемости в ответах: самовыражение, подчеркивание своей индивидуальности, своего «Я», возраст, удобство, средство самоутверждения, повышения самооценки, эмоциональное состояние при выборе одежды – выбор радующей одежды, подчеркивание достоинств фигуры, внешности; практичность, соответствие своему стилю и уже имеющейся одежде, качество, мода, оригинальность, подчеркивание своей женственности, интерес мужчин, при-

надлежность к определенной социальной группе, статус.

Исследование осознаваемых мотивов выбора одежды женщинами показало, что для большинства женщин наиболее значимыми мотивами выбора являются «внешность» и «фигура» (63,8%), «моя индивидуальность» (53,1%), а также «удобство» (61,5%) и «качество» одежды (50,2%). Такие мотивы выбора одежды как: «стиль» (31,3%), «самовыражение» (28,8%), «мода» (27,2%), «повышение самооценки» (13,8%), «женственность» (15,4%) находятся в среднем диапазоне количества выборов. При этом небольшое количество женщин, на осознаваемом уровне, выбирают одежду исходя из таких мотивов, как «престиж» (3,8%), «статус» (3,5%), «сексуальность» (3,2%), «интерес мужчин» (2.3%) .

Для диагностики неосознаваемой мотивации выбора одежды нами использовалась методика семантического дифференциала для диагностики неосознаваемой мотивации различных видов деятельности И.А. Соломина, которая была нами модифицирована для диагностики неосознаваемых мотивов выбора одежды [6].

Неосознаваемая мотивация выбора одежды у женщин отличается от осознаваемой мотивации. При неосознаваемом выборе меньшее количество женщин имеют такие мотивы выбора, как «внешность» и «фигура» (40,3%), «моя индивидуальность» и «Я» (41,2%), «удобство» (15,9%), «качество» (13,8%), «стиль»(9,8%), в то же время у большего количества женщин выявлены такие мотивы выбора одежды как «интерес мужчин» (27,8%), «сексуальность» (20,1%), «оригинальность» (22,5%), «престиж» (20,4%), «статус» (17,7%), «признание окружающими» (19,7%) по сравнению с осознаваемым выбором. Такие мотивы выбора, как «ухоженность» (13,7%), «традиционность» (15,0%), «элегантность» (20,0%), «мое тело» (17,5%) не осознаются как самостоятельные мотивы выбора одежды, но при этом не только присутствуют в семантическом поле понятий, связанных с выбором одежды, но и являются значимыми мотивами выбора одежды на неосознаваемом уровне.

Наименее осознаваемыми мотивами выбора одежды являются: «интерес мужчин», «сексуальность», «престиж», «статус». По-видимому, ориентированность женской одежды на привлечение внимания мужчин является столь глубокой и естественной, что не осознается в каждом индивидуальном случае выбора, кроме того, системоообразующим фактором женского потребления чаще всего выступает мужчина как потребитель сконструированного эстетического образа. В то же время ориентация на свою индивидуальность, «Я», особенности внешности превалирует по сравнению с мотивом «интерес мужчин» как при осознаваемом, так и при неосознаваемом выборе и занимает первое место среди мотивов выбора одежды.

Кроме того, из полученных результатов следует, что женщины в большей степени ориентированы в выборе одежды на социум и окружающих, чем это ими осознается, так как по данным диагностики неосознаваемой мотивации выбора одежды, женщины значимо чаще выделяют такие мотивы выбора, как «престиж», «статус», «признание окружающих» по сравнению с осознанным выбором.

Одной из задач нашего исследования являлось выделение факторов, определяющих выбор одежды женщинами не только на индивидуальном, но и на групповом уровне.

Для решения этой задачи нами использовался факторный анализ. Процедуре факторного анализа подвергся весь массив шкальных оценок мотивов по трем критериям семантического дифференциала: оценке, потенции, активности.

В результате факторного анализа сферы основных психосемантических понятий, связанных с выбором одежды у женщин по критерию «ценность», нами были

выявлены три значимых фактора, объясняющих 58,4% общей информации, полученной с помощью модифицированной нами методики семантического дифференциала. Следующая задача данного этапа исследования состояла в определении семантического и мотивационного смысла каждого выделенного фактора. Каждый фактор идентифицируется понятиями (мотивами), входящими в него с максимальными по абсолютной величине факторными весами.

Фактор 1. Он объединил оценки мотивов выбора одежды 21,8% женщин, участвующих в эксперименте. Доминирующие факторные нагрузки имеют следующие мотивы: «мода» (0,760), «элегантность» (0,672), «удобство» (0,718), «оригинальность» (0,656). Необходимо отметить также, что в этом факторе оказалась и сама деятельность «выбор одежды». Кроме того, значимые величины нагрузок имеют мотивы: «престиж», «качество», «сексуальность», «моя индивидуальность». Таким образом, содержание первого фактора отражает ориентацию женщин при выборе одежды на моду и сам объект выбора, а именно одежду.

Фактор 2. Объединил оценки мотивов выбора одежды 20,8% женщин. Доминирующие факторные нагрузки получили понятия: «мое тело», «моя внешность», «моя фигура», «Я». С меньшими факторными нагрузками в этот фактор вошли мотивы – «женственность», «моя индивидуальность», «сексуальность». Значительно меньшую факторную нагрузку имеет мотив – «интерес мужчин». Второй фактор отражает ориентацию женщин при выборе одежды на себя, свое тело, фигуру, свое Я, индивидуальность.

Фактор 3. (15,8%) Доминирующие факторные нагрузки получили понятия: «традиционность», «практичность», «статус», «престиж», «самооценка», также в этот фактор вошел мотив «признание окружающими». Фактор отражает ориентацию женщин при выборе одежды на то, как она будет представлена в данной одежде среди «значимых» других, в той социальной группе, к которой она принадлежит. В этот фактор, в отличие от предыдущих, не вошли мотивы «интерес мужчин» и «сексуальность». Определяющим в этом факторе является такой феномен, как принадлежность группе.

Оценки по фактору ценности являются показателем осознанного отношения испытуемых к соответствующим мотивам и потребностям и поэтому выделенные нами факторы, совпадающие с основными видами направленности личности, являются отражением осознанного мотивационного и ценностно-смыслового отношения женщин к выбору одежды, в то время как оценки по факторам активности и потенции семантического дифференциала отражают неосознаваемое отношение к выбору одежды.

В результате факторного анализа сферы основных психосемантических понятий, связанных с выбором одежды у женщин по критерию «потенция (сила)», нами были выявлены пять значимых факторов, объясняющих 58,8% общей информации, полученной с помощью модифицированной нами методики семантического дифференциала. Фактор «потенция» отражает силу воздействия объекта, или степень субъективного влияния, в нашем случае определенного мотива на выбор одежды. Выделение пяти независимых факторов категоризации области семантического пространства, связанного с выбором одежды по критерию «потенция» свидетельствует о наличии более широкого спектра семантических связей между мотивами выбора одежды на неосознаваемом уровне. По словам Е.Ю. Артемьевой, которая опирается на идею З. Фрейда о вытеснении аффективно окрашенного содержания в бессознательное, «...возможен перевод некоего эмоционально-насыщенного, а зна-

чит, жизненно важного содержания, на более глубинный уровень категоризации» [2]. В связи с этим обращает на себя внимание выделение в отдельный фактор с высокими факторными нагрузками таких мотивов, как «интерес мужчин» и «сексуальность», которые чаще всего имеют для женщин высокую аффективную окраску, при этом, два других мотива – «возраст» и «самооценка», также вошедшие в этот фактор, имеют существенно меньшие нагрузки. Показатель дисперсии этого фактора (9,2%) свидетельствует о том, что интерес мужчин и сексуальность являются отдельными (самостоятельными) и значимыми мотивами выбора одежды для сравнительно небольшого количества женщин.

При анализе мотивов, вошедших в разные факторы по критерию «сила» нами выявлены следующие особенности: первое место по значимости занимает фактор, связанный с «Я», особенностями тела, фигуры, внешности, индивидуальности, что означает, что эти мотивы по силе своего влияния на выбор одежды являются ведущими для женщин. Фактор, связанный с модой и оригинальностью переместился на третье место, второе место занимает фактор, связанный с традиционностью, качеством, статусом и престижем. Важным, на наш взгляд, является то, что во всех этих факторах присутствует мотив «признание окружающими», чего не наблюдалось при факторном анализе шкальных оценок по критерию оценка. Это означает, что на неосознаваемом уровне мотив «признание окружающих» имеет большее значение по сравнению с осознаваемым выбором. Мотивы «интерес мужчин» и «сексуальность» вошли только в четвертый фактор, то есть оказались не связанными с другими факторами выбора одежды по критерию силы.

В результате факторного анализа сферы основных психосемантических понятий, связанных с выбором одежды у женщин по критерию «активность», нами были выявлены пять значимых факторов, объясняющих 50,8% общей информации, полученной с помощью модифицированной нами методики семантического дифференциала. Фактор «активность» отражает продолжительность воздействия объекта (в нашем случае определенного мотива на выбор одежды) и как быстро изменяется это воздействие. Иначе говоря, речь идет о степени постоянства воздействия объекта. На первом месте по критерию «активность» стоит фактор, в который вошли мотивы «мое тело» и «моя фигура», «Я» и «моя внешность», то есть этот фактор по постоянству (продолжительности) действия является наиболее значимым. В третий фактор, куда вошла сама деятельность по выбору одежды, вошли мотивы «интерес мужчин» и «признание окружающих», что свидетельствует о том, что по критерию «активности» эти мотивы являются постояннодействующими на выбор одежды для женщин.

Проведенное исследование показало, что постоянно выделяющимися факторами выбора одежды у женщин являются следующие: 1) «мода и оригинальность»; 2) «Я», «моя внешность», «моя фигура» и «мое тело»; 3) «традиционность», «статус», «признание окружающим» и «престиж», что позволяет заключить, что названные факторы являются основными факторами выбора одежды женщинами и их направленность совпадает с известными типами направленности (на себя, на взаимодействие и на задачу), являющимися характеристиками общего континуума направленности личности.

Интерес мужчин и сексуальность являются отдельными (самостоятельными) и значимыми мотивами выбора одежды для сравнительно небольшого количества женщин (9,2%), в то же время эти мотивы выбора одежды входят в фактор выбора одежды «мода и оригинальность» по критерию «сила» семантического дифференциала, а также

с меньшими факторными нагрузками в другие факторы выбора одежды.

Таким образом, мотивация выбора одежды женщинами имеет сложную структуру и связана с общим континуумом направленности личности как системообразующим свойством личности, определяющим ее психологический склад и доминирующие мотивы деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – С. 87.
2. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Под ред. Ханиной И.Б. – М.: Наука, Смысл, 1999. – С. 349.
3. Барт Р. Система моды. Статьи по семиотике культуры. – Пер. с фр. – М.: Издательство им. Сабашниковых, 2003. – С. 511.
4. Килошенко М.И. Психология моды. – СПб.: Речь, 2001. – С. 192.
5. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. – С. 38.
6. Соломин И.Л. Психосемантическая диагностика скрытой мотивации. Методическое руководство. – СПб.: Иматон, 2001. – С. 144.

Берегова И.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРЕНИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СПЕЦКУРСЕ «КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ПСИХОЛОГА»

В данной статье представлена технология проведения спецкурса, направленного на совершенствование коммуникативной культуры личности будущего психолога; выделяются принципы и формы проведения тренинговых занятий; предлагаются этапы оценки эффективности предложенной программы.

Beregova I.

METHODS OF COUNSELLORS' TRAINING IN A SPECIAL COURSE «COMMUNICATIVE SKILLS OF A COUNSELLOR»

The article centers around the methods aimed at perfecting Communicative Shills of counselors applied at the special training course; the author describes principles and forms of training, offers the stages of estimating the efficiency of this course.

В условиях реализации современной концепции образования особую актуальность приобретает проблема подготовки всесторонне развитого специалиста, чему способствует внедрение в процесс образования инновационных информационных технологий, которые должны способствовать соединению солидных фундаментальных знаний, широкой профессиональной подготовки с высоким культурным уровнем специалистов.

Несмотря на рост телекоммуникационных связей происходит снижение «живого общения», превращение его в фатическое при обесценивании содержания – этим и обусловливается актуальность формирования коммуникативной культуры личности.

Психологу необходимо уметь устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. В основе коммуникативной компетентности лежит не просто владение языком и другими кодами общения, а обмен рациональной и эмоциональной информацией, т.е. мыслями, взглядами, интересами, чувствами, настроениями в связи с предметным взаимодействием. Для специалиста важно уметь организовывать пространство общения, т.е. физическое расположение общающихся по отношению друг другу. Ни в коем случае нельзя «нависать» над партнером по общению, вторгаться в его личное пространство. Диалоговое общение строится по формуле «глаза в глаза»; обязанность психолога – мотивировать и стимулировать активность участников общения. Правильно построенный процесс общения создает атмосферу взаимопонимания, доверия, откровенности, позволяет участникам приобретать умение четко формулировать и излагать свои мысли.

Коммуникативную компетентность можно рассматривать как совокупность коммуникативных знаний, умений, способностей и эффективность их применения в образовательной практике.

Людей с высокой коммуникативной компетентностью отличают такие признаки, как быстрая, своевременная и точная ориентировка в ситуации взаимодействия и в партнерах; стремление понять другого человека в контексте требований конкретной ситуации; владение ситуацией, гибкость, готовность проявить инициативу в общении или передать ее партнеру; умение эффективно общаться в разных статусно-ролевых позициях; умение организовать дружную совместную работу, добиваться высокого результата деятельности; способность создавать благоприятный климат в коллективе, добиваться стабильности состава [2].

К признакам коммуникативной компетентности можно отнести и эмпатию, позитивную Я-концепцию, способность к сопереживанию, коммуникабельность, интуицию, креативность, уверенность, умение «читать по лицу». Коммуникативные умения, обеспечивая решение задач общения в условиях диалогической и монологической речи, составляют основу профессиональной речевой культуры личности. Коммуникативные умения включают владение методикой публичного выступления (умение самостоятельно готовить выступление, доходчиво и убедительно излагать материал, отвечать на вопросы слушателей, устанавливать и поддерживать контакт с аудиторией, применять технические средства, наглядные материалы, обладать навыками самообладания перед аудиторией, ориентацией во времени и т.д.), владение культурой научной дискуссии и обсуждения (умение выделить предмет обсуждения, слушать собеседника, четко и точно формулировать вопросы, отстаивать свою точку зрения, приходить к коллегиальному решению и т.д.). Можно утверждать, что формирование любых умений возможно только в специально разработанных условиях, где используются неоднократные упражнения в схожих ситуациях, при изменяющихся действиях в различных ситуациях. Эти условия может обеспечить предложенный спецкурс «Коммуникативная культура психолога», разработанный для студентов (будущих психологов) педагогического вуза.

Целью данного спецкурса является совершенствование коммуникативной культуры личности будущего психолога.

Одними из основных задач спецкурса являются: формирование комплекса коммуникативных действий, направленных на организацию позитивных контактов; способствование оптимизации позитивно направленного общения; формирование коммуникативной компетенции, под которой подразумевается умение организовывать свою речевую деятельность вербальными и невербальными средствами и способами, адекватными ситуациям общения; способствование совершенствованию своих коммуникативных умений и навыков в разных ситуациях общения.

В процессе изучения курса студенты должны овладеть определенной совокупностью знаний, умений и навыков.

Студенты должны иметь представления: о сущности психологического взаимодействии; об индивидуальных особенностях вербального и невербального общения; о ролевом поведении человека; о стандартах коммуникативного поведения (способов прощания, приветствия, выражения благодарности и несогласия и т. п.); об атрибутах общения (внешний вид, средства, формы, время, пространство); об особенностях монологической и диалогической форм общения; о коммуникативных качествах речи. Знать: структуру коммуникативной культуры; проявления коммуникативной, перцептивной и интерактивной сторон общения; категории, закономерности и технологии педагогического общения; формы и методы саморазвития, самовоспитания, самосовершенствования в сфере культуры общения; психологические приемы привлечения и удержания внимания. Уметь: транслировать личностное «Я» другому субъекту; слышать и видеть другого человека, сопереживать другому «Я», принимать другого человека как данность, понять позицию другого в общении; проявлять наблюдательность, яркость речи и жестов; способность корректировать стереотипы в самовосприятии и давать объективную оценку личным и профессиональным качествам; воспринимать, понимать и правильно оценивать партнера по общению; устанавливать и поддерживать коммуникативные отношения в учебном процессе (создавать эмоциональный контакт); стремиться к самосовершенствованию, гармонии внутренних и внешних проявлений.

Обучение включало следующие направления. Формирование общей психолого-педагогической коммуникативной культуры. Оказание психологической помощи и поддержки студентам в процессе межличностного, группового и профессионального общения. Обучение основам общения и отработка адаптивных тактик взаимодействия. Развитие и совершенствование коммуникативных навыков и умений. Построение индивидуальных стратегий коммуникативного развития личности студентов.

Основными принципами данного спецкурса «Коммуникативная культура психолога» являются: проблемность в изложении материала; активность обучаемых; групповые и коллективные формы работы студентов; равноправная позиция преподавателя и учащихся; учет индивидуальных особенностей обучаемых; гибкий алгоритм занятия.

Программа спецкурса включает следующие формы обучения: лекции, практические занятия, тренинговые занятия, самостоятельное изучение указанных тем. Успешность освоения материала оценивается в форме зачета.

Стремительный поток перемен, рост напряженности и экстремальности бытия человека в мире предполагает поиск новых активных методов обучения и социализации личности. Наиболее успешно решить проблему быстрой адаптации человека к изменяющимся условиям поможет метод интенсификации психолого-педагогической подготовки, а именно тренинг, который в последнее время привлекает все больше внимания как специалистов, так и широкой аудитории.

Цели и задачи тренинговых занятий: развитие навыка рефлексивного слушания; развитие уверенности в себе, стрессоустойчивости, психологической защиты; овладение вербализацией; развитие умения слушать партнеров; жанровое формулирование вопросов, ведение своей линии; контролирование эмоций, выслушивание критики своих предложений; расширение лексикона и тезауруса; развитие аудиального канала; отработка приемов преодоления коммуникативных барьеров.

Формы, методы и техники тренинга: мини-лекции, ролевые и групповые игры, групповые дискуссии, работа в малых группах, творческие задания, упражнения в парах, индивидуальная тренировка. При разработке ролевых игр, дискуссий и упражнений используются ситуации из сферы будущей профессиональной деятельности участников.

Коммуникативный тренинг является одной из самых творческих технологий формирования и саморазвития личности. Использование тренингов в курсе «Коммуникативная культура психолога» направлено на осознание реализуемых в общении мотивов, на развитие эмпатии, умение осуществлять обратную связь; включает овладение приемами педагогического взаимодействия и стимулирования общения студентов, осознанное владение нормами литературного языка, владение речеведческими понятиями педагогической риторики, включает лингводидактическую подготовку.

План занятий тренинга состоит из следующих компонентов (Н.А. Морева): приветствия, выполняющего роль определенного настроя участников на общение; ряда последовательных упражнений, которые подобраны с учетом реализации целей конкретного занятия; рефлексии занятия, осуществляемой с помощью разнообразных анкет, тестов, экспресс-опросов участников. Она выполняет роль обратной связи; домашнего задания. Его содержанием являются задания, которые могут составлять основу, упражнений последующего занятия, и закрепление сведений, полученных на проведенном занятии; заданий на самостоятельной работы, которые направлены на расширение границ коммуникативной компетентности и поведения

участников тренинга.

Общение в условиях психологического тренинга строится на следующих принципах (Петровская Л.А.). **«Здесь и сейчас»** – разговор о том, что происходит в группе в каждый конкретный момент, исключение общих, абстрактных рассуждений. **Персонификация высказываний** – отказ от обезличенных суждений типа «обычно считается», «некоторые здесь полагают» и т.п., замена их адресными: «я считаю», «я полагаю». **Акцентирование языка чувств** – избегание оценочных суждений, их замена описанием собственных эмоциональных состояний (не «ты меня обидел», а «я почувствовал обиду, когда ты...»). **Активность** – включенность в интенсивное межличностное взаимодействие каждого из членов группы, исследовательская позиция участников. **Доверительное общение** – искренность, открытое выражение эмоций и чувств. **Конфиденциальность** – рекомендация не выносить содержание общения, развивающегося в процессе тренинга, за пределы группы.

При таком подходе тренинг, как способ развития культуры общения, развивает учебные, лингвистические и коммуникативные навыки и умения, позволяет научить эффективному взаимодействию с окружающими, помогает выработать собственную позицию в этом взаимодействии и учит принимать различные точки зрения на основе равноправного общения. В тренинге участники получают возможность видеть себя в основном со стороны, а своих партнеров – изнутри.

Коммуникативный тренинг предполагает развитие способности адекватного и полного познания себя, других людей, отношений в разнообразных ситуациях общения. Система занятий побуждает человека переосмысливать уже имеющиеся представления о людях, заставляет искать пути самосовершенствования. В ходе этого тренинга участники получают сведения о том, как они выглядят в глазах других людей, и о том, как их действия и поступки воспринимаются со стороны. Основу составляет организация намеренной межличностной обратной связи в ситуациях «индивид – индивид», «индивид – группа», «группа – группа».

Оценка эффективности тренинговых программ осуществляется в два этапа. Посттренинговый этап измеряет эффект тренинговой программы непосредственно после ее завершения, долгосрочный – по истечение определенного промежутка времени. Получение всесторонней картины эффективности тренинговой программы предполагает использование обеих оценок. В любом случае эффективность тренинга определяется последующим применением полученных знаний и приобретенных умений на практике. В реальной действительности – мало просто научить чему-то специалистов, необходимо чтобы они имели возможность использовать новые умения, и сами были заинтересованы работать лучше.

Одним из важных результатов тренинга является то, что многие участники по-новому могут взглянуть на само общение.

Таким образом, тренинг является эффективным средством психологического воздействия, позволяющим решить широкий круг задач в области развития компетентности в общении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грецов А.Г. Тренинг общения для подростков/ А.Г. Грецов. – СПб.: Питер, 2005. – 160 с.
2. Морева Н.А. Тренинг педагогического общения: Учеб. пособие для вузов/ Н.А.Морева.- М.: Просвещение, 2003 – 304 с.
3. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг/ Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
4. Титова В.Б. Коммуникативная культура как условие успешности специалиста социально-культурной сферы: дисс. ... канд. пед. наук / Титова Виктория Борисовна – М., 2005.

Моисеева Л.А., Жихарева А.А.

КОМПЛЕКСНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦИАЛИЗАЦИИ И АДАПТАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ ССУЗОВ

Изучение взаимодействия процессов социализация и адаптация актуально в современных условиях. Особенно это важно для решения проблемы молодых людей – учащихся ССУЗов, которые только выбирают свой трудовой путь и делают первые шаги в освоении профессии.

Moiseeva L.A.

COMPLEXCHARACTERISTICSOCIALANDADAPTATIONINPROCESSING INSTRUCTION STUDENTS THE FIRST FOR COURSES LYCEUM

Study processing social and adaptation and this interaction on the contemporary stage. Study problem is important for young man's and women's selection for yourselves profession and make first steps in the master profession.

В России, переживающей сложный период реформирования всех структур общественной и государственной жизни, социальная поддержка подрастающего поколения становится приоритетной задачей общества. Кардинальные преобразования всех сфер общественной жизни порождают имущественное неравенство, явление психологической дезориентации и дезадаптации. Наблюдается преждевременный уход молодежи из школы. Плохо образованные индивиды сталкиваются с трудноразрешимыми проблемами при интеграции в трудовую жизнь. Незаконченное образование ослабляет и другие связи индивида и общества. Таким образом, образование в современном обществе является и способом включения в трудовую жизнь, и средством получения знаний, развития способностей, необходимых для организации жизни в широкой системе общественных и социальных связей.

Молодежь современной России значительно отличается от своих сверстников XX столетия. Она более чутко понимает сложную социально-политическую и экономическую ситуацию, от которой зависит будущая жизнь во всех ее проявлениях. Будущее современных молодых людей зависит от хорошего образования и успешного карьерного роста, что влияет на все стороны жизни человека. Вот почему важно обращать внимание на профориентацию старшеклассников и абитуриентов, что сведет к минимуму поступающих в то или иное учебное заведение «случайных людей» и даст возможность поступать и учиться молодым людям, которые действительно хотят работать по той или иной специальности. Это является одной из главных составляющих для успешной адаптации к учебному заведению, а в дальнейшем и более успешной адаптации к трудовой деятельности.

В наиболее широком смысле, принятом в современной философской литературе адаптация означает «...процесс установления соответствия между живой системой и внешними условиями» [1]. Отечественные психологи понятие адаптации человека к изменившимся условиям трактуют по-разному. Д.А. Андреева и другие считают, что «адаптация означает приспособление, приноровление индивида к новым условиям, вживание в них» [1]. Б.Г. Рубин, Ю.С. Колесников определяют это понятие как «процесс активного овладения социальными ролями» [9]. С позиций результативности адаптационного процесса К.К. Платонов трактует социально-психологическую адаптацию как процесс обретения такой совокупности личностных свойств, которая обеспечивает эффективность общения и психологическую совместимость в

общей деятельности [8]. И.П. Павлов рассматривает адаптацию человека с физиологической точки зрения как перестройку внутреннего динамического стереотипа в зависимости от изменения внешних условий. Вместе с тем, исследования, проведенные по адаптации, охватывали в основном студентов вузов и школьников. Так, например, Д.А. Андреева, Г.П. Медведев, Б.Г. Рубин, Ю.С.Колесников исследовали адаптацию студентов к условиям ВУЗа. В.Д. Артемов анализирует социальные проблемы адаптации молодых рабочих на промышленном предприятии. Исследований по личностной адаптации учащихся-первокурсников к ССУЗам практически нет, что и определило выбор темы данной работы.

Целью нашей работы стало раскрытие трудностей личностной адаптации учащихся первокурсников к обучению и жизнедеятельности в среднем специальном учебном заведении. Объектом исследования выступили учащиеся первого курса, ряда средних специальных учебных заведений г. Москвы (на примере медицинских училищ).

Мы постарались решить следующие задачи. 1. Уточнить характеристику личностной адаптации и социализации. 2. Выявить основные трудности в жизнедеятельности и в обучении учащихся – первокурсников ССУЗов. 3. Систематизировать условия и пути профилактики для оптимизации личностной адаптации учащихся.

Содержание обучения в среднем специальном учебном заведении складывается из совокупности умственных, эмоциональных и физических нагрузок. Она предъявляет усложненные требования не только к психофизической конституции молодых людей или их интеллектуальным возможностям, но и к целостной его личности и, прежде всего, ее социально-психологическому уровню. Успешность осуществления адаптации к новому учебному заведению (среднему специальному (профессиональному) училищу, техникуму и т.п.) во многом зависит как от воспитательного потенциала социума, так и от внутренних сил саморазвития индивидов. Даже в целом нормально протекающему подростковому и юношескому периоду свойственны неравномерность и скачкообразность развития, определенная дисгармония. Глубина и темпы адаптации учащихся имеют вполне реальное воплощение в успешной учебе и социальной комфортности личности. Хорошо, и в кратчайшие сроки, адаптированный учащихся, успешнее усваивает содержание предметов обучения, приобретает навыки и умения, необходимые ему во «взрослой жизни» и оптимально задействует свои жизненные силы. При организации обучения и воспитания в среднем специальном (профессиональном) учебном заведении соблюдаются основные требования личностно-ориентированного обучения: применение разнообразных видов деятельности, где юноши и девушки выступают в роли субъекта образовательного процесса.

На основе имеющихся в отечественной и зарубежной литературе исследований по данной теме определены *особенности адаптированных юношей и девушек.* Это гармоничное развитие личности, повышенный интерес к обучению и высокая работоспособность, эмоциональная и физическая подготовленность к учебной нагрузке, высокая познавательная деятельность, любознательность, высокий уровень сформированности общеучебных умений и навыков, отсутствие нарушений в сфере межличностного общения, социальная активность, отсутствие вредных привычек, поведение в пределах общепринятых норм. Ликвидация страха, агрессивного настроения, возможность свободного умственного развития являются ключом к тому, чтобы преодолеть существующие противоречия между целевыми установками, ориентированными на высокое качество обучения, и потребностью сделать

профессиональную школу более гуманной и привлекательной. В основе социально-психолого-педагогического подхода должны быть такие отношения, при которых наиболее важной является проблема личностной адаптации и успешной социализации учащихся ССУЗов, направленная на подбор соответствующих развивающих и адаптационных программ. Образовательный процесс должен быть построен на следующих принципах, где учащемуся необходимо: познание и усвоение истинно человеческого предназначения; познание себя как человека; выработка самоконтроля за проявлениями внутреннего эмоционального состояния (приобретение навыков); адаптация индивидуальных психологических свойств к нормам и требованиям поведения в социуме; приобретение опыта жизнедеятельности и профессиональной карьере (формирование профессиональных знаний, умений и навыков в процессе обучения); формирование мотивационной сферы как направленности личности.

Определяя социализацию личности в качестве процесса «становления человека, как общественного существа, процесса возникновения психологического субъективного мира личности, который проходит через усвоение (принятие) индивидов социального опыта», Г.М. Андреева, считает, что «социализация это ограниченный во времени процесс». Такие толкования представляются так же неадекватными реалиями, так как социализация человека продолжается всю его жизнь. Важной особенностью социализации является ее обусловленность социальной макросреды: «человек формируется как член того общества, к которому принадлежит. Как подчеркивал Э. Дюркгейм: «Любое общество стремится сформировать человека в соответствии с имеющимися у него универсальными, моральными, интеллектуальными и даже физическими идеалами. Содержание этих идеалов, значительно отличается в зависимости от исторических традиций, особенностей развития социального и политического строя общества, но в то же время в современных условиях социализация имеет много характеристик, общих или более менее сходных для различных обществ» [6].

В ряду функций успешности личностной адаптации и социализации авторы различают: повышение уровня социальной активности личности и включения субъекта в «социальную деятельность» [3]; «адаптация это обеспечение эффективности деятельности, выступающая, как исходная предпосылка и условие успешности деятельности», как полагает И.А. Милославова [7]; регуляция и оптимизация общения [6]; повышения уровня стабильности и сплоченности коллектива [9]; обеспечение «проявления и развития творческих возможностей и способностей личности»[10].

Было выявлено, что личностная адаптация к новым условиям деятельности и новой системе межличностных отношений, новым традициям, стереотипам в групповом мнении и так далее – это процесс поэтапный. Каждая ступень адаптации характеризуется некоторыми личностными изменениями. В начальном периоде адаптации в связи с освоением новой информации претерпевают изменения представления о содержании предстоящей ведущей и иной деятельности и об особенностях новой социальной микросреды. Затем, в связи с новой (прежде всего ведущей) деятельностью, в соотношении с ее целями и задачами, требованиями и трудностями претерпевают изменения самооценка и уровень притязаний личности. Перестраиваются, вместе с тем, и самоэкспектации. Далее, на основе новых представлений о деятельности и общении в ближайшей окружающей среде перестраивается или подстраивается подструктура опыта: определенные знания, умения, навыки, привычки. Корригируется направленность личности на себя, на свою деятельность, на свое социальное окружение, ее взгляды, идеалы, жизненные планы, интересы, цели и перспективы.

Причинами, затрудняющими социализацию, являются возникающие негативные, «пограничные» психические состояния (гипернапряженность, гипертревожность, агрессивность, фрустрации и т.п.). При этом были определены основные критерии адаптированности (успешность учебной деятельности, признанный авторитет, оптимальное настроение) и критерии дезадаптированности (конфликты, эмоциональные и интеллектуальные перегрузки, гипермотивация, неадекватный уровень притязаний, тревожность, фрустрация и т.п.). Адаптируясь и социализируясь, личность стремится к установлению или восстановлению нарушенного равновесия с социальной средой.

Результаты проведенного исследования показывают, что успешность социализации «...напрямую зависит от того, насколько человек способен адаптироваться к новым, изменяющимся условиям микросоциальной среды и деятельности».

Содержание личностной адаптации и дезадаптации учащихся ССУЗов определяется следующими факторами. Во-первых, совокупностью объективных и субъективных факторов, к которым относится социально-психологический климат учебных групп и особенности адаптирующейся личности. Во-вторых, показателем уровня адаптированности учащихся выступают признаки степени их социально-психологической готовности к обучению в ССУЗе. В-третьих, процесс адаптации учащихся является психофизиологический, социально-психологический, педагогический и профессиональный компонентов. В-четвертых, сущность проблемы социально-психологической адаптации подтверждается успешным освоением новых условий деятельности: вхождением, «вживанием» в систему новых официальных и неофициальных взаимоотношений, нахождением и освоением в новой микросреде определенного статуса, а так же самоутверждением. В-пятых, авторитетом в группе по преимуществу пользуются гармонично развитые юноши и девушки, обладающие такими личностными чертами, как надежность, ответственность, уверенность в себе, самоуважение, занимающие независимую позицию и обладающие организаторскими способностями. В-шестых, к дезадаптации учащихся ССУЗов приводят непреодолимые трудности учебной и трудовой деятельности, а также эмоционально неустойчивое восприятие стрессогенных ситуаций, повышенный уровень тревожности, неадекватная самооценка, акцентуации характера и такие типы отношений, как покорно-застенчивый и упорно-агрессивный.

Все это важно учитывать для осуществления комплексного подхода к преодолению трудностей периода завершения адаптации на первом году обучения. В результате анализа литературы и проведенного исследования нами получено доказательство положения об успешности влияния адаптации на социализацию личности. Поэтому была сделана попытка систематизировать пути адаптации студентов, охватив деятельность приемной комиссии, преподавателей, кураторов групп. Помимо этого были внесены коррективы в организацию и осуществлению учебно-воспитательного процесса, усиления в нем социально-психологического аспекта. Разработаны следующие рекомендации по оптимизации путей личностной адаптации и социализации. **Главной задачей** в работе приемной комиссии является четкое разъяснение требований к абитуриенту, которые будут предъявляться на протяжении всего периода обучения и позволят сформированность у первокурсников психологическую готовность к обучению в ССУЗе. **Главным условием** адаптации первокурсников является научная организация труда педагогов и учащихся. При этом важным моментом является координация действий педагогов для решения задач в предупреждении интеллектуальных и эмоциональных перегрузок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Учебник для вузов. – М., 2004.
2. Баева И.А. Социально-психологическая адаптация молодых рабочих в производственном коллективе. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 1985.
3. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.,1988.
4. Глоточкин А.Д. О личностной, социально-психологической адаптации // В сб. Актуальные психолого-педагогическая проблемы обучения и воспитания в школе и вузе. – Тверь, 1994.
5. Глоточкин А.Д. Социальная психология и практика (избранные публикации). – Уфа, 2001.
6. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь. –М., 2006.
7. Милославова И.А. Понятие и структура адаптации. Автореф. дис. канд. психол. наук. – Ярославль, 1974.
8. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М., 1986.
9. Рубин Б.Г., Колесников Ю.С. Студент глазами социолога. – Ростов-н/Д, 1968.
10. Философские проблемы теории адаптации / Под ред. Г.И. Царегородцева, – М., 1968.

Гришин Е.В.

СТЕРЕОТИПЫ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ЭЛЕКТОРАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Статья «Стереотипы и их влияние на электоральное поведение» содержит описание подходов к объяснению и изучению понятия социальных и социально-политических стереотипов. В статье описана роль стереотипов в электоральном поведении и формы их влияния на сознание избирателей.

Grishin E.V.

STEREOTYPES AND THEIR INFLUENCE ON THE ELECTORAL BEHAVIOUR

The article «Stereotypes and their influence on the electoral behaviour» contains the description of approaches to explanation and studying of concept of social, social and political stereotypes. In the article is described the role of stereotypes in the electoral behaviour and forms of their influence on consciousness of electors.

При взаимодействии с окружающим миром люди постоянно вырабатывают и корректируют оценочные суждения и мнения о событиях, явлениях и окружающих людях. Воспринимая объекты или явления, люди стремятся найти в них характерные, привычные черты, и подвести под ту или иную известную из личного опыта схему или категорию. Это происходит на основе типологий и стереотипов восприятия, существующих в сознании людей. Благодаря наличию таких стереотипов люди подсознательно вырабатывают отношение к объектам, событиям и явлениям окружающего мира по отдельным чертам и характеристикам, делают определенные выводы и оценки.

В мире политики существуют политические стереотипы. С одной стороны, люди вырабатывают политические стереотипы самостоятельно, для того чтобы осмыслить политическую действительность. С другой стороны, стереотипы навязывают людям как стандартные способы осмысления социально-политических явлений, объектов и проблем. И это происходит в любой стране и любом обществе, где есть средства массовой информации. Этот процесс контролирует политическая элита, для которой важно, чтобы в обществе были сформированы общественно-политические нормы, ценности и эталонные образцы поведения. Власти всегда старается удерживать членов общества в определенном нормативно-смысловом поле относительно всех социально-политических событий, явлений и объектов. Совокупность всех политических стереотипов составляет идеологическую основу общества. Этот набор стереотипов нужен для успешного функционирования любой политической системы.

В период избирательных кампаний формирование и навязывание стереотипов восприятия происходит особенно интенсивно. Партии и кандидаты от власти активно воспроизводят нужные ей стереотипы, а оппозиция при этом старается их «сломать» и создать свои стереотипы, которые позволят ей привлечь избирателя к своим идеям. С этой точки зрения, избирательная кампания, это «борьба» стереотипов.

В современной литературе по политической психологии достаточно мало внимания уделено изучению влияния политических стереотипов на формирование представлений и моделей поведения электората. Так же мало изучены психологические механизмы и методы управления поведением с помощью формирования определенных стереотипов.

В социальной психологии под стереотипом обычно понимается упрощенное, схематизированное, зачастую радикально искаженное представление о каком-либо

явлении или объекте. Стереотип представлен как образ, обобщающий, усредненный, абсолютизирующий некоторые черты сходных явлений. Информация, на которой основываются стереотипы, отличается тем, что соответствует обычно не реальному объекту, а другим объектам или знаниям, обладающим какой-либо схожестью с реальным объектом. То есть возникают в процессе наложения старых знаний на новую информацию.

Понятие «стереотип» впервые введено в оборот известным американским журналистом У. Липпманом в 1922 году. Он определял стереотип как упрощенное, заранее принятое представление, не вытекающее из собственного опыта человека. Он считает, что стереотип возникает на основе опосредованного восприятия объекта. Стереотипы, по утверждению У. Липпмана, первоначально возникают спонтанно, в силу неизбежной потребности в экономии внимания. «Стереотипы оказывают воздействие на формирование нового эмпирического опыта, они наполняют свежее видение старыми образами и накладываются на тот мир, который мы воспринимаем в своей памяти» [18]. У. Липпман считал, что стереотипы эффективно управляют всем процессом восприятия, являясь эталоном оценки и соответственно защиты личности, входящей в данную группу.

Р. Таджури понимает под социальным стереотипом «склонность воспринимающего субъекта легко и быстро поставить воспринимаемого человека в определенные категории в зависимости от его возраста, пола, этнической принадлежности, национальности и профессии, и тем самым приписывать ему качества, которые считаются типичными для людей этой категории» [2].

В конце 50-х годов XX века в западной научной мысли наибольшую популярность получило определение, предложенное американским психологом и социологом К. Юнгом. Стереотип понимался им как «ложная классификационная концепция, с которой, как правило, связаны какие-то социальные чувственно-эмоциональные тона сходства и различия, одобрения или осуждения другой группы» [4]. После такого взгляда к стереотипам стали относиться как к чему-то заведомо ложному, неверному. Стереотип стал выступать синонимом ошибочной оценки или предвзятого мнения о явлениях или группах.

В американской науке существует множество направлений, которые разрабатывают социально-бихевиористские (У. Липпман, Р.О. Хара), психологические (Т.В. Адорно, М. Хоркхаймер), феноменологические (Э.У. Вайнэки), символически-интеракционистские (Т. Шибутани, Д.К. Дэвис. С.Дж. Бэран) теории в исследовании стереотипов. Исследования американских ученых в основном посвящены роли стереотипов в социальной и политической жизни.

В конце 50-х – начале 60-х годов в отечественной науке были предприняты попытки дать определение понятию «стереотип». В.А. Ядов под стереотипом понимал «чувственно окрашенные социальные образы» [25]. И.С. Кон дает свое определение стереотипу. «Стереотип – это предвзятое, т.е. не основанное на свежей непосредственной оценке каждого явления, а выведенное из стандартизированных суждений и ожиданий, мнение о свойствах людей и явлений» [13].

В советской литературе исследование проблемы стереотипов связано с именами Шихирева П.Н., Шерковина Ю.Л., Гаджиева К.С., Кона И.С., Ядова В.А., Зака Л.А., Кондратенко Г.М и др. В их работах наиболее часто встречается определение стереотипа как «образа» или «набора качеств», как достаточно примитивного или эмоционально окрашенного представления о действительности, неадекватно отражающего объективные процессы.

Мы считаем, что феномен стереотипа – это комплексное образование, которое выполняет объективно необходимую функцию в жизнедеятельности людей.

Стереотипы играют огромную роль в формировании политического мышления. С политико-психологической точки зрения, стереотип – стандартизированный, схематизированный, упрощенный и уплощенный, обычно эмоционально окрашенный образ какого-либо социально-политического объекта (явления, процесса), обладающий значительной устойчивостью, но фиксирующий в себе лишь некоторые, иногда несущественные его черты. Иногда определяется как неточное, иррациональное, чрезмерно общее представление.

Социальный стереотип есть комплексное явление, которое достаточно точно, на наш взгляд, охарактеризовал Делигенский Г. «Представления об обществе, поступающие к индивиду из различных социальных источников – семьи, школы, непосредственной социальной среды, по каналам массовой информации – сплошь и рядом усваиваются им как бы автоматически и в готовом виде, не подвергаясь какой-либо модификации и переработке. И столь же автоматически воспроизводятся иногда на протяжении всей его жизни, а затем передаются новому поколению. В психологии и политологии такие устойчивые, мало зависимые от эмпирического познания представления о социальных объектах называются социальными стереотипами и считаются одним из важнейших механизмов социальной перцепции» [10].

Мы рассматриваем политический стереотип как разновидность социальных стереотипов. Наиболее часто политический стереотип определяется, как упрощенное, схематическое, деформированное и ценностно-ориентированное представление о политических объектах. Отличительными характеристиками политического стереотипа являются: персонификация событий (события и явления связывается с деятельностью какого-то лица или определенной группы); сильная эмоциональная окрашенность в восприятии и интерпретации событий (как правило, резко негативное или резко позитивное отношение к чему-либо или кому-либо); иррациональность (обычно факты, противоречащие стереотипу, не замечаются или с негодованием отвергаются); устойчивость (стереотип статичен, долговечен, он не подвержен изменениям и способен к самосохранению даже в радикально меняющейся ситуации).

В политических стереотипах в упрощенной форме суммируется опыт какой-либо группы. В сознании людей стереотипы могут заменять знания о политических объектах. «Социально-политические знания существенно отличаются по своим источникам, способам верификации, воспроизводства и модификации от знаний других видов. Главное из этих отличий состоит в их значительной удаленности, можно даже сказать, отрыве от знания эмпирического. Социально-политические знания в значительной своей части состоят из информации о фактах, обобщений, оценок и объяснений, которые с большим трудом поддаются эмпирической проверке. Во-первых, потому, что в своих концептуальных, оценочных и каузальных аспектах они чаще всего формируются в рамках идеологий, под влиянием тех или иных идейно-политических течений и пристрастий, а строгое следование объективной истине, эмпирическая доказательность выводов отнюдь не являются высшей целью идеологической деятельности. И хотя идеологии могут более или менее верно отражать какие-то стороны действительности, они неизбежно «выпрямляют» ее, так или иначе, подгоняют под себя, гипертрофируя одни ее аспекты, замалчивая или отводя в тень другие. Поэтому идеология является одним из важнейших факторов, постоянно нарушающих основную прагматически-ориентировочную функцию социально-политического познания» [10].

Помимо замены знаний стереотипы играют важную роль при принятии решений в непростом политическом мире. Политические стереотипы способствуют формированию политической идентичности. Они разделяют социальный и политический мир на «врагов» и «друзей», «своих» и «чужих».

По мнению Е. Егоровой-Гантман и К. Плешакова, в нашем политическом сознании действуют несколько видов стереотипов, среди которых явно превалируют два: стереотипы восприятия и стереотипы политической рекламы и пропаганды. «Стереотипы политической рекламы и пропаганды являются в какой-то мере вторичными, поскольку падают на хорошо удобренную уже имеющимися собственными стереотипами почву. Часто этнические стереотипы, весьма характерные для различных групп населения, соседствуют в этой среде. Причем тут наблюдается закономерность; чем примитивнее рекламный или пропагандистский стереотип, тем легче ассимилируется он в собственную систему стереотипов личности, социальных и этнических групп» [11]. Мы должны признать, что стереотипное, упрощенное восприятие политической реальности в ряде случаев позволяет сохранить личностную целостность, уберечься от информационного стресса.

Исследователи считают, что «стереотип и образ — это два продукта восприятия политического объекта, различающиеся по своим информационным и мотивирующим характеристикам. Если в образе превалирует знание над эмоциональной оценкой, над отношением, то в стереотипе — отношение над знанием. Стереотипы в гораздо большей степени мотивируют политическое поведение, подталкивают к действиям в условиях менее четкой информационной картины. Стереотип, являясь продуктом «бытовой типологии», не только сужает нашу способность к построению объемного образа-знания политического объекта, он заставляет нас классифицировать этот политический объект, в то время как данный объект может быть вообще уникальным и не имеющим аналогий. Самым существенным отличием стереотипа от образа является то, что он не может быть нейтральным по отношению к политическому объекту, и, следовательно, вмешиваясь в процесс восприятия, он не дает возможности оглядеться и собрать максимум информации, чтобы определить ситуацию и выработать альтернативы. Стереотип заставляет нас принимать однозначное и немедленное решение, блокируя возможность выбора курса действий» [11].

Стереотипизированные формы мнений и суждений по социально-политическим вопросам трактуются как своего рода «выжимки» из господствующего свода общепринятых морально-нравственных правил доминирующей социальной философии и потока достаточно тенденциозной политической пропаганды и агитации. Стереотипы имеют важное значение в процессе оценки человеком социально-политических явлений и процессов, но играют двойственную, как позитивную, так и негативную роль.

Упрощая процесс социально-политического познания, стереотипы ведут к построению достаточно примитивного и плоскостного политического сознания — как правило, на основе многочисленных предубеждений, что подчас редуцирует социально-политическое поведение до набора простейших, часто неадекватных эмоциональных реакций. Безотчетные стандарты поведения играют негативную роль в ситуациях, где нужны полная и объективная информация, ее аналитическая оценка, принятие самостоятельного решения, осуществление сложного социально-политического выбора. За счет этого в массовом сознании обычно и складываются стереотипы, способствующие возникновению и закреплению предубеждений, неприязни к нововведениям, к самостоятельному мышлению и т.п.

Важно отметить, что феномен политического стереотипа включен в политическое сознание и самосознание, а также то, что стереотипы проявляются в коллективном бессознательном и входят в содержание политической культуры. Но самое важное, что они регулируют политическое поведение в целом.

В избирательной кампании стереотипы являются мощным средством манипулирования общественным мнением. Использование стереотипов с целью управления поведением избирателей – одна из главных задач специалистов по избирательным технологиям.

В рамках избирательной кампании работа со стереотипами начинается с исследований, а затем разрабатываются мероприятия по усилению, трансформации, ослаблени. стереотипов. Если говорить о массовом сознании, то этот сложный феномен включает в себя сочетание большого количества стереотипов, полученных как извне, так и с помощью самостоятельного анализа и размышлений. Сложности работы со стереотипами связаны с отсутствием методической базы их изучения, а также с отсутствием времени в скоротечной избирательной кампании.

Наш многолетний опыт работы на выборах и ряд исследований? проведенных в рамках избирательных кампаний, описанных в статьях [7,8,9] позволяют сделать ряд наблюдений, выводов и рекомендаций относительно работы со стереотипами.

Основными способами воздействия на избирателей, использующиеся в практике избирательных кампаний являются эксплуатация существующих в массовом сознании стереотипов и формирование новых стереотипов. Мы считаем, основой составляющей общественное мнение являются стереотипы. Если учитывать, что массовое сознание – это сочетание установок, сформированных как вне этого сознания, так и с помощью выводов, полученных в результате самостоятельного анализа индивидом или группой людей, то в самой природе массового сознания заложена готовность принять установки извне. Наша ментальность заполнена стереотипами. Человеческая природа более податлива к формированию стереотипов, чем к выработке собственных позиций, поэтому работа со стереотипами очень эффективна с точки зрения управления поведением избирателей.

Внушение информации в форме стереотипа является отдельным механизмом социально-психологического воздействия на население. Мы убеждены, что наиболее простой способ формирования стереотипов – это «навязывание» их через средства массовой информации. Целенаправленное воздействие на массовое сознание через СМИ, особенно через телевидение, является в настоящее время основным способом формирования стереотипов.

В своих исследованиях [7,8,9] мы отслеживали способы или пути формирования стереотипов. Первый способ формирования стереотипов – это некий индивидуальный или групповой прошлый опыт, который имеют люди в обыденной жизни. Этот опыт включает различные особенности и специфику межличностного общения, такие как избирательность восприятия, влияние установок, слухов, представлений и т.п. Информационная недостаточность данного опыта является основой для формирования и использования стереотипов. Вторым способом формирования стереотипа является целенаправленная деятельность СМИ. Эти два основных способа формирования стереотипов предполагают разработку соответствующих мероприятий и акций, позволяющих активно участвовать в формировании стереотипов. Первый блок мероприятий, который будет способствовать управлению межличностными коммуникациями в электоральном поле, это мероприятия и акции под общим названием «человек – человек». Эти мероприятия подразумевают различные моди-

фикации агитационного воздействия на избирателей. Главный фактор эффективности этих мероприятий связан с тем, что вся работа агитатора должна быть структурирована как в организационном плане (время, количество контактов и т.д.), так и в смысловом плане (четкое построение сообщений, девизов, фраз и т.д.). Второй блок работы, направленный на формирование стереотипов, связан со спецификой СМИ. Информация, выдаваемая СМИ избирателям должна обобщаться, упрощаться, а так же усредняться. Более того, подача информации может быть эффективной только в том случае, если она подается в форме стереотипов, понятных массовому потребителю. Информация, имеющая целью вызвать в сознании и политическом поведение людей определенную реакцию, должна транслироваться только посредством использования информационных стереотипов. Поэтому на выборах следует использовать стереотипы, которые несут в себе действенный компонент в виде мотивационного побуждения к голосованию за определенного кандидата или партию. При этом опыт показывает, что призывы к голосованию не должны быть прямым и директивным.

Учитывая структуру стереотипа, в котором эмоционально-чувственная составляющая доминирует над когнитивной составляющей, мы в своей деятельности руководствовались тем, что информация, предлагаемая СМИ о кандидате или партии должна быть эмоциональной и со знаком плюс.

Когнитивные составляющие стереотипа обычно отличаются тем, что информация об объекте соотносится с другими знаниями, наличие которых предполагается у человека. Поэтому формирование стереотипов в рамках избирательной кампании будет эффективней, если информационные составляющие стереотипа «типичного избирателя» будут соотноситься со знанием, которые были заложены многими предыдущими стереотипами. Речь идет о некой логической связи или преемственности стереотипов. Таким образом, степень истинности информации, которую выносит человек из стереотипа, прямо пропорциональна глубине и точности его информированности в данной сфере. То есть совершенно новая, неожиданная информация, не связанная с прошлым опытом и знаниями может отвергаться избирателями.

Наш опыт показывает, что в практике избирательных кампаний наиболее эффективными являются три способа формирования стереотипов: заражение, убеждение и внушение.

Способ заражения связан с тем, что в коммуникации присутствует изрядная доля драматизации событий. Если информация подается эмоционально, с конфликтом и нарастающим напряжением, то избирателя захватывает сюжет, факты и истории становятся убедительными.

Способ убеждения связан с коммуникацией, в которой факты и события трактуются и оцениваются авторитетными лицами. Цитирование авторитетных лиц избавляет избирателя от необходимости анализировать и вырабатывать собственную позицию. Убеждающим воздействием обладают факты и их «нужная» интерпретация. Использование ярких метафор также увеличивает внушающее воздействие текстов.

Способ внушения связан с использованием различных оценок. Оценку можно подать между строк. Человек не затруднит себя оценкой событий, которые к нему лично отношения не имеют. Средства массовой коммуникации облегчают ему жизнь, они избавляют его от принятия собственного решения.

Нередко в избирательных кампаниях специалисты по избирательным технологиям обращаются к косвенным механизмам, способствующим образованию тех

или иных стереотипов. Одним из таких механизмов является дегуманизация установок по отношению к соперникам по выборам. В массовое сознание насаждаются негативные образы соперников, за которых их просят не голосовать ни при каких обстоятельствах.

Еще один подход в формировании стереотипов связан с фактором известности кандидата. Известность – это комплексная характеристика, которая, прежде всего, говорит о возможности избирателей идентифицировать образ и фамилию кандидата. У людей существует мощный и древний стереотип, они делят весь мир на «знакомый» и «незнакомый». Наши исследования показали, что «знакомый» ассоциируется у избирателей как более понятный, близкий, родной и безопасный. Становится ясно, почему специалисты говорят, что на выборах побеждает не лучший кандидат, а наиболее известный кандидат.

Главным результатом наших исследований в области работы со стереотипами мы считаем тот факт, что при голосовании большинство избирателей делают свой выбор, руководствуясь не столько своими интересами или другими рациональными соображениями, сколько под воздействием нескольких типичных стереотипов массового сознания, которые оказались доминирующими в период избирательной кампании. Набор таких стереотипов может быть небольшим. Мы выделяем несколько групп стереотипов. Первую группу стереотипов мы называем мотивационно-потребностными. К ним относятся стереотипы желаний и потребностей, которые обещает исполнить и удовлетворить кандидат: повысить зарплату, выплатить пенсии, построить жилье, покончить с преступностью и т.д. и т.п. Вторую группу стереотипов мы называем ценностно-идеологическими. К ним можно отнести стереотипы, связанные с построением определенной общественно-политической и идеологической модели общества. Кандидаты в этом случае используют такие стереотипы как демократия, коммунизм, свобода, равенство, социализм, капитализм, рынок, социальная справедливость и т.д. И третью группу стереотипов мы называем личностными. Они связаны с личностными качествами кандидатов или лидеров партий. Наиболее стойкие стереотипы восприятия избирателей связаны с такими группами качеств, как компетентность, динамизм и безопасность. То есть кандидат должен соответствовать представлениям избирателей об идеале и быть умным, честным и сильным. А еще лучше, если он будет сочетать в себе все вышеназванные качества.

Наш опыт показывает, что подход к построению стратегии избирательной кампании, который вытекает из описанных групп стереотипов, является наиболее эффективным. Если в период избирательной кампании образ кандидата будет достаточно хорошо проработан с точки зрения указанных групп стереотипов, то он будет позитивно воспринят большой группой избирателей, что даст ему высокие шансы на победу. В нашем понимании соответствие образа кандидата доминирующим стереотипам избирателей является ключевым фактором успеха в любой избирательной кампании.

Таким образом, анализ закономерностей и форм влияния стереотипов на избирателей в выборной кампании заслуживает пристального внимания и изучения. В теоретическом плане он может внести существенный вклад в разработку теории электорального поведения, объяснить причины прихода к власти определенных политических сил, помочь понять психологию масс, а в практическом – успешно разрабатывать стратегию и тактику избирательных кампаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М., 1990.
2. Агеев В.С. Психологическое исследование социальных стереотипов. Вопросы психологии. – 1986. – № 1.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1999.
4. Бабаева А.В. Мужское и женское поведение в истории культуры. Воронеж, 2000. С. 12 –13.
5. Бергер П. Социальное конструирование реальности. М., 1997.
6. Бодалев А.А., Куницына В.Н., Панферова В.Н. О социальных эталонах и стереотипах и их роли в оценке личности. Человек и общество. – Л.: изд-во Л. ун-т. – Вып. 9. – 1971.
7. Гришин Е.В. Идеальный образ политического лидера в сознании избирателей. Информационный бюллетень «Контакт». М., 2000. – № 8. – С. 51–53.
8. Гришин Е.В. Идеальный образ политического лидера в сознании избирателей как фактор, определяющий имидж. Социальная психология: практика, теория, эксперимент, практика. – Ярославль: МАПН, 2000. – Т. 1. – С. 157–162.
9. Гришин Е.В. К вопросу о качественных исследованиях: слухи. Информационный бюллетень «Контакт». – М., 2001. – № 9. – С. 56–61.
10. Дилигенский Г.Г. Социально-политическая психология. – М.: Наука. 1994. – С. 24–25.
11. Егорова-Гантман Е.В., Плешаков К.В. Политическая реклама. Центр политического консультирования «Николо М»,1999.
12. Знаков В.В. Психологическое исследование стереотипов понимания личности участников войны в Афганистане. Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 107–108.
13. Кон И.С. Психология предрассудка (о социально-психологических корнях этнических предубеждений). Новый мир. – 1966. – № 9. – С. 188.
14. Кон И.С. Социологическая психология: избранные психологические труды. Воронеж, 1999.
15. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2001.
16. Макаревич Э. Психология восприятия информационных и пропагандистских сообщений. Диалог. № 7. 1997.
17. Малкин Е., Сучков Е. Основы избирательных технологий — М., 2000.
18. Мельник Г.С. Mass-media: психологические процессы эффекты. – СПб., 1996.
19. Сорокин Ю.А. Стереотип, штамп, клише: К проблеме определения понятий. Общение: Теоретические и прагматические проблемы. – М., 1998.
20. Стефаненко Т.Г. Социальные стереотипы и межличностные отношения. Под ред. Г.М. Андреевой, Я. Яноушека. – М., 1987.
21. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы исследования установки. Психологические исследования. – М., 1966.
22. Чурсина Н. Механизмы воздействия политической информации в СМИ на общественное сознание. http://www.psycho.ru/biblio/politica/influence/politinform.html 2003.
23. Шибутани Т. Социальная психология. – М., 1969.
24. Шихирев П.Н. Современная социальная психология в Западной Европе. – М.: Наука, 1985. – С. 111–112.
25. Ядов В.А. Идеология как форма духовной деятельности. – Л., 1961. – С. 25.
26. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности. – М., 1975.
27. Янчук В.А. Социальное познание личности и особенности его организации. – http: // academy. edu.by / details / personnels/yanchuk/lectures/SocCogn.htm.

Леонтьев М.Г.

КУЛЬТУРА И СПОСОБЫ РАЗРЕШЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ (НА ПРИМЕРЕ РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУР)

Рассматриваются вопросы социально-психологических аспектов межкультурного взаимодействия в связи с теоретическим и эмпирическим изучением различий в предпочитаемых способах урегулирования конфликтов. При сравнении русской и английской культур установлена взаимосвязь между такими измерениями культуры, как индивидуализм/коллективизм, патернализм, толерантность к неопределенности, и предпочтением способов разрешения конфликтов.

Leontiev Mikhail

NATIONAL CULTURE AND WAYS OF INTERPERSONAL CONFLICT RESOLUTION (ON THE BASE OF RUSSIAN AND ENGLISH CULTURES)

The problem of social-psychological aspects of cross-cultural transaction is considering by theoretical and empirical study of differences in preferable ways of conflict resolution. As a result of comparing Russian and English cultures, it has been found the connection between dimensions of national culture such as individualism/collectivism, paternalism, uncertainty avoidance, and preferences of ways of conflict resolution.

В последние десятилетия все большее значение приобретает межкультурное взаимодействие. Этому способствуют многие факторы: глобализация мировой экономики, широкое распространение достижений науки и технологий, средства массовой информации, рост дипломатических контактов, путешествия. Актуальность исследований в данной области обусловлена не только научными, но и социальными, практическими потребностями, она возрастает в связи с интенсивным межкультурным обменом, социальными преобразованиями, происходящими в современном мире.

Для успешного взаимодействия между представителями разных культур необходимо знание о сходстве и различиях между ними. Нередко межкультурные контакты осложняются и становятся малоэффективными в силу ряда различий этнокультурного характера. Например, различия в вербальной и невербальной коммуникации, каузальной атрибуции, подходах к ведению переговоров и т.п. могут искажать представления о другой культуре.

Неизбежными следствиями роста межкультурного взаимодействия являются конфликты, поэтому сегодня возрастает потребность в изучении способов их мониторинга, предотвращения, урегулирования. Кроме знаний о различиях в ценностях, нормах, убеждениях между представителями разных культур, требуется знание о предпочитаемых способах разрешения конфликтов, а также о стилях ведения переговоров, количество которых в современном мире увеличивается с каждым днем. Участники конфликтов допускают серьезную ошибку, предполагая существование универсального и объективного стандарта, на основе которого можно объяснить поведение людей в условиях межкультурного взаимодействия. Избежать подобных ошибок поможет развитие межкультурной конфликтной компетентности, т.е. представлений о способах поведения людей в конфликтных ситуациях и выхода из них.

При всем многообразии концепций конфликта проблема межкультурных различий в моделях конфликта недостаточно разработана, особенно в нашей стране, а зарубежные исследования отличает региональная ориентация и фрагментарность,

отсутствие систематического подхода. Этот пробел призвано восполнить сравнительно-культурное исследование, которое проводилось в России и Великобритании. Его целью было теоретическое и эмпирическое изучение различий в предпочитаемых способах разрешения конфликтов у представителей культур разного типа.

Предметом исследования являлись различия в предпочтениях способов разрешения конфликта (соревнование, сотрудничество, избегание, приспособление, посредничество и консультации) у представителей русской и английской культур в контексте делового и дружеского общения.

Для достижения цели исследования были поставлены и решены следующие задачи: 1) рассмотрены различия культур по следующим показателям: индивидуализм/коллективизм, патернализм, толерантность к неопределенности; 2) проанализированы особенности Я-концепции у русских и английских респондентов с последующим сравнением; 3) изучены способы разрешения конфликтов, предпочитаемых представителями русской и английской культур в различных контекстах взаимодействия (деловое и дружеское общение); 4) установлено влияние типа культуры на предпочитаемые способы разрешения конфликтов.

В качестве объекта исследования было избрано студенчество как социально-демографическая группа с развитым групповым самосознанием. Эмпирическим объектом исследования в России были 203 студента старших курсов МГСУ. Средний возраст студентов, большинство которых было мужского пола (71,9%), составлял 22 года. Эмпирическим объектом исследования в Великобритании были 96 студентов старших курсов технического вуза (Университет Центрального Ланкашира). Средний возраст студентов, большинство которых было мужского пола (70,8%), составлял 26 лет. Все студенты добровольно принимали участие в исследовании. Итоговая выборка состояла, таким образом, из 299 респондентов.

Теоретически и эмпирически обосновано, что такие измерения культуры, как индивидуализм/коллективизм, патернализм, отношение к неопределенности влияют на предпочтения способов разрешения конфликтов, при этом были обнаружены различия между представителями русской и английской культур. Доказано влияние контекста (ситуации взаимодействия) на способы разрешения конфликтных ситуаций.

В работе были проанализированы межкультурные различия на материале двух выборок: русской и английской. В сравнительно-культурном исследовании обе выборки были протестированы по следующим измерениям культуры: индивидуализм/коллективизм, избегание неопределенности и патернализм. Применялись: модифицированная методика В. Пирсон и У. Стефана [10], переведенная на русский язык и адаптированная автором совместно с Т.Г. Стефаненко в 1999 г.; тест-опросник К. Томаса, адаптированный Н.В. Гришиной [5]; опросник Г. Триандиса для измерения индивидуализма/коллективизма, переведенный на русский язык и адаптированный А.Е. Бушминой [4]; две методики, разработанные на кафедре социальной психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова: для измерения патернализма [3] и для измерения толерантности к неопределенности [2]; тест «Кто Я» М. Куна и Т. Мак Партленда.

Индивидуализм отражает эмоциональную независимость индивидуума от групп членства, его стремление быть независимой единицей, способной жить вне группы. Главными признаками коллективистской культуры являются эмоциональная зависимость индивидуума от группы, соотнесение и даже совпадение личных и групповых целей. Многие авторы считают, что индивидуализм/коллективизм наилучшим образом олицетворяет культурные различия и используют это измерение

как ключевое при определении различий между культурами [12].

Г. Триандис ввел дополнительную классификацию культур на основе двух типов социальных отношений – горизонтальных и вертикальных. В ее основе лежат следующие характеристики личности: зависимость/независимость от других членов общества; похожесть/непохожесть на других членов общества; наличие иерархии в структуре общества. «Вертикальность» предполагает иерархическую структуру, соподчинение. «Горизонтальность» предполагает отношения на основе равного статуса [12].

Патернализм как измерение культуры характеризует взаимодействие индивидуума и власти. Под установкой на патернализм подразумевается вера в то, что государство должно защищать и опекать своих граждан, подобно тому, как семья защищает и опекает своих членов [3, 8]. Выделяются следующие структурные компоненты патерналистских установок: 1) персонификация и мистификация власти; 2) снятие ответственности с себя и делегирование ее власть имущим; 3) стремление к опеке и покровительству со стороны власти; 4) восприятие власти как стоящей выше закона.

Под персонификацией и мистификацией власти подразумевается представление о первом лице государства (и о правящих лицах в целом) как о родительской фигуре, а также наделение его сверхъестественными характеристиками, что проявляется в отношении к нему, как к всемогущему, всесильному и непогрешимому. Снятие ответственности подразумевает готовность людей отказаться от части собственных свобод и, следовательно, ответственности за себя, и переложить ее на лиц, наделенных властью. Желание опеки и покровительства проявляется в установке на то, что сильные и ответственные фигуры власти обязаны заботиться, защищать и обеспечивать слабых и беззащитных подчиненных. При этом защита и опека со стороны власти воспринимается как ее долг перед народом. Высокие показатели по шкале «восприятие власть имущих как стоящих выше закона» свидетельствуют о желании ставить власть выше закона.

Культуры различаются по уровню избегания неопределенности. Представители культуры с высоким уровнем избегания неопределенности отличаются активностью, агрессивностью, эмоциональностью и нетерпимостью, часто проявляют тревогу за будущее. Внутригрупповые конфликты и конкуренция рассматриваются как нежелательные явления, готовность к компромиссу с оппонентами низкая. Культура с низким уровнем избегания неопределенности характеризуется большей рефлексией, меньшей агрессивностью, большей толерантностью (терпимостью) по сравнению с культурой с высоким уровнем избегания неопределенности. Внутригрупповые конфликты и конкуренция в ней считаются нормальными и продуктивными явлениями, демонстрируется готовность к компромиссу с оппонентами, готовность жить сегодняшним днем [8].

Последствия ситуации неопределенности для личности часто анализируются на трех взаимосвязанных уровнях: когнитивных структур, эмоциональных переживаний и поведения. Это обусловлено тем, что толерантность к неопределенности выступает как социально-психологическая установка с трехкомпонентной структурой, отличающаяся индивидуальным своеобразием. Когнитивный компонент данной установки представляет собой уровень осознания неопределенности внешней среды. Аффективный компонент проявляется как осознаваемое и (или) неосознаваемое переживание неопределенности внешней среды. Поведенческий компонент предстает как внешняя активность по преобразованию ситуации неопределенности [6].

Полученные результаты показали, что русская и английская культуры существенно различались по таким измерениям культур, как: индивидуализм/коллективизм, вертикальность/горизонтальность, патернализм, толерантность к неопределенности.

Различия по степени выраженности горизонтального индивидуализма, вертикального индивидуализма, горизонтального коллективизма и вертикального коллективизма между русской и английской выборками были выявлены с помощью методики Г. Триандиса. При обработке был использован t-критерий Стьюдента. Критические значения t-критерия были подсчитаны с помощью статистического пакета обработки данных SPSS 6.0 [11].

У русских респондентов горизонтальный индивидуализм, вертикальный индивидуализм и вертикальный коллективизм оказались существенно более выражены по сравнению с аналогичными показателями английских респондентов, соответственно: $t = 2,98; 2,99; 3,66$; $df = 282$; $p < 0,01$. А горизонтальный коллективизм был существенно более выражен у английских респондентов по сравнению с русскими: $t = 5,5$; $df = 282$; $p < 0,01$). Критические значения критерия t составляют: $t = 1,96$ при $p < 0,05$ и $t = 2,58$ при $p < 0,01$ [11].

Результаты исследования уровня индивидуализма и коллективизма оказались неожиданными. Историческая связь русской ментальности с коллективизмом находит отражение в таких чертах национального характера, как общительность, дружелюбие, верность. Но у исследователей нет единого мнения, к какому типу, коллективистскому или индивидуалистическому, относится современная российская культура. Исследование, проведенное А. Наумовым и С. Паффер в 90-х гг. XX в. показало, что русские являются ярко выраженными индивидуалистами. Рост индивидуализма в российской культуре начался в период перестройки [9].

Автор разделяет мнение, согласно которому в результате процессов трансформации, идущих со времен перестройки, в современной российской культуре присутствуют элементы и индивидуализма, и коллективизма. Полученные результаты подтвердили это предположение, в частности, анализ ответов теста «Кто Я».

Был составлен рейтинг ответов русских и английских респондентов.

В ответах русских респондентов первые места заняли личностные качества: добрый – 56,65% (1) (*прим.:* здесь и далее в скобках указан рейтинг ответа в соответствующей выборке; в % выражена доля респондентов соответствующей выборки, которые дали указанный ответ); общительный (коммуникабельный) – 42,36% (2); умный – 32,02% (3); целеустремленный – 18,72% (4); отзывчивый – 18,72% (5). В первых десяти ответах русских респондентов только два являются социальными характеристиками: студент – 17,73% (6); человек – 14,29% (7).

Среди первых десяти ответов английских респондентов пять являются социальными характеристиками: студент – 50% (1); компьютерщик (специалист по компьютерной технике) – 32,29% (2); человек – 29,17% (3); руководитель – 15,63% (8); мужчина – 15,63% (10), а остальные пять – личностные качества, которые выражены слабее: независимый– 23,96% (4); индивидуальный– 22,92% (5); лояльный – 18,75% (6); честный – 16,67% (7); твердый – 15,63% (9).

Иными словами, в ответах русских респондентов личностных качеств гораздо больше, чем социальных характеристик. В ответах английских респондентов социальные характеристики преобладают над личностными качествами. Эти данные можно связать с результатами, полученными по индивидуализму/коллективизму: у русских респондентов индивидуализм оказался более выражен, чем у английских, а по степени выраженности коллективизма между двумя выборками не обнаружи-

лось значимых различий. Для индивидуалистов является типичным преобладание в ответах личностных качеств, а для коллективистов – преобладание в ответах социальных характеристик.

Далее были измерены показатели патернализма в двух выборках, проведено сравнение средних выборочных значений показателей патернализма с помощью t-критерия Стьюдента.

Статистически значимые различия между двумя выборками наблюдались по шкале «мистификация власти» ($t = 3,24$; $df = 276$; $p < 0,01$). У русских респондентов она была выражена сильнее, что соответствует русским культурным традициям, представлениям о первом лице как о родительской фигуре, наделенной «божественными» характеристиками и способной разрешить «по справедливости» любой конфликт. Вопреки ожиданиям, по остальным шкалам теста статистически значимых различий между двумя выборками не наблюдалось: желание опеки; снятие с себя ответственности; отношение к закону; соответственно, ($t = 0,68$; 1,32; 0,76; $df = 276$; $p > 0,1$). Критические значения критерия t составляют: 1,65 при $p < 0,05$; 2,34 при $p < 0,01$ для $df = 276$ [11].

Это можно объяснить процессами культурной трансформации, проходящими в нашей стране. Полученные результаты соответствуют последним данным, согласно которым в русской культуре происходят изменения по шкале патернализма в сторону его уменьшения [7, 9].

Далее были измерены показатели толерантности к неопределенности в двух выборках. Затем проведено сравнение средних выборочных значений показателей толерантности к неопределенности с помощью t – критерия Стьюдента. Значимые различия между выборками наблюдались по всем показателям толерантности к неопределенности: в когнитивном, аффективном и поведенческом компонентах. У русских респондентов по сравнению с английскими толерантность к неопределенности была более выражена в поведенческом компоненте ($t = 4,8$; $df = 269$; $p < 0,1$). У английских респондентов по сравнению с русскими толерантность к неопределенности была более выражена в когнитивном и аффективном компонентах (соответственно, $t = 5,18$; 8,03; $df = 269$; $p < 0,1$). Критические значения составляют: 1,65 при $p < 0,05$ для $df = 269$; 2,34 при $p < 0,01$ для $df = 269$.

Полученные результаты соответствуют ранее сделанным выводам о культурной специфичности толерантности к неопределенности, о меньшем дискомфорте и тревожности россиян по сравнению с представителями западных культур в ситуациях неопределенности. Неожиданный результат был получен только в поведенческом компоненте: у россиян проявилась большая активность, чем у англичан, что можно связать с процессами трансформации российского общества, которые вызвали сдвиги в измерениях культуры.

Традиционно считалось, что русская культура является коллективистской, с высоким уровнем патернализма и избегания неопределенности. Наши данные подтвердили результаты других исследований, которые зафиксировали изменения в русской культуре, обусловленные происходящими в нашем обществе реформами. Налицо сдвиг от коллективизма к индивидуализму [1]. Изменения происходят по шкале патернализма в сторону его уменьшения [9]. Снижается уровень избегания неопределенности [7]. Данные по Великобритании указывают на высокий уровень индивидуализма, низкий уровень патернализма и избегания неопределенности [8].

На втором этапе исследования было установлено, что различия в измерениях культур влияют на различия в предпочитаемых способах урегулирования конфликтов.

Обработка результатов была проведена с использованием F-критерия Фишера (2x2) (двухфакторного дисперсионного анализа), и t-критерия Стьюдента. С помощью критерия Стьюдента было проведено сравнение двух выборок по предпочтениям тех или иных способов разрешения конфликтов, безотносительно к ситуации конфликта. Критические значения критерия t составляют: $t = 1,65$ при $p<0,05$; $t = 2,33$ при $p<0,01$; $df = 584; 718; 1170$ [11].

Между двумя выборками обнаружены значимые различия по всем способам разрешения конфликтов, кроме избегания. И русские, и англичане как представители европейских культур предпочитают избегание в меньшей степени, чем другие основные способы разрешения конфликтов: соревнование, сотрудничество, приспособление. Избегание как способ разрешения конфликта более характерно для представителей азиатских (Япония, Китай и др.), чем для европейских культур.

Большее предпочтение соревнования русскими респондентами, чем английскими ($t = 10,62$; $df = 584$; $p < 0,01$), соответствует полученным ранее данным по индивидуализму. У русских был сильнее выражен горизонтальный индивидуализм и вертикальный индивидуализм. Между выраженностью индивидуализма и предпочтением соревнования существует прямая связь. У англичан оказались более выраженными, чем у русских, сотрудничество ($t = 5,42$; $df = 584$; $p < 0,01$) и приспособление ($t = 4,67$; $df = 584$; $p < 0,01$). В целом у них «горизонтальность» преобладала над «вертикальностью», что способствует проявлению сотрудничества, предполагающего общение на равных. Вертикальные отношения, основанные на иерархии, не способствуют проявлению сотрудничества.

Способы, отражающие высокую заботу о себе (соревнование + сотрудничество), были у русских респондентов выражены намного сильнее, чем способы, отражающие низкую заботу о себе (избегание и приспособление) ($t = 30,59$; $df = 1622$; $p < 0,01$). Это связано с усилением индивидуализма в русской культуре и с тем, что у русских он был выражен сильнее, чем коллективизм.

Англичане способы разрешения конфликтов, отражающие высокую заботу о других (сотрудничество + приспособление), предпочитали больше, чем способы, отражающие низкую заботу о других (соревнование + избегание) ($t = 17,25$; $df = 718$; $p < 0,01$). Это соответствует полученным данным, подтверждающим преобладание у англичан горизонтального индивидуализма над вертикальным и слабую выраженность вертикальных отношений по сравнению с горизонтальными.

Способы разрешения конфликтов, отражающие низкую заботу об интересах других (соревнование + избегание), русские предпочитали в большей степени, чем англичане ($t = 7,55$; $df = 1170$; $p < 0,01$), что соответствует большей выраженности индивидуализма у русских респондентов, чем у англичан. Англичане предпочитали способы разрешения конфликтов, отражающие высокую заботу об интересах оппонентов (сотрудничество + приспособление) в большей степени, чем русские ($t = 5,45$; $df = 1170$; $p < 0,01$). Это можно объяснить менталитетом англичан, склонностью к сотрудничеству и компромиссам при разрешении конфликтной ситуации, избеганием открытых столкновений, а также более выраженным горизонтальным коллективизмом по сравнению с русскими.

Было установлено, что русские респонденты предпочитают посредничество в большей степени, чем английские ($t = 4,19$; $df = 584$; $p < 0,01$). Предпочтение русскими респондентами посредничества может быть обусловлено тем, что у русских по сравнению с англичанами более выражена «вертикальность» культуры. Вертикальные отношения основаны на иерархии, четком распределении ролей. При раз-

решении конфликтов индивиды стремятся избегать ответственных решений, особенно касающихся аспектов функционирования группы, и рассчитывают на указания сверху, от вышестоящих лиц. Посредник, который несет ответственность за разрешение конфликта, будет эффективнее действовать в данном случае, чем консультант, более уместный при горизонтальных отношениях.

Данные исследования продемонстрировали, что английские респонденты предпочитают консультацию в большей степени, чем русские ($t = 3,01$; $df = 584$; $p < 0,01$). Как уже отмечалось, у англичан, по сравнению с русскими, более выражен горизонтальный коллективизм, который предполагает взаимодействие на равных, отсутствие строгой иерархии, характеризуется высокой степенью значимости групп членства для индивида. Вследствие этого при разрешении конфликтов индивиды скорее обратятся к консультанту, который дает советы, но не отвечает за принятие и исполнение решений, чем к посреднику. С их точки зрения, консультант будет действовать более эффективно.

Для подтверждения того факта, что измерения культур оказывают независимое влияние на различия в предпочтениях способов разрешения конфликтов, применялся критерий F (2x2). В числе факторов, которые подвергались анализу, были: показатели индивидуализма/ коллективизма (горизонтальный индивидуализм, вертикальный индивидуализм, горизонтальный коллективизм и вертикальный коллективизм); показатели патернализма (мистификация власти, снятие с себя ответственности, желание опеки, восприятие власть имущих, как стоящих выше закона); показатели толерантности к неопределенности (когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты). Каждый показатель имел градацию: низкий и высокий уровень; высокий уровень показателя соответствует значениям больше медианы, низкий – значениям меньше медианы. Был использован фактор ситуации конфликта (градации: с другом, с посторонним).

Критические значения критерия F были подсчитаны с помощью статистического пакета обработки данных SPSS 6.0 и составляют: для русской выборки $F (1, 404) = 3,86$ при $p < 0,05$; $F (1, 404) = 6,7$ при $p < 0,01$; для английской выборки $F (1, 178) = 3,89$ при $p< 0,05$; $F (1, 178) = 6,78$ при $p< 0,01$ [11].

Установлено, что уровень горизонтального и вертикального индивидуализма, а также горизонтального коллективизма оказывал значимое влияние только на предпочтение русскими респондентами соревнования ($F = 7,37$; 24,7; 19,27), а на предпочтение остальных способов разрешения конфликтов не оказывал значимого влияния. Уровень вертикального коллективизма оказывал значимое влияние на предпочтения всех шести способов разрешения конфликтов: $F = 31,57$; 56,69; 19,24; 22; 36,06; 47,95 соответственно для соревнования, сотрудничества, избегания, приспособления, посредничества, консультации.

Уровни горизонтального и вертикального индивидуализма/коллективизма оказывали значимое влияние на предпочтение английскими респондентами соревнования, сотрудничества, приспособления и консультации по всем четырем вариантам анализа.

Показатели патернализма оказывали значимое влияние на выбор русскими респондентами способов разрешения конфликтов. Показатели: мистификация власти, снятие ответственности, восприятие власть имущих как стоящих выше закона оказывали влияние на выбор русскими респондентами всех шести способов разрешения конфликтов. Желание опеки оказывало значимое влияние на выбор соревнования, избегания и консультации ($F = 27,25$; 10,1; 7,36).

Показатели патернализма: мистификация власти, желание опеки, снятие ответственности оказывали значимое влияние на выбор английскими респондентами всех шести способов разрешения конфликтов. Показатель «восприятие власть имущих как стоящих выше закона» оказывал значимое влияние на выбор английскими респондентами только соревнования и посредничества ($F = 40,41; 17,87$).

Аффективный компонент толерантности к неопределенности оказывал высоко значимое влияние на предпочтение русскими респондентами всех шести способов разрешения конфликта ($F = 35,1; 60,99; 62,38; 35,62; 50,38; 37,19$). Когнитивный компонент значимо влиял только на предпочтение русскими респондентами соревнования ($F = 24,15$), а поведенческий компонент значимо влиял только на предпочтение избегания и приспособления ($F = 53,56; 7,93$).

Когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты толерантности к неопределенности оказали значимое влияние на предпочтение англичанами способов разрешения конфликтов. Когнитивный компонент значимо влиял на предпочтение английскими респондентами всех шести способов разрешения конфликтов ($F = 14,67; 537,03; 165,45; 454,31; 50,47; 57,81$). Аффективный компонент значимо влиял на предпочтение английскими респондентами сотрудничества, избегания, приспособления, посредничества и консультации ($F = 11,38; 205,16; 7,51; 151,97; 82,03$). Поведенческий компонент значимо влиял на предпочтение английскими респондентами соревнования, избегания, приспособления и посредничества ($F = 82,78; 68,04; 160,26; 27,29$).

На различия в предпочтении способов разрешения конфликтов влиял контекст (ситуация взаимодействия): общение с другом или с посторонним человеком. При выборе способов разрешения конфликта контекст взаимодействия влиял на русских респондентов значительно сильнее, чем на английских.

У русских способы, отражающие высокую заботу об интересах оппонентов (сотрудничество + приспособление), были в большей степени выражены в ситуации конфликта с другом, чем с посторонним ($t = 2,89$; $df = 810$; $p < 0,01$). Способы, отражающие вмешательство третьей стороны (посредничество + консультация), были выражены в большей степени в ситуации конфликта с посторонним, чем с другом ($t = 4,2$; $df = 810$; $p < 0,01$). Можно предположить, что традиционный коллективизм русской культуры в большей степени сохранился во внутригрупповых отношениях, что проявляется в стремлении при урегулировании конфликтов учитывать интересы близких людей и «не выносить сор из избы».

Контекст взаимодействия слабо влиял на предпочтения английскими респондентами способов разрешения конфликта. Результаты, полученные на английской выборке, показали, что англичане не проявили значимых различий в предпочтении соревнования, сотрудничества, избегания и посредничества при конфликтах с другом и посторонним. Однако способы, отражающие вмешательство третьей стороны (посредничество + консультация), были выражены у англичан в ситуации конфликта с посторонним в большей степени, чем в ситуации конфликта с другом ($t = 5,6$, $df = 358$; $p < 0,01$).

Результаты данного исследования могут помочь делу налаживания межкультурного взаимодействия и могут быть использованы при разрешении конфликтов и ведении как межличностных, так и межгрупповых переговоров между представителями российской и английской культур в разных сферах: в экономике, бизнесе, политике, образовании. Их можно использовать в психологии управления для предотвращения производственных конфликтов, для развития концепций органи-

зационных культур, оптимизации управления персоналом, подготовки менеджеров. Они могут быть интересны для бизнесменов из России и Великобритании, для работников совместных предприятий, для учебных заведений, в которых обучаются граждане России и Великобритании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К.А., Енакаева Р.Р. Российский менталитет или игра без правил? // Российский менталитет. Психология личности, сознание, социальные представления. – М.: Изд-во ИПРАН, 1996.
2. Белинская Е.П. Человек в изменяющемся мире – социально-психологическая перспектива. – М.: Прометей, 2005.
3. Белинская Е.П., Литвина, О.И, Муравьева О.А., Стефаненко Т.Г., Тихомандрицкая О.А. Политическая культура: установка на патернализм в ментальности россиян // Сибирский психологический журнал. Томск: 2004. Выпуск 20. С. 63-70.
4. Бушмина А.Е. Психометрическая проверка теста Г. Триандиса «INDCOL»: Дипломная работа. – М.: МГУ, 2003.
5. Гришина Н.В. Закономерности возникновения межличностных и производственных конфликтов. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. –Л., 1978. С. 200–207.
6. Луковицкая Е.Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб, 1998.
7. Bollinger D. The four cornerstones and three pillars in the «House of Russia» management system // Journal of Management Development. 1994. Vol. 13 (2). P. 49 – 54.
8. Hofstede G. Culture‘s consequences: international differences in work- related values. Beverly Hills (CA): Sage, 1980.
9. Naumov A.I., Puffer S.M. Measuring Russian culture using Hofstede’s dimensions // Applied Psychology: an International Review. 2000. Vol. 49 (4). P. 709-718.
10. Pearson V.M., Stephan W.G. Preferences for styles of negotiation: comparison of Brazil and the U.S. // International Journal of Intercultural Relations. 1998. Vol. 22 (1). P. 67-83.
11. SPSS- X introductory statistics guide for release. № 3. Chicago: SPSS Inc., 1988.
12. Triandis H.C. Individualism and collectivism. Boulder, CO: Westview Press, 1994.

Емельянова Л.А.

ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ И КОНКУРЕНТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ

Статья посвящена содержательному раскрытию понятия «институт социального партнерства», которое есть одно из тех достижений Западной цивилизации. Оно в полной мере может быть реализовано на российской почве, так как имеет под собой определенную благодатную основу в лице исконно отечественных традиций – соборности, общинности, коллективизма.

Emilyanova L.A.

THE MENTAL CONDITIONS AND COMPETITIVE RELATIONSHIPS

The article consecrates into opening notion «the institute of social partnership». It can be consummated as it has an abundant basis in the person of domestic traditions – collectivism.

В настоящее время не существует какой-либо единой точки зрения на проблему состояний. В значительной мере это связано с тем, что исследование состояний человека является достаточно сложной задачей, так как практически люди могут пребывать в различных состояниях, порой трудно поддающихся описанию. Состояний может быть множество. Проблемы в исследовании состояний возникают в связи с определением этого понятия, систематизацией, классификацией состояний и др. Различные авторы (В.А. Ганзен, Л.Г. Дикая, Е.П. Ильин, А.Б. Леонова, В.И. Медведев, А.О. Прохоров и др.) предпринимали попытки дать научное определение понятия «психическое состояние» и разработать классификацию состояний. По мнению Н. Д. Левитова, психическое состояние – это целостная характеристика психической деятельности за определенный период времени, показывающая своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности. Опираясь на данное определение, Н.Д. Левитов сделал классификацию психических состояний, хотя при этом он отмечает, что она во многом условна. По его мнению, основными классами состояний являются следующие:

1) состояния личностные и ситуативные. В первых прежде всего выражаются индивидуальные свойства человека, во вторых — особенности ситуаций, которые часто вызывают у человека нехарактерные для него реакции. То, что психические состояния часто бывают личностными, то есть являются характерологической чертой человека, не мешает определять их как временные характеристики психической деятельности;

2) состояния глубокие и более поверхностные, в зависимости от силы их влияния на переживания и поведение человека;

3) состояния, положительно или отрицательно действующие на человека. Такое подразделение особенно важно с практической и, в первую очередь, с педагогической точки зрения. Апатия может служить примером отрицательного состояния, а вдохновение — примером состояния, положительно влияющего на деятельность человека;

4) состояния продолжительные и кратковременные. Известно, настроения могут иметь разную продолжительность: от нескольких минут до нескольких дней.

5) состояния более или менее осознанные. Например, утомление может иметь разный уровень осознанности.

Несмотря на то, что данная классификация имеет некоторые недостатки: отсутствие четкого разграничения между состояниями и психическими процессами,

вследствие чего множество характеристик состояний может быть отнесено к психическим процессам, в результате возможно смешивание отдельных понятий, она достаточно объемна и вполне приемлема для решения исследовательских задач. В ней отражены основные характеристики состояний, их длительность, положительные или отрицательные значения и др.

Определенные состояния человека могут быть вызваны объективными общественными отношениями, социально-экономическими условиями его жизнедеятельности. А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский связывают отношение как характеристику сознания (наряду со знанием, самосознанием, обеспечением целеполагающей деятельности человека) с «миром чувств, где находят отражение сложные объективные и, прежде всего, общественные отношения, в которые включен человек» [3, с.30]. К.К. Платонов, также рассматривая отношение как неотъемлемое свойство сознания, в качестве эмоционального компонента структуры сознания выделяет переживание. Под термином отношение, по мнению К.К. Платонова, понимается «активный момент индивидуального сознания, его обратная субъективная связь с отражаемым миром, объективизирующаяся в психомоторике» [4, С. 94]. Автор справедливо указывает, что имеющиеся «определения отношений как психических явлений не дают возможности четко ограничить их от сознания в целом». К.К. Платонов, утверждая, что «отношение это только один из трех основных компонентов сознания, но не все сознание в целом», вместе с тем допускает, что отношение может выступать в единстве с переживанием («отношение как переживание») или в единстве с познанием («отношение как знание») [4, С. 95].

Конкуренция как атрибут рыночных отношений, определенной социально-экономической формации есть объективное условие жизнедеятельности сегодня. Как же конкуренция связана со сложным миром чувств человека? Проблема конкуренции была предметом исследования ученых различных дисциплин в разные времена. Как свидетельствуют общие и специальные энциклопедические словари и справочники значение понятия «конкуренция» – соперничество, столкновение. Термин, древнелатинский, как и само явление, определяемое им. Его глубокие корни уходят в постоянную борьбу за существование, за относительно лучшие условия жизни, крайней формой которой можно считать борьбу за выживание. Конкуренцию в отечественной психологической литературе принято рассматривать как (от латинского сопсигто – сбегаюсь, сталкиваюсь) одну из основных форм организации межличностного взаимодействия, характеризующегося достижением индивидуальных или групповых целей, интересов в условиях противоборства с добивающимися этих же целей и интересов других индивидов или групп [5]. Конкуренцию обычно отличает сильная персональная вовлеченность в борьбу, активизация субъекта действия, частичная деперсонализация представлений о противнике.

К вопросу о возникновении конкурентных отношений обращаются многие авторы. Так, биологические предпосылки конкуренции проявляются, согласно Дарвину, в половом отборе, зависящем от преимуществ, которые определенные особи получают перед другими особями того же пола и вида. Существуют различныхе подходы к проблеме возникновения конкуренции, однако основы партнерских либо конкурентных отношений можно увидеть и в животном мире. Задача психологической науки состоит в том, чтобы заложить в человеке на ранних стадиях его развития навыки партнерских отношений, цивилизованной конкуренции, основанной, прежде всего, на принципе уважительного отношения к другому, которому должно быть подчинено все человеческое общежитие.

Сегодня проблема конкуренции является одной из самых актуальных проблем рыночной экономики как новой социально-экономической формации в России в условиях универсальной и всеобъемлющей тенденции интеграции в единое общемировое социально-экономическое пространство. Значительное число исследований по данной тематике выполнено экономистами. Конкуренция является одним из решающих факторов развития как отдельных социально-экономических систем, так и национальных экономик в целом. Интенсивность научно-технического прогресса и информационных технологий приводят к ужесточению конкуренции между производителями за лучшие условия функционирования и ограниченный потребительский спрос на их товары и услуги. В этой связи она чрезвычайно актуальна не только для сферы экономики, но и для исследователей различных отраслей знаний, прежде всего социально-психологических, изучающих пути и методы обеспечения конкурентоспособности промышленных предприятий, регионов и государств.

В социальной психологии уделяется большое внимание проблемам конкуренции как виду взаимодействия. Традиционным является дихотомическое деление всех возможных видов взаимодействий на два противоположных вида: кооперация и конкуренция, которые разные авторы обозначают различными терминами: сотрудничество, партнерство, приспособление, конфликт. Конкуренция генетически связана с кооперацией и сотрудничеством, поскольку конкурентное взаимодействие требует установления определенных правил и регулирующих санкций, без которых она может вырождаться в открытую войну.

Сейчас многие авторы признают, что основными причинами конфликтов являются прежде всего столкновения интересов людей, их реальных действий, осуществляемых с определенными противоречивыми целями, а также оскорбленное чувство собственного достоинства, ущемленное самолюбие соперников, завышенные самооценки на фоне низких взаимных оценок друг друга. Сотрудничество в данном случае определяется как совместная выработка решения, удовлетворяющего интересы всех сторон: пусть длительная и состоящая из нескольких этапов, но идущая на пользу дела. Конкуренция же определяется как открытая борьба за свои интересы, упорное отстаивание своей позиции. Эта стратегия целесообразна, когда требуются быстрые и решительные меры в случае непредвиденных и опасных ситуаций или когда человек обладает достаточным авторитетом для принятия решения и очевидно, что предлагаемое решение – наилучшее [1].

Обращаясь к экономической сфере, можно отметить, что взаимоотношения хозяйствующих субъектов в мирохозяйственных центрах также характеризуются сложным переплетением конкуренции и сотрудничества, жесткими рыночными отношениями и всевозможными стратегическими альянсами. Чисто рыночные, конкурентные механизмы все теснее переплетаются не просто с расширением и усложнением правовых норм, но и с небывало широким внедрением контрактов и соглашений. Сотрудничество можно рассматривать как стратегию взаимодействия организаций, реализуемую в межличностных отношениях субъектов управления. Сотрудничество, в понимании автора, есть осуществляемые совместные усилия субъектов управления заинтересованных организаций, направленные на получение взаимовыгодного для них результата гуманными средствами (нравственные нормы, приоритет договорных методов решения организационных задач, поддержание неформального диалога, что представляется более уместным и эффективным).

Наиболее часто встречающееся определение конкуренции приведено выше. По мнению автора, в рамках данной статьи конкуренцию можно рассмотреть как

вид взаимодействия между индивидами, который вызывает различные психические состояния и формирует определенное отношение.

Таким образом, конкурентные отношения могут вызывать различные психические состояния. Конкуренция одними может рассматриваться как стимулирующий для личностной адаптации фактор, способствующий развитию, мобилизации сил. В ситуации конкурентной борьбы они могут достигать высоких результатов в любой деятельности, чем при ее отсутствии. Другими ситуация конкурентной борьбы вызывает определенные негативные переживания. Один из студентов психологического факультета МГОУ на вопрос: «Каковы, по Вашему мнению, отрицательные стороны конкуренции?» дал следующий ответ: «Ситуация «нездоровой» конкуренции, как правило, направленная не на достижение высоких и качественных результатов деятельности, а на разрешение конфликтов, нередко сопровождается появлением агрессии, стресса; страхом, неуверенностью в себе. Иногда «деловая борьба» переходит в «грызню» между конкурирующими, которые забывают о всех нормах морали». Многие студенты-респонденты отмечают, что нередко конкуренция отождествляется с враждой, предполагает статус победителя и побежденного. Личность, невыдерживающая конкуренции, может переживать множество негативных чувств. Этим объясняется высокая степень согласия, в частности, студентов психологического факультета МГОУ с утверждениями, направленными на стремление к сотрудничеству и социальному партнерству: «Стремление к сотрудничеству более эффективно, чем стремление к конкурентной борьбе».

ЛИТЕРАТУРА

1. Ксенчук Е.В., Киянова М.К. Технология успеха. М., 1993.
2. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964.
3. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. М.: Педагогика, 1978.
4. Платонов К.К. О системе психологии. – М.: Мысль, 1972.
5. Психология: Словарь/Под ред. Петровского А.В., Ярошевского М.Г. – М., 1990.

РАЗДЕЛ IV
ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Орлова Е.А.

КОНЦЕПЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В данной статье рассматривается сущность концепции психологической готовности к педагогическому общению и ее формирования у студентов педагогического вуза. Автором дано определение психологической готовности к педагогическому общению, разработана ее структура, выделены критерии и уровни ее формирования. Разработанная концепция послужила основой для создания и внедрения в учебный процесс педуниверситета комплексной программы формирования психологической готовности к педагогическому общению у будущих учителей.

Orlova E.A.

THE CONCEPTION OF THE PSYCHOLOGICAL PREPAREDNESS TO PEDAGOGICAL CONTACT WITH FUTURE TEACHERS

The article under consideration is devoted to the essence of the concept of psyhological readiness of students of teachers' training institutes to pedagogical communication alongside with peculiarities of the formation of its mechanisms. The author gives definition to psychological readiness to pedagogical communication, devises its structure and singless out critria and levels of its formation. The concept worked out by the author has laid the basis for creation and introduction of a complex programme aimed at the formation of future teachers' psychological peadiness to professional communication. The programme has become part of university curriculum.

Как известно, процесс социализации человеческой личности и любая человеческая деятельность невозможны без общения. Не случайно в современной психологии сложилась как особое направление психология общения, предметом которой является психологическая специфика процессов общения и взаимоотношений личности и общества (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Я.Л. Коломинский, Б.Ф. Ломов и др.).

Несмотря на многообразие определений общения, психологи пытаются дать более широкое, общее толкование этого явления, рассматривая общение как сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния, и как процесс сопереживания и взаимного понимания.

Особенно важно то, что сам процесс общения выступает как важная профессиональная категория различных видов деятельности, в том числе и педагогической. Профессия педагога является социономической, так как она предполагает непосредственное взаимодействие педагога с учащимися.

В работах Л.М. Митиной представлена структура педагогического общения (рис. 1).

Одной из актуальных проблем современной психологии является проблема готовности человека к различным видам деятельности, к творческому выполнению конкретных жизненных, общественных, по своей сути, задач.

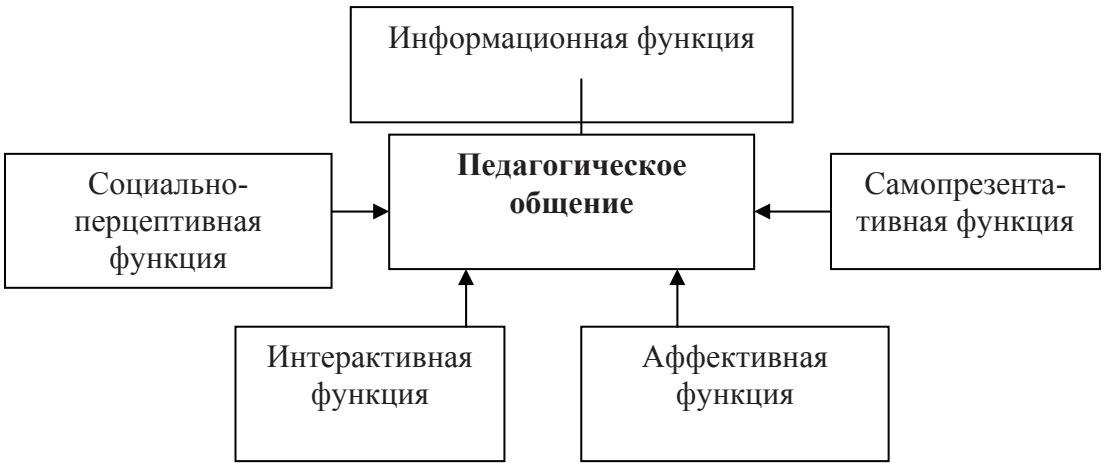


Рис. 1. Структура педагогического общения (по Л.М. Митиной)

Психологическая готовность к тому или иному виду деятельности – это особое состояние личности, включающее ее убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, установки, настроенность на определенное настроение. Психологическая готовность характеризуется как существенная предпосылка целенаправленной деятельности, ее регуляции, устойчивости и эффективности. Она помогает человеку успешно выполнять свои обязанности, правильно используя знания, опыт, личностные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать свою деятельность при появлении непредвиденных препятствий.

Несмотря на различия в конкретном толковании понятия готовности, большинство авторов придерживаются мнения, что это особое психическое состояние. Так, Н.Д. Левитов различает длительную готовность и временное состояние готовности, которое может быть названо «предстартовым состоянием».

Кроме того, помимо готовности как психического состояния, существует и проявляется готовность как устойчивая характеристика личности. Она действует постоянно, ее не надо формировать каждый раз в связи с поставленной задачей. Длительная готовность понимается нами как устойчивая система профессионально важных качеств личности (положительное отношение к профессии, организованность, внимательность, самообладание, опыт личности, ее знания, умения, навыки, необходимые для успешной деятельности во многих ситуациях).

В разработанной нами концепции психологическая готовность к педагогическому общению рассматривается как иерархически организованное психическое образование, в структуре которого представлены такие звенья, как мотивационно-побудительное, звено личностных качеств и функционально-операциональное.

Мотивационно-побудительное звено представлено такими компонентами, как мотивы, установки, склонности.

Звено личностных качеств представлено качествами, детерминирующими и оптимизирующими общение: общительность, социально-психологическая наблюдательность.

Функционально-операциональное звено представлено способами и средствами общения, образующими в совокупности его стиль.

Каждое из этих трех звеньев проявляется в трех аспектах: когнитивном, эмо-

циональном и поведенческом.

Таким образом, психологическая готовность к педагогическому общению выступает как определенный уровень развития личности, предполагающий сформированность целостной системы ее мотивационно-побудительных проявлений, личностных качеств и функционально-операциональных проявлений, реализующих эмоциональные, когнитивные и поведенческие компоненты.

В результате проведенного нами экспериментального исследования было выявлено, что развитие звеньев психологической готовности к педагогическому общению и их компонентов у студентов педагогического вуза происходит гетерохронно, в соответствии с логикой развития каждого из них.

Исследование показало, что более быстрыми темпами развивается мотивационно-побудительное звено психологической готовности к общению. Это может быть объяснено тем, что социально-психологические критерии оценки педагогического труда достаточно известны, ознакомление с ними не требует от студентов специальных усилий, на основе этих знаний у них формируются склонности и установки на приобретение профессии учителя.

Менее быстрыми темпами формируется функционально-операциональное звено готовности, то есть овладение способами общения.

Еще медленнее идет становление личностных качеств, обеспечивающих достижение студентами высокого уровня психологической готовности к педагогическому общению.

Анализ качественных характеристик используемых студентами моделей общения показал, что каждая из этих моделей оказалась соотносимой с определенным набором показателей компонентов психологической готовности к педагогическому общению. Это позволило выделить и описать шесть уровней ее развития.

1. Стихийно-репродуктивный уровень. Субъект неосознанно и, как правило, неадекватно, переносит из житейского опыта в педагогическую деятельность готовые образцы общения. Студенты с таким уровнем развития готовности характеризуются случайным выбором педагогической профессии, ситуативным типом установки на профессию, склонностью к профессиям «человек-техника» и «человек-знаковая система», низким уровнем общительности, социально-психологической наблюдательности и эмпатии, неустойчивым стилем педагогического общения, низкой способностью к разрешению конфликтов, низким развитием умений и навыков общения.

2. Последовательно-репродуктивный уровень. Представитель этого типа заимствует из опыта других (учебно-методическая литература, обмен опытом с коллегами) готовые образцы общения. Студенты такого типа характеризуются случайным или материальным выбором педагогической профессии, ситуативным типом установки, склонностью к профессиям «человек-знаковая система» и «человек-художественный образ», средним уровнем общительности, низким уровнем социально-психологической наблюдательности, низким уровнем эмпатии, неустойчивым или авторитарным стилем педагогического общения, низкой способностью к разрешению конфликтов, низким развитием умений и навыков общения.

3. Реконструктивный уровень. Студенты используют готовые образцы общения с учетом конкретной ситуации; характеризуются материальным или сделанным под влиянием кого-либо выбором педагогической профессии, престижным типом установки, склонностью к профессии «человек-художественный образ», средним уровнем общительности, низким уровнем социально-психологической наблюда-

тельности, низкой эмпатией, неустойчивым или авторитарным стилем педагогического общения, высокой конфликтностью, низким развитием умений и навыков общения.

4. Вариативный уровень. Субъект привносит в готовые образцы общения новые элементы; характеризуется выбором профессии под влиянием или по соответствию профессии своим возможностям, престижным или познавательным типом установки, склонностью к профессиям «человек-художественный образ» и «человек-природа», средним уровнем общительности и социально-психологической наблюдательности, низкой эмпатией, неустойчивым или демократическим стилем педагогического общения, средней конфликтностью, низким развитием умений и навыков общения.

5. Субъективно-творческий уровень. Студенты создают новые для себя, но достаточно традиционные образцы общения; характеризуются выбором профессии по соответствию ее своим способностям, познавательным типом установки, склонностью к профессии «человек-человек», высоким уровнем общительности, средним уровнем социально-психологической наблюдательности и эмпатии, демократическим стилем педагогического общения, высокой способностью к разрешению конфликтов, средним развитием умений и навыков общения.

6. Объективно-творческий уровень. Представители этого типа создают оригинальные образцы общения, ранее не имевшие места; характеризуются романтическим выбором профессии, профессионально-деловым типом установки, склонностью к профессии «человек-человек», высоким уровнем общительности и социально-психологической наблюдательности, средним или высоким уровнем эмпатии, демократическим стилем педагогического общения, низкой конфликтностью, высоким развитием умений и навыков общения.

Констатирующий эксперимент показал, что распределение студентов педагогического вуза по уровням развития готовности в условиях традиционного учебно-воспитательного процесса отражает серьезные трудности в ее формировании.

В рамках разработанной нами концепции была предложена комплексная обучающая система по формированию психологической готовности к педагогическому общению. Мы исходили из того, что реализация данной системы в учебном процессе вуза позволяет решать следующие задачи:

1. Сформировать у будущих педагогов такой уровень готовности к общению, который позволит им адаптироваться к требованиям их профессиональной деятельности.

2. Сформировать у студентов педвуза умение управлять своим поведением с учетом осознания того, как они воспринимаются окружающими.

Апробация данной обучающей системы в условиях педагогического университета показала положительную динамику уровней психологической готовности у студентов экспериментальных групп.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалев А.А. Психология общения. – М. – Воронеж, 1996.
2. Лабунская В.А., Менджерицкая Ю.А., Бреус Е.Д. Психология затрудненного общения. – М., 2001.
3. Орлова Е.А. Формирование психологической готовности к педагогическому общению у будущих учителей: Дис. ... доктора психол. наук. – М., 1998.
4. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов-на/Д., 2004.

Носс И.Н.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ, ЗАКОНОМЕРНОСТИ И МЕХАНИЗМЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ КАДРОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ

В статье изложены основные принципы построения акмеологической эпистемологии, основы которой заложили В.М. Бехтерев, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач и др. Обозначена проблема определения основного критерия профессионально-личностного развития субъекта до достижения им «акме». В качестве предполагаемого критерия предложен нравственно-этический критерий – принцип экометрии. Обсуждаются сформулированные автором психолого-акмеологические принципы профессиональной психодиагностики предметно-содержательного, методического и организационно-процессуального планов. Выявлены и описаны основные внешние и внутренние механизмы психодиагностического процесса.

Noss I.N.

AKMEOLOGICAL PRINCIPLES, AND MECHANISMS OF PSYCHODIAGNOSTICS OF THE STAFF OF PUBLIC SERVICE

are stated to law main principles of construction akmeological epistemology which bases have put in pawn V.M. Behterev, B.G. Ananev, A.A. Bodalev, N.V. Kuzmina, A.A. Derkach, etc. the problem of definition of the basic criterion of is professional-personal development of the subject before achievement by him «akme» Is designated. As prospective criterion the moral-ethical criterion – a principle ecometrition is offered. Are discussed formulated by the author psycholog-akmeological principles of professional psychodiagnostics of in detail-substantial, methodical and organizational-remedial plans. The basic external and internal mechanisms psychodiagnostical process are revealed and described.

В практике кадровой работы существенное место принадлежит организации личностно-деятельностного оценивания персонала, когда в процессе психодиагностики человек изучается и сопоставляется с признаками и критериями профессиональной деятельности как индивид, как личность и как профессионал. Акмеологический ракурс профессиональной психодиагностики заключается не только в достоверности этого оценивания, но оценивании человека-труженика с точки зрения его личностного и профессионального развития. То есть акмеологическая диагностика кадров представляет собой экспертно-контрольную систему, очерчивающую траекторию именно акметического[1] развития профессионала.

Такая постановка вопроса о новом формате профессиональной психодиагностики выставляет требования к преобразованию (или созданию нового) акмеологического измерения, которое строится на особых принципах, закономерностях и имеет свои специфические механизмы.

В теории акмеологической эпистемологии, основы которой заложены В.М. Бехтеревым, Б.Г. Ананьевым, А.А. Бодалевым, Н.В. Кузьминой, А.А. Деркачем и другими сформулированы конкретные методологические принципы акмеологического исследования [7, С. 115–133]. К ним отнесены принципы: субъекта деятельности, имплицитности, моделирования, оптимальности, операционально-технологический принцип и принцип обратной связи.

Соотносительно с проблематикой профессиональной диагностики ценным для практики является, **во-первых**, положение о том, что на основе принци-

[1] Термин «акметический» определяет развитие исследуемого явления к некой вершине – «акме».

пов субъекта деятельности (личностно-деятельностная парадигма) и жизнедеятельности психолого-акмеологическая диагностика вскрывает действительное состояние психики человека, а также пути наиболее полного и удовлетворяющую саму личность самовыражения в профессии, позволяет ей обеспечивать наивысшую социальную, профессиональную эффективность. В рамках профессиональной психодиагностики *личностный* и *субъектно-деятельностный* принципы взаимно переходят друг во друга. **Во-вторых**, принципы имплицитности и моделирования наряду с другими выполняют функцию практико-диагностического ориентира. **В-третьих**, операционно-технологический принцип вооружает психодиагностику как прикладную отрасль акмеологии проблематикой разработки и совершенствования методов оценки всего пути профессионального развития человека. **В-четвертых**, принцип обратной связи как общеметодологический принцип системного подхода обретает в рамках психолого-акмеологической диагностики «свой конкретный смысл», представляющий собой некий механизм прогрессивного развития человека, деятельность которого не заканчивается одним актом или результатом.

Наконец **в-пятых**, принцип *психосоциального подхода,* который, как отмечает А.А. Деркач, «только совсем недавно стал осмысляться в отечественной науке, проявился в том, что акмеология, опираясь, разумеется, на выработанные в других науках абстракции, по своему методологическому подходу оказалась обращенной *к социальной реальности*» [7, С. 147].

Однако следует отметить, что траектория развития к акме конкретного человека не имеет объективных критериев без диагностики самого субъекта (самочувствие, удовлетворенность, состояние эйфории, творчество и пр.), диагностики деятельности (продуктивность, качество и количество продукта) и без диагностики процесса труда (эффективное функционирование процесса). То есть, акмеологическая оптимизация представляется нам в основной связке с другими акмеологическими принципами – **продуктивности** и **личностного подхода**. Как отмечает А.А. Деркач: «Методологическое определение предмета акмеологии позволяет уточнить его понимание как «вершинной» психологии, возникшее исторически и связанное с номинацией, с термином «акме». Понятие «акме» в современной акмеологии уже вышло за пределы проблематики жизненного пути личности и проблем ее творчества. Понятие «акме» обогащается и конкретизируется и по критерию **оптимальности**, и по критерию «**соразмерности**» и по критерию «**конгруэнтности**»» [7, С. 138].

Что же определяет так называемую «соразмерность-конгруэнтность» акметического пути?

Отвечая на этот вопрос, следует заметить, что в субъектно-деятельностной структуре профессионализации с учетом социальных детерминант вырисовывается четырехугольная схема, в которой сопоставляются четыре основных элемента: личность (субъект деятельности) – профессия (деятельность) – процесс труда (функционирование системы) – общество (социальная значимость).

Рассматривая личность как критерий оптимальности акметического развития, мы можем выявить, прежде всего, ее состояния, субъективное переживание трудового процесса и результата профессиональной деятельности. То есть появление у субъекта некоего «благостного» состояния, положительной эмоции или творческой активности интроспективно может сигнализировать о продвижении к акме.

Но является ли только некое благостное состояние (или эмоция) личности,

творческие ее проявления, выражающиеся в «уникальном, неординарном результате» [4, 9], критерием оптимальности «вершинного» развития человека?

Приведение себя в данное «состояние» возможно не только и не столько результатами трудовой деятельности. Известны примеры применения различных стимулирующих средств и психологических техник, психоактивных веществ, алкоголя, наконец, употребления наркотических препаратов, которые порождают благостное настроение у людей, не создающих ни чего полезного, более того, разрушающих здоровье и наносящих вред окружающим. То есть состояние субъекта труда как критерий акмеологической оптимальности не является оным в полном и изолированном виде.

Вторым критерием оптимальности, как указывает В.Г.Зазыкин, может служить продуктивность деятельности. «Акмеологические инварианты профессионализма, – пишет он, – это основные качества и умения профессионала (или необходимые условия), обеспечивающие высокую продуктивность и стабильность деятельности»... «профессионализм характеризуется, прежде всего, высокой продуктивностью, или эффективностью, деятельности» [10, 14-15]. ...Может ли только она являться показателем (критерием) оптимальности акметического развития человека? К сожалению, продукт деятельности не всегда является мерилом расцвета человека, который его произвел. Во-первых, имеют место случаи, когда наиболее талантливое произведение человек создает далеко не на пике своей зрелости. Во-вторых, сам продукт по своему качеству и назначению может не являться гуманистическим актом (наркотик, произведенный и распространяемый криминальным образом) и быть направленным против человека (оружие) или человечества (оружие массового уничтожения). Поэтому продуктивность (результативность) или масштабность и скорость производства данного типа продукции не является надежным акметическим критерием.

Процесс труда, только функциональность профессиональной системы, а также технология трудового процесса тоже не могут являться акметическими критериями оптимальности профессионального акме человека. Так как даже идеально отлаженный технологический процесс априори не предполагает высшего расцвета тех людей, которые в него включены. Примером тому могут служить технологии массовых вырубок лесов, ловли ценных видов рыб, уничтожения животных и прочее, а также чудовищное функционирование отлаженных конвейеров смерти в фашистских концлагерях.

Мы все являемся частью социума. Живем в нем и только в нем становимся личностью. Социально-деятельностная направленность жизнедеятельности человека очевидна. А.А. Деркач вынужден констатировать, что приоритет социального отчетливо доминирует в исследованиях личности. Ее развитие представляется в виде процесса формирования личности как социального качества индивида в результате его социализации и воспитания. При этом само развитие осуществляется в процессе общения и деятельности, управляемой системой мотивов [13]. По мнению К.А. Абульхановой-Славской [1], даже природу человек воспринимает с позиций цивилизации, членом которой он является. Отсюда появились термины «цивилизованная природа» и «социоантропологический характер законов акмеологии» [7, 150-151]. Видимо, только общество способно стать истинным критерием оптимизации акметического пути человека.

Но вот читаем у А.А. Бодалева: «Чтобы действительно подняться до вершин профессионализма и на самом деле достигнуть подлинного акме в определенной области

труда, человек не должен изменять своему призванию и позволять себе идти на поводу у социальной конъюнктуры» и далее: «...повторяем: «человек за все отвечает сам», — говорит народная мудрость. И выйдет ли он на высший уровень в своем гражданско-нравственном поведении и поднимается ли он на такой же уровень профессионализма в избранной им области деятельности, это, конечно, зависит от социальной макро- и микросред, которые его окружают и на него постоянно воздействуют, но чем старше становится человек и, особенно достигнув зрелости, он во все большей степени может и должен делать себя сам и прогнозировать последствия своих поступков в социуме и своих деяний в труде. И если он убежден, что истина на его стороне, а плоды его созидательной деятельности работают на прогресс, он не имеет права идти против голоса своей совести. Лишь при соблюдении этого условия он достигнет своего подлинного акме и как личность, и как субъект деятельности» [4, С. 63–66].

Значит и социум, сформировавший личность, не может претендовать на роль объективного критерия оптимальности развития человека по пути к акме.

В своей раздельности ни состояние индивидуума, ни проявление его творческого порыва, ни хорошо отлаженный производственный механизм, ни продукт, ни даже социум с его порой меркантильными проявлениями не смогут достоверно определять контуры истинной «вершины» развития субъекта труда. И только соответствие принципам «экологичности» и «нравственности» жизнедеятельности человеческой личности может претендовать на роль некой целостной объективной реальности. Только эти категории и принципы (как точки отсчета) способны стать истинным критерием «оптимальности» траектории акметического пути человека. То есть, оптимальность, продуктивность, функциональность, социальная и личностная компоненты связаны в систему «соразмерности-конгруэнтности», которую, по нашему мнению, можно представить в виде некоего «поля этико-экологических позиций» человека как индивида, как личности и субъекта труда. Как отмечает Тейяр де Шарден: «В общем как только выходя за пределы низшей и предварительной стадии аналитических исследований наука переходит к синтезу, – синтезу, который, естественно, завершается реализацией какого-то высшего состояния человека, тотчас же она вынуждена предвосхищать будущее и целое и делать ставку на них и тем самым, выходя за пределы самой себя, она начинает делать выбор и заниматься поклонением» [16, С. 223]. Мораль-экология – это та неизменная «фундаментальная правда», как пишет А. Ребер, которая исходит не из конъюнктурных соображений цивилизованных личностей, не из, как им кажется, эффективных (или эффектных?!) движений, действий, поступков, а из базисного установления природного и нравственного законов развития человечества по пути к акметической вершине, о которой писали Н. Бердяев [3], Тейяр де Шарден [16], В.И. Вернадский [5], Л.Н. Гумилев [6], а раньше – Платон, Аристотель, Т. Кампанелла и др. Подтверждая этот тезис, читаем: «Показателем достигнутого уровня акме является все-таки практика: насколько свершенное человеком действительно работает или будет работать на социальный и технический прогресс, на сохранение планеты Земля, на духовное и физическое здоровье человечества, на благо родного ему Отечества, на приумножение ценностей жизни и культуры, наконец, на более глубокое постижение законов развития природы, общества и человека» [4, С. 40].

Относительно реализации выявленного нравственно-экологического принципа в акмеологической диагностике следует сформулировать производный принцип-закономерность – *принцип экометрии*. Содержанием данного принципа является соотношение измеряемой психолого-акмеологической реальности,

оценочных процедур и средств диагностики некой нравственно-экологической «точке отсчета». «Существуют степени познания истины, – отмечал Н. Бердяев, – зависящие от ступеней общности людей и их общности с мировым целым. Но истина не есть также соответствие разума с самим собой и своими общеобязательными законами. Истина, которой должны быть соподчинены все частные истины, не отвлеченно-разумна, а духовна» [3, С. 227].

Выяснив и собрав в единую систему принципиальные моменты акмеологической диагностики, определим основные закономерности профессионального оценивания государственных служащих.

По определению Н.В. Кузьминой, акмеологические закономерности – это устойчивые связи между уровнем продуктивности специалиста, результатами, которых он достигает в той или иной области, и факторами, которые обуславливают этот уровень.

При рассмотрении психолого-акмеологических закономерностей диагностики персонала следует сосредоточить свое внимание на предметно-содержательном, инструментально-методическом и огранизационно-процессуальном направлениях.

В рамках рассмотрения психолого-акмеологических закономерностей **предметно-содержательного** плана внутри профессионального диагностического процесса особо выделяется динамическое соотношение индивидуально-личностных особенностей человека и требований профессиональной деятельности. Поэтому ***первой*** *психолого-акмеологической закономерностью профессиональной психодиагностики является высокая степень динамики изменений и профессиональной деятельности, и индивидуально-личностных характеристик персонала, требующих целостного совместного одномоментного изучения и оценивания*.

В связи с этим можно сформулировать и ***вторую*** важную комплексную закономерность профессиональной психодиагностики предметно-содержательного плана – *фиксированную взаимозависимость интеллекта как динамической системы и продуктивности профессиональной деятельности*.

Данная закономерность проявляется в ряде экспериментальных тенденций, присущих процессу акмеологического оценивания людей. Первая тенденция-закономерность может быть сформулирована следующим образом: интеллектуальная активность человека, достигшего зрелого возраста, представляется в виде ниспадающей кривой показателей. Вторая тенденция-закономерность обнаруживается в понижении интеллектуальной активности, связанной с наличием у человека акцентуированных личностных черт. В рамках клинической психологии некоторые исследователи интеллекта связывают его динамику с определенным видом патологических изменений характера испытуемых [15]. По нашим данным имеют место факты понижения интеллектуальных характеристик у лиц с акцентуациями истероидно-маниакального типа и наличие значимой корреляционной зависимости между снижением их количества в трудовых коллективах и оценкой роста групповой познавательной активности. И, наконец, третья тенденция-закономерность проявляется посредством особенностей интеллектуальной активности относительно региональной и профессиональной специфики.

Третьей психолого-акмеологической закономерностью профессиональной диагностики является *оценка связи специализации деятельности, ее эффективности с индивидуально-личностными особенностями персонала*.

К ***четвертой*** психолого-акмеологической закономерности профессиональной психодиагностики относится *учет неустойчивости и динамики показателей интеллектуальной и эмоциональной активности в периоды возрастных кризисов*.

Пятой психолого-акмеологической закономерностью предметно-содержательного плана является *учет динамики мотивации сотрудников государственной службы в соотношении с эффективностью и спецификой профессиональной деятельности.*

К ***шестой*** психолого-акмеологической закономерности-тенденции следует отнести *учет влияния гендерных различий, возрастной структуры, семейного положения и других демографических факторов на психолого-акмеологические составляющие эффективности профессионализации персонала.*

И, наконец, ***седьмая,*** выделенная нами психолого-акмеологическая закономерность предметно-содержательного плана, представляет собой *связь удовлетворенности трудом с результативностью профессиональной деятельности (устойчивая обратная связь эффективности деятельности и состояния субъекта, объективно-субъективный показатель самоактуализации личности).*

Психолого-акмеологические закономерности профессиональной психодиагностики инструментально-методического плана сосредотачивают внимание исследователей на обеспечении достоверности психологического оценивания и измерения личностно-деятельностных феноменов.

Первой инструментально-методическго психолого-акмеологической закономерностью является *целостное оценивание в едином временном и пространственном контексте индивидуально-личностных характеристик человека и требований профессиональной деятельности в ходе их акметического поступательного развития.*

Ко ***второй*** психолого-акмеологической закономерности инструментально-методического плана следует отнести *поуровневую иерархическую профессиональную психодиагностику профессионализации кадров* государственной службы, которая предполагает проведение достоверного оценивания индивида, личности и субъекта деятельности, по крайней мере, на социально-личностном, индивидуально-личностном и личностно-деятельностном уровнях.

В данном случае продвижение от общего к частному осуществляется в виде *восхождения в процессе психолого-акмеологического оценивания индивидуально-личностных характеристик субъекта профессиональной деятельности от общей направленности и развития его способностей в доакметической фазе к детальному исследованию личностных особенностей*. Именно так сформулирована нами ***третья*** акмеолого-методическая закономерность.

Четвертой психолого-акмеологической закономерностью инструментально-методического плана является *всесторонность, комплексность и систематизированность психолого-акмеологического оценивания, представляющее собой осуществление спланированного оценивания персонала с применением на различных этапах психолого-акмеологической экспертизы разноплановых методов и уровней измерения.*

Пятая психолого-акмеологическая закономерность инструментально-методического плана может быть сформулирована как *проведение всесторонней и комплексной психодиагностики индивиуально-личностных особенностей специалистов, управленческо-коммуникативных и организаторских качеств, физиологических составляющих трудовой активности и оптимального развития субъекта деятельности в периоды протекания возрастных кризисов личности и в экстремальных профессиональных ситуациях.*

Шестой психолого-акмеологической закономерностью, выделенной нами, является *проблематика формирования адекватный средств, методик и технологий профессиональной психодиагностики и проверки объективности психолого-акмеологического оценивания* кадров государственной службы.

И, наконец, ***седьмой*** психолого-акмеологической закономерностью инструментально-методического плана является *проблема использования в психодиагностике в качестве объективации результатов оценивания так называемого «внешнего критерия»* в виде аттестации персонала, наблюдения за результативными действиями испытуемых, проведение анализа реальных профессионально-личностных фактов или событий, мониторинг объективных результатов деятельности и др.

Психолого-акмеологические закономерности профессиональной психодиагностики **организационно-процессуального плана** характеризуются научно-систематизированным построением целостного оценивания людей с целью создания благоприятных условий оптимизации акметического развития личностно-профессионального континуума диагностики.

Первой психолого-акмеологической закономерностью организационно-процессуального плана является *пролонгированность и постоянство оценивания особенностей и хода развития субъекта деятельности на всем протяжении его профессионализации*: на этапе адаптации, профессионального становления, развития, совершенствования, поддержания и снижения профессиональной активности.

Вторую психолого-акмеологическую закономерность составляет *цикличность протекания психолого-акмеологического исследования в рамках профессиональной диагностики как условие совершенствования профессионального развития личности*.

Третья психолого-акмеологическая закономерность сформулирована нами как *когортность профессиональной психодиагностики,* предполагающая подготовку, организацию, планирование, построение и осуществление психолого-акмеологического оценивания и экспертизы *по должностным, функциональным и региональным категориям* испытуемых, связанной с должностной иерархичностью и функциональной и региональной специфичностью, самооценкой испытуемых и др.

К ***четвертой*** психолого-акмеологической закономерности отнесено *создание благоприятных эргономических условий самого процесса психологического обследования персонала*.

Пятой психолого-акмеологической закономерностью может являться *оптимизация построения интеракции с испытуемым в процессе профессиональной психодиагностики*.

И, наконец, к ***шестой*** психолого-акмеологической закономерности организационно-процессуального плана может быть отнесено *построение психолого-акмеологических исследований в рамках профессиональной диагностики по экспериментальной схеме «продольных срезов»*.

Реализация на практике принципов и закономерностей акмеологической диагностики кадров государственной службы осуществляется посредством действий акмеологических механизмов адекватного и оптимального оценивания персонала.

Психологические механизмы – это важная часть построения любой психологической концепции. Р. Мертон, признавая наличие неких психологических механизмов, указывает на необходимость их определения и описания именно в соотношении с социальными механизмами. Формулируя функции социологического анализа, он определил так называемую «концепцию механизмов», которая заключается в представлении механизма в виде посредника или носителя функции. Поэтому в психологии, отмечает Р. Мертон, функциональный анализ опирается на субъектно-объектные механизмы, которые управляют действием определенных функций [17, 106].

В Толковом словаре русского языка понятие «механизм» определяется как совокупность состояний и процессов, из которых складывается какое-либо явле-

ние [12, 354]. Под механизмами в социальной психологии Е.Л. Доценко понимает целостный набор психических состояний и процессов, реализующих движение к определенному результату в соответствии со стандартной или часто встречающейся последовательностью. В термине «психологический механизм», – пишет он, – «сливаются образно-метафорическое описание <...> и научное представление <...> о внутрипсихических процессах, обеспечивающих эффективность <...> психологического воздействия» [8, С.147].

Психолого-акмеологическая диагностика, существующая в рамках профессиональной психодиагностики, исходит из триединой эпистемологической функции: экспертизы – взаимодействия – контроля. Экспертная функция психодиагностики осуществляется в целях определения соответствия возможностей индивида в оптимальном развитии и акметического становления в условиях профессиональной деятельности, то есть, возможностей оптимальной профессионализации человека. Функция оптимального взаимодействия в ходе психодиагностики заключается в выявлении исходных и прогностических коррелят между возможностями человека, условиями деятельности и перспективой достижения акме в данной профессиональной системе. Взаимодействие предполагает также оптимальную интеракцию психолога и испытуемого в ходе психодиагностического акта. И, наконец, контрольная функция реализует результативность и оптимальность профессионально-личностных преобразований субъекта деятельности в ходе его развития по акметическому пути. Она предполагает не только функцию фиксирования результатов, но и обязательно функцию планирования как отправную точку контроля. То есть контрольная функция всегда существует в планово-контрольной форме.

Продолжая наши рассуждения в ракурсе функционального подхода, следует заметить, что профессиональная психодиагностика выполняет экспертно-контрольную функцию, которая предполагает наличие структуры кольцевого типа. «Кольцевые целостности» в практике кадровой работы используются в рамках процесса психологического обеспечения или сопровождения профессиональной деятельности, когда выход первого – «планового» контура системы становится входом «контрольного» – второго контура. И наоборот (*см. рис.1*).

К ***первой группе*** *психолого-акмеологических механизмов относятся механизмы оценивания (экспертизы) профессионально-психологических особенностей личности* («личностно-профессионального потенциала» [11], *в процессе профессиональной психодиагностики, основанные на выявлении маркеров акметического развития человека в условиях профессионализации.*

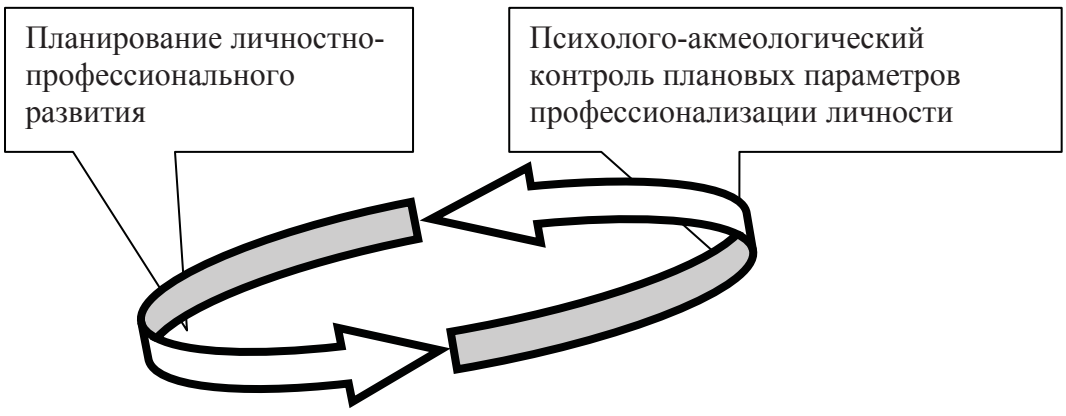


Рис. 1. Замкнутый контур сознательного регулирования профессионально-личностного развития

В структуре механизмов экспертизы проявляются как внешние (объективные), так и внутренние (субъективные) механизмы. К внешним механизмам относятся механизмы инструментально-методического и организационно-процессуального плана. Во-первых, это – механизмы, связанные с отработкой и применением адаптированных адекватных методов оценивания соответствия индивидуально-личностных характеристик субъектов деятельности требованиям профессии. Во-вторых, это – механизмы оптимальной организации самого процесса экспертизы. В первом и во втором случае данные механизмы реализуют функцию достоверности исследования. Эпистемологический аспект профессиональной психодиагностики, как отмечалось ранее, действует через разработку валидных, надежных и прогностичных диагностических методов и процедур, которые реализуют адекватное оценивание и маркировку признаков акметического развития личности в условиях оптимальной профессионализации (достижение мастерства) (*см. рис.2.*).

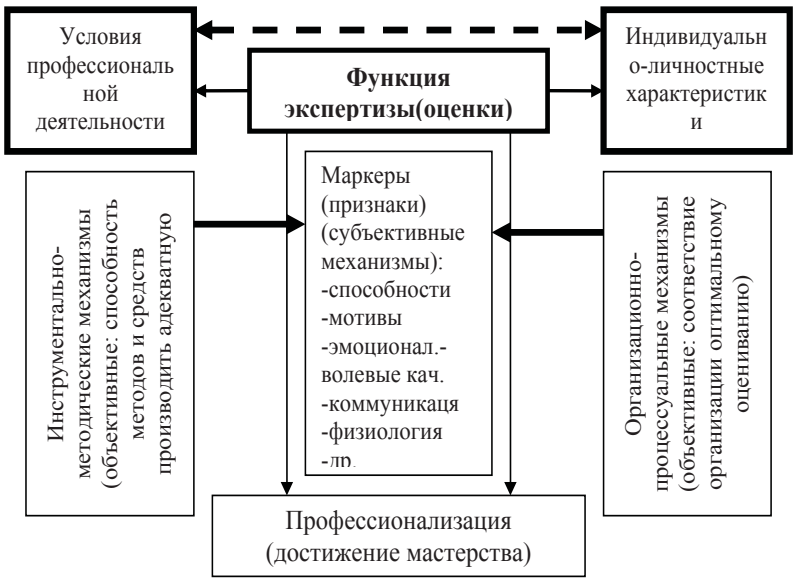


Рис. 2. Группа психолого-акмеологических механизмов: механизмы оценивания (экспертизы)

К внутренним механизмам реализации функции оценивания (экспертизы) можно отнести нормативно-оптимальное развитие профессиональных способностей, характерологических особенностей, эмоционально-волевых качеств, коммуникативных свойств, физиологических резервов организма, а также ценностно-мотивационный аспект развития личности.

Важнейшей особенностью экспертизы и качеством, положенным в основу субъективных механизмов ее реализации, является, с одной стороны, соответствие возможностей психодиагностических инструментов и способов оценивания определенных индивидуально-личностных свойств человека наличию и уровню акметического развития у субъекта именно этих диагностированных черт. С другой стороны, соответствие возможностей профессиографических и акмеографических инструментов и способов экспертизы выявления и структурирования психолого-акмеологических маркеров профессиональной деятельности, ее динамики и развития и формулирования адекватных требований к личности профессионала в целях привлечения, отбора, распределения и сопровождения персонала.

*Ко **второй группе** психолого-акмеологических механизмов относятся механизмы реализации планово-контрольных функций профессиональной психодиагностики, основанные на выявлении уровня соответствия маркеров акметического развития челове-*

ка в условиях профессионализации намеченным или спланированным стандартам или нормативам. Оценочная функция, положенная в основу контроля акметического развития при переходе от нулевого состояния к N-ному состоянию, содержит в себе как механизмы инструментально-методического, так и механизмы организационно-процессуального планов. К содержательным механизмам планово-контрольной функции относятся формы и средства контроля (*см. рис.3*).

К третьей группе *психолого-акмеологических механизмов относятся механизмы реализации функции взаимодействия или управления объектом взаимодействия в процессе профессиональной психодиагностики*. Основной целью взаимодействия в ходе психодиагностики является продуктивность. В качестве продуктивности выступает адекватность оценивания при выявлении психолого-акмеологических маркеров (признаков, индикаторов и показателей) профессионализации субъекта деятельности.

Системно-управленческий характер профессиональной психодиагностики предполагает, по крайней мере, а) построение структуры целей и задач (иерархия и взаимоподчиненность); б) разработку методов и средств их реализации; в) осуществление намеченных задач с использованием средств и методов [2, 9].

Психодиагностическая система как система взаимодействия субъекта и объекта процедуры оценивания существует в континууме коммуникации и управления. Субъектном профессионально-диагностического процесса является психолог-акмеолог, осуществляющий управление объектом оценивания в целях формирования оптимальных внешних и внутренних условий акметического развития и успешной профессионализации. Объектом профессиональной психодиагностики является персонал (отдельный сотрудник). Именно это оптимальное взаимодействие (успешная коммуникация) субъекта и объекта обеспечивает адекватное оценивание, экспертизу и контроль акметического развития и поэтому является механизмом реализации функции оценивания.



Рис. 3. Группа психолого-акмеологических механизмов: механизмы реализации планово-контрольной функции

В основу реализации функции оптимального психодиагностического взаимодействия положены ряд психологических механизмов, к которым можно отнести: 1) механизм развития компетентности субъекта взаимодействия; 2) механизм обратной связи в процессе взаимодействия (удовлетворенность результатами диагностики, приобретение уверенности в себе, интерес самопознания, стремление развить себя в профессиональном плане, достичь профессионального мастерства и т.д.); 3) механизм виртуальной самореализации и психологической защиты в ходе психодиагностики; 4) механизм эмпатии; 5) механизм моделирования процесса субъект-субъектного взаимодействия в процессе психодиагностики; 6) механизм учета статусных характеристик объекта взаимодействия; 7) механизм отражения в психодиагностике мотивации объекта взаимодействия; 8) механизм категоризации, то есть, учета групповых характеристик в ходе психодиагностики; 9) механизм манипуляции, то есть скрытое побуждение объекта взаимодействия к переживанию отдельных экспериментальных состояний, нацеливанию на адекватное выполнение эмпирических действий для достижения субъектом взаимодействия психодиагностических целей (*см. рис. 4*).

***К группе собственно акмеологических механизмов** относятся механизмы личностно-деятельностной активности, гуманизации, алгоритмизации и развития компетентности субъекта и объекта профессиональной психодиагностики.*

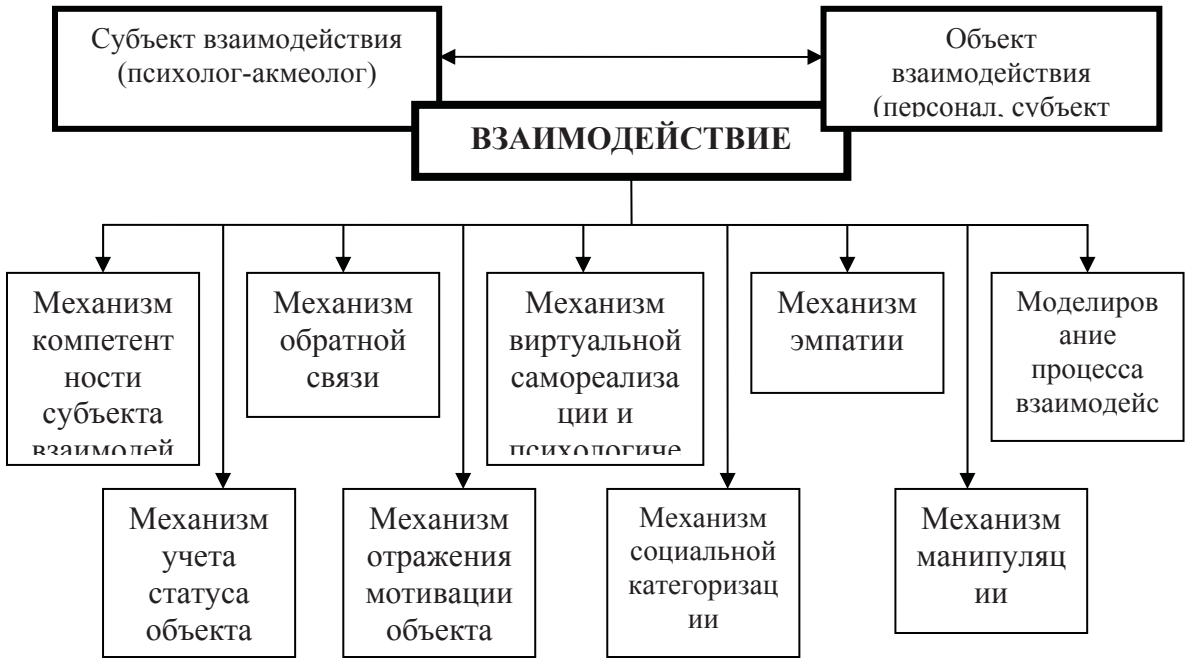


Рис. 4. Группа психолого-акмеологических механизмов: механизмы психодиагностического взаимодействия

Механизм личностно-деятельностной активности в рамках профессиональной психодиагностики заключается в выявлении и активизации личностных новообразований путем оценки возможностей закрепления этих новообразований структуре личности субъекта профессиональной деятельности в соответствии со стратегиями, целями и задачами его акметического развития. Эти новообразования в виде «акмеологической культуры» [14] или «личностно-профессионального потенциала» [11] и других реализуются в профессиональной психодиагностике через оценивание оп-

тимального соответствия их развития в индивидуально-личностных особенностях субъекта требованиям динамики его профессиональной жизнедеятельности.

Психолого-акмеологический механизм гуманизации, основывающийся на принципе гуманизма реализуется, как отмечает А.А. Деркач, «путем: 1) признания качеств личности и ее способности самостоятельно разрешать жизненные и профессиональные противоречия; 2) «раскрепощения» личности, актуализации ее интеллектуальных возможностей, осознания способов, при помощи которых личность может разрешить противоречия; 3) моделирования ситуаций, в которых личность поднимается на новый уровень раскрытия своих возможностей. Задача акмеологии не в том, чтобы развить человека до уровня, требуемого обществом или трудом (как рабочей силы) или до степени, которую он устанавливает сам (до индивидуальности), но и ради него самого как такового» [7, С. 114]. Механизм гуманизации в профессиональной психодиагностике реализуется в самой системе привлечения, подбора, отбора и распределения персонала, когда осуществляется оценка и выбор людей, соответствующих определенной профессиональной деятельности, исключающей негативные социальные, профессионально-психологические и соматические последствия неверно избранного жизненного пути (табл. 1).

Таблица 1

Соотношение объективных показателей низкой профессионализации персонала с оценкой профессионально-психологической непригодности в 2005 году

№ п/п	Объективные признаки низкой профессионализации персонала	Доля сотрудников, отнесенных к категории «не рекомендующихся»
1	Неудовлетворенность профессиональной деятельностью	60 %
2	Дисциплинарные взыскания	74%
3	Сотрудники, уволенные по различным причинам	77%

По нашим данным корреляция между общей удовлетворенностью сотрудников профессиональной деятельностью, включая отношения в служебном коллективе, условиями службы, режимом труда, отношениями с руководителями и другое, и числом уволенных с государственных должностей достигла 0,4 ($p < 0,05$). Из общего числа уволенных в 2005 году по различным причинам доля сотрудников, отнесенных к категории «не рекомендующихся», составила 77%, а по результатам анализа дисциплинарной практики среди сотрудников, имевших профессиональные нарушения, она равнялась 74%. Эти примеры свидетельствуют в пользу наличия прочной статистической связи профессиональной пригодности как с результативностью профессиональной деятельности и поведенческими характеристиками, так и с «профессионально-социальным самочувствием» людей. Профессиональная психодиагностика выполняет сама по себе гуманистическую роль, ограждая неспособных людей от неподходящей им деятельности, исследуя их индивидуально-личностный потенциал. Именно в этом и проявляется механизм ее гуманизации.

Таким образом, акмеологическая диагностика выполняет измерительно-оценочную и планово-контрольную функции оптимизации вычерчивания траектории профессионально-личностного акметического развития человека в условиях государственной службы. Следует также отметить, что в психолого-акмеологическом представлении диагностики кадров наметилась тенденция системного анализа и синтеза громадного количества процедур, стратегий, схем и технологий, основанных на новом для науки о

человеческом факторе подходе – подходе акмеологическом.

Методологическую основу акмеологической диагностики составляет упорядоченный понятийно-технологический континуум принципов, закономерностей и механизмов целостного человекознания, который составляет предпосылки формирования новой особой отрасли психологической науки – акмеологической эпистемологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Диалектика человеческой жизни. – М.: Наука, 1977.
2. Ансофф И.Х. Стратегическое управление. – М.: Экономика, 1989.
3. Бердяев Н. Царство духа и царство Кесаря // Судьба России. – М.: Советский писатель, 1990. С. 224-334.
4. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. — М.: Флинта: Наука, 1998.
5. Вернадский В.И. Химическое строение биосферы Земли и ее окружения. – М., 1965.
6. Гумилев Л.Н. Этногинез и биосфера Земли. – СПб.: Кристалл, 2001.
7. Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований // Акмеология: личностное и профессиональное развитие человек. В 5-ти кн. Кн. 1. – М.: РАГС, 1999.
8. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизм и защита. – М.: ЧеРо, 2000.
9. Забелин П.В., Моисеева Н.К. Основы стратегического управления: Учебное пособие. – М.: ИВЦ «Маркетинг», 1997.
10. Зазыкин В.Г. Акмеографический подход в развитии профессионализма государственных служащих // Курс лекций. – М.: Изд-во РАГС, 1999.
11. Марков В.Н. Личностно-профессиональный потенциал кадров управления: психолого-акмеологическая оценка и оптимизация. Дис. Докт. психол. наук. – М.: РАГС, 2004.
12. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковик, 1998.
13. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982.
14. Селезнева Е.В. Развитие акмеологической культуры государственных служащих. Дис. ... докт. психол. наук. – М.: РАГС, 2005.
15. Собчик Л.Н. СМИЛ. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. – СПб.: Речь, 2003.
16. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. – М.: Наука, 1987.
17. Merton R.K. On Theoretical Sociology. Five Essays, Old and New. The Free Press, N.Y., Collier-Macmillan Limited, London, 1959.

Филинкова Е.Б.

ДЕЛОВЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА РУКОВОДИТЕЛЯ КАК ФАКТОР УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ РАБОТОЙ

Изучалась удовлетворенность работников своей работой и их представления о неприемлемых деловых и личностных качествах руководителя. Показано, что неудовлетворенность исполнителей работой в значительной степени зависит от негативного отношения работников к личности и деятельности руководителя. Основной вклад в формирование неудовлетворенности руководителем и, следовательно, работой в целом вносит косвенная неудовлетворенность руководителем, опосредствованная неудовлетворением установленными им параметрами и нормами трудового процесса.

Filinkova E.B.

THE PROFESSIONAL AND PERSONAL QUALITIES OF THE LEADER AS A FACTOR SATISFACTION OF PERFORMERS WORK

Workers satisfaction with job and their ideas of unacceptable leader characteristics were investigated. There were demonstrated, that negative workers attitude to leader personality and his business activity were one of the main reasons of workers dissatisfaction with job. Dissatisfaction with characteristics and peculiarities of labour process, which had been established by the leader, was the principal cause of workers dissatisfaction with their leader and dissatisfaction with whole job.

Постановка проблемы. Проблема удовлетворенности трудом, впервые появившаяся в качестве важнейшей научно-практической темы исследований в 60-е годы XX века, остается актуальной и по сей день. Неиссякающий интерес исследователей к проблеме удовлетворенности трудом объясняется взаимозависимостью феноменов удовлетворенности и эффективности деятельности.

Удовлетворенность деятельностью формируется как субъективная оценка различных параметров деятельности и ситуации, т.е. детерминанты удовлетворенности – психологические, но в связи с тем, что проблема удовлетворенности трудом (работой) наиболее активно изучалась в рамках социологии, стало традицией называть факторами удовлетворенности трудом социологические, производственные параметры. К наиболее значимым и наиболее часто упоминаемым факторам, влияющим на удовлетворенность трудом, относятся содержание, условия и организация труда, заработная плата, социальный статус, взаимоотношения в коллективе, социально-демографические параметры, объективные результаты труда, стаж работы, различные внепроизводственные факторы и т.п. [1,2,5,9,10,11,13,15,20,21,23]. Удовлетворенность трудом рассматривается большинством исследователей как сложная структура, представляющая собой либо иерархию, либо совокупность равноценных частных удовлетворенностей, каждая из которых обусловливается определенным параметром производственной ситуации. Наибольший вклад в формирование удовлетворенности трудом вносят удовлетворенность содержанием труда, связанная с потребностью в самореализации личности, и удовлетворенность заработной платой, понимаемая как реализация материальных потребностей личности [3,4,19,24]. В частности, Ф.Н. Ильясов считает, что «удовлетворенность трудом – это *состояние деятельности* в системе «работник – общество», в которую при опосредованности труда и потребления входят характеристики трудовой деятельности и ее условия. В сознании индивида это отражается в виде оценки собственного положения в системе общественного разделения труда» [6, с.11]. Структура удовлетворенности тру-

дом представляет собой, по Ф.Н. Ильясову, трехуровневую систему. Каждый уровень определяется одной их трех групп потребностей, которые в совокупности образуют единую потребность в труде: социальный уровень (удовлетворенность социальным статусом), психологический уровень (удовлетворенность условиями и организацией труда), психофизиологический уровень (удовлетворенность содержанием труда).

Как психический феномен удовлетворенность понимается большинством исследователей как результат насыщения некоторой потребности, и с этой позиции рассматривается как функция запросов личности в труде и объективной возможности их реализации. Возможность реализации потребностей, в свою очередь, определяется условиями и требованиями, существующими в организации. Удовлетворенность трудом, следовательно, есть показатель адаптации личности в организации [8,27,28].

Одним из показателей адаптации работника в организации является установление хороших деловых отношений с коллегами по работе и с непосредственным руководителем. В работах ленинградской школы социальной психологии (10,16,17,25,26) показано, что деловые взаимоотношения работника с товарищами и руководителем, а также стиль руководства и общий психологический климат в коллективе являются достаточно значимыми (после заработной платы и содержания труда) факторами удовлетворенности трудом. В исследовании Е.Н. Сиващенко обнаружено, что отношение работника к своему руководителю влияет на удовлетворенность различными элементами производственной ситуации [18]. Мы решили рассмотреть эту проблему несколько с иной стороны, а именно, показать, какие личностные и деловые характеристики руководителя являются неприемлемыми для исполнителей и формируют у последних неудовлетворенность работой. Таким образом, **целью** настоящего исследования стало изучение представлений работников о деловых и личностных качествах руководителя в их взаимосвязи с удовлетворенностью работой. Для конкретизации цели исследования были поставлены следующие задачи:

1) изучение представлений работников о наиболее желательных и нежелательных качествах реального руководителя;

2) изучение представлений работников о нормах поведения и приемлемости различных качеств абстрактного руководителя;

3) изучение факторов удовлетворенности исполнителей работой.

Предметом исследования являются представления работников о неприемлемых деловых и личностных качествах руководителя как фактор неудовлетворенности работой. Исходя из того, что основным мотивом труда наемных работников в настоящее время является стремление получать гарантированный заработок (14,22), мы выдвинули **гипотезу**, что наиболее неприемлемыми качествами руководителя, формирующими неудовлетворенность работников руководителем, и, следовательно, неудовлетворенность трудом в целом, будут являться неумение и/или нежелание руководителя создать условия для получения работниками стабильной и высокой оплаты труда.

Исследование проходило в апреле 2004 года. В качестве **объекта** исследования выступили продавцы магазина продовольственных товаров, в количестве 30 человек, из которых женщин было 83% и мужчин 17%. Возраст респондентов: менее 25 лет – 20,0%, 26–30 лет – 23,3%, 31–40 лет – 26,6%, 41–50 лет – 30,0%. Среди опрошенных 23,3% имеют среднее образование, 46,7% – среднее специальное, 30,0% – высшее образование. Стаж работы на данном предприятии: менее одного года в ма-

газине отработали 30,0% участников исследования, от 1 года до 3 лет проработали 46,7% респондентов, стаж от 3 до 7 лет имели 20% опрошенных, и один человек (3,3%) имел стаж работы на предприятии 8,5 лет.

Основным методом исследования было полустандартизованное интервью по специально разработанной для этого исследования программе. В качестве метода обработки результатов использовался качественно-количественный анализ.

Основные результаты исследования

Представления работников о наиболее желательных и нежелательных качествах руководителя. Первоначально респондентам предлагалось оценить своего непосредственного руководителя с точки зрения наличия у него желательных и нежелательных качеств. Наиболее часто упоминаемыми желательными качествами, которые подчиненные отметили у своего руководителя, оказались понимание и терпимость (табл. 1). Значимость этих характеристик в качестве факторов формирования удовлетворенности руководителем и трудом в целом подтверждается тем, что никто из респондентов, отметивших эти характеристики в своем руководителе, не собирается менять место работы. Близкими к терпимости по смыслу характеристиками являются сдержанность и спокойствие, которые характеризуют руководителя как эмоционально устойчивого человека, способного справляться со своими негативными эмоциями, не выплескивая их во внешнюю среду. В общем случае понимание и терпимость – это не одно и то же. В то же время, невозможно понять проблемы другого человека, не проявляя терпения, и, наоборот, глубокое понимание целей, мотивов, интересов другого неизбежно формирует более терпимое отношение к его поведению и деятельности. Следовательно, вполне логично объединение всех вышеупомянутых характеристики в одну группу, что означает выделение исполнителями в качестве самого желательного качества у руководителя умения *понимать,* следствием которого является отсутствие негативных эмоциональных реакций на ошибочные действия исполнителей и терпимое отношение к их личностным особенностям (в совокупности – 39% высказываний).

Вторыми по значимости с точки зрения желательности для исполнителей качествами руководителя являются его независимость (9%), которая понимается, прежде всего, как независимость от чужого мнения, и «простота руководителя в общении» (9%), которая понимается как доступность руководителя и его способность к неформальному общению с подчиненными, в том числе для решения производственных задач.

Таблица 1

Представления подчиненных о наиболее желательных и нежелательных качествах своего руководителя

Наиболее желательные качества		Наиболее нежелательные качества	
Содержание высказывания	Доля от общего числа высказываний, %	Содержание высказывания	Доля от общего числа высказываний, %
терпимость	12,0	вспыльчивость	13,8
понимание	12,0	жадность	13,8
независимость	9,0	зависимость от чужого мнения	10,4
спокойствие	9,0	повышение голоса на подчиненных	10,4
простота в общении	9,0	безответственность	6,9

внешний облик	9,0	неподходящий характер в целом	6,9
профессионализм	6,0	самоуверенность	6,9
тактичность	6,0	непунктуальность	6,9
аккуратность в работе	6,0	равнодушие к содержанию работы подчиненных	6,9
сдержанность	6,0	неорганизованность	3,4
обязательность	3,0	категоричность	3,4
целеустремленность	3,0	отсутствие профессиональных знаний	3,4
умение прислушиваться к мнению подчиненных	3,0	нежелание прислушиваться к мнению подчиненных	3,4
справедливость	3,0	чрезмерная подозрительность	3,4
чувство юмора	3,0		

Позитивно были оценены и упомянуты как желательные для руководителя умения и способности, которые характеризуют деловую («профессионализм», «аккуратность в работе», «обязательность», «целеустремленность») и социально-психологическую компетентность руководителя («умение прислушиваться к мнению подчиненных», «тактичность»), его этические нормы («справедливость»).

Интересно, что каждый десятый респондент затруднился выделить в руководителе умения, способности или черты характера, которые были бы для них желательны. В этом случае опрошенные предпочли выделить в качестве позитивной и желательной черты своего руководителя его внешний вид, точнее, его умение отразить во внешнем облике статус руководителя и одновременно проявлять демократизм, не слишком выделяясь на фоне подчиненных.

Общее количество негативных черт руководителя, воспринимаемых исполнителями как нежелательные, практически равно количеству выделенных у него позитивных черт. Наиболее часто подчиненные указывали на нежелание руководителя сдерживать свое раздражение, проявляющееся во вспыльчивости и повышении голоса на подчиненных (24,2% от всего количества высказываний). В целом, самыми нежелательными оказались личностные черты руководителя – жадность (13,8%), зависимость от чужого мнения (10,4%), самоуверенность (6,9%), чрезмерная подозрительность и категоричность (по 3,4%). Отсутствие каких-либо деловых качеств и умений в качестве нежелательных характеристик руководителя упоминалось значительно реже, самыми неприемлемыми чертами были названы безответственность (6,9%) и связанные с ней непунктуальность (6,9%) и неорганизованность (3,4%). Таким образом, в определенной степени наблюдается ассиметрия восприятия желательных и нежелательных качеств руководителя: в списке наиболее желательных черт преобладают деловые характеристики руководителя, а в перечне нежелательных – личностные особенности.

Для того чтобы прояснить вопрос о том, какие деловые качества руководителя являются наиболее значимыми с точки зрения формирования неудовлетворенности трудом, в дальнейшем мы просили участников опроса оценить их неприемлемость для исполнителей (табл. 2).

Результаты показали, что к абстрактному руководителю исполнители предъявили весьма жесткие требования. Неотъемлемая, категорически обязательная характеристика для любого руководителя с позиции исполнителей – ответственность (об этом заявили все опрошенные). Для подчиненных также неприемлемо, если руководитель не умеет быть надежным, не знает должностных обязанностей подчиненных, не желает выслушивать мнение подчиненных, не умеет влиять на них, не

умеет четко формулировать цели и задачи, не владеет профессиональными знаниями (так считают 90-93% исполнителей). То есть основной неприемлемой характеристикой руководителя является фактическое неумение последнего быть лидером для группы исполнителей.

К таким личностным характеристикам как общительность, беспристрастность и критичность, подчиненные единодушно высоких требований не предъявляют: значительное число работников (20-26%) затруднились определить, необходимо ли руководителю умение быть общительным, беспристрастным и критичным. В самой меньшей степени исполнители предъявляют требования к независимости руководителя: для 3% опрошенных вполне приемлем руководитель, зависящий от чужого мнения, и еще 30% не смогли определить свою позицию по данному вопросу. Существование двух противоположных мнений о желательности – нежелательности независимости руководителя зафиксировано нами и в оценке реального руководителя, когда приблизительно одинаковое количество респондентов оценили одного и того же руководителя и как зависимого, и как независимого.

Таблица 2

Представления исполнителей о неприемлемости некоторых деловых качеств руководителя (в % от опрошенных)

Приемлемо ли для Вас	Да	Не знаю	Нет
Неумение руководителя четко сформулировать цели и задачи	10	4	86
Нежелание выслушивать мнение подчиненных	7	3	90
Нежелание руководителя быть беспристрастным	4	23	73
Неумение руководителя влиять на подчиненных	7	3	90
Нежелание руководителя быть уверенным в себе	10	10	80
Неумение руководителя быть эмоционально уравновешенным	10	10	80
Неумение руководителя находить творческий подход к решению задач	4	13	83
Нежелание руководителя стремиться к достижению цели	4	13	83
Нежелание руководителя быть ответственным	0	0	100
Неумение руководителя быть надежным	0	7	93
Нежелание руководителя быть независимым	3	30	67
Неумение руководителя быть общительным	7	20	73
Неумение руководителя быть требовательным	10	7	83
Неумение руководителя быть критичным	7	26	67
Невладение руководителем профессиональными знаниями	4	10	86
Незнание руководителем должностных обязанностей подчиненных	3	4	93

Следует обратить внимание на тот факт, что к абстрактному руководителю работники предъявляют заметно более высокие требования, чем к реальному. Например, абсолютно неприемлемое для подчиненных качество абстрактного руководителя – это нежелание быть ответственным, в то же время безответственность реального руководителя не является его ведущим нежелательным качеством для подчиненных. Одновременно лидирующая нежелательная черта реального руководителя – эмоциональная неуравновешенность (вспыльчивость и повышение голоса на подчиненных) оказывается на шестом месте в иерархии неприемлемых качеств у абстрактного руководителя.

Представления работников нормах поведения руководителя. Анализ представлений участников опроса о нормативном поведении руководителя (табл. 3) позволяет сделать два вывода. Во-первых, в сознании работников существует четкое представление, что руководитель обязан вознаграждать подчиненных за сделанную работу. Вознаграждение должно быть выражено, прежде всего, в денежной форме – все до одного респонденты считают обязанностью руководителя своевременно выплачивать заработную плату и 94% рассматривают как обязанность руководителя выплату премий. Материальное вознаграждение должно быть дополнено моральным вознаграждением, например, в форме похвалы (в том числе и за сверхурочную работу, за которую работники получали двойную заработную плату).

Таблица 3

Представления подчиненных о нормах поведения руководителя (в % от опрошенных)

Считаете ли Вы, что руководитель должен	Да	Не знаю	Нет
Запрещать опаздывать на работу	53	20	27
Хвалить подчиненного за сверхурочную работу	80	10	10
Поздравлять подчиненного с праздником	93	7	0
Вести себя с подчиненными всегда корректно	93	7	0
Всегда ставить перед подчиненными четкие задачи	97	3	0
Своевременно выплачивать заработную плату	100	0	0
Стимулировать подчиненных выплатой премии	94	3	3
Проявлять снисхождение к подчиненному, который заболел и не выполнил свою работу	90	7	3
Повышать голос на подчиненного, если последний вынудил руководителя	13	27	60
Принять работника, если он пришел к руководителю с личной просьбой	90	10	0
Всегда учитывать мнение коллектива	74	23	3
Только прислушиваться к мнению коллектива подчиненных, но делать по-своему	26	17	57
Разрешать конфликтные ситуации в коллективе, если они не связаны непосредственно с работой	33	17	50
Разрешать конфликтные ситуации в коллективе, если они связаны непосредственно с работой	94	3	3

Во-вторых, исполнители относятся к проявлению понимания и заботы руководителя о подчиненных как к его непреложной обязанности: 93% опрошенных убеждены, что руководитель должен поздравлять их с праздником; 90% считают, что руководитель должен проявлять снисхождение к подчиненному, который заболел и не выполнил свою работу; столько же респондентов рассматривают как обязанность руководителя прием подчиненного по личной просьбе. Забота о подчиненных в представлении работников не должна ограничиваться рамками формальных отношений. Проявляя внимание к взаимоотношениям сотрудников, руководитель обязан разрешать не только конфликтные ситуации, связанные с работой непосредственно (так считают 94% респондентов), но, по мнению каждого третьего, руководитель должен вмешиваться и разрешать проблемы, непосредственно с работой не связанные. Данные результаты согласуются с результатами диссертационного исследования Е.Н. Сиващенко, которая в структуре психологических характеристик идеального руководителя выделила три группы: организаторские способности, требовательность и заботливость о подчиненных [18].

Интересные результаты получены при ответе на вопрос, должен ли руководитель прислушиваться к мнению коллектива. Три четверти опрошенных (74%) уверены, что руководитель всегда должен учитывать мнение коллектива и не просто прислушиваться, а поступать в соответствии с мнением сотрудников организации. С тем, что руководитель будет прислушиваться к мнению коллектива, но поступать по-своему, не согласны 57% исполнителей. Представленные эмпирические результаты соответствуют сделанному выше выводу о том, что независимость руководителя не является для подчиненных абсолютным требованием, что существует, по всей видимости, значительная группа работников, желающих видеть в качестве руководителя несамостоятельного, зависящего от чужого мнения индивида. Следует обратить внимание, что позитивное отношение значительной части респондентов к отсутствию у руководителя собственного мнения парадоксально сочетается с уверенностью всех в том, что вся ответственность в организации лежит на руководителе, безответственность руководителя абсолютно неприемлема.

Таблица 4

Удовлетворенность работников различными аспектами производственной ситуации (в % от опрошенных)

Параметры	Да	Скорее, да	Удовлетворен в средней степени	Скорее, нет	Нет
Удовлетворенность работой в целом	40	17	13	17	13
Удовлетворенность руководителем	27	43	17	6	7
Удовлетворенность заработной платой	17	20	3	20	40
Удовлетворенность содержанием своей работы	13	33	7	27	20

Отношение к руководителю как фактор неудовлетворенности работников своим трудом. Уровень общей удовлетворенности продавцов своей работой оказался невысоким: удовлетворены или скорее удовлетворены только 57% опрошенных, каждый третий (30%) заявил о низком уровне своей удовлетворенности работой в целом (табл. 4). Достаточно низкий уровень общей удовлетворенности работой есть следствие крайне низкой удовлетворенности заработной платой (неудовлетворенны или скорее неудовлетворенны 60%) и содержанием труда (аналогичный показатель составляет 47%), которые оказывают основное влияние на удовлетворенность трудом в целом. Заметно выше уровень удовлетворенности руководителем, которым в целом удовлетворено большинство (70%) работающих в организации, явное недовольство руководством высказали только 13%.

Невысокая степень удовлетворенности работой сформировала выраженную установку на уход (табл. 5.) из данной организации: о готовности к скорой смене работы заявили 40% участников исследования и еще 33% не смогли дать однозначный ответ, что означает потенциальную возможность ситуации, когда еще один из трех работников может организацию покинуть.

Таблица 5

Наличие готовности у работников к смене места работы в скором времени (в % от опрошенных)

Варианты ответа / Параметр	Да	Скорее, да	Не знаю	Скорее, нет	Нет
Наличие готовности к смене места работы в скором времени	17	13	33	17	20

В качестве основных причин, которые повлияли на формирование готовности уйти с работы, большинство из 12 респондентов, заявивших о намерении покинуть организацию в скором времени, назвали неудовлетворенность заработной платой и содержанием работы (табл. 6). В меньшей степени на готовность уйти с данной работы, с точки зрения опрошенных, повлияли неудобный график работы и неприемлемое руководство.

Двое участников опроса прямо указали в качестве причины ухода неорганизованность руководителя, причем для одного респондента эта причина – главная. Работникам не нравится «безалаберность и легкомыслие» руководителя, недостаток профессиональных знаний и одновременно самоуверенность и нежелание прислушиваться к мнению коллектива. В данном случае деловые и личностные качества руководителя явились непосредственной причиной неудовлетворенности работой и, как следствие, формирования готовности к ее смене. На первый взгляд кажется, что влияние оценочного отношения к руководителю на формирование удовлетворенности работой невелико. Однако детальный анализ высказываний респондентов показал, что роль личности и деятельности руководителя в формировании неудовлетворенности работой исполнителей в данной организации значительно больше.

Таблица 6

Представления работников об основных причинах ухода с работы

Содержание высказывания	Количество высказываний	Доля от общего количества высказываний, %
Неудовлетворенность оплатой труда	7	38,9
Неудовлетворенность содержанием работы	6	33,3
Не устраивает график работы	3	16,7
Не нравится руководитель	2	11,1

Пятеро респондентов из семи, заявивших, что их не устраивает заработная плата, отметили, что им не нравятся частые задержки на 2-3 недели заработной платы, четверо недовольны премированием на предприятии (премии выплачиваются нерегулярно и они очень маленькие). Эти респонденты называют руководителя жадным, и хотя впрямую не винят его в своем уходе из организации, но фактически истинной причиной их желания сменить место работы является противоречие между *представлениями* об обязанностях руководителя своевременно выплачивать зарплату и стимулировать сотрудников выплатой премий и *реальным поведением* руководителя, который, очевидно, не считает такое поведение своей обязанностью. Налицо подтверждение результатов исследования А. Мурутара и П. Вихалемма,

продемонстрировавших, что представление о возможности удовлетворения потребности в воображаемой ситуации влияет на удовлетворенность в реальной актуальной ситуации [12].

Среди шести респондентов, выразивших недовольство содержанием труда, пятеро глубоко неудовлетворенны своими должностными обязанностями, один человек неудовлетворен профессией, он впервые попробовал себя в роли продавца и, проработав на предприятии всего месяц, собирается уходить. Среди тех, кто удовлетворен профессией, но неудовлетворен содержанием труда, интересно мнение двух человек, которые отметили в качестве негативной, нежелательной характеристики руководителя его равнодушие к содержанию работы подчиненных. Каждый их этих респондентов проработал на предприятии более полутора лет, и им не нравится, что за время их нахождения в организации, в работе продавцов ничего не изменилось, что руководитель игнорирует требования коллектива, связанные с организацией трудового процесса. Если вспомнить, что три четверти сотрудников этой организации (табл. 3) сочли, что руководитель должен всегда прислушиваться к мнению коллектива, то становится понятным, что и в данном случае психологическим основанием для формирования готовности к трудовой мобильности явилось негативное отношение к деятельности руководителя, обусловленное расхождением между представлениями о нормах поведения руководителя и реальностью.

Уточняющие вопросы, заданные двум респондентам, указавшим на неудовлетворенность своим руководителем в качестве основной причины ухода из организации, помогли установить, что некомпетентность и безответственность руководителя, проявляются в частности в установлении не очень удобного графика работы, который к тому же постоянно и непрогнозируемо изменяется в связи с заболеваниями или иными причинами отсутствия сотрудников. Один из участников опроса, назвавший график работы основной причиной для будущего увольнения, отметил, что, проработав на предприятии шесть лет, он просто устал от постоянной смены рабочего режима. К руководителю этот работник относится в целом хорошо и вины руководителя в создании неудобного и постоянно меняющегося графика работы не видит: «*Так было всегда*».

Заметим, что раньше (в советские времена) режим работы, также как заработная плата и функциональные обязанности исполнителей очень мало зависели от непосредственного руководителя, поскольку определялись государственными законами и нормативами. В те времена неудобный для работника режим рабочего процесса выступал истинным фактором общей неудовлетворенности трудом. Наше же исследование проходило в организации, где руководитель *единолично* определял все значимые условия деятельности рядовых работников. Только от руководителя зависел режим труда и отдыха, количество и продолжительность сверхурочных работ и т.д. На сознательном уровне сами работники режим труда и удовлетворенность руководителем друг с другом не связывают, однако в нашем случае за характеристикой «ухожу из-за сложного графика работы», которую представили в качестве причины увольнения трое работников, в значительной степени стоит неосознаваемое ими неудовлетворение деятельностью руководителя.

Таким образом, несмотря на незначительность *прямого* влияния удовлетворенности руководителем на удовлетворенность трудом в целом, следует признать, что с учетом зависимости размера и порядка выплаты заработной платы, условий и организации труда (главных факторов удовлетворенности трудом) от управленческой концепции руководителя, роль личности современного руководителя в фор-

мировании удовлетворенности работников своей трудовой деятельностью очень велика. Определяющим оказывается не прямое, но *косвенное* влияние личностных качеств руководителя, опосредствованное установленными им параметрами и нормами трудового процесса.

Выводы

1. Наиболее неприемлемыми качествами руководителя с позиции исполнителей являются: безответственность и ненадежность руководителя, его неумение организовывать деятельность подчиненных (ставить подчиненным задачи, влиять на них), игнорирование мнения подчиненных, отсутствие у руководителя необходимых профессиональных знаний.

2. В качестве ведущих характеристик нормативного поведения руководителя, по мнению исполнителей, выступают следующие обязанности: вознаграждать исполнителей за работу (как материально, так и нематериально) и всесторонне заботиться о своих подчиненных.

3. Влияние личности руководителя на неудовлетворенность трудом исполнителей значительно. Основной вклад вносит косвенное неудовлетворение руководителем, опосредствованное неудовлетворением установленными им параметрами и нормами трудового процесса.

4. Связь между проявляющимися в деятельности личностными характеристиками руководителя и удовлетворенностью различными аспектами производственной ситуации в сознании работников отсутствует, что отчасти является отголоском старого (советского) мышления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Н.И. Взаимосвязь социальных факторов, определяющих отношение к труду// Социологические исследования. 1975. №3. С. 112–121
2. Бессокирная Г.П. Влияние внепроизводственных условий на удовлетворенность трудом и текучесть кадров. Дисс. ... к. э. н. Одесса, 1982
3. Бляхман Л.С. Производственный коллектив. В помощь руководителю. М.: Политиздат, 1978
4. Здравомыслов А.Г., Ядов В.А. Отношение к труду и ценностные ориентации личности. // Социология в СССР. Т. 2. М. 1965. С. 189–208
5. Иванов Ю.К., Патрушев В.Д. Влияние условий труда на удовлетворенность трудом работников сельского хозяйства // Социологические исследования. 1976. № 3. С. 60–70
6. Ильясов Ф.Н. Удовлетворенность трудом (анализ структуры, измерение, связь с производственным поведением). Ашхабад, 1988.
7. Китвель Т.А. Отношение к труду: опыт социально-психологического исследования. Таллин, 1985.
8. Киссель А.А. Ценностно-нормативный аспект отношения к труду // Социологические исследования. 1984. № 1.С. 47–55.
9. Климычев В.И., Смирнова А.П. Проблемы мотивации и удовлетворенности трудом у работников АПК // СОЦИС. 1999. № 12. С. 77–79.
10. Кузьмин Е.С., Свенцицкий А.Л. Формирование отношения к труду // Человек и общество. Сборник статей под ред. Б.Г. Ананьева и Д.А. Керимова. Л.: Изд-во ЛГУ. Вып. 1. 1966. С. 25–34.
11. Магун В.С. Российские трудовые ценности в сравнительной перспективе // Социологические чтения. Вып. 2. М.: Изд-во ИС РАН, 1997. С. 134–176.
12. Мурутар А.А., Вихалемм П.В. Некоторые проблемы комплексного исследования удовлетворенности заводского коллектива // Труды по социологии. Ч. 2. Тарту. 1972. С. 139–178
13. Наумова Н.Ф., Слюсарянский М.А. Удовлетворенность трудом и некоторые характеристики личности. // Социологические исследования. Проблемы труда и личности. Вып. 3. М.: Наука. 1970. С. 145–160
14. Патрушев В.Д., Бессокирная Г.П. Динамика основных ценностей повседневной деятельности и мотивов труда московских рабочих в 1990-е годы // СОЦИС. 2003. № 5.

15. Патрушев В.Ф., Темницкий А.Л. Собственность и отношение к труду //СОЦИС. 1994. № 3. С. 52–59.
16. Промышленная социальная психология./ Под ред. Е.С. Кузьмина, А.Л. Свенцицкого. Л., 1982.
17. Русалинова А.А. Некоторые вопросы формирования взаимоотношений в производственных группах. // Человек и общество. Проблемы социального планирования. Ученые записки ЛГУ. Вып.10 / Под ред. В.Р. Попова и Е.С. Кузьмина. Л.: ЛГУ, 1972. С. 94–101.
18. Сиващенко Е.Н. Отношение работников к руководителям на предприятиях с разными формами собственности. Дис. ... к. псих. н. М., 2003.
19. Страхов А.И. Влияние соответствия личностных и вещественных факторов производства на удовлетворенность трудом и заработную плату. Дис. ... к.э.н. М., 1981.
20. Тихонов А.В. Влияние производственной самостоятельности рабочего на отношение к труду // Социологические исследования . 1976. № 1. С. 31–44.
21. Хаав К.Р. Типизация рабочих по удовлетворенности трудом. Дис. ... к.псих.н. Л., 1978.
22. Хайрулина Ю.Р. Ценности в сфере труда: особенности и факторы (на материалах Республики Татарстан) // СОЦИС. 2003. № 5.
23. Хорошев Г.И. Удовлетворенность работой как фактор стабилизации трудовых коллективов. Дис.... к. псих. н. М.,1982.
24. Человек и его работа / Под ред. Здравомыслова А.Г., Рожина В.П., Ядова В.А. М.: Мысль, 1967
25. Чугунова Э.С. Влияние социального окружения на формирование творческого отношения к труду у молодых рабочих. // Человек и общество. / Под ред. Б.Г. Ананьева и Д.А. Керимова. Вып. 5. Л.ЛГУ. 1969. С. 109–116.
26. Чугунова Э.С. О некоторых социально-психологических условиях профессиональной устойчивости молодых рабочих. // Человек и общество. / Под ред. Б.Г. Ананьева и др. Вып. 2. Л.ЛГУ. 1966. С. 122–130.
27. Ядов В.А. Отношение к труду: концептуальная модель и реальные тенденции // Социологические исследования . 1983. № 3. С. 50–62.
28. Ядов В.А., Киссель А.А. Удовлетворенность работой: анализ эмпирических обобщений и попытка их теоретического истолкования. // Социологические исследования. 1974. № 1.

Тюркина М.И.

КОММУНИКАТИВНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ СТАНОВЛЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ОВД НА ЭТАПЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье представлены результаты исследования становления сотрудников милиции в профессиональной деятельности. Сделан вывод о том, что одной из задач психологов по ее обеспечению является консультативная и тренинговая работа, направленная на формирование и развитие позитивных навыков коммуникативного взаимодействия сотрудников.

Tyrkina M.I.

THE COMMUNICATIVENESS IS ONE OF THE FACTOR FORMATION COLLABORATORS OVD ON THE STAGE INITIAL PREPARATION

In the article was advancing some results of analysis formation militia collaborators in professional activity. They draw a conclusion to the effect that one of the problem psychologies is consultative and training work. It directed to forming and development positive skills of communicative interactions of collaborators.

Исследователи, изучающие проблему профессионального становления и самоопределения сотрудников правоохранительных органов, отмечают коммуникативные навыки среди необходимых профессионально важных качеств. Выявление факторов, влияющих на коммуникативную компетентность сотрудников ОВД, их учет при проведении целенаправленного обучения позволяет значительно повысить коммуникативный потенциал сотрудника на стадии первоначальной подготовки. Коммуникативная компетентность сотрудников ОВД состоит в способности устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Для высокой эффективности делового, служебного общения (коммуникации) необходимо достигать взаимопонимания партнеров, полного понимания ситуации и предмета общения, большей определенности задач и потребностей друг друга, что в результате должно привести к разрешению проблем, достижению целей с оптимальным расходованием ресурсов (минимальными затратами). Достижение оптимального уровня коммуникативной компетентности сотрудника базируется на двух взаимосвязанных потенциалах – личностном (коммуникативные личностные качества) и технологическом (совокупность коммуникативных знаний, навыков и умений). Развитие коммуникативной компетентности на этапе первоначальной подготовки сотрудников должно включать в себя элементы диагностики и самодиагностики коммуникативного потенциала слушателей, комплекс активных методов, позволяющих сформировать ее базовые компоненты как важнейшие предпосылки последующей эффективности профессиональной деятельности. Следует также отметить, что структура коммуникаций сотрудников входит в общую оценку динамической структуры учебного коллектива наряду с функционально-ролевыми взаимосвязями и эмоциональными межличностными предпочтениями.

К сожалению, часть сотрудников – интровертированных – испытывают значительные затруднения в установлении оптимального межличностного взаимодействия с другими сотрудниками и с гражданами.

Профессиональное общение сотрудников – процесс многоплановый, и поэтому помимо общения с гражданами оно предусматривает установление и результативное использование коммуникативных отношений среди самих сотрудни-

ков. Становление личности сотрудника на этапе первоначальной подготовки закономерно обусловлено социальными отношениями, его окружением, характером связей и взаимодействий с окружающим пространством, что определяет статус сотрудника ОВД, уровень его притязаний и жизненных планов. Опора на социальные связи, субъектно-объектные и субъектно-субъектные отношения управленческой среды – также одна из главнейших закономерностей, без которой нет упорядоченного становления личности сотрудника ОВД. От характера общения в системе сотрудник-сотрудник зависит нравственно-психологическая атмосфера в подразделении ОВД, состояние дисциплины, качественное выполнение личным составом служебных задач и др. В основе таких негативных явлений, как нарушения законности, конфликты между сотрудниками, нередко лежит профессиональная некомпетентность сотрудников в общении. Взаимоотношения сотрудников определяют способы разрешения спорных и конфликтных ситуаций в служебной деятельности, потенциальную возможность (или невозможность) преодоления профессиональных стрессов, во многом обусловливают соблюдение служебной дисциплины и субординации. Эффективность взаимоотношений связана с феноменом групповой сплоченности и определяется наличием таких личностных свойств и качеств у членов коллектива, которые обеспечивают оптимальное протекание процесса установления взаимоотношений. Ведущими среди них являются коммуникативная компетентность и толерантность (терпимое отношение к собирательным типам людей, с которыми приходится иметь дело по роду деятельности).

Нарушение связей (корреляций) личности сотрудника с другими членами служебного коллектива, когда сам сотрудник является носителем тех или иных установок, ценностей, ориентаций осознает, что установки и ценности других не являются адекватными его собственным – продуцируются в коммуникативных процессах как феномены неприязни, враждебности, дисгармоничности. А это может в свою очередь проявляться в негативных переживаниях сотрудника – чувстве одиночества, отвержения, дистантности, обособленности, изоляции или же потере собственного Я.

Установлению и поддержанию оптимального межличностного взаимодействия как с гражданами, так и с коллегами по службе, как правило, препятствуют: стереотипы, предвзятые представления – упрощенные мнения относительно людей, ситуаций, склонность отвергать все, что противоречит собственным взглядам; отсутствие внимания, интереса к собеседнику; пренебрежение фактами – привычка делать выводы на основе неполной информации; ошибки в построении высказываний – неправильный выбор слов и сложность сообщения (несоответствие уровню мышления и словарному запасу партнера), нелогичность, слабая аргументация (неубедительность) сообщения; неверный выбор стратегии и тактики общения.

Коммуникативные качества в зависимости от степени развития могут либо способствовать росту профессионального мастерства сотрудников, либо затруднять формирование их позитивного профессионального статуса. Для установления связи между уровнем развития коммуникативных навыков и степенью профессиональной успешности сотрудников ОВД проведено соответствующее исследование. Для участия в исследовании были привлечены молодые сотрудники в возрасте от 21 до 25 лет, занимающие должности младшего или среднего начальствующего состава. Путем наблюдения, изучения результатов служебной деятельности, экспертного оценивания были выделены две группы сотрудников, одна характеризовалась высокой (25 человек), а другая – недостаточной успешностью служебной деятельности (27 человек).

Сотрудники успешной группы характеризуются высоким уровнем овладения

профессиональными знаниями, умениями и навыками; адекватным, естественным и в то же время высоконормативным поведением; умением ориентироваться в конфликтных и нестандартных служебных ситуациях. Многие сотрудники этой группы поощрялись за выполнение служебных обязанностей.

У сотрудников неуспешной группы отмечается недостаточная степень сформированности профессионально необходимых навыков и умений. У них наблюдаются неуверенность, растерянность при решении конфликтных или нестандартных ситуаций, частые ошибки и просчеты в служебной деятельности. Отдельные сотрудники этой группы в прошлом имели дисциплинарные взыскания.

В исследовании были применены: 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла, многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ), разработанный А.Г. Маклаковым, С.В. Чермяниным, и анкета, в которой сотрудникам обеих групп предлагалось оценить по 3-балльной системе свою удовлетворенность от общения с коллегами и собственную активность в коммуникативных отношениях в ходе служебной деятельности. Кроме того, проведено внешнее оценивание коммуникативных свойств и навыков обеих групп сотрудников.

Мы ограничили рамки проведенного исследования вопросами общения в системе «сотрудник–сотрудник» (табл.1).

Таблица 1

Показатели коммуникации в системе «сотрудник—сотрудник»

Показатели	Успешные	Неуспешные
1. Оценка респондентом членов коллектива:		
– общительны, быстро сходятся с людьми;	2,8	1,9
– правильно разрешают конфликтные и спорные ситуации;	2,6	1,6
– умеют признавать свои ошибки и неудачи;	2,5	1,4
– имеют здоровые амбиции и самолюбие;	2,5	1,4
– удовлетворенность взаимоотношениями в коллективе сотрудников	2,8	2,3
2. Оценка респондентом своей активности в общении:		
– правильно взаимодействую с товарищами по работе и руководителями	2,9	2,2
– мне нравится общаться с товарищами по работе даже вне службы	2,9	2,4
3. Факторы опросника Р Кеттелла:		
– А (замкнутость – общительность)	8,5	8,3
– F (сдержанность – экпрессивность)	5,4	4,9
– Н (робость – смелость)	7,5	6,9
– L (доверчивость – подозрительность)	4,6	5,3
– N(прямолинейность – дипломатичность)	5,9	5,8
4. Фактор «Коммуникативный потенциал» опросника МЛО-АМ	8,5	12,5
5. Внешняя оценка:		
– общителен, быстро сходится с людьми;	2,8	1,8
– правильно разрешает конфликтные и спорные ситуации;	2,4	1,6
– умеет признавать свои ошибки и неудачи;	2,5	1,9
– имеет здоровые амбиции и самолюбие	2,7	1,9

Сотрудники успешной группы значительно выше оценивают уровень развития коллективистских взаимоотношений в отличие от сотрудников менее успешных. У них отмечаются высокая сформированность коммуникативных навыков, собственная активность и удовлетворенность от общения с сослуживцами.

Сотрудники неуспешной группы указывают на неумение коллег признавать свои ошибки и правильно разрешать конфликтные ситуации, на отсутствие у них

здорового самолюбия и амбиций. Однако одновременно уровень удовлетворенности такими взаимоотношениями в коллективе у сотрудников данной группы довольно высок, как высока и оценка собственной активности в общении с коллегами.

Внешняя оценка, данная руководителями, психологами и сослуживцами коммуникативным навыкам сотрудников, также различна, причем в отношении сотрудников успешной группы она, практически, равна мнению их коллег, а в отношении сотрудников неуспешной группы – внешняя оценка даже выше оценки сотрудников своего коллектива.

Таким образом, данные анкетирования показывают, что профессионально успешные сотрудники, обладая необходимым уровнем развития коммуникативных умений и навыков, в свою очередь, позитивно оценивают и воспринимают взаимоотношения в коллективе сослуживцев. Сотрудники, испытывающие сложности в качественном выполнении служебных задач, наоборот, затрудняются в установлении адекватных коммуникативных отношений с коллегами и низко оценивают уровень сформированности своего служебного коллектива.

Однако результаты использования в рамках исследования опросника Р.Кеттелла и опросника «Адаптивность» не столь однозначны и очевидны. Показатели по факторам опросника Р. Кеттелла, измеряющие коммуникативные свойства личности и особенности межличностного взаимодействия, у обеих групп примерно одинаковы. Видимые различия наблюдаются по фактору H (робость – смелость), указывающему на готовность принять любой вызов, открытость, отношение к публичным ситуациям, и по фактору L (доверчивость – подозрительность). Следует отметить, что потребность в общении, стремление к установлению коммуникативных контактов, заинтересованность в поддержке окружающих, внутренняя готовность работать в команде, судя по другим факторам опросника, у различных групп участников исследования примерно одинакова.

Фактор «Коммуникативный потенциал» опросника «Адаптивность», определяющий уровень поведенческой регуляции в процессе общения, легкость установления коммуникативных контактов, вероятность нервно-психического срыва в конфликтах, по суммарной оценке характеризует сотрудников успешной группы как специалистов с высокой способностью и пригодностью к служебной деятельности, в неуспешной группе сотрудники характеризуются удовлетворительной способностью, где девять сотрудников имеют низкую пригодность к служебной деятельности.

Таким образом, по результатам исследования можно сделать следующие выводы: сотрудники, характеризующиеся недостаточной профессиональной успешностью, невысоким уровнем профессионального развития, имеющие слабо сформированные коммуникативные качества и свойства, испытывают довольно высокую потребность в общении при неразвитости навыков служебного и личного взаимодействия с коллегами. Следовательно, коммуникативная проблема неуспешных в служебной деятельности сотрудников основана, прежде всего, на их неумении общаться и разрешать конфликтные ситуации, на отсутствии навыков устанавливать и поддерживать позитивные контакты с окружающими при выраженном стремлении к общению.

На основании анализа данных исследования можно заключить, что одной из значимых задач психологов по обеспечению профессиональной деятельности сотрудников, испытывающих затруднения в эффективном и качественном выполнении служебных задач, является консультативная и тренинговая работа, направленная на формирование и развитие позитивных навыков коммуникативного взаимодействия сотрудников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Прикладная юридическая психология: Учеб. Пособие для вузов/Под ред. проф. А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 639 С.; М.И.
2. Марьин, В.И. Поздняков, В.Е. Петров, А.В. Бореко. Психологическое обеспечение первоначальной подготовки сотрудников ОВД: Учебно-методическое пособие/Под общей ред. В.М. Бурыкина. – М.: ЦОКР МВД России, 2005. – 152 с.
3. Кораблев С.Е. Эффективность деятельности участкового уполномоченного милиции как функция коммуникативной компетентности//Вестник Воронежского института МВД России. – Воронеж: Воронежский институт МВД России, 2003.
4. Психолого-педагогические основы профессионального становления специалистов – сотрудников органов внутренних дел: Методическое пособие – М.: ЦОКР МВД России, 2005. – 332 с.

Славгородская Е Л.

ОСОБЕННОСТИ РЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье приведены данные экспериментального исследования профессионально значимых личностных качеств у студентов МГОУ естественно-экологического и филологического факультетов в 1997-2002 годах как будущих педагогов.

Slavgorodskaya E.L.

THE CHARACTERISTICS OF REGULATION STUDY-PROFESSIONAL ACTIVITY STUDENTS

In the article was advance the information of an experimental investigation professionally important personal qualities with students MGOU naturally-ecological and philological faculties in 1997-2002 years as future teachers.

Цель образования может быть достигнута лишь тогда, когда наряду с вооружением знаниями, умениями и навыками решается проблема развития личности – осуществляется личностно-ориентированное обучение и воспитание.

Верно это и применительно и к высшей школе. В нашей работе мы предлагаем новую развивающую модель работы со студентами, основанную на экспериментальном исследовании взаимосвязи целостной личности и эффективности обучения студентов. При таком подходе к обучению и воспитанию студентов наряду с традиционным овладением ими знаниями, умениями и навыками, проводится работа по формированию профессионально важных личностных качеств.

В нашем исследовании мы пытались понять, какие личностные качества студентов способствуют, а какие препятствуют успешности их учебно-профессиональной деятельности как будущих педагогов. Исследование проводилось в 1997-2002 годах в МГОУ. Было обследовано 37 студентов естественно-экологического факультета по 68 показателям. Также совместно с И.Ю. Рытовой обследование проводилось на филологичеком факультете МГОУ в 1999 году – там обследовано 35 человек по 52 показателям. Подобное исследование в настоящее время проводится на физико-математическом факультете. Несмотря на расширение профиля университета, когда наряду с педагогами готовят профессионалов – непедагогов – программистов, экологов, физиков и других, количество студентов ориентированных на педагогические профессии достаточное (более 50%).

Мы задались целью выяснить, какие личностные качества значимы в педагогической деятельности. В связи с этим важно иметь представление о структуре этих качеств – профессиограмме – как для учителей всех специальностей (универсальной), так и для каждой конкретной специализации.Это позволит целенаправленно организовывать и контролировать подготовку будущих педагогов, а также осуществлять профотбор лиц при поступлении в педагогические учебные заведения.

Универсальные педагогические личностные качества исследовались достаточно широко в различных направлениях:

– особенности педагогической деятельности [1,2,4,5,7,11];
– педагогические способности [1,2,4];
– педагогические умения, навыки [2,7,10];
– личностные особенности учителя [1,2,4,6,7,8,12];
– педагогическое общение [2,3,7].

При всем многообразии подходов, разницы в оценке значимых для педагогической деятельности личностных качеств тем не менее создается общее представление о том, каким же должен быть хороший учитель.

Анализ литературы по теме исследования [1–12] позволил наметить приоритетные направления в исследовании профессионально значимых личностных качеств у студентов педвуза:

1) педагогическая направленность (интерес к детям, педагогическому труду, удовлетворение от работы с детским коллективом, интерес к людям, бескорыстность, сниженная эгоистичность, престижность и т.д.);

2) общие способности:

• эмоционально-волевые свойства личности (эмоциональная стабильность, выдержка, самообладание, особенно в экстремальных ситуациях; суггестивное влияние на других людей, самоорганизованность, настойчивость, целеустремленность и т.д.);

• коммуникативные и организаторские способности (умение руководить, слушать, речевая культура, эмпатия, культура поведения, такт, интуиция);

• развитость интеллекта, всех компонентов познавательной деятельности, синтетический, целостный когнитивный стиль с высокими показателями дифференциации, гибкость и конвергентность мышления;

• позитивная самооценка;

3) педагогические способности, обеспечивающие разные компоненты педагогической деятельности (мотивацию педагогического процесса обеспечивают перцептивно-рефлексивные виды чувствительности, внешняя и внутренняя мотивация, центрация педагога, исполнительский этап реализуется посредством овладения педагогическими умениями и навыками, развитием проективных способностей);

4) психофизиологические предпосылки формирования личности педагога (активность, высокий темп реакции, лабильность, амбивертность, эмоциональная устойчивость).

В научной литературе отсутствуют данные о специфике личностных качеств у педагогов разных специализаций.

В нашей работе мы сосредотачивались на исследовании всех компонентов значимых в педагогической деятельности личностных качеств, однако, больше на общих способностей и психофизиологических качествах, ибо педагогические способности и направленность формируются в педагогической деятельности, к которой исследуемые студенты (1-2 курс) еще не приобщены. Для сбора материала был задействован блок методов, охватывающий все интересующие нас стороны личности студентов: личностные опросники (многофпакторный опросник Кеттелла, темперамента-Стреляу, акцентуации характера-Леонгарда, психоинформационного типа – Юнга, профориентациооных предпочтений_Климова), социометрия, беседы, наблюдения, изучение документации .

Обследовали студентов и собрали данные об успешности их учебно-профессиональной деятельности. Затем произвели корреляционный и факторный анализ полученных данных. Это позволило выделить 6 блоков исследуемых личностных показателей и их связи с успешностью учебно-профессиональной деятельности.

Первый блок качеств мы назвали «Управляемая активность». Он включает в себя характеристики нервной системы и способности самоуправления.

С одной стороны, это характеристики силы нервной системы, обеспечения ее активности: сила, практичность, эмоциональная стабильность, теплота, доминирование, экспрессивность по методике Кеттелла, сила возбуждения по Стреляу, гипе-

рактивность по Леонгарду. Здесь наибольшим количеством связей обладает показатель эмоциональной активности, что говорит о важности управляемой активности личности.

Через показатель престижности по Кеттеллу, характеризующую способность личности занимать все более высокий социальный статус и признание окружающих перечисленные выше показатели связываются со следующими: абстрактное мышление, воля по Кеттеллу, уравновешенности и подвижности по Стреляу и демонстративности по Леонгарду, лжи по Айзенку. По-видимому, перечисленные показатели характеризуют умение личности студентов производить хорошее впечатление.

Во всей своей совокупности показатели первого блока личностных качеств обеспечивают активность личности: энергичность, общительность, хорошую адаптацию в новых ситуациях, самостоятельность, с одной стороны, а также стрессоустойчивость, способность к волевому усилию, хорошее честолюбие, адекватно высокую самооценку, с другой стороны.

Наиболее важна здесь эмоциональная стабильность. Этот показатель обладает наибольшим количеством связей с другими показателями.

Первый блок обладает наибольшими системообразующими свойствами. Об этом мы судим по количеству связей этого блока с другими показателями (85 % всех показателей). Кроме того, все показатели этого блока наиболее сильно связаны между собой. Поскольку большинство качеств этого блока физиологически обусловлены, мы полагаем, что именно эти качества нужно учитывать при профотборе на педагогические профессии. Однако, качества связанные с саморегуляцией можно тренировать и в процессе обучения через знания и самовоспитание.

Второй блок качеств мы назвали «Успешность учебно-профессиональной деятельности». Он состоит из показателей успешности учебы студентов и их способности тормозить проявления нежелательных действий, сохраняя при этом достаточную активность и энергичность: «силу торможения» по Стреляу, и «экстравертированности» по Айзенку. Здесь большими системообразующими свойствами обладают показатели силы торможения и успеваемости.

Третий блок «Профессиональная направленность» включает в себя качества, обеспечивающие интерес к выбранной профессии: направленность на отношение «человек-человек» и «Человек-природа» (испытуемые – будущие преподаватели биологии), теплоты, напряжения (по Кеттеллу), экзальтированности и «эмотивности, циклотимности (по Леонгарду), познавательной активности (наблюдение).

Четвертый блок «Рационализм» включает показатели, способствующие умению продумывать, планировать свои действия, анализировать, переживать за их результаты, учитывать обстоятельства, т.е. способность к рефлексии: рационализм и сенсорика (соционический тест), ответственность (Кеттелл), невротичность и педантичность (Леонгард), направленность на взаимодействие. Доминирует здесь показатель рационализма.

Пятый блок «Адекватные системы самоконтроля» обеспечивает адекватный учебной деятельности студентов самоконтроль. Сюда входят: показатели локус контроля, харрия и рационализм (Кеттелл), экстравертированности (соционический тест).

Шестой блок «Психотизм» учитывает неблагоприятные воздействия: паранояльность и повышенную тревожность. Эти качества снижают эффективность учебы и интерес к будущей профессии. Этот блок коррелирует с мужским полом, показывая, что многие юноши обучаются в педвузе случайно.

Сюда же входят неподходящие для выбранного вида будущей профессиональ-

ной деятельности направленности на технику и направленность на себя.

Выявленная картина личностного уровня регуляции учебно-профессиональной деятельности студентов позволяет прогнозировать успешность обучения первокурсников, организовывать процесс их воспитания и самовоспитания на занятиях по психологии.

Интересен и анализ статистической информации исследования студентов. Большую часть студентов (90% химиков и биологов, 74% филологов) отличает внимательность к людям, доброта. Они предпочитают деятельность, связанную с людьми. 60-80% студентов придерживаются общественных моральных норм, Ответственны же, добросовестны, с чувством долга – от 53 до 86%.

Полученные данные рисуют оптимистическую картину педагогической направленности студентов. Однако, при дальнейших опросах, беседах выяснилось, что не смотря на преобладающее положительное отношение к работе с людьми и детьми, лишь треть студентов – 32% связывают свою дальнейшую профессиональную деятельность со школой. Объясняют это они низкой заработной платой педагогов, зачастую плохими условиями труда, отсутствием социальных благ (обеспеченность жильем, условия отдыха).

Немало в университете студентов (от 30 до 50%) попавших туда случайно: «Не знала куда идти...», «Легче поступить...», « Хотел бы иметь высшее образование...», «Не хотел идти служить в Армию ...», «Поступал в другой вуз – не поступил...» и т.п., напрямую не связанных с будущей специальностей. Из них кто-то в процессе обучения увлекается педагогической деятельностью, но до 30-40% выпускников ищут работу не связанную с педагогикой.

Обследование общих способностей показало следующее.

Эмоционально-волевые качества развиты в среднем у половины студентов. Волевой самоконтроль выражен лишь у 53-58% биологов, 47% химиков, 52% филологов. Они имеют тенденцию к контролю своих эмоций и поведения, заботятся о социальной репутации. Другая половина студентов внутренне недисциплинирована, конфликтна, невнимательна к другим. Причем сильно выражен волевой самоконтороль лишь у 8-28 %.Сильнее у химиков, меньше у биологов и филологов. Видимо, химия более организует студентов.

Подобным же образом выражена ответственность. Ответственны, обязательны, требовательны к себе, руководствуются чувством долга, добросовестны 53-72% биологов, 76% химиков, 86% филологов. Сильно у 9-40%. Но немало и малообязательных, непостоянных, подверженных влиянию случая и обстоятельств (от 24 до 47%).

Эмоциональная устойчивость, связанная с выдержанностью, трезвостью оценки действительности, эмоциональной зрелостью, невозмутимостью, постоянством интересов, высокой работоспособностью без нервного утомления присутствует у 53-85% биологов, 77% химиков, 83% филологов. Но сильно лишь у 30-38 %. От трети до половины студентов эмоционально неустойчивые, склонные к утомлению, раздражительности, переменам интересов.

Настораживает высокая тревожность студентов. Она проявляется у 90-99%. Сильно у 30-47%. Они обеспокоены, депрессивны, испытывают чувство вины, особенно в трудных ситуациях, ранимы, впечатлительны.

Особенности эмоционально-волевой регуляции влияют на характер общения студентов. При ранее нами показанной направленности на людей (75-95 %), склонности придерживаться моральных норм (60-84 %), многие испытывают трудности в общении.

Особенно выражены: недоверчивость, эгоизм, неумение и нежелание забо-

титься о других, повышенная престижность у 47% биологов и химиков, 71% филологов. Гибки в общении, умеют как доминировать, так и подчиняться лишь 30-38% биологов и химиков, 46% филологов, остальные с трудом приспосабливаются к ситуации общения, людям.

Большинство студентов от 91% до 100% обладают хорошим интеллектуальным потенциалом. Особенно выражен он у 30% биологов, 61% филологов, 70% химиков. Это позволяет им успешно овладевать необходимыми знаниями, умениями и навыками, решать учебно-профессиональные проблемные ситуации, а в дальнейшем – учебно-воспитательные в школе.

Однако высокая тревожность, неуверенность в себе говорят о нестабильности самооценки студентов, что не позволяет им в полной мере реализовать имеющийся потенциал умений и навыков, проявляется в боязни трудностей.

Выявленные выше особенности общих способностей студентов связаны с психофизиологическими предпосылками формирования их личности.

Сила нервной системы ярко выражена у химиков (100%) и биологов (84-97%), а у филологов лишь у половины (52%). Это связано со спецификой изучаемого предмета, в частности, необходимости большей чувствительности для изучения литературы, связанной со слабостью нервной системы.

Повышенная тревожность и недостатки психорегуляции связаны с недостаточной подвижностью и уравновешенностью нервной системы. Подвижность нервной системы выражена у 50-60% биологов, 72% химиков, 91% филологов. А уравновешенность – у 53-71% биологов, 75% химиков, 42% филологов. В идеале же большинство студентов должны быть более подвижны и уравновешенны, наряду с силой нервной системы.

Выявленные проблемы, связанные с профессионально важными личностными особенностями студентов можно решить путем:

– профотбора, в особенности с отбором лиц с необходимыми психофизиологическими особенностями, направленностью на работу с детьми;

– разработкой системы личностно ориентированного обучения, связанного с формированием профессионально важных качеств.

Нужна компактная психодиагностика, работа по даче каждому студенту рекомендаций по самовоспитанию, организация психологического тренинга, просветительская работа.

Важно прослеживать дальнейшую адаптацию личности уже непосредственно в педагогической деятельности с необходимой поддержкой, рекомендациями по совершенствованию, а в дальнейшем – помощь в выработке индивидуального стиля педагогической деятельности.

Намеченные пути решения проблем формирования у студентов профессионально значимых личностных качеств мы решаем в процессе преподания психологии.

Мы проводим на практических занятиях психодиагностику студентов, обращая их внимание на наиболее важные для их учебы качества. Разрабатываем программу самовоспитания. Обучаем приемам психокоррекции.

С наиболее заинтересованными студентами проводится спецкурс «практической психологии», на котором проводятся более тонкая диагностика, тренинги личностного роста, отрабатываются некоторые профессионально важные умения и навыки: общения, психорегуляции, коррекции самооценки, диагностики и коррекции познавательных способностей, особенностей работы с людьми разных типов темперамента, акцентуации и психоинформационного типа и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аминов Н.А. Психологический отбор на педагогические специлаьности, Ярославль.1994.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов н/Д., 1997.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
4. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. М., 1972.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1989.
6. Кузьмина Н.В. Пофессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1989
7. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
8. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М., 1999.
9. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М., 1999.
10. Психология труда и личности учителя //СНТ / Под ред. А.И. Щербакова. Л., 1977.
11. Реан А.А. Психология педагогической деятельности. Ижевск, 1994.
12. Рогов Е.А. Учитель как субъект психологического исследования. М., 1998.

Жупанова Е.В.

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ТЕННИСИСТА ВО ВРЕМЯ МАТЧА

В отличие от других исследований по данной проблеме, в которых ведется учет внешних факторов и говорится лишь о том, что они воздействуют на спортсмена (без выделения психологической структуры), особенностью нашей методики стало ведение учета воздействия внешних факторов на сферы индивидуальности спортсмена.

Zhupanova E.V.

METHOD OF ESTIMATION OF MENTAL CONDITIONS OF THE TENNIS PLAYER DURING THE MATCH

As against other researches on the given problem in which it is kept account external factors and it is spoken only that they influence the sportsman (without allocation of psychological structure), feature of our technique became conducting the account of influence of external factors on spheres of individuality of the sportsman.

Содержательная сторона психологической подготовки должна учитывать индивидуальные особенности личности каждого спортсмена. Комплексный подход к ней предполагает применение классификации О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, в которой выделяется семь сфер индивидуальности для формирования всесторонне развитой личности спортсмена [6]. Современный спорт предъявляет высокие требования к психической деятельности спортсмена. Достижения высокого результата во многом зависят от надежности интеллектуальной сферы спортсмена, и, прежде всего, от его тактического мышления [8].

Известно, что у спортсмена, участвующего в соревновании, эмоции всегда имеют и ярко выраженное возбуждение, и высокую степень переживания. Эмоциональные проявления, главным образом, связаны с объективными внешними воздействиями на организм спортсмена, его субъективное отношение к уровню сложности предстоящей или выполняемой деятельности и его субъективной реакции на объективные внешние воздействия [3].

Эмоции имеют прямую и двухстороннюю взаимосвязь с мотивациями [9]. Основной психологической чертой мотивов, побуждающих человека заниматься спортом, является чувство удовлетворения, вызываемое занятиями данным видом спорта. Психолог Ю.А. Палайма выделил тринадцать групп мотивов занятий спортом: моральные (долг, коллективизм, патриотизм); стремление к самоутверждению; мотивы, связанные с отношением к сопернику, тренеру, зрителям; собственно-соревновательные (естественное желание помериться силами, азарт); эстетические; мотивы, обусловленные желанием добиться определенных привилегий, материальных благ и др. [12]. Таким образом, в процессе овладения видом спорта изменяются и мотивы, которые направляют деятельность спортсмена и формируют его личность [1, 12]. В спортивной тренировке следует также учитывать особенности мотивационной сферы на разных этапах подготовки.

По мнению Е.П. Ильина и других, важнейшей составляющей психологической подготовки спортсменов является волевая подготовка [10]. В структуре волевой подготовленности выделяют: целеустремленность (ясное видение перспективной цели), самостоятельность и инициативность (собственный почин, новаторство), решительность и смелость (склонность к риску в сочетании со своевременностью

и обдуманностью решений), настойчивость и упорство (мобилизация энергии и активности в достижении цели, в преодолении препятствий), выдержку и самообладание (ясность ума, способность управлять своими мыслями и действиями в условиях эмоционального возбуждения) [8]. В советский период развития теории и методики спорта волевая подготовка рассматривалась в совокупности с моральной. В большинстве программ того периода в разделы по психологической подготовке обязательно включалась морально-волевая подготовка спортсменов [2].

В настоящее время эти понятия разделены и отдельно в педагогике спорта рассматриваются качества и способы их развития, связанные с экзистенциальной сферой. Экзистенциальная сфера характеризуется умением человека управлять своими физическими и психическими состояниями, умением удерживать их на должном уровне, гармонией чувств и поступков, гармонией слова и дела. Основой моральной подготовки является спортивная этика, чувство долга перед командой, патриотизм, общественные ценности [6]. Среди выделяемых О.С. Гребенюком сфер индивидуальности непосредственно с деятельностью человека связана предметно-практическая сфера. Эта сфера включает в себя способности, поступки, умения учащихся в различных видах деятельности и общения. Определяющим, доминирующим компонентом этой сферы являются способности. Свободно выбранная и с удовольствием выполняемая деятельность создает благоприятный фон для развития способностей. У большинства детей приходящих в спорт в настоящее время свободы выбора нет. Как правило, это выбор родителей. Особенно этот тезис относится к теннису.

Функциональной системой, позволяющей регулировать эмоции, направлять чувства, поступки, действия является сфера саморегуляции. Средства саморегуляции занимают особое место в регуляции психических состояний спортсменов. При возникновении избыточного психического напряжения в процессе соревнования основное место отводится средствам саморегуляции. Эффект саморегуляции зависит от владения арсеналом ее приемов, адаптированным к условиям соревнований в конкретном виде спорта [4]. При избыточном нервно-психическом напряжении методы саморегуляции, организованные в виде пауз, могут быть достаточно эффективными [3].

Таким образом, анализ данных педагогических, физиологических и психологических исследований различных областей науки со спортсменами и сопоставление их с основными положениями педагогики индивидуальности доказал возможность применения ее в качестве методологической основы в разработке средств и методов психологической подготовки теннисистов. Кроме того, проведенный теоретический анализ специальной литературы и программного обеспечения подготовки теннисистов всех уровней показал, что основное внимание в психологической подготовке теннисистов уделяется только развитию волевых и моральных качеств. Вместе с тем во время теннисного матча игрок испытывает психологические нагрузки, которые сопряжены с активацией различных сфер психики спортсмена: эмоциональной, мотивационной, экзистенциальной, интеллектуальной, предметно-практической, волевой и сферы саморегуляции, согласно классификации О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк [6, С. 10]. Следовательно, разработка эффективной методики психологической подготовки спортсменов в теннисе возможна лишь после того как будет учтен вклад каждой из выделяемых сфер в общую психологическую напряженность матча.

Целью нашего исследования явилась разработка методики оценки психологической напряженности теннисного матча.

Для решения поставленной цели использовались видеозаписи турниров Боль-

шого шлема 2005 года. Анализ видеозаписей осуществлялся путем систематизации и классификации полученных данных, шкалирования и нормирования результатов наблюдения. При просмотре видеозаписей фиксировались видимые проявления различных сфер индивидуальности на соревновательную ситуацию. Рассмотрим их подробнее.

Эмоциональная напряженность оценивалась по частоте возникновения эмоциональных реакций. Когда человек испытывает то или другое эмоциональное состояние – радость, возбуждение, удивление и тому подобное, то при этом меняет выражение лица, глаз, мимику, осанку, появляются определенного характера жесты, возникают оттенки в интонациях, характере произнесения слов и междометий.

В процессе спортивной деятельности могут наблюдаться различные эмоциональные состояния. Кэррол Изард выделила десять эмоциональных состояний, которые назвала фундаментальными [9, С. 10] . Фундаментальная эмоция обладает свойственной именно ей адаптивной функцией и уникальными мотивационными качествами, исключительно важными для каждого человека. Характеристика эмоциональных состояний проводилась по таблице, предложенной А.А. Зацевым [7, С. 10].

Из десяти эмоциональных состояний нами зафиксировано шесть, которые проявляются у спортсменов во время игры в зависимости от складывающейся соревновательной ситуации.

В процессе игры у теннисистов возникали следующие эмоциональные состояния:

– **Интерес-волнение и беспокойство**, проявляющиеся в одергивании, поправлении одежды, кепки, волос; улыбке при проигрыше мяча; постоянное кручение ракетки в руках, перебирание струн, кручение мячей в руках;

– **Радость** – улыбка при выигрыше мяча, вскидывание рук вверх, сжимание поднятой руки в кулак, крик; прыжки после выигрыша мяча, пробежка после выигрыша мяча (гейма, сета);

– **Гнев** – пинание мяча; отбивание его на трибуны, бросание ракетки, удары ракеткой по заграждению, по корту; крик; «ругание» себя, сжимание ладони в кулак, жестикуляция, топот ногами, выражение недовольства, злости, удары рукой по ракетке, по ноге, в грудь – кулаком, удары по телу ракеткой, мячом;

– **Стыд-смущение и вина** – опускание головы после проигрыша мяча, отрицательное покачивание головой, разведение руками;

– **Горе – страдание** – поднимание рук после проигрыша мяча, обхватывание головы руками, закрывание руками лица, выражение отчаяния.

Волевая сфера оценивалась по степени проявления волевых качеств.

В структуре волевой подготовленности выделяют: целеустремленность (ясное видение перспективной цели), решительность и смелость (склонность к риску в сочетании со своевременностью и обдуманностью решений), настойчивость и упорство (мобилизация энергии и активности в достижении цели, в преодолении препятствий), выдержка и самообладание (ясность ума, способность управлять своими мыслями и действиями в условиях эмоционального возбуждения), самостоятельность и инициативность (собственный почин, инноваторство)

Эти качества проявляются в следующих игровых ситуациях: теннисист проявляя волю к победе, отыгрывает сет-боллы, матч-боллы, побеждает после проигрыша одного (двух) первых сетов, выигрывает длинный, тяжелый розыгрыш, старается догнать каждый мяч, целенаправленно падает при доставании мячей, при попытке догнать (отбить) мяч.

Сфера саморегуляции включает в себя: самоубеждение, самопобуждение, самопринуждение к выполнению тренировочной программы, саморегуляцию эмоций, психического и общего состояния посредством аутотренинга и тому подобного, постоянный самоконтроль.

В процессе анализа видеозаписей регистрировались следующие проявления сферы саморегуляции: самоприказы, которые имеют словесную форму; самонастрой, а именно: набивание мяча вверх (вниз) перед подачей, выполнение имитации удара после ошибки, взгляд на ракетку между розыгрышами мячей, «перебирание» струн, кручение мячей в руке перед подачей, неоднократный подброс мяча для подачи; разговоры с собой, «ругание» себя; смена ракетки, одежды; самооценка своих действий – крик после выигрыша, довольство собой; сжимание ладони в кулак; в микропаузах отворачивание от соперника и закрывание глаз.

Интеллектуальная сфера в спорте может быть оценена по показателям тактического мышления, которое является одой из основных составляющих тактической подготовленности [11, С. 10].

Тактическая подготовленность – умение спортсмена грамотно построить ход борьбы с учетом особенностей вида спорта, своих индивидуальных особенностей, возможностей соперников и создавшихся внешних условий.

Оценка интеллектуальной сферы в теннисном матче осуществлялась на основе регистрации количества результативных тактических действий. А именно: создание микропауз в игре (завязывание шнурков, поправление волос, одежды и т.п.); взятие перерывов; аплодисменты и улыбка зрителям; отстаивание своей позиции, не вступая с судьей в конфликт, а только высказывание своего мнения, влияя тем самым на его решение.

Через **экзистенциальную сферу** проявляются моральные качества спортсмена, такие как: ответственность перед командой (в теннисе в командных соревнованиях), патриотизм, общечеловеческие ценности. Анализируя степень проявления качеств этой сферы индивидуальности, нами отмечались такие моменты поведения теннисистов, как фер-плей и аплодисменты сопернику.

Составляя протокол наблюдения за ходом игры, каждый факт проявления сфер индивидуальности отмечался в соответствующей графе 1 баллом, затем подсчитывалась общая сумма за каждый сет и матч.

Отдельно была разработана методика оценки психологической напряженности матча по **мотивационной сфере**.

Мотивация спортсмена на матч определялась нами с двух позиций – материальной и моральной.

Значимость материальной мотивации (гонорар) увеличивалась с выходом спортсмена в следующий круг соревнований, так как с каждой победой сумма призовых увеличивается. Для оценки применялась следующая шкала, приведенная в таблице 1.

Таблица 1

Шкала оценки спортсменов (в баллах)

Круг	балл	Круг	балл
1 круг соревнований	1	1/8 финала	4
2 круг соревнований	2	1/4 финала	5
3 круг соревнований	3	1/2 финала	6
		Финал	7

Моральная сторона мотивации проявляется в выигрыше у соперника, превосходящего в рейтинге или равного. Чем больше разница рейтингов игроков, тем выше мотивация у спортсмена более низкой квалификации, и меньше у спортсмена более высокой мотивации [1, С. 10]. Как правило, очень высока мотивация у игроков, стоящих рядом в рейтинге. В соответствии с рейтингом теннисистов выделяются 4 рейтинговые группы. Первая группа разница мест между играющими до 20, вторая группа – 21–40, третья группа – 41–60, четвертая групп – 61 и более.

Для определения психологической напряженности в матче по мотивационной сфере составлена специальная таблица 2.

Таблица 2

Оценка психологической напряженности в матче по мотивационной сфере (в баллах)

	Спортсмен, стоящий выше в рейтинге	Спортсмен, стоящий ниже в рейтинге
1 группа	5	5
2 группа	4	5
3 группа	3	5
4 группа	2	5

Напряженность матча по мотивационной сфере зависит от счета в сетах, так как при малой разнице у обоих спортсменов возникает состояние высокой мотивации на игру; при большой разнице в счете напряженность снижается, особенно для проигрывающего спортсмена. Мы предлагаем этот факт также количественно учитывать при оценке психологической напряженности матча (табл.3).

Таблица 3.

Оценка психологической напряженности в зависимости от счета в сете

Счет	Баллы
6/0, 6/1	- 1 балл
6/2	- 2 балла
6/3	- 3 балла
6/4, 7/5	- 4 балла
7/6 (тай-брейк)	- 5 баллов

Общая оценка нагрузки на мотивационную сферу осуществлялась по сумме баллов за моральный и материальный компоненты мотивации на матч.

Предметно-практическая сфера в теннисном матче оценивалась по интегральному показателю, отражающему степень готовности спортсмена к матчу, то есть по результату. За каждый выигранный гейм начислялся 1 балл.

Общая оценка психологической напряженности матча осуществлялась по сумме баллов полученных при анализе всех сфер индивидуальности. Были выявлены уровни напряженности матча: очень низкий (19 баллов и ниже), низкий (20-26 баллов), средний (27-40 баллов), высокий (41-47 баллов) и очень высокий (48 и выше).

Затем был поведен корреляционный анализ взаимосвязи между сферами индивидуальности, который выявил, что напрямую с результатом матча (предметно-практическая сфера) связана сфера саморегуляции.

Связь экзистенциальной с интеллектуальной сферой индивидуальности (показатель взаимосвязи средний)

В последние годы патриотическому воспитанию, которое формирует экзистенциальную сферу, уделяется недостаточное внимание. К тому же не все спортсме-

ны тренируются и живут в родной стране, воспитываются в духе патриотизма, что формирует их характер и поведение. Накладывает отпечаток и то, что теннис – это индивидуальный вид спорта. Лишь при участии в командных соревнованиях теннисисты несут ответственность перед каждым членом команды, перед страной.

Интеллектуальная сфера с мотивационной (сильная взаимосвязь)

Спортсмен понимает то, что он может получить или потерять, в зависимости от исхода матча. Им движет материальная выгода и чувство превосходства над соперником, победа над самим собой. У каждого человека свои мотивы, которые продвигают его к цели (например, присутствие родных и близких на матче), стараются найти выход из сложной ситуации, придумывают тактические ходы.

Мотивационная и сфера саморегуляции (сильная взаимосвязь)

Чтобы реализовать цель, спортсмен старается регулировать свое поведение, приказывает себе, оценивает свои действия, настраивается на игру, на мяч (выигрыш мяча).

Мотивационная и эмоциональная сфера (очень сильная взаимосвязь)

При достижении или не достижении определенной цели (выигрыш/проигрыш мяча, гейма, сета, матча) у теннисиста возникают различные эмоциональные реакции, имеющие внешнее проявление – это гнев, радость, злость и др.

Когда накал игры доходит до апогея, проигрыш мяча информирует спортсмена о возможности проигрыша гейма, сета, матча, в ряде случаев негативно сказывающегося на результате: проигрыш сложного розыгрыша; окончание розыгрыша не вынужденной ошибкой; невозможность переломить ход игры, когда соперник столь хорош, что не удается ничего сделать для победы. И, напротив, в позитивных ситуациях: перелом в ходе встречи; выигрыш подачи соперника; выигрыш тяжелого розыгрыша (догнал, отбил «недосягаемый» мяч, великолепно сыграл); выигрыш гейма, сета, матча, тай-брека; эмоциональное напряжение столь высоко, что спортсмен не может контролировать свои эмоции. Это указывает на неразрывную связь между мотивационной и эмоциональной сферами.

Мотивационная и волевая сфера (средняя взаимосвязь)

Для достижения цели теннисист преодолевает усталость, боль, жажду; «стиснув зубы» бежит за «уходящим» мячом. Средняя взаимосвязь объясняется и тем, что для теннисиста высокого уровня терпеть усталость, жаркий климат, жажду, боль из турнира в турнир, из года в год – это норма.

Эмоциональная и волевая сферы (средняя взаимосвязь)

Теннисист, проявляя волю к победе, отыгрывает матч-бол, сет-бол, побеждает после проигрыша одного (двух) сетов, выигрывает «тяжелый», длительный розыгрыш, догоняет «уходящий» мяч, при этом его переполняют эмоции, которые находят свое выражение в эмоциональных реакциях. При этом спортсмен испытывает чувство самоудовлетворения, восторг, злость и др.

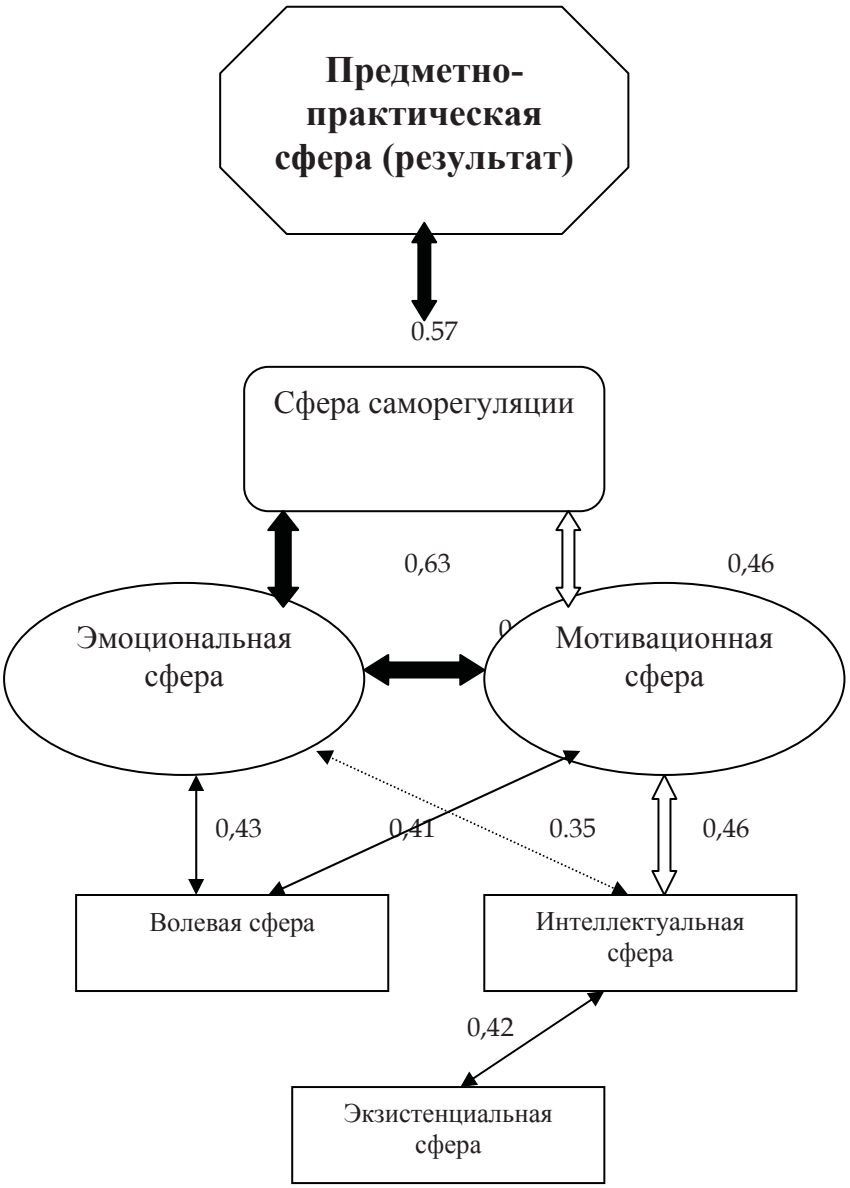


Рис.1. Взаимосвязь между сферами индивидуальности квалифицированных теннисистов (по результатам корреляционного анализа)

Примечание:
- очень сильные взаимосвязи,
- сильные взаимосвязи,
- средние взаимосвязи,
- слабые взаимосвязи

Эмоциональная и сфера саморегуляции (очень сильная взаимосвязь)

Внешнее проявление сферы индивидуальности свидетельствует о том, что спортсмен не накапливает в себе отрицательные эмоции, которые могут негативно сказаться на его игре, тем самым регулирует себя, свое поведение на корте, отдавая себе команды вслух, подбадривая, ругая или хваля себя (происходит самооценка своих действий).

Предметно-практическая и сфера саморегуляции (очень сильная взаимосвязь)

Во время теннисного матча спортсмен испытывает различного рода нагрузки, физические и психологические.

Психологические нагрузки сопряжены с активацией различных сфер психики спортсмена: эмоциональной, мотивационной, волевой, интеллектуальной, экзистенциальной и саморегуляции.

Результат матча представлен предметно-практической сферой индивидуальности, а все остальные сферы влияют на этот результат.

В некоторых случаях решающей может стать любая из сфер, однако только сфера саморегуляции напрямую связана с предметно-практической сферой. Это видно из: умения мобилизовать себя после неудачно сыгранных геймов (сетов), удержать преимущество, заставить себя сражаться в самых безнадежных ситуациях и искать из них выход (самоприказы; мобилизация волевых качеств; саморегуляция эмоциональных состояний; самонастрой на игру, при розыгрыше решающих мячей, перед подачей; самооценка своих действий).

Сфера саморегуляции – это та сфера, которая позволяет стать спортсмену таким, каким требует складывающаяся ситуация.

Эмоциональная и интеллектуальная сферы (слабая взаимосвязь)

Проявление эмоций спортсмена может представлять собой тактический ход (улыбка, крик, возглас), что свидетельствует о владении спортсменом психологическими приемами воздействия на соперника. Но чаще всего эмоции не позволяют теннисисту рационально оценить ситуацию и настроиться на следующий розыгрыш. Вероятно, сильное возбуждение эмоциональных областей мозга приводит к торможению в центрах, отвечающих за двигательную деятельность.

Итак, корреляционный анализ данных видеозаписи игры ведущих теннисистов мира доказал, что ведущей сферой индивидуальности, влияющей на результат матча, является сфера саморегуляции. Следовательно, одним из педагогических условий подготовки спортсмена к соревнованиям должно стать обучение его приемам саморегуляции предстартовых и соревновательных состояний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев А.В. Психическая подготовка в теннисе. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 120 с.
2. Блудов Ю.М., Плахтиенко В.А. Личность в спорте. – М.: Советская Россия, 1987. – 160 с.
3. Гилберт Б., Джеймисон С. Победа любой ценой. – М.: Терра спорт, 2004. – 313 с.
4. Гогунов Е.Н., Мартьянов Б.И. Психология физического воспитания и спорта. – М.: Академия, 2003. – 288 с.
5. Горбунов Г.Д. Психопедагогика спорта. – М.: ФиС, 1986.
6. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Педагогика индивидуальности. – Калининград, 1995. – 70 с.
7. Зайцев А.А. Основные компоненты спортивной тренировки. – Калининград: КГУ, 1997. – 26 с.
8. Зайцев А.А. Теоретические аспекты технологии создания социально-педагогических программ в физической культуре на основе активации вестибулярной системы. – СПб.: Диссертация доктора педагогических наук, 1999. – С. 69–78.
9. Изард К. Психология эмоций. – СПб, 2000. – 158 с.
10. Ильин Е.П. Психология спорта. Современные направления в психологии. – Л.: ЛГУ, 1989. – 96 с.
11. Малиновский С.В. Моделирование тактического мышления спортсмена. – М.: Физкультура и спорт, 1981. – 260 с.
12. Палайма Ю.А. Опыт исследования относительной силы мотива и формирования соревновательной установки у спортсменов//Психология и соревновательный спорт. – М.: ФиС, 1973.
13. Психология/Под ред. А.Ц. Пуни. – М.: ФиС, 1984. – 254 с.
14. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. – М., 1967.
15. Филин В.П. Теория и методика юношеского спорта. – М.: ФиС, 1987. – 128 с.

Оленева Е.А.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

В статье предложена программа формирования личностного самоопределения у студентов-психологов, составленная с учетом современных требований. Представлены результаты исследования динамики параметров личностного самоопределения у студентов-психологов до и после проведения спецкурса «Психология личностного самоопределения».

Oleneva E.

MODERN TECHNIQUES FOR DEVELOPING PERSONAL SELF-DETERMINATION OF PSYCHOLOGY STUDENTS

The article suggests a program for developing students personal self-determination, it is made up with the regard for present – day demands. Research results of the dynamics of personal self-determination parameters, which psychology students have before and after attending a special course «Personal self-determination psychology» are given in the article.

Профессиональная компетентность психолога во многом опирается на собственную личность, она является одним из главных инструментом его профессиональной деятельности [6]. Выбор данной профессии предполагает большую внутреннюю работу. Поскольку личность, использующая собственное индивидуальное своеобразие и особенности социальной среды, способна к раскрытию внутреннего потенциала [8]. Необходима деятельность по анализу своих личных ресурсов и соотнесению их с требованиями профессии. Становление личности психолога начинается еще в студенческие годы и продолжается в течение всей его профессиональной деятельности.

Студенчество в возрастной психологии относится к старшему юношескому возрасту, когда юноши и девушки открывают свой внутренний мир, переживают его как ценность, а изучение основ психологии в большей степени помогает им в этом. В то же время обостряются потребности в поиске смысла своего существования, осознания собственного «Я» и своего положения в мире. Данные потребности являются составляющими потребности в личностном самоопределении [11]. В настоящее время остро актуальным становится именно вопрос самоопределения – самостоятельного выбора человеком ценностных ориентиров, построения им своей собственной жизни, обретения им внутренней целостности и адекватной позиции в обществе, а особенно в работе психолога, когда ему предстоит работать с клиентами над становлением у них смысловых аспектов личности [2].

В психологическом плане самоопределившаяся личность – это субъект, осознавший, что он хочет (цели, жизненные планы, идеалы), что он может (свои возможности, склонности, дарования), что он есть (свои личностные и физические свойства), что от него хочет или ждет коллектив, общество; субъект, готовый функционировать в системе общественных отношений. Самоопределение, таким образом, это относительно самостоятельный этап социализации, сущность которого заключается в формировании у индивида осознания цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотнесения своих желаний, наличных качеств, возможностей и требований, предъявляемых к нему со стороны окружающих и общества [10].

Анализ многочисленных исследований, посвященных различным аспектам личностного самоопределения, показывает, что, с одной стороны, это явление подвергается всестороннему рассмотрению, а с другой стороны, явно прослеживается разноречивость представлений, особенно касающихся состава и структуры личностного самоопределения [1,4,10].

В настоящее время проблема личностного самоопределения на таком важном возрастном этапе, как юность, недостаточно разработана, в особенной степени это касается профессии психолога. Отсутствуют комплексные исследования по развитию личностного самоопределения психолога в период обучения в вузе.

Кроме того, отмечается недостаток исследований, посвященных выбору средств и методов, влияющих на развитие параметров личностного самоопределения и их целенаправленного изменения, что побуждает преподавателей к поиску различных видов и форм психологической помощи, использованию активных форм обучения, анализу их эффективности с точки зрения развития личности студента-психолога.

Таким образом, целью нашего исследования является изучение личностного самоопределение студентов-психологов, разработка и внедрение современных технологий формирования личностного самоопределения в процесс подготовки будущих психологов. Исследование включало в себя три этапа.

Первый этап. Изучение личностного самоопределения студентов 3 курса психологических факультетов по следующим параметрам:

– определение смысла своего существования на личностном уровне с использованием методики «Смысложизненные ориентации» [9];

– оценка личностных качеств с использованием методики «Самоактуализация» [7].

На этом этапе в эксперименте участвовали 42 студента. Исследование проводилось на базе факультета педагогики и психологии Восточного института экономики, гуманитарных наук, управления и права, а также на факультете социальной педагогики и психологии Бирской государственной социально-педагогической академии.

Было выявлено, что у студентов при исследовании смысложизненных ориентаций преобладает средний уровень параметра «цель жизни» и «результат жизни», при этом значительно представлен высокий уровень и незначительно низкий. По параметру «процесс жизни» средний и высокий уровни представлены примерно одинаково с практически незначительной выраженностью низкого уровня. Это говорит о том, что большая часть студентов умеют ставить перед собой определенные цели. Будущие психологи живут достаточно полной жизнью, насыщенной интересными занятиями, хотя все же встречаются студенты, считающие что их жизнь пуста и не интересна, чаще всего это те, кто сомневается в правильности выбора своей профессии, нет определенности в своих жизненных привязанностях. Они имеют представление о результатах своей жизни, о том, что они чего-то уже достигли, но полный образ завершенности определенных этапов жизни еще до конца не сформировался.

При изучении «локуса контроля – я» было выявлена значительная выраженность высокого уровня (62%) у студентов и практическая не выраженность низкого уровня. Следовательно, молодые люди, выбравшие специальность «Психология» уже принимают на себя ответственность за свои действия и поступки. Параметр же «локус контроль – жизнь» в основном выражен на среднем уровне (68%). Это говорит о том, что, принимая ответственность за свою жизнь на себя, они считают, что

на их жизнь влияют и другие факторы, не все зависит от них.

При изучении параметров самоактуализации были получены следующие данные. По шкале «ценностные ориентации» наблюдается преобладание среднего уровня и несколько более выражен высокий уровень по сравнению с низким. По шкале «гибкость поведения», которая относится как и шкала ценностных ориентаций к блоку ценностей, примерно в одинаковой степени выражены средний и высокий уровень, при этом низкий уровень незначителен. Таким образом, у будущих психологов в основном средний уровень ценностных ориентаций, а гибкость субъекта в реализации своих ценностей в поведении несколько выше среднего.

Анализируя блок чувств (шкалы сензитивности к себе и спонтанности), можно отметить преобладание среднего уровня у будущих психологов осознания чувств и естественности и раскованности в их выражении.

Следующий блок самовосприятия (шкалы самоуважения и самоприятия) можно охарактеризовать как находящийся в развитии. Высокий уровень начинает явно преобладать над средним, но при этом низкий еще достаточно выражен.

В блоке концепции человека (шкалы представление о человеке и синергия), блоке межличностной чувствительности и блоке отношения к познанию (шкалы познавательных потребностей и креативности) преобладающим является средний уровней.

Таким образом, процесс смысложизненных ориентаций и самоактуализации находится в стадии формирования и необходима специальная программа, направленная на развитие данных компонентов личностного самоопределения, что и явилось задачей второго этапа.

Второй этап. Разработка и внедрение спецкурса «Психология личностного самоопределения». Спецкурс проводился со студентами 3 курса в количестве 25 человек.

Назначение спецкурса «Психология личностного самоопределения» состоит в том, чтобы вооружить будущих специалистов знаниями закономерностей и механизмов личностного самоопределения, умениями и навыками развития у себя способности к личностной рефлексии, а также формированию компонентов личностного самоопределения.

Целью изучения спецкурса является выработка у студентов аналитического подхода к современным концепциям личностного самоопределения, ознакомление студентов с современными средствами развития своей личности.

Программа составлена с учетом современных требований и опирается на классические и новейшие исследования в области психологии.

Спецкурс включает в себя 36 аудиторных занятий (12 часов –лекционных и 24 часа – практических).

Теоретический материал данного спецкурса содержит следующие темы:

1. Самоопределение личности: современное состояние проблемы. Дается понятие «самоопределения», рассматриваются философский и социологический аспекты личностного самоопределения, отечественные и зарубежные подходы к изучению самоопределения личности, виды самоопределения.

2. Психология смысла жизни. Раскрывается психологическое содержание феномена «смысл жизни», рассматриваются вопросы жизненной перспективы, формирования временной перспективы собственной жизни.

3. Ценностные ориентации личности (ценностно-смысловая природа личностного самоопределения). Знакомит студентов с понятием «ценностные ориентации», рассматриваются признаки, группы и виды ценностей, структура и функции

ценностных ориентаций.

4. Самоактуализация личности. Раскрываются понятия «самоактуализация», «самореализация», рассматриваются способы самоактуализации, цель и результат самоактуализации.

5. Проблема «Я» и самосознание личности. Рассматриваются различные взгляды ученных на природу «Я», значение Я-концепции, формирование Я-концепции, возрастные изменения содержания Я-концепции.

6. Профессиональное самоопределение. Раскрывается сущность профессионального самоопределения, цели и задачи профессионального самоопределения. Особенности формирования профессиональных намерений в детском, подростковом, юношеском возрасте. Самоопределение и развитие личности в процессе трудовой деятельности.

Практические занятия поддерживают лекционный курс по темам:

1. Диагностика личностного самоопределения. На занятиях изучаются такие методики, как «Ценностные ориентации» Рокича, «Смысложизненные ориентации», методика межличностных отношений Лири, «Самоактуализация» и социально-психологическая адаптивность Роджерса.

2. Осознание самого себя как личности. Проводятся занятия на осознание своего «Я», его составляющих, через составление своего автопортрета на основе ассоциаций и выделении в себе нескольких сторон. На занятии используются арттерапевтические техники, а именно, лепка и рисунок.

3. Планы на будущее (личностный и профессиональный аспект). Студентам предлагается изобразить свое представление ближайшего будущего после окончания вуза (3-5 лет) в разных аспектах: моя работа, мой дом, мое ближайшее окружение. При этом можно использовать технику коллажа или рисунка. Далее студентам предлагается представить себя через 15 и 30 лет, в плане того, что они уже достигли в жизни на данном отрезке жизни и записать данные преставления. При создании образа учитывать линии жизни, такие, как значимые события на тот момент времени, изменения во внутреннем мире, внешний облик, семья и дом, ближайшее окружение людей, профессиональный рост и др.

4. Ценности жизни. Студентам предлагают письменно завершить в специальных бланках следующие предложения: в жизни я непременно должен (3 раза); в первую очередь я обязан для себя (3 раза); для моей жизни больше всего ценно (3 раза); для меня лично наиболее важно (3 раза); в жизни я больше всего стремлюсь (3 раза). После заполнения бланков каждый участник по очереди зачитывает первую группу высказываний с объяснением, почему именно это он должен в жизни. Далее, обобщаются все высказывания, выделяя наиболее важные для большинства ценности в области достижений. Аналогично проводится работа над следующими группами высказываний и делаются выводы о наиболее типичных для группы ценностях.

Далее проводится занятие на осознание значимости ценностей для себя. Для этого группа делится на небольшие подгруппы (3-4 человека) и подгруппам предлагается выбрать из списка терминальных ценностей Рокича ту, которая наиболее важна для данной подгруппы. Далее, необходимо отобразить символически ценность на рисунке. Подгруппа создает общий рисунок, при этом обсуждая, почему именно эту ценность они выбрали, что необходимо для реализации данной ценности в жизни, что уже у участников подгруппы имеется для этого и что необходимо еще в себе сформировать. Все эти моменты включаются в презентацию ценности. Далее каждая подгруппа презентует свою ценность. После всех презентаций прово-

дится обсуждение презентаций и делается вывод о том, как мы осознаем наиболее важные для себя ценности жизни.

5. Смысловые аспекты жизни. Проводится занятие на осознание процесса своей жизни. Студентам предлагается, не ставя себе никаких ограничений, нарисовать свою будущую жизнь с данного момента до старости включительно – так, как им хотелось бы, чтобы она сложилась, с теми дорогами, по которым им хотелось бы пройти, с теми вершинами, на которые им хотелось бы взойти. Одновременно мысленно проигрывать фильм, где они главные герои, продумать наиболее важные события жизни, которые должны быть отражены на рисунке. Далее предлагается ответить на ряд вопросов: «Вы отобразили свои мечты, какая на Ваш взгляд наиболее сокровенная и желанная? Что Вы будете чувствовать, если достигнете этой мечты? Достижение каких целей в принципе зависит только от Вас?

На следующем занятии студентам предлагается нарисовать символически смысл его существования. Далее рисунки собираются, и ведущий показывает группе рисунок и просит участников определить, какой же смысл автор заложил в данный символ, в обсуждении может участвовать и сам автор, но при этом себя не обнаруживая. Далее проводится обсуждение, где студенты сопоставляют то, какой смысл они заложили сами в данный символ и что увидали в нем другие.

6. Образ будущей профессии. На первом занятии студентам предлагается разделится на подгруппы по 3-4 участника. Каждой подгруппе необходимо представить образ идеального психолога, при этом изобразив его в виде рисунка или скульптуры. Также необходимо описать те качества личности, которыми должен обладать идеальный психолог, и объяснить почему. После представления каждой подгруппы своего идеала психолога делается вывод о наиболее необходимых качествах психолога-профессионала и обсуждаются те качества, которыми он не должен обладать. При этом предлагается студентам разыграть в тех же подгруппах небольшую ситуацию работы психолога, где проявилась не допустимое для психолога качество, и показать к каким ситуациям это привело.

На следующем занятии студентам в бланках предлагают письменно завершить следующие предложения: «Чтобы быть психологом я уже обладаю такими качествами как...; для того чтобы стать профессиональным психологом мне не хватает...; мои пути работы над своей личностью, для достижения профессионализма специальности психолога...»

После заполнения бланков каждый участник по очереди зачитывает первую группу высказываний. Далее, обобщаются все высказывания, выделяя те качества, которые сформированы у большинства участников. Аналогично проводится работа над следующими группами высказываний и делаются выводы о наиболее типичных для группы.

Далее вся группа сообща создает скульптуру (из всех членов группы) наиболее удачной психологической ситуации в работе психолога. После замирания скульптуры на несколько минут участники группы делятся своими впечатлениями.

В завершении каждого занятия проводится музыкальная релаксация с текстом, направленным на создание установки саморазвитие, прилива энергии и сил, веры в себя и др.

Третий этап. Проверка эффективности проведения спецкурса для развития компонентов личностного самоопределения у студентов, обучающихся по специальности «Психология». Для этого была проведена повторная диагностика параметров личностного самоопределения, а именно, компонентов смысложизненных

ориентаций, компонентов самоактуализации.

Так, по общему показателю смысложизненных ориентаций происходит существенное увеличение высокого уровня и полное исчезновение низкого. Средний арифметический показатель повысился со 100,07 до 115,27. Значимость увеличения показателя определялся по критерию Т. Вилкоксона, так, Т=0, при $T_{0,01}$=76, $T_{0,05}$=100, что соответствует 1% уровню значимости. Если рассматривать отдельно по компонентам СЖО, то можно отметить, что по всем показателям произошло увеличение среднего арифметического показателя, а также увеличение высокого уровня компонентов СЖО, но при этом неравномерно. Так, по параметру «цель жизни» высокий уровень повысился лишь на 12% и составил 28%. По параметру «локус контроль – жизнь» увеличение произошло на 28% и высокий уровень составил 60%, по параметрам «процесс жизни» и «локус контроль – я» на 40%, причем по параметру «локус контроль – я» наибольшая выраженность высокого уровня (92%). По параметру «результат жизни» наибольшее увеличение – на 48% и составил высокий уровень, в конечном счете 72%. По всем параметрам произошло значимое на 1% уровне увеличение.

Таким образом, у студентов, прошедших специальный курс по психологии личностного самоопределения, стало более осознанное отношение к своей жизни от этапа постановки целей жизни до ее результата, а также повысилась ответственность за события своей жизни, что очень важно как для своей будущей жизни, так и для будущей профессиональной деятельности.

Далее остановимся на анализе результатов методики самоактулизации путем сопоставления полученных данных до и после прохождения спецкурса. Практически по всем параметрам самоактуализации происходит увеличение высокого уровня и снижение или полное исчезновение низкого уровня. Происходит увеличение средних арифметических значений. Так, по шкале «ценностные ориентации» до прохождения курса среднее арифметическое значение было 12,7, а после стало 16,1. По шкале «гибкость поведения» было среднее арифметическое значение 14,3, а стало 17,1. Увеличение по всем шкалам самоактуализации является статистически значимой на 1% уровне, например, по шкале познавательная активность Т=3, при $T_{0,01}$=19. Следовательно, у студентов, прошедших спецкурс «Психология личностного самоопределения» значительно повысился уровень по всем шкалам самоактуализации, таких как шкала ценностных ориентаций, чувствительность к жизненным ситуациям, а также межличностная чувствительность, самовосприятие, признание концепции человека, его индивидуальности, повышение креативности и познавательной активности.

Резюмируя сказанное, можно отметить, что при приобщении к знаниям психологии у студентов факультетов с психологической направленностью личностное самоопределение находится в стадии формировании, так как в основном и по параметрам смысложизненных ориентаций, и по параметрам самоактуализации наиболее выраженным является средний уровень. При целенаправленной работе по осознанию целей своей жизни, своего «Я», ценностных ориентаций, смысла жизни и по созданию образа будущей профессии происходит значимое повышение уровня практически всех исследуемых параметров личностного самоопределения.

Полученные нами результаты подтверждаются исследованием Буякас Т.М., которая утверждает, что используя «психотехнические инструментарии возможно помочь человеку встать на путь самоопределения» [3].

Терновская О.П. изучив, особенности карьерных ориентаций студентов педа-

гогического вуза, пришла к выводу: «...несмотря на то, что для студентов является актуальным поиск перспектив творческого потенциала, самостоятельное решение профессиональных задач и достижение успеха, они испытывают потребность в развитии различных компонентов профессионального самосознания личности. В то же время современное профессиональное образование лишь в незначительной степени ориентировано на удовлетворение данного запроса со стороны студентов», и отмечает, что «...реализация психологического сопровождения студентов должна основываться на принципе осознанного планирования будущего профессионального пути, способствуя самоорганизации, самоопределению и саморазвития студентов на этапе вузовского обучения» [12].

Таким образом, полученные результаты открывают возможность дальнейшего совершенствования системы подготовки будущих психологов с использованием психологических закономерностей их личностно-профессионального самоопределения и развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980.
2. Бондаренко А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика// Московский психотерапевтический журнал, 1993. №1. С. 3–11.
3. Буякас Т.М. Проблема и психотехника самоопределения личности// Вопросы психологии, 2002. № 2. С. 28–39.
4. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения// Вопросы психологии, 1994. № 4. С. 45–52.
5. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга. СПб., 2004.
6. Зотова Н.Н., Родина О.Н. Исследование профессионального становления студентов психологов// Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 2003. № 3. С. 69–71.
7. Калинина Н.Ф. Вопросник самоактуализации личности.//Журнал практического психолога, 1998. № 1. С. 65–75.
8. Кудашев А.Р. Управленческая адаптация: личностно-ролевой подход: Докт. дис. СПб., 1999.
9. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций. – М.: Смысл, 1992.
10. Сафин В.Ф. Самоопределение личности: теоретические и эмпирические аспекты исследования: Монография. – Уфа, 2004.
11. Темнова Л.В. Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 2001.
12. Терновская О.П. Особенности карьерных ориентаций студентов на завершающем этапе обучения в вузе.// Прикладная психология и психоанализ, 2006. № 2. С. 65–73.

РАЗДЕЛ V.
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

Мартынова Е.В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ: ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ, ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ[2]

Психологическое консультирование как профессиональная деятельность появилось сравнительно недавно и до сих пор находится на стадии развития. Однако степень его влияния на людей и общество стремительно увеличивается. Увеличивается количество людей, обращающихся за помощью к психологу-консультанту. Растет число групповых консультантов и групп, в которых можно получить самую разнообразную по проблематике психологическую помощь и поддержку. Проблематика, с которой обращаются клиенты, чрезвычайно разнообразна. Это проблемы отношений – партнерских, супружеских, детско-родительских. Это трудности во взаимодействии с миром, людьми. Это трудности с самим собой. А также проблемы учебы, работы. В последнее время круг проблем расширился, к ним добавились проблемы болезней, зависимостей, этнические, мультикультуральные проблемы и даже проблемы самореализации и самоактуализации. Таким образом, востребованность и потенциальные возможности консультанта сегодня охватывают все сферы человеческой жизни и становятся практически неисчерпаемыми.

Тем не менее, юность нашей профессии означает, что процесс становления целей, задач, методологической основы профессиональной деятельности, назначения ее и роль в социуме до конца еще не определены. До сих пор нет единого определения психологического консультирования, разные авторы подходят к нему с разных сторон. В отечественной науке продолжаются ожесточенные споры о том, следует ли отождествлять психологическое консультирование и личностно-ориентированную психотерапию, каковы критерии их разграничения. Споры эти становятся все более яростными в связи с увеличением количества практикующих психологов-консультантов, которые, кстати, называют себя и консультантами и психотерапевтами одновременно. Их богатейший практический опыт свидетельствует о том, что на практике разграничить, где в процессе работы с клиентом консультирование, а где – психотерапия, невозможно. Об этом же свидетельствует и зарубежный практический опыт. И вопрос о том, так ли уж необходимо разграничивать консультирование и психотерапию, совершенно не волнует наших клиентов, которые нуждаются в психологической помощи и поддержке.

Однако вопрос легализации психологического консультирования, читай психотерапии, находится в стадии созревания. Некоторое время назад появился проект закона о психотерапии и специалистах, занимающихся психотерапевтической деятельностью. Принятие закона должно привести к легализации психотерапевтических услуг и многочисленной армии психотерапевтов. Но согласно данному Проекту, оказывать психотерапевтические услуги смогут лишь три категории специалистов: переученные врачи, причем любой специальности, клинические психологи, прошедшие специальную подготовку, и социальные работники, также дополнительно обученные. Среди них, как мы видим, нет места ни педагогам-психологам, ни психологам вообще, и даже со специализацией *психологическое консультирование*.

[2] Статья впервые опубликована в интернет-ресурсе: http://martlena1.narod.ru.

В любом случае, прежде чем начать профессиональную подготовку по психотерапии, психологам следует получить второе образование по клинической психологии. Таким образом, психотерапевтические услуги остаются в рамках данного закона опять-таки прерогативой специалистов с медицинской подготовкой. Оставим пока без обсуждения проблему профессиональной подготовки консультантов и неясность вопроса о том, почему же психологу с базовой подготовкой по психологии не доверяют работу с человеческими трудностями и проблемами. Это отдельный разговор. Тем не менее, проблема разведения психологического консультирования и психологической психотерапии продолжает оставаться открытой и достаточно острой. Отождествлять ли эти процессы или нет? Как разграничить их на практике? Какова вообще цель разграничения этих процессов? Имеет ли смысл разведение данных понятий? Эти и многие другие вопросы задают себе и друг другу специалисты в области человеческих отношений.

Попробуем и мы разобраться с этой проблемой, выделив первоначально критерии для сравнения: **цели, время, место, клиенты, условия осуществления деятельности**.

Цели. Обычная цель консультирования – помощь людям в решении задач развития. Зарубежные теоретики консультирования утверждают, что подростки и юноши обычно получают помощь в решении проблем посредством консультирования. А вот взрослые люди с теми же проблемами скорее нуждаются в психотерапии. Прежде всего потому, что их проблемы носят более глубинный характер, а отношения недостаточно разнообразны. Однако можно поспорить с ними по поводу глубины проблематики личности и отношений подростков и юношей. Известно, что дисфункциональная семья самым отрицательным образом влияет на становление и развитие личности ребенка. И к подростковому образу молодой человек может иметь уже значительное количество проблем, что собственно доказывает наша сегодняшняя социальная ситуация – подростковая алкоголизация, наркомания, токсикомания, другие зависимости, суициды, побеги и уходы из дома и т.д. Таким образом, вряд ли справедливо говорить о степени глубины и решаемости подростковых и юношеских проблем и сравнивать их с проблемами взрослого человека. Если же вспомнить о цели личностно-ориентированной психотерапии, то эта цель определяется ее собственным названием – ориентация на личность и ее развитие. Эта цель осуществляется и в работе с подростками и юношами и, конечно, со взрослыми. Так что по этому критерию различия весьма условны.

Время. Традиционно считается, что психотерапевтическое воздействие осуществляется более длительно, месяцами и даже годами. Можно предположить, что традиция эта связана с психоанализом в том ортодоксальном виде, как его проводил и описывал Фрейд. Так же длительно вел свою клиент-центрированную терапию и Роджерс. Наоборот, считается, что консультирование краткосрочно и может быть даже одноразовым. Однако сегодня темп жизни человечества вырос так значительно, что изменения в жизни, отношениях, характере, здоровье, личности требуются человеку гораздо быстрее. Человек сегодня уже не может ждать годами улучшения своего эмоционального состояния или отношений со своим партнером. Человек хочет изменений быстрых, практически мгновенных. И в угоду этим человеческим желаниям появились такие способы, техники и даже направления психотерапии. В первую очередь НЛП, психосинтез, гештальттерапия. А из совсем новых – краткосрочная позитивная терапия, терапия нового решения Гулдинга. Эти направления работают достаточно быстро и в течение нескольких недель или месяцев обеспечивают у подавляющего большинства клиентов начало и осуществление тех измене-

ний, за которыми они собственно и пришли к психологу. Иногда даже одна удачная сессия открывает начало новой жизни клиента. И мы видим, что и по этому критерию различия весьма условны.

Место. Пожалуй, это тот критерий, по которому различия все-таки можно выявить. О психотерапии говорят применительно к клинике. В клинике практически не используют консультирование. Пациенты клиник получают психотерапию по назначению врача, независимо от того, хотят ли они этого или нет, готовы ли они к этому. Некоторые зарубежные авторы именно внутреннюю личностную готовность к изменениям считают определяющей для начала личностно-ориентированного психотерапевтического воздействия. Тогда как для медицинской психотерапии личностная готовность является желательной, но необязательной. Директивность медицинского психотерапевтического воздействия определяется именно возможным отсутствием последней. Однако сегодня можно говорить о том, что и в клинике выделяется группа пациентов, внутренне готовых к личностным изменениям. Собственно уже на начальном этапе психотерапии (в любом месте!) профессионалом могут быть созданы определенные условия для осознания пациентом степени собственной ответственности за происходящее в его жизни и пробуждение желания и стремления изменить что-либо в себе с целью изменения и улучшения качества собственной жизни. Так что и по этому критерию различия есть, но весьма условные.

Клиенты. Некоторые исследователи отмечают, что клиентами психотерапевта являются люди с выраженными отклонениями от психологической нормы или с начальными отклонениями от нормы. Не буду поднимать вопрос о норме. Это проблема клинической психологии. Скажу лишь о том, что понятие нормы весьма размыто. И сегодня обсуждение этой проблемы носит выраженный этический характер. Как определить норму, кто определяет критерии нормы, что есть норма и должны ли все люди соответствовать этим «нормальным» критериям?! Нужно ли, наконец, стремиться к норме?! Не исчезнет ли на Земле наука и искусство, если все люди станут соответствовать норме?! Выдающийся психолог А. Маслоу утверждает, что не норма, а наоборот, отклонение от нормы, необычный человек должен быть предметом изучения психологической науки. Его, выдающегося человека, следует изучать для того, чтобы понять, как эта самая норма может стать более «человечной», по выражению А. Маслоу, способной реализовать максимум своего человеческого потенциала. Несомненно, все из нас знают, какими выдающимися способностями в разных областях человеческой деятельности обладали выраженные невротики, иногда даже психопаты, и просто люди, отягощенные огромным количеством проблем: Н.В. Гоголь, М.А. Булгаков, М.М. Зощенко, Ван Гог, Айвазовский, П.И. Чайковский. И существует ли вообще такой феномен, как психологическое здоровье, перманентно? Не есть ли психологическое здоровье – высоко развитой способностью человека к саморегуляции собственных эмоциональных состояний, высокой степенью личностной осознанности, постоянной внутренней готовностью к изменениям собственных поведенческих паттернов, стремлением к улучшению качества собственной жизни?! То есть постоянным процессом развития, движения к некоторой цели?! В этой связи, общая задача консультирования и психотерапии как раз показать человеку его личностную глубину, его внутренний потенциал, его способности и возможность подняться над нормой, осуществить себя наиболее полно, стать более целостным, более человечным, выделяющимся из толпы, т.е. перестать в каком-то смысле быть нормой.

Условия осуществления деятельности. О том, что психотехники и методы тех или иных психотерапевтических направлений давно и весьма успешно применяются психологами на практике, пишут и зарубежные и отечественные исследователи. Психотерапевты не скрывают своих открытий и охотно делятся своими приемами и техниками со всем миром. Возможно, иногда и зря. Но завал литературы по психотерапии вооружил знаниями из области практической психологии уже не только психологов-консультантов и психотерапевтов. Сегодня даже люди с улицы часто понимают, о чем идет речь, когда говорят о внутреннем Родителе и Ребенке, о Собаке снизу и Собаке сверху, о свободных ассоциациях, о «горячем» стуле и т.п. Так что можно утверждать, что применение техник или приемов как раз то, что скорее объединяет консультирование и психотерапию. Я бы рискнула сказать, что разница в условиях осуществления консультативной и психотерапевтической деятельности все же существует. Но она в другом. На мой взгляд, она в тех отношениях, которые создаются, рождаются, происходят, устанавливаются, существуют между клиентом и консультантом.

Клиент-терапевтическим отношениям посвящено огромное количество и статей, и монографий. Споры о том, что это за особые отношения, продолжаются до сих пор. Фактом остается лишь то, что именно благодаря этим отношениям начинаются изменения в личности клиента. Именно эти отношения являются непременным условием улучшения качества жизни клиента. Что же есть в них такого, что может изменить нашу жизнь, иногда значительно, иногда не совсем, но всегда оптимизировать ее? Это роджерианское безусловное принятие? Это витакеровская родительская любовь? Это фрейдовский перенос и контрперенос? По сути, это про одно и то же. Об этом можно много говорить и размышлять. Но факт остается фактом. Человек становится психологически здоровее в **этих отношениях** и благодаря **им**. Значит, наша задача научиться создавать такие отношения, развивать их, поддерживать и, наконец, выходить из них, когда приходит время. (Интересно, какое базовое образование необходимо для умения создавать особые отношения с клиентом?!)

Всего около двадцати лет назад наши отечественные психологи, занимающиеся психологическим консультированием, с горечью отмечали его неэффективность, приводили цифры, прямо свидетельствующие о его низкой полезности для человека. Тогда лишь около 5% клиентов психолога-консультанта выполняли его рекомендации и следовали его советам. Остальные же 95% уходили от психолога, и... все у них оставалось по-прежнему. Вот именно такую работу с клиентом я и называю психологическим консультированием. Возможно, не совсем правомерно. Низкая эффективность такой помощи заставила психологов-практиков искать новые пути и способы работы с людьми. И они нашлись, как только с открытием «железного занавеса» в 80-90-хх годах XX века в Россию хлынули потоки зарубежной литературы по психотерапии. Оказалось, что все уже найдено. А американские психологи уже давно и успешно ведут борьбу за право заниматься психотерапией. Нам же эта борьба еще предстоит. Но первооткрывателями в этом процессе мы, к сожалению, уже не будем.

Возвращаясь к сравнительному анализу психологического консультирования и психотерапии, хочу отметить, что такому консультированию вследствие его низкой эффективности мы не хотим и не будем обучать студентов. Мы хотим обучать такому консультированию, которое способствует развитию всех человеческих потенций, улучшению качества жизни наших клиентов, разрешению возможных психологических проблем наших клиентов и формированию психологического здоровья человека.

В этом смысле для меня и нашей кафедры понятия психологическое консультирование и немедицинская личностно-ориентированная или психологическая психотерапия идентичны.

Интересный феномен обнаруживается и в отечественной психологической литературе. Так, например, Большой психологический словарь под редакцией Зинченко и Мещерякова (2003) вообще **не дает** определения психологического консультирования! Само это словосочетание встречается **один раз (!)** в статье о видах деятельности практического психолога, при этом пояснений, что же это за деятельность нет никаких. А вот **психотерапия** имеет собственную статью, в которой в частности указывается, что психотерапия подразумевает не только **лечение**, но и «оказание психологической помощи здоровым людям в ситуациях различного рода психологических затруднений, а также в случае потребности улучшить качество собственной жизни». А дальше авторы, уважаемые и знающие психологи, отмечают, что подобная помощь основана на **индивидуальном консультировании (!)**, опять-таки не поясняя, что же это за вид деятельности психолога. Большая часть литературы, посвященной проблемам психологической помощи, так или иначе касается этой проблемы. И подавляющее большинство авторов специально акцентируют внимание читателей на том, что психологическое консультирование и немедицинская психотерапия по сути являются идентичными и понятиями, и процессами. Некоторые специалисты, видимо, избегая проблем, которые могут возникнуть вследствие этой продолжающейся неразберихи, избегают в своих замечательных книжках и слова «консультирование», и слова «психотерапия». У нас есть чудный синоним – **психологическая помощь!** Вот только с определением специалиста, который ее оказывает опять неувязочка выходит. Кто он – консультант, психотерапевт, а может, просто помощник?

Зарубежным исследователям проще просто потому, что они уже достаточно давно определились, что понимают под психологическим консультированием. Интересное определение дает **Крумбольц** (1965): «Консультирование заключается в таких нравственных действиях консультанта, при помощи которых он прилагает ответственные усилия, направленные на помощь клиенту в освоении способов поведения, которые приведут к решению проблем клиента». Американская ассоциация руководства и персонала (APGA) определяет консультирование как «применение специальных консультативных процедур, а также приемов из других областей науки о поведении для помощи в обучении способам решения проблем и принятия решений, связанных с карьерой, личностным развитием, семьей и браком или другими межличностными отношениями». Джордж и Кристиани соглашаются с Беркс и Стефлре: «Консультирование означает профессиональные отношения между специально подготовленным консультантом и клиентом... Назначение консультирования заключается в том, чтобы помочь клиентам понять и прояснить собственные взгляды на их жизненное пространство и научить их достигать собственных, самостоятельно определяемых целей посредством осуществления сознательного выбора и решения проблем эмоционального и межличностного характера». Эти же определения приводит в своей книге Р. Кочюнас, выделяя основные положения консультативного процесса.

1. Консультирование помогает человеку выбирать и действовать по собственному усмотрению.
2. Консультирование помогает обучаться новому поведению.
3. Консультирование способствует развитию личности.
4. В консультировании акцентируется ответственность клиента, т.е. призна-

ется, что независимый, ответственный индивид способен в соответствующих обстоятельствах принимать самостоятельные решения, а консультант создает условия, которые поощряют волевое поведение клиента.

5. Сердцевиной консультирования является «консультативное взаимодействие» между клиентом и консультантом, основанное на принципах гуманистической философии.

Основные три принципа гуманистической философии выделены Карлом Роджерсом: а) каждая личность обладает безусловной ценностью и заслуживает уважения как таковая; б) каждая личность в состоянии быть ответственной за себя; в) каждая личность имеет право выбирать ценности и цели и принимать самостоятельные решения.

Каковы же основные цели психологического консультирования, обозначаемые специалистами?

Джордж и Кристиани выделяют пять универсальных целей психологического консультирования. Об этих же целях говорит Кочюнас. Эти же цели в том или ином виде упоминают многие другие специалисты в области консультирования. Назовем их.

1. Облегчение изменения поведения.

2. Совершенствование способностей клиента устанавливать и поддерживать взаимоотношения.

3. Увеличение продуктивности клиента и его способности к преодолению трудностей.

4. Помощь в процессе принятия решений.

5. Способствование раскрытию и развитию потенциальных возможностей клиента.

Облегчение поведения подразумевает под собой изменение поведения клиента. Разрушение непродуктивных паттернов поведения помогает увеличить удовлетворенность жизнью, повысить жизненную продуктивность клиента. Цель эта, как правило, решается посредством двух шагов. Первый шаг – осознание поведенческого паттерна. Второй шаг – приложение определенных волевых усилий для его изменения в необходимую сторону. Психологу нужно помнить, что без приложения сил изменения практически невозможны, и говорить об этом клиенту.

Развитие умений завязывать и поддерживать межличностные отношения является важнейшей целью консультирования. Отталкиваясь от определения о том, что консультирование и есть взаимоотношения, психологу следует понимать, насколько в этом плане важны его собственные умения устанавливать и поддерживать взаимоотношения с клиентами. В этом смысле клиент-терапевтические отношения становятся тем идеальным образцом, по которому клиент может учиться строить межличностные отношения с другими людьми.

Каждый человек постоянно сталкивается с определенными трудностями. В процессе своего развития ребенок приобретает транслируемые родителями способы решения тех или иных жизненных проблем. Можно говорить о том, что в семье ребенок интериоризирует семейную системную экзистенциальную позицию. Процесс жизненной адаптации будет проходить легче, если эта позиция одна и та же у отца и у матери. А если экзистенциальные позиции родителей различны? Они даже могут противоречить друг другу, вступая в конфликт по определяющим критериям – смыслам и ценностям, волевой саморегуляции, интересам и направленности. В таком случае у детей может сформироваться глубокий внутренний конфликт, усугубляемый еще трудностями, а порой даже невозможностью идентификации с роди-

телем своего пола. Психотерапия, работая с осознаванием клиентом собственных противоречивых установок, целей, желаний, влечений, интересов, способствует изменению экзистенциальной позиции клиента, принятию многообразия мира и увеличению толерантности клиента.

Понимание клиентом того, что вся наша жизнь состоит из постоянного выбора, приводит к пониманию необходимости принятия решений. Этот процесс невозможен без осознания уровня собственной ответственности за свою жизнь. Основная трудность заключается в том, чтобы клиент осознал, т.е. не просто декларировал ответственность, а эмоционально ее прочувствовал, что он сам отвечает за все, что с ним происходит. Как правило, клиенты готовы взять ответственность за свои поступки, порой даже решения, но когда речь заходит о поведенческих паттернах, об эмоциональных состояниях, мешающих получать удовольствие от жизни, большинство клиентов с трудом понимают, как вообще они могут регулировать эти процессы. Научить их это делать, показать, как это возможно и как они **уже** это неосознанно делают – цель психологического консультирования.

Наконец, остановимся на наиболее неясной содержательно цели консультирования – раскрытие потенциальных возможностей клиентов. По всей видимости, это не только и не просто улучшение качества жизни клиента, повышение его жизненной продуктивности. Само улучшение наступает по определенным причинам. Одна из них обозначена А. Маслоу как ***отношение между сущим и должным***. Под ***сущим*** он понимает те потенции, которые клиент осознает, то, что он о себе знает. ***Должное*** же – это тот идеальный образ себя, развития своего потенциала, своих способностей, своей личности, к которому клиент стремится. Сокращение дистанции между сущим и должным способствует развитию целостности клиента как в восприятии своей личности, самого себя, так и в восприятии мира во всем его многообразии. И здесь важнейшую роль играет умение психотерапевта оказывать экзистенциальную поддержку своему клиенту, т.е., по сути, принимать его целостно, давая ему свою любовь безо всяких условий.

Несмотря на то, что некоторые авторы все же выделяют определенные различия в целях консультирования в зависимости от школы или направления психотерапии, думаю, что их сущность одна и та же. Споры о целях консультирования, их внутреннего содержания и различиях между ними в зависимости от направлений имеют значение до тех пор, пока мы не начинаем оценивать консультацию или психотерапевтическую сессию по степени ее пользы, помощи и эффективности для клиента. И тогда оказывается, что именно условия консультирования в первую очередь определяют степень эффективности работы консультанта, а цели так тесно переплетены в ходе работы, что все их можно смело заменить одной – просто любить своего клиента.

Если хотите – можем поспорить об этом!

Заканчивая разговор о целях консультирования, обратим внимание еще на одну составляющую этого процесса. Это ожидания клиентов. Для начинающего консультанта – это ловушка, которую трудно или даже невозможно избежать. Для опытного консультанта – это соблазн, который необходимо постоянно преодолевать. Хочу рекомендовать вам НИКОГДА не начинать работу с клиентом, прежде чем вы не выясните, чего он ожидает от ваших встреч, от вашей совместной работы. Во-первых, прояснение ожиданий клиента многое может вам рассказать о его мировоззренческой позиции, ценностях, смыслах, о его ответственности. Во-вторых, прояснение ожиданий является самым безопасным способом преодолеть ту самую

ловушку, которую расставляют для нас, консультантов, наши клиенты. Да-да! Клиенты слишком часто пытаются и делают с психотерапевтами то, что собственно и осложняет их жизнь. И мы первые должны обратить их внимание на эти особенности их поведения. Всегда быть более осознанным, чем твой клиент, – вот первейшая заповедь психолога-консультанта. В-третьих, те ожидания, которые предъявляют нам клиенты, – могут на самом деле являться ширмой, может быть даже, иллюзией самого клиента. Словом, вопрос о том, нужно ли верить клиенту в его ожиданиях, вопрос не дискуссионный.

КЛИЕНТУ ВЕРИТЬ НЕЛЬЗЯ!

Запомните, если бы клиент хотел решить свою проблему, он бы ее решил сам! Наша задача – как раз найти то, что его останавливает и что ему мешает осуществить свои планы, принять решение, выздороветь, выйти замуж или развестись и т.д. Когда эти скрытые, неосознаваемые или заблокированные причины и потребности будут найдены и осознаны, тогда клиент сам начинает делать то, о чем первоначально просил у вас помощи.

Не тешьте себя иллюзией, что вы, именно ВЫ помогаете клиенту решать проблемы! Это полная чушь. Человек все всегда решает и делает сам. Консультант может потратить огромное количество эмоциональных сил на эту так называемую помощь – а клиент, не готовый к изменениям в собственной жизни, останется недовольным, да и проблема не будет решена. Могу предположить, что именно эти расставленные клиентами «капканы» и привели сегодня к некоторой дискредитации нашей профессии – психолога-консультанта. Попадание в эти ловушки и для профессионалов остается проблемой. Что уж говорить о непроработанных психологах?! Психологах, которые сами никогда не проходили ни личную, ни групповую долгосрочную терапию, которые не осознают не только клиента, но и самого себя, собственные потребности, стремления, желания! Замечательно об этих ловушках пишет Ялом в своей книге «Лжец на кушетке». Талантливейше показывает, как клиенты расставляют ловушки и как мы в них попадаем. Учиться распознавать их, осознавать, что ты «попался», что ты «прокололся», и сказать об этом клиенту – важная задача для работающего профессионала. И учиться этому можно и нужно всю свою профессиональную жизнь.

Где же можно применить все те знания, которыми обладает психолог-консультант? Сферы применения консультирования весьма разнообразны. В нашей стране консультирование как особая профессиональная деятельность только начинает развиваться. За рубежом же уже много десятилетий консультирование широчайшим образом вошло в жизнь и отдельного человека, и организации, и целого социума. Не будем касаться зарубежного опыта. Давайте мысленно перенесемся лет этак на ...дцать вперед и посмотрим, чем может и занимается профессионал-консультант.

Думаю, что уже в ближайшие годы будет модно, престижно и просто необходимо каждому приличному человеку иметь собственного терапевта или консультанта. Возможно, разовьется и утвердится семейный консультант, хорошо знакомый с семейной системой, сопровождающий в ходе развития всех ее членов.

Не обойдутся без консультантов и организации, ни государственные, ни частные. И роль консультантов будет с каждым годом укрепляться. Появятся и штатные и внештатные консультанты организаций, работающие с персоналом и управленцами разного уровня.

Велика роль консультантов в образовании. Школы, вузы, социальные учреждения нуждаются в консультативной деятельности. Все социальные институты, ох-

ватывающие различные возрастные и социальные категории граждан будут иметь разветвленную сеть консультативной помощи, а может быть, даже и консультативные службы.

Конечно, закрепится консультант и в медицинских учреждениях разного профиля – и лечебных, и реабилитационных, и профилактических.

Думаю, что все активнее будет развиваться консультирование в промышленности.

Словом, трудно назвать область, где не смогут пригодиться наши умения и навыки. И потребность в консультантах, в хороших консультантах, будет всегда.

Я считаю так потому, что мир сегодня становится все более человечным, все более гуманным и гуманистическим. Ценность каждого отдельного человека увеличивается. Индивид перестает быть винтиком в огромной государственной машине. В таком виде он не нужен государству, развитому государству. Он может даже мешать его развитию. Поэтому развитие личности каждого человека, реализация его потенциала, его жизненное самоосуществление являются поистине государственной задачей, а может быть, даже глобальной задачей нашей цивилизации. Задачей, которая может быть осуществлена и при нашем с вами – психологов-консультантов, психотерапевтов – скромном участии.

Ясвин В.А.

ЭКСПЕРТНАЯ МЕТОДИКА «ИНДЕКС ТОЛЕРАНТНОСТИ»

В статье представлен алгоритм структурно-содержательной дескрипции экспертом субъективного отношения к иному в контексте анализа толерантности-интолерантности. Представленный материал носит прикладной характер, может применяться в психологическом консультировании.

В основу теоретического конструкта экспертно-диагностического комплекса «Индекс толерантности» положено общее понимание толерантности как субъективного отношения. Анализируя взгляды различных авторов на понятие «толерантность» можно констатировать, что толерантность рассматривается как форма *отношения* к иному, к отличающемуся, к разнообразному, к тому, что не совпадает с привычными формами культуры и т.п.

Процесс развития субъективного отношения связан с изменениями, которые затрагивают эмоциональную, познавательную сферы людей, касаются осуществляемой ими практической деятельности и – самое главное – совершаемых поступков. Соответственно, выделяются четыре компонента отношения: эмоциональный, познавательный, практический и поступочный.

Эмоциональный компонент отношения характеризует это отношение, прежде всего, по шкале «нравится – не нравится». Эмоциональный компонент связан с оценочными суждениями, предпочтениями и чувствами человека.

Познавательный компонент отношения характеризуется изменениями в мотивации и направленности познавательной активности человека. Уровень развития когнитивного компонента отношения отражает степень интереса к объекту отношения.

Практический компонент отношения характеризуется готовностью и стремлением к практической деятельности, связанной с объектом отношения.

Поступочный компонент характеризуется активностью личности, направленной на изменение окружения в соответствии со своим отношением к данному объекту. Поступок – это всегда единица социального поведения, «демонстрация» личностью своего отношения. Для экспертного анализа отношения к иному важно также иметь структурно-содержательную модель этого иного, будь то отдельный человек, малая или большая группа. Могут быть выделены следующие основные структурные элементы, составляющие понятие «иной»: облик, поведение, культура, идеи.

«Облик» характеризует внешние признаки объекта отношения («иного»). К таким признакам могут быть отнесены лицо, фигура, одежда, украшения, орудия труда и т.д.

«Поведение» в данном случае характеризует действия и поступки объекта отношения («иного»), направленные на того, чья толерантность оценивается, или связанные с ним.

«Культура» характеризует образ жизни «иного», его действия и поступки, направленные на других людей.

Наконец, *«идеи»* характеризуют особенности мировоззрения «иного».

Таким образом, субъективное отношение к различным структурным элементам «иного» может как совпадать, так и иметь существенные различия или даже различаться кардинально. Например, можно восхищаться внешностью представителей какого-либо народа, с симпатией относиться к особенностям его культуры, и в то же время раздражаться на высокомерность и жесткость поведения этих людей по

отношению к нам самим, а также возмущаться их идеологией, скажем, националистической.

Для экспертного анализа толерантности-интолерантности, рассматривая толерантность как субъективное отношение к иному (другому, чужому), может быть введена система координат с осями «принятие-непринятие» иного и «активность-пассивность» по отношению к этому иному. Соответственно, *активное принятие* иного может рассматриваться как «*сотрудничество*» с ним, а *активное непринятие* – как «*агрессивность*» по отношению к нему; в свою очередь, *пассивное принятие* – как *симпатия*, а *пассивное непринятие* – как *терпимость*. При этом агрессивность рассматривается как интолерантность.

Предметом экспертного анализа является субъективное отношение к иному, которое в случае констатации его активного непринятия рассматривается как интолерантность. В качестве экспертируемых объектов могут выступать поведенческие акты, высказывания, тексты, изображения и тому подобное или их совокупность.

Экспертам предлагается описать анализируемые объекты и квалифицировать степень толерантности соответствующих субъектов (лиц, демонстрирующих свое поведение, авторов высказываний, текстов или изображений и т.п.) по отношению той или иной группе (сообществу) или же по отношению к отдельной личности.

Вначале экспертам надлежит отметить свое субъективное мнение по степени принятия-непринятия иного (иных) и квалифицировать это принятие (непринятие) как активное или пассивное. По существу, анализируя поведение, высказывания или продукты деятельности экспертам необходимо постараться определиться по представленному ниже ряду позиций.

А 1 а. Позитивный, негативный или амбивалентный характер носит эмоциональное восприятие внешнего облика иного? Можно говорить о принятии или, скорее, о непринятии этого облика?

А 1 б. Данное принятие (непринятие) носит, скорее, активный (деятельный) или пассивный (просто, нравится или не нравится) характер?

А 2 а. Позитивный, негативный или амбивалентный характер носит эмоциональное восприятие поведения иного по отношению к данному человеку (общности)? Можно говорить о принятии или, скорее, о непринятии этого поведения?

А 2 б. Данное принятие (непринятие) носит, скорее, активный или пассивный характер?

А 3 а. Позитивный, негативный или амбивалентный характер носит эмоциональное восприятие культурных особенностей иного? Можно говорить о принятии или, скорее, о непринятии этого образа жизни?

А 3 б. Данное принятие (непринятие) носит, скорее, активный или пассивный характер?

А 4 а. Позитивный, негативный или амбивалентный характер носит эмоциональное восприятие мировоззренческих особенностей иного? Можно говорить о принятии или, скорее, о непринятии этих идей?

А 4 б. Данное принятие (непринятие) носит, скорее, активный или пассивный характер?

Б 1 а. Проявляется ли интерес к особенностям внешнего облика иного? Данный интерес обусловлен принятием или, скорее, непринятием этого облика?

Б 1 б. Данное принятие (непринятие) носит, скорее, активный или пассивный характер?

Б 2 а. Проявляется ли интерес к действиям и поступкам иного по отношению

к данному человеку (общности)? Данный интерес обусловлен принятием или, скорее, непринятием этого поведения?

Б 2 б. Данное принятие (непринятие) носит, скорее, активный или пассивный характер?

Б 3 а. Проявляется ли интерес к культурным особенностям иного? Данный интерес обусловлен принятием или, скорее, непринятием этого образа жизни?

Б 3 б. Данное принятие (непринятие) носит, скорее, активный или пассивный характер?

Б 4 а. Проявляется ли интерес к мировоззренческим особенностям иного? Данный интерес обусловлен принятием или, скорее, непринятием этих идей?

Б 4 б. Данное принятие (непринятие) носит, скорее, активный или пассивный характер?

В 1 а. Каков характер взаимодействия (общения) с иным, связанного с его внешним обликом? Взаимодействие обусловлено принятием или, скорее, непринятием этого облика?

В 1 б. Данное принятие (непринятие) носит, скорее, активный или пассивный характер?

В 2 а. Каков характер взаимодействия с иным, связанного с его действиями и поступками по отношению к данному человеку (общности)? Взаимодействие обусловлено принятием или, скорее, непринятием этого поведения?

В 2 б. Данное принятие (непринятие) носит, скорее, активный или пассивный характер?

В 3 а. Каков характер взаимодействия с иным, связанного с его культурными особенностями? Взаимодействие обусловлено принятием или, скорее, непринятием этого образа жизни?

В 3 б. Данное принятие (непринятие) носит, скорее, активный или пассивный характер?

В 4 а. Каков характер взаимодействия с иным, связанного с его мировоззренческими особенностями? Взаимодействие обусловлено принятием или, скорее, непринятием этих идей?

В 4 б. Данное принятие (непринятие) носит, скорее, активный или пассивный характер?

Г 1 а. Каков характер поступков и стремления влиять на других людей, связанных с внешним обликом иного? Эта сверхнормативная активность обусловлена принятием или, скорее, непринятием этого облика?

Г 1 б. Данное принятие (непринятие) носит, скорее, активный или пассивный характер?

Г 2 а. Каков характер поступков и стремления влиять на других людей, связанных с действиями и поступками иного по отношению к данному человеку (общности)? Эта сверхнормативная активность обусловлена принятием или, скорее, непринятием этого поведения?

Г 2 б. Данное принятие (непринятие) носит, скорее, активный или пассивный характер?

Г 3 а. Каков характер поступков и стремления влиять на других людей, связанных с культурными особенностями иного? Эта сверхнормативная активность обусловлена принятием или, скорее, непринятием этого образа жизни?

Г 3 б. Данное принятие (непринятие) носит, скорее, активный или пассивный характер?

Г 4 а. Каков характер поступков и стремления влиять на других людей, связанных с мировоззренческими особенностями иного? Эта сверхнормативная активность обусловлена принятием или, скорее, непринятием этих идей?

Г 4 б. Данное принятие (непринятие) носит, скорее, активный или пассивный характер?

Констатировав принятие либо непринятие иного по каждому из дескрипторов, а также степень его активности, эксперт отмечает каждую свою оценку на экспертной матрице (рис. 1), закрашивая соответствующий кружок. Например, анализируя газетную статью (стремление влиять на широкие массы читателей) и констатируя активное непринятие автором публикации мировоззренческих позиций своих политических оппонентов, эксперт отмечает позицию Г 4 в секторе «Агрессивность». На одной экспертной матрице можно показать характер отношения к нескольким лицам или общностям, закрашивая кружки (или их части) разными цветами, что позволяет сделать наглядным результат сравнительного анализа толерантности-интолерантности к различным объектам.

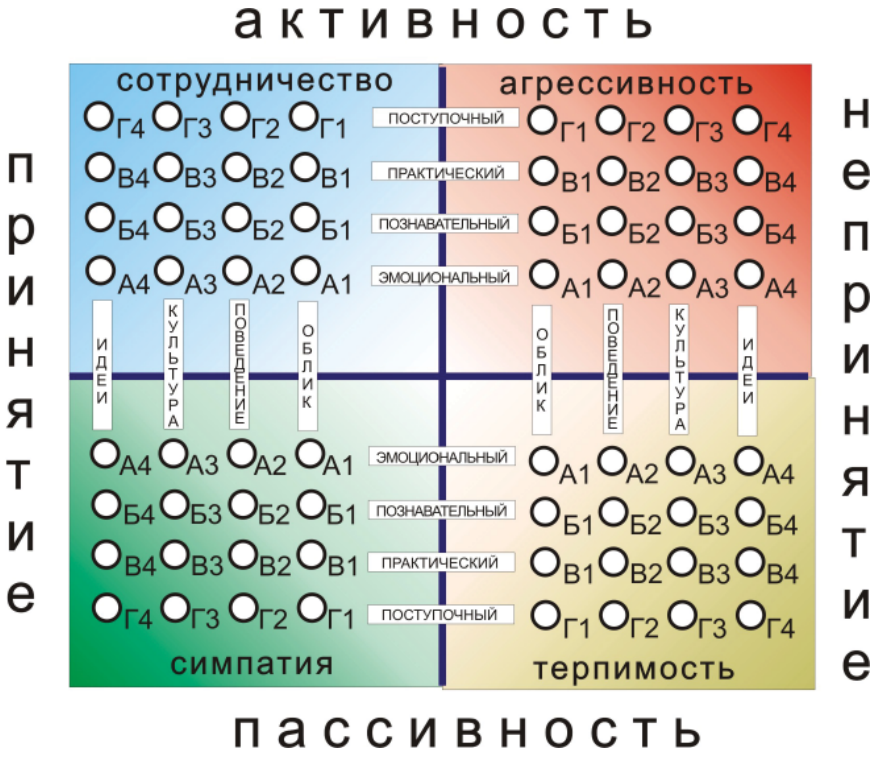


Рис. 1. Экспертная матрица для анализа отношения к иному

Возможности дальнейшего экспертного анализа будут рассмотрены на примере анализа субъективного отношения сотрудников одного из отделов коммерческого банка к своему управляющему (рис. 2). Анализировалось поведение и высказывания этих сотрудников. Было констатировано:

• пассивное эмоциональное принятие внешнего облика управляющего (А 1 в секторе «Симпатия»);

• активное эмоциональное неприятие поведения управляющего по отношению к сотрудникам (А 2 в секторе «Агрессивность»);

• активное эмоциональное принятие семейной культуры и образа жизни управляющего (А 3 в секторе «Сотрудничество»);

• пассивное эмоциональное непринятие его мировоззренческих позиций и идей (А 4 в секторе «Терпимость»);

• низкий интерес (пассивное принятие) к внешнему облику управляющего (Б 1 в секторе «Симпатия»);

• активный интерес к действиям управляющего по отношению к сотрудникам и резкие суждения о них (Б 2 в секторе «Агрессивность»);



Рис. 2. Пример графического изображения результатов экспертного анализа отношения к иному (другому человеку)

• одобрение образа жизни управляющего и низкий интерес к нему (Б 3 в секторе «Симпатия»);

• неодобрение мировоззренческих позиций управляющего и низкий интерес к его идеям (Б 4 в секторе «Терпимость»);

• отсутствие взаимодействия, связанного с внешним обликом управляющего, который в целом оценивается положительно (В 1 в секторе «Симпатия»);

• конфликты с управляющим, связанные с его поступками по отношению сотрудникам (В 2 в секторе «Агрессивность»);

• периодические встречи с управляющим у него дома, в его семейном кругу (В 3 в секторе «Сотрудничество»);

• незаинтересованное участие в обсуждении различных идей управляющего, его мировоззренческих взглядов (В 4 в секторе «Терпимость»);

• нейтрально-позитивные высказывания о внешности управляющего (Б 1 в секторе «Симпатия»);

• публичное высказывание обид и негативных оценок поведения управляющего по отношению к сотрудникам (Г 2 в секторе «Агрессивность»);

• публичные позитивные высказывания о семье, доме, быте управляющего (Г 3 в секторе «Сотрудничество»);

• отсутствие публичной критики неразделяемых мировоззренческих идей управляющего (Г 4 в секторе «Терпимость»).

Из расположения позиций, отмеченных на рис. 2, хорошо видно, что «агрес-

сивность», т.е. интолерантность, отношения сотрудников к управляющему связана с активным непринятием действий и поступков последнего, направленных на сотрудников. В секторе «Агрессивность» отмечено 4 позиции, т.е. 25 % от теоретически возможных 16 выборов; «индекс интолерантности» – 0,25.

В тоже время, в отношении сотрудников к своему начальнику выражены и «симпатия» (около 30 % выборов), связанная, прежде всего, с принятием облика руководителя, и «сотрудничество» (около 20 % выборов), обусловленное активным принятием его образа жизни, семейной субкультуры, и «терпимость» к его идеям и мировоззрению (25 % выборов). Таким образом, «индекс толерантности» – 0,75 (30%+20%+25%).

Таким образом, алгоритм структурно-содержательной дескрипции экспертом субъективного отношения к иному в контексте анализа толерантности-интолерантности состоит из следующих аналитических операций:

1. Обоснование и определение принятия-непринятия иного, а также активного либо пассивного характера отношения к иному по возможно большему количеству предложенных дескрипторов; отметка констатированных позиций на экспертной матрице.

2. Качественный и количественный анализ отмеченных позиций в различных секторах аналитической матрицы.

3. Определение «индекса толерантности» отношения к иному.

4. Написание экспертного заключения, содержащего обоснование позиции эксперта по каждому из дескрипторов и необходимые выводы.

Кирсанова В.Г.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НАСИЛИЕ НАД ДЕТЬМИ (ОПЫТ РАБОТЫ РЕАБИЛИТАЦИОНО-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ЦЕНТРОВ ИТАЛИИ)

Забота о детях, обеспокоенность их психическим здоровьем в семье остро стоит сегодня в разных странах мира. Это происходит с ростом осознания возможностей изменения ситуации благодаря появлению новых психологических разработок и средств. Меняются функции и возможности психолога в разных сферах, а особенно в социальной сфере. Статья раскрывает опыт работы центра помощи детям и подросткам в Италии, перенесшим психологическое насилие.

Kirsanova V.G.

THE PSYCHOLOGICAL VIOLENCE OVER CHILDREN (THE EXPERIENCE REHABILITATION, THERAPEUTIC CENTERS OF ITALY)

A concern for children, anxiety about them mental health in the family is in different country world today. The functions and abilities of psychologist change in difficult sphere, especially in social. The article exposes an experience of relief centre for children and teenagers in Italy, who transmit the psychological violence.

В современном обществе идет увеличение социально-дезадаптированных детей и подростков, проживающих в неблагополучных семьях. Одной из причин, приводящих к дезадаптации, является жестокое обращение с детьми и подростками, которое приводит к ряду негативных последствий в их развитии, нарушению физического и психического здоровья.

Психологическое насилие в отношении ребенка – самый распространенный вид жестокого обращения. Природа психологического насилия лежит в отсутствии или нарушении привязанности родителей к ребенку, его отвержении, эмоциональном насилии, манипуляции, запугивании. Психологическое насилие как феномен было выделено в отдельную категорию в 60-е годы XX века, и благодаря этому позволило психологам, социальным работникам, социальным педагогам разработать классификацию проявлений насилия, понять специфику развития последствий жестокого обращения с детьми и подростками, подобрать формы и методы психокоррекции его последствий.

Анализ психологический исследований (Т.М. Журавлева, Е.Н. Новикова, Т.Я. Сафонова, Е.И. Цымбал и др.) позволил выделить несколько определений психологического насилия. Отечественные авторы понимают под психологическим насилием однократное или хроническое воздействие на ребенка, враждебное или безразличное отношение к нему, приводящее к снижению самооценки, утрате веры в себя, формированию патологических черт характера, вызывающих нарушение социализации ребенка (2006г.,с.9I

Зарубежные авторы понимают под психологическим насилием однократное или систематически повторяющееся поведение родителя или воспитателя по отношению к ребенку, в результате которого у ребенка создается впечатление, что он никчемный, порочный, нелюбимый, нежеланный, создающий угрозу и представляющий собой ценность только в связи с нуждами других (М. Брассард и С. Харт, 1991).

В настоящее время в психологических исследованиях существует большое количество определений психологического насилия, но их спецификой оказывается воздействие на ребенка со стороны взрослых.

В настоящей статье кратко освещается опыт работы реабилитационно-терапевтических центров Италии, где находятся дети, изъятые из семей, попавших в поле зрения органов опеки и попечительства по причине жестокого обращения.

Пока судьба семьи решается судом, дети проживают в центрах, и, далее, возвращаются в семью, или поступают в приемные семьи, учреждения для детей.

Одним из распространенных видов жестокого обращения с детьми является, как это квалифицируют итальянские специалисты – наблюдаемое домашнее насилие, или «violenza assistita». Следует отметить, что в нашей стране отсутствует специальный термин, отражающий суть этого явления. Это свидетельствует о том, что наблюдаемое насилие не привлекло должного внимания специалистов, заботящихся о правах ребенка.

Наблюдаемое насилие понимается как периодическое присутствие ребенка при физическом, психологическом насилии взрослых над взрослыми или над детьми, а также домашними питомцами. По данным итальянских исследователей в 86% случаев в семьях, где супруги практикуют насилие в собственных отношениях, дети знают об этом факте. Отмечается также, что от 30% до 66% детей, по данным итальянских специалистов, наблюдающих насилие в семье, сами периодически подвергаются насилию. Данные социальных служб США более пессимитичны. Исследование 3,363 семей, где между супругами наблюдалось насилие, показало, что почти во всех случаях имело место хроническое насилие и над детьми.

Наблюдаемое насилие несет в себе значительную угрозу психическому развитию ребенка. Часто социальные службы недооценивают ущерб от наблюдаемого насилия, по сравнению с прямым физическим и сексуальным насилием. Исследования говорят о том, что наблюдаемое насилие тем не менее сказывается в целом на динамике и характере психического развития ребенка. Наблюдаемое насилие следует классифицировать как хроническую психотравмирующую ситуацию. Итальянские специалисты указывают на развитие посттравматического стрессового расстройства в ситуациях хронического насилия в семье как самой часто встречающейся формы реагирования. Кратко перечислим проявления ПТСР согласно классификации М. Горовица:

- повторяющиеся сновидения;
- навязчивые воспоминания;
- флэшбэки – внезапные реалистичные переживания, которые возвращают человека в психотравмирующее событие;
- тяжелые переживания событий, которые ассоциируются с психотравмирующей ситуацией;
- стремление избежать ситуаций, напоминающих о травме;
- утрата интереса к значимым ранее сферам деятельности;
- неспособность испытывать удовольствие от приятных ранее видов деятельности;
- стремление к изоляции;
- неспособность к душевной близости и сопереживанию;
- неспособность к активной жизни;
- повышенная возбудимость, трудность контроля вспышек агрессии и гнева. Ребенок проявляет сверхбдительность, вследствие чего внимание становится рассеянным, происходит нарушение сна.

Итальянский реабилитационно-терапевтический центр ставит перед собой цель помощи пострадавшим от наблюдаемого насилия детям посредством работы с травматическим опытом ребенка в сотрудничестве педагогов, психологов, психотерапевтов. Центр обеспечивает физическую безопасность ребенка, предоставляя,

таким образом, гарантию того, что опыт насилия закончился для пострадавшего. Центр обеспечивает психологическую безопасность через специально организованное общение работника центра и ребенка, в основе которого лежит принятие, эмпатия ответственность, последовательность со стороны взрослого, четкость и обоснованность правил общения и поведения.

Главная задача специалиста центра – навести психологические мосты между опытом насилия ребенка и пока неизвестным ему, будущим опытом сотрудничества, помочь формированию нового образа взрослого как принимающего, помогающего, преодолевая при этом закрытость, сопротивление, провокации маленьких пострадавших.

Дети – свидетели домашнего насилия имеют особые проблемы в налаживании доверительных отношений со взрослыми, потому что испытывают, как правило, амбивалентные чувства по отношению к взрослым, страдают от противоречия между острым желанием привязанности и страхом довериться взрослому. Установление доверия между ребенком и психологом, психотерапевтом учреждения – долгий и трудный процесс, осложняемый со стороны ребенка страхом быть преданным, тенденцией реагировать чрезмерно бурно в эмоционально значимых ситуациях, порождающих страх быть отвергнутым. Эта ежедневная работа понимается как главный инструмент реабилитации ребенка.

Следующей задачей специалистов центра является демонстрация модели поведения в конфликтной ситуации. Ребенок, основываясь на опыте собственной семьи, в конфликтных ситуациях показывает привычные ему способы реагирования – вербальную и физическую агрессию. Психолог должен показать альтернативу, его поведение должно нести сообщение о понимании того, что кроется за приступом ярости ребенка, его действия должны открывать возможность диалога, а не противостояния. Проявляемое понимание позволяет ребенку самому обратиться к причинам своего агрессивного поведения, сделать переход с уровня реагирования на уровень осмысления поведения. Осмысление своих реакций открывает доступ к травматическому опыту ребенка и возможности работы с психологической травмой. В то же время способность озвучить собственные разрушительные чувства – отчаяние, гнев, страх ослабляет стремление реагировать агрессивно.

Организация жизни детей в центре позволяет привить воспитанникам чувство личной ответственности, понимание того, что поступки имеют последствия не только для самого ребенка, но и для других, что, как правило, отсутствует в семьях, осуществляющих насилие по отношению к своим членам. Настойчивое внимание педагогов к порядку в комнатах детей, культивирование у детей бережного отношения к личным и чужим вещам дарит воспитанникам новый опыт обращения не только с чувствами, но и с предметами.

Условия, созданные в результате реализации перечисленных задач, позволяют ребенку раскрыть содержание собственного травматического опыта. Самораскрытие ребенка происходит тогда, когда между ним и взрослым достигнуто доверие, эмоциональная близость. Случается, что этот момент настает после эпизода агрессивного поведения ребенка. О чем говорят дети в эти минуты? О драках между родителями, о жестоких, унизительных словах, растаптывающих человеческое достоинство, которые звучали в семье. «Мой отец бил маму, я очень испугался и убежал, потом не знал, куда мне идти... Я боялся приходить домой из школы, думал, какими я застану своих родителей... Я всегда был рядом с родителями, когда они ругались, это я спас маму, когда папа пытался ее задушить... я вмешался в нужный момент».

В ситуации наблюдаемого насилия ребенок вынужден принимать взрослые роли, брать на себя недетскую ответственность за родных, потому что должен защищать более слабого родителя, братьев и сестер. Идея о необходимости защитить оставшегося с агрессивным супругом родителя подчас мешает процессу реабилитации ребенка. Он стремится вернуться домой как можно скорее, чтобы защитить слабого родителя, создав с ним коалицию против агрессора. Но если ребенок все же возвращается в семью, как правило, он испытывает разочарование в слабом родителе, который сам не демонстрирует желания что-либо изменить в семейных отношениях и продолжает разыгрывать деструктивный сценарий отношений. Не редки случаи, когда страдающий от насилия родитель сам демонстрирует жестокое отношение к ребенку.

По мнению итальянских психологов, занимающихся исследованием данной проблемы, психологическое насилие является одной из наиболее серьезных угроз, приводящих к нарушению развития детей и подростков. Для детей разных возрастов оно имеет свои особенные негативные последствия.

Детей 6–7-летнего возраста последствия психологического насилия приводят к отсутствию эмоциональных контактов с родителями и их поддержки, формированию враждебного поведения по отношению к ребенку, проявлениям страха, тревоги, что может приводить к недостаткам физического и психического развития, а также к задержке развития интеллекта.

Отвержение ребенка со стороны родителей приводит к нарушению самооценки, отношения к себе, снижает уверенность в себе, вызывает агрессивное поведение детей.

Для детей 7–10 лет последствия психического насилия проявляются в нарушении самоуважения, привыканию к грубым обзываниям, негативному сравнению себя с другими, физической агрессии по отношению к сверстникам и, достаточно часто, к животным. У детей закрепляются устойчивые формы проявления вербальной агрессии, что приводит к отвержению их сверстниками, взрослыми и способствует уходу из дома, побегам, пропускам уроков в школе и т.д. Такие дети оказываются часто вовлеченными в сексуальные связи и преступления.

Подростки пытаются самостоятельно справиться с психологическим насилием в семье, что приводит к агрессии, грубости по отношению к родителям, побегам из дома, вызывает страх за свою жизнь. Притеснение, принуждение приводит к эмоциональному напряжению, которое порождает желание подростка ослабить его любым способом, отсюда агрессия, побеги, применение алкоголя, наркотиков и т.д.

Подростки, пережившие психологическое насилие в семье, могут иметь искаженное представление о себе, оно проявляется в том, что они считают себя «второсортными» людьми, у которых нет будущего, у них появляются мысли о суициде или навязчивые симптомы (страх быть одному дома, желание спать с кем-то из друзей в одной постели, боязнь отсутствовать, когда родители дома, желание находиться постоянно в семье и т.д.)

Одним из важных направлений работы с ребенком является построение новой временной перспективы через путешествие во время травматических событий, их связи с настоящим опытом ребенка и выстраивания позитивного образа будущего. Работа начинается с настоящего времени и от него начинается медленное, последовательное движение в прошлое, возвращение в настоящее и движение в будущее.

Таким образом, мы видим тесное сотрудничество педагогов, психологов и психотерапевтов центров реабилитации, которые, каждый своими средствами, ре-

шает общую задачу помощи детям. Специалисты центра обращают особое внимание на необходимость согласованности и последовательности в работе. Отдельного внимания заслуживает анализ отношения специалистов к детям и друг к другу. Замечено, что даже специалистам свойственно иногда приписывать жертвам насилия роль его провокаторов, разделяя, таким образом, ответственность за насилие в семье между агрессором и жертвой, что не способствует эффективной помощи. Эти проблемы решаются через регулярные собрания работников центра, где обсуждаются отдельные случаи, уточняется тактика работы с детьми, обсуждаются сложности и озвучивается опыт каждого специалиста.

Опыт работы центра показал, что все специалисты должны постоянно повышать свой профессиональный уровень, так как работа с психологическим насилием требует также эмоционального напряжения, переживаний отрицательных чувств и беспомощности в изменении прошедшей ситуации для ребенка дома. С этой целью в центре проводятся занятия с супервизором, что повышает результативность психокоррекционной работы с детьми и подростками разных специалистов, а также позволяет поддерживать их в основных направлениях работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Платонова Н.М., Платонов Ю.П. Насилие в семье: особенности психологической реабилитации. СПб.: Речь, 2004.
2. Журавлева Т.М., Сафонова Т.Я., Цымбал Е.И. Помощь детям – жертвам насилия. – М.: Генезис, 2006.
3. Психологическая помощь пострадавшим от семейного насилия: Научно-методическое пособие /Под общей ред. Л.С. Алексеевой. – М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2001.
4. Brassard M.R., Hart S.H., Hardy D. Psychological and Emotional Abus of children// Hew York: Plenum Press, 1991. P. 255–270.
5. La violenza assistita intrafamigliare. A cura di R. Luberti e M. T. Pedrocco Biancardi, Milano. 2005.

Данчина М.А.

УЖАСНОЕ, ШОКИРУЮЩЕЕ, УДИВИТЕЛЬНОЕ ИЛИ МИР ТРАВМЫ В ЕГО ДЬЯВОЛЬСКОЙ ФОРМЕ

В статье проведен психосемантический анализ «ужасного», на основании теоретического изучения литературных и научных источников выявлены сакральные и психологические основы его проявлений.

Danchina M.A.

HORRIBLE, SHOCKING, AMAZING OR WORLD OF TRAUMA IN HIS FEARFUL FORM

In the article was investigate the psychosomatic analysis «fearful» on the strength of theoretical study of literary and scientific sources was discovered psychological basis his display.

> Как гром, рассыпался дикий смех по горам и зазвучал в сердце колдуна, потрясши все, что было внутри его. Ему чудилось, что будто кто-то сильный влез в него и ходил внутри его и бил молотом по сердцу, по жилам... так страшно отдался в нем этот смех!
>
> *Н.В. Гоголь, Страшная месть*

З. Фрейд сделал ужасное предметом исследования и упоминал, что написал эссе «Жуткое» перед началом работы «По ту сторону принципа удовольствия». Идея о «навязчивом повторении» как о силе достаточно мощной, чтобы победить принцип удовольствия, впервые была представлена именно здесь. В содержании этого эссе есть некоторые особенные моменты, которые могли повлиять на фрейдовскую концепцию влечения и навязчивого поведения. Слово «демонический», которое Фрейд использовал, появилось уже в начале этой статьи, заняв в ней центральное место.

З.Фрейд назвал работу «эстетическим» исследованием, имея в виду эстетику не как учение о прекрасном, а как учение о наших чувствах, одним из которых является чувство ужасного. З.Фрейд представил элементы жуткого в творчестве Гофмана. Первый мотив связан с расщеплением «образа отца». В результате одна «часть» этого образа наделяется положительными качествами, вторая предстает как злобная, кошмарная, угрожающая кастрацией и препятствующая любви главного героя новеллы «Песочный человек». В дьявольской истории он выделил мотивы страха, которые связаны с детскими впечатлениями. Фрейд говорил: «Все эти мотивы имеют отношение к феномену «двойников». Так, мы можем наблюдать персонажи, которые практически из-за одинаковой внешности могут считаться идентичными. Это тождество подчеркивается тем, что те или иные душевные процессы переходят от одного лица к другому – мы бы назвали это телепатией, – так, что один начинает обладать всеми знаниями, чувствами и переживаниями другого. Или... субъект идентифицирует себя с другим лицом, в результате чего начинает сомневаться в том, кто он, или подставляет на свое место чужое «Я». Иными словами, в сфере «Я» наблюдается двоение, деление и перестановка. И, наконец, имеет место постоянное возвращение одного и того же, повторение черт внешности, характеров, судеб, преступных деяний, даже имен на протяжении нескольких поколений, следующих друг за другом» [1].

Слово «демонический» («daimonic») происходит от греческого «daiomai», которое означает «делить». Ужасное – это ощущение тревожного опыта, происходящее от повторного открытия чего-то, что было известно, а затем подавлено. Подавленное когда-то было пассивно испытано, и уход из травмирующей ситуации является нормальной реакцией психики на травматическое переживание, в результате обычно интегрированное эго должно быть разделено или диссоциировано. Диссоциация является нормальной частью защит психики от потенциального ущерба травматического воздействия. Это означает, что появляется препятствие интеграции обычно единых элементов сознания (например, когнитивных процессов, аффектов, ощущений, воображения). Переживание, само по себе, становится прерывистым. Диссоциация в значительной степени связана с агрессией. Диссоциация сопряжена с активной атакой одной части психики на другую ее часть. Современный психоанализ признает, что защиты примитивного уровня присутствуют в том случае, когда внутренний мир наводнен агрессией. Источник энергии для диссоциации находиться в этой агрессии, и когда мы убеждаемся, что ужасное может реально произойти, мы ощущаем мурашки по коже, которые возникают вместе с ощущением ужаса.

Ошеломляющие события, которые невозможно инкорпорировать в свою жизнь, какой мы себе ее представляем, заставляет душу сворачиваться внутри себя, совершать «инцест» с собой. С точки зрения Юнга, более тяжелая травма приводит к более сильной фрагментации эго, актуализации примитивных защит и к «одержимости» личности дьявольским имаго, приходящем из коллективной психики. Такие рассуждения подводили, по мнению Фрейда, слишком близко к оккультизму, что вызывало у него беспокойство. Для Фрейда это было регрессией от научного психоанализа к взглядам Жане, Шарко и ранних последователей Мессмера, в то время как Юнг высоко оценивал это повторное открытие, считая его очень важным, выражаясь его языком, реинкарнацией древней мудрости в форме психоанализа.

Первое из этих примитивных сопротивлений (исходящих из ид) Фрейд назвал навязчивым повторением. Фрейд был потрясен тем фактом, что как в анализе, так и вне его, многие люди оказываются в тисках навязчивого повторения паттернов саморазрушительного поведения – некой скрытой силы, кажется, преследующей их как злой рок. Фрейд объяснял навязчивое повторение ошибочной оценкой психикой новой ситуации, изначально благополучной, как подобной исходной травматической ситуации из прошлого.

Паттерн навязчивого повторения, видимо, показался Фрейду настолько дьявольским, что он связал его с инстинктом смерти: «Я пришел к выводу о существовании другого влечения, противоположного инстинкту самосохранения, который поддерживает жизненную субстанцию и созидает из нее более обширные объединения. Это влечение направлено на разрушение таких объединений, оно стремится вернуть их в изначальное неорганическое состояние. Итак, помимо Эроса, имеется и инстинкт смерти» [2, С. 336]. Итак, «демоническая» интенция навязчивого повторения состоит не в чем ином, как в уничтожении самой жизни – низведение ее к исходному неорганическому состоянию. В этом заключается пессимистический вывод Фрейда.

Сказка «Как ведьма сына женила» [3, С. 191-193].

«В одном дворе было много пшеницы... Один человек... одел свою дочку по мужски и отправил в дорогу... Начал ее воз (с пшеницей) ломаться и оказалась она на распутье трех дорог. Въехала она в лес, смеркаться начало... То была ведьмарская хата, и у тех ведьмарей был один сын. Сын думает, что она мужчина, а мать говорит –

она девка. Решили послать на ярмарку и издали наблюдать, что она будет покупать: мужское или женское. Потом ведьма начала «всячески измываться, покуда та не призналась, что она девушка». Ведьма решила ее «сжить со света». Вышла героиня и плачет. Сын ведьмы помогает: «Иди на росстани дорог, положи дитя, и когда оно заплачет, то посбегаются отовсюду черти и будут его нюхать... остриги у каждого по пучочку бороды – это и есть шерсть». Выполнение заданий определялось ведьмой как хитрость. Очередное задание направило героиню к ведьминой сестре, которая просит двери «забить», собак «разорвать», котов «задушить», гусей «заклевать» героиню. Последнее задание связано с тем, что необходимо созвать родню ведьмы и для этого ей советуют: «Возложить конскую голову на свою голову и кивать. Из колодца будут черти вылазить, и когда вылезет последний, так даст тебе по голове... и ты падай, потому что он будет думать, что убил тебя. Приходит она домой, а ведьма сидит за столом, окруженная чертями. И лишь только глянула на нее, то словно обрадовалась и давай хохотать, как будто она рада. Хохотала, хохотала, да и лопнула. Черти разорвали ведьму, а парень и девушка поженились».

Интуитивное понимание ведьмы, что перед ней девушка, схоже с интуитивным пониманием одного человека другим, что само по себе не является ужасным. Все мы когда-то имели возможность «видеть третьим глазом», «слышать третьим ухом», но впоследствии потеряли под воздействием образования, которое диктует как норму жизни – рациональное мышление. Мы научились использовать логику, знания и объективные наблюдения, но мы потеряли способность доверять бессознательному взаимодействию с бессознательным других людей.

Ужасное активизирует веру в приведения, возможность встречи с мертвецами. Ужасное и шок – это резкое узнавание детских страхов, воплотившихся в действительности, так как ребенок подвергается большему количеству пугающих ощущений, чем взрослые. Взрослея, мы находим пути, что делать с этим опытом, который становиться менее ужасным, но при определенных обстоятельствах, детские тревоги могут активизироваться. Разница между шоком и ужасом заключается в природе подавленного опыта или веры. В ситуации шока – травма или угроза повторяется. Ужас сильнее связан с ожиданием магических и мистических событий. В любом случае механизм основан на сильном выбросе бессознательного. В силу неожиданности ситуации системы защит не срабатывают, как это обычно происходит в условиях нормального режима реагирования психики, когда человек боится потерять контроль. Сверхъестественное и ощущение неожиданности, шока имеют схожую психодинамику. Сверхъестественное есть внезапная активизация детской веры в волшебное. Шок – активация детского страха. Так, сюрприз есть ожидание, что приятные детские ожидания воплощаются в действительности.

Ощущения, включающие элемент сюрприза – происходят быстро и неожиданно. Активированная детская вера, страх или надежда должны взять верх, иначе мы не будем удивлены. Когда мы перестаем верить в Деда Мороза, детей, появляющихся из капусты, или которых принес аист, мы вместе с тем теряем веру и надежду в чудеса. Дети становятся реалистами. В шутке и в сюрпризе важна неожиданность. Бессознательные ожидания чуда перестают быть удивительными, если реализация происходит медленно, тогда механизм защит остается прежним и рациональное мышление не прерывается. Этим можно объяснить интерес людей к чтению ужасных и детективных историй и неуклонно растущие многомиллионные тиражи подобной литературы. Интрига, интерес к убийству заставляет нас идентифицироваться либо с детективом, пытающимся разгадать тайну, либо с жертвой. Мы взвол-

нованы, когда некоторые из наших бессознательных потребностей выражаются в книгах или на экране, и они полностью захватывают нас. Окончательная победа моральных принципов справедливости над преступными – наказание за преступление – дают почувствовать удовольствие без вины. Нельзя сказать, что мы желаем смерти, скорее в нашем бессознательном есть некое смертоносное желание. Для ребенка или бессознательного взрослого убийство может рассматриваться скорее как желание избавиться, не обязательно навсегда, и предполагается, что вскоре он (человек) может вернуться. Безысходность смерти не известна бессознательному. Популярность страшных историй частично может быть объяснена бессознательным желанием убивать. Глубинная психология отражает жизнь человеческого духа, в том числе и темные проявления его. Мифы, сказки, мировые религии, психология разделяют общий интерес к динамическим процессам, происходящим внутри психики. Реальность психики – это переходная сфера опыта, которая служит связующим звеном между внутренним «Я» и внешним миром, предающим ощущение «смысла» посредством процессов символизации. Диссоциация как психологический защитный механизм позволяет человеку, пережившему невыносимую боль, участвовать во внешней жизни, но за счет больших внутренних затрат. Внешнее травматическое событие прекращается, и связанные с ними потрясения могут быть забыты, однако психологические последствия продолжают переполнять внутренний мир, и это происходит, как показал Юнг, в виде определенных образов, которые образуют кластер вокруг сильного аффекта, названного Юнгом «чувственно окрашенным комплексом»[4, С.148]. Эти комплексы имеют тенденцию вести себя автономно, как пугающие «существа», населяющие внутренний мир; они представлены в снах и образах атакующих «врагов», ужасных злобных зверей и т.п.

Интрапсихическая фигура, «сила», представленная в виде ведьмы вмешивается, когда переживания детства или нечто сходное в отношениях начинает прорываться в сознании. Человек, помимо своей воли, вновь оказывается в травмирующей ситуации. Сказка начинается с того, что в семье (отец-дочь) некому ехать на базар, чтобы продать пшеницу. Мать отсутствует, и отец одевает ее по-мужски. Девушка оказалась на перекрестке дорог, воз сломался, она в темном лесу выходит на избушку ведьмы. Система контрольных защит не срабатывает, бессознательное (темный лес) захватывает пространство. «В основе ужаса лежит омерзение. Омерзение... эстетическое... ужас всегда один: ужас перед тем, что индивидуальный ритм всегда фальшив, ибо он только на поверхности, а под ним безличная стихийная жизнь. Это подобно тому, как если бы мы разговаривали с нежно любимым другом, вспоминали то, что нам ближе и важнее всего, и вдруг сквозь черты его лица выступило бы другое, чуждое, по-обезьяньи свирепое и хитрое лицо идиота. Мы обманулись: он не тот, за кого мы его принимали. Он... оборотень. И всякий страх есть страх перед оборотнем. Приглядываясь к страху, я замечаю в нем тоску изоляции... ожидание неизвестных угроз... страх темноты, это страх перед оборотнем... сопровождается головокружением. Поясним примером. Человек на карусели видит кружение мира вокруг него, поочередное прохождение предметов перед его глазами... кружение есть движение, а всякое движение имеет направление. Между тем при головокружении может быть ощущение движения без ощущения его направления... падающему в обморок кажется, что он летит неизвестно куда, вверх или вниз... имеется ощущение особого, ложного, «неподвижного движения»... смазывание очертаний предмета происходит от того, что мы не успеваем фиксировать точно. Потеря стабильности, ощущение зыбкости и есть головокружение» [5, С. 86].

Появляется дьявольская фигура ведьмы. Страх неопределенности, потери, оставленности, оторванности от семьи, «перекресток – пересечение линий путевым знаком... наиболее значимый ориентир дороги... У африканских племен... ветка, положенная поперек тропы, сообщает о невозможности продвижения в данном направлении – тупике» [6, С. 45]. «Выражение «перейти дорогу» употребляется в смысле навредить, сбить с пути, следовательно, перекрестки – места наиболее опасные. В перекрестке народная традиция символически отразила и расставание, и неизбежность утраты. Крест как путь – дорога человека. На перепутьях, твердит поверье, верховодит нечистая сила, «водит», сбивает с пути. Только у перекрестков обитала Геката, древнегреческая предводительница колдунов и приведений. Суть заманивания в логово состоит в том, что охраняет эго от переживания «аффекта», связанного с травмой. Появление ведьмы травмирует внутренний объективный мир. Травматогенное имаго преследует, так как «в сущности, фантазии могут быть такими же травматичными, как и реальные травматические события» [7, С. 32]. Образовалась брешь в обычных защитах, открытость и уязвимость теперь в заполненности потока бессознательного заставляет часть психики переживать это состояние как угрожающее (дом ведьмы). Потеря любви, связанная с немыслимым отчаянием детства (отсутствие матери), вызывает неодолимую тревогу, женский образ наделяется ужасными чертами – ведьма готовится к убийству. Внутренний мир людей, перенесших травму, персонифицирует самодеструкцию и насилие и представляет в дьявольской форме. Эго переживает ужас, тревогу и отчаяние в повторных ситуациях.

Мифологизированные образы составляют архетипическую систему самосохранения психики. Злобная фигура представляет одну из частей системы самосохранения. Задачей этого стража, по-видимому, является как защита уцелевшего после травм духа, так и его изоляция от реальности. Он действует, говоря следующее: «Никогда не повторится ситуация, в которой дух этого травмированного ребенка так тяжело пострадал. Никогда больше не будет этой беспомощности перед лицом суровой реальности, раньше, чем это случится, я разделю страдающий дух на фрагменты (диссоциация) или укрою и утешу его фантазиями (шизоидное дистанцирование), или буду докучать ему для того, чтобы отнять надежду в этом мире (депрессия)». Проблема в том, что защиты функционируют на магическом уровне сознания, который был на момент травматического события. Каждая новая жизненная ситуация ошибочно априорно воспринимается как опасность, как угроза повторного переживания травмы.

Образ ведьмы, пытающейся «убить» главную героиню, представляется во внутреннем мире психики нечто большее, чем интегрированный образ матери. Этот образ отражает примитивную, архетипическую фигуру, персонифицирующую ужасающую, разрушительную ярость, источник которой находится в коллективном бессознательном. Встреча с ведьмой для героини указывает на то, что ее психика припомнила некое похожее немыслимое событие из далекого прошлого. Следовательно, выполнение заданий, которые диктует ведьма, ее психикой будут интерпретироваться как ужасные и унижающие. Для того, чтобы внутренняя система была «разблокирована», непрерывно продолжающееся бессознательное повторение травматизации во внутреннем мире должно стать реальным опытом с объектом из внешнего мира. Следовательно, интеграция, или «целостность» воспринимается сначала как самое худшее, что только можно вообразить.

Травма подразумевает, что ребенок пережил разрыв жизненного континуума, жизненной целостности, поэтому, начиная с этого момента, примитивные защиты

формируются таким образом, чтобы предотвратить повторение переживания «немыслимой тревоги» или возвращения острого состояния спутанности, обусловленного дезинтеграцией нарождающейся структуры эго. Свидетельством травмы является образ невинного «ребенка» или животного, которые появляются в тандеме с оберегающей системой самосохранения. Девушка попадает в лес со своей собачкой, которую немедленно убивает ведьма, другими словами, она должна позволить ужасающей реальности (мир, где отсутствует мать) войти. Если аффект обнаружен, это позволяет освободить его от искажений, галлюцинаций; на следующем этапе аффект должен быть признан, и, наконец, для него должно быть найдено вербальное выражение. Преследующие аспекты ведьмы аналогичны преследованию внутреннего голоса, который бранит: «Мы никогда не поладим, если ты будешь продолжать в том же духе». Голос свидетельствует, что ей нечего ожидать и не на что надеяться. Нам открываются две стороны системы самосохранения. Одна сторона – сын ведьмы, который дает подсказки и всячески помогает, помогая реинтегрировать часть собственного «Я», однако, если надежды обращаются на что-то реальное в мире, если человек предпринимает подлинную попытку установить связь с реальностью, защитник сменяется дьявольским аспектом.

Часть психики героини воспринимает встречу с ведьмой как ситуацию, несущую угрозу. По мере выполнения заданий (подоив корову и положив дитя на перекрестке), героиня подходит ближе к невыносимому аффекту травматического переживания. Задания позволяют подойти ближе к детским переживаниям. Непрерывные слезы – свидетельство исключительной чувствительности. Положение вещей усугубляется необучаемостью (сын ведьмы постоянно говорит ей – «не будь дурой»), она чувствует себя неприспособленной к жизни. Мы видим, как послание трансперсональной системы сохранения в ее позитивном аспекте (сын ведьмы) приходит на помощь эго, которое находится в состоянии сильной тревоги перед лицом отвержения и/или приступа ярости со стороны негативного аспекта той же самой системы (ведьма и сын).

Героиню травмируют не одни лишь обстоятельства внешнего события (потерянность в лесу). Внешнее событие, и в самом деле достаточно трудное, усилено нападками ее внутренних критических фигур – именно это сочетание внешнего и внутреннего аспектов делает ситуацию травматической и ужасной.

Подобно иммунной системе организма процессы дезинтеграции выполняют охранительную функцию на границе между внутренними и внешними мирами, между внутренними системами сознания и бессознательного. Сильные аффекты, находящиеся в бессознательном, должны быть переработаны при помощи процесса символизации и интегрированы в идентичности ребенка. Ребенок, перенесший травму, не в состоянии мобилизовать агрессию вовне для того, чтобы избавиться от пагубных элементов травматического опыта. Связь между телом и разумом подвергается атаке со стороны интроецированной части.

В первые годы жизни ребенка, регулирующие его взаимодействие с окружающим миром, целиком сосредоточены на материнском «я-объекте». Мать, чувствуя возбуждение и тревогу младенца, успокаивает его, восстанавливая баланс. Психика младенца становится более дифференцированной, он начинает справляться со своими эмоциями, становится способным вынести сильные аффекты.

Сказка «Крошечка-хаврошечка»[8, С. 27]

«Выйдет, бывало, Крошечка-хаврошечка в поле, обнимет свою рябую корову, ляжет к ней на шейку и рассказывает, как ей тяжко жить-поживать:

– Коровушка-матушка! Меня бьют, журят, хлеба не дают, плакать не велят. К завтрему дали пять пудов напрясть, наткать, набелить, в трубы покатать.

А коровушка ей в ответ:

– Красная девица! Влезь ко мне в одно ушко, а в другое вылезь – все будет сработано.

Так и сбывалось. Вылезет красная девица из ушка – все готово: и наткано, и побелено, и покатано»[8, С. 27].

До тех пор, пока этого не произошло, внутренние репрезентации остаются архаичными и обладают нуминозностью, подавляются и являются мифологичными. Они представлены в психике как благостные и ужасающие (хорошая мать – ужасная мать). Часто процесс долгожданной интеграции воспринимается бессознательным как шок и желание убийства – смерти. Ведьма убивает любимую собачку героини и откровенно «сживает ее со свету», давая задания.

Первое задание подтверждает версию о ранней травме с матерью. Ведьма просит подоить коров. Девушка плачет и не видит вокруг ни одной коровы. Образ коровы есть символическое выражение матери. В исследованиях по методу символдрамы Е.К. Агеенковой, Е.М. Пахомовой показано, что реальное отношение обследуемых (клиентов) к матери и отцу проецируется на представляемые ими образы коровы и быка, и что отсутствие образа может быть связано со смертью матери или ее отсутствием, или эмоциональным неприятием. «Расстояние и развернутость этого животного служит дополнительным критерием близких отношений» [9, С. 272]. «Отношение к животному совпадает с отношением к родителю» [9, С. 274]. Фрустрация на ранних этапах развития приводит к фиксации невозможности формирования позитивного отношения к себе. Отсутствие доброжелательного внешнего объекта (матери) является причиной внутренней агрессии на фрустрацию потребностей.

– Не плачь, – говорит сын ведьмы, – я тебе скажу, какие это коровы. И дал ей поросенка. Иди в лес и положи его, как он закричит, так насбегается волчиц; и как начнут они есть, так ты беги домой».

Волчица – второй образ ужасной матери, это хищник, и главная цель его – охота (аналог агрессии). Ужас, травма и навязчивое повторение, сильная тревога относительно опасности (необходимость сепарации; встреча с женским началом в себе; замужество как надежда на новую жизнь или жизнь в новой роли) действуют в соответствии с планами самой ведьмы, она хочет женить сына и убить прежнюю слабую девочку. Наша героиня находится как будто в состоянии одержимости. Она постоянно плачет, страдает и «приговорена» к повторению паттернов «саморазрушительности». Как только формируется едва начавшаяся женская стратегия – хитрость вместо слабости («Небось, – говорит в ответ на выполненное задание ведьма, – хитра, знала как сделать»), как прежний голос демонической охваченности шепчет, что все это будет отнято, что она не заслужила этого, вскоре будет подвергнута наказанию и унижена вновь. Проработка травматического опыта отражается в событиях внешней жизни человека в виде навязчивого повторения.

Фрейд справедливо назвал этот паттерн демоническим. Процесс проработки есть непрерывные слезы героини над неудовлетворенными в раннем детстве потребностями. Второе задание ведьмы подтверждает гипотезу о недостатке теплых и доверительных отношений с матерью. Для того, чтобы остричь овец, необходимо положить «на росстани дитя, и когда оно заплачет, то посбегаются отовсюду черти и будут его нюхать». Оставленность на милость чертей младенца на дороге является зашифрованным воспоминанием о некоторых событиях, которые имеют место до

того, как завершилось формирование эго. Отсутствие материнского тепла слишком много раз эмоционально переживалось, и телесная анестезия боли возвращается в то место, где произошла утрата. Она должна позволить ужасающей реальности действительного отсутствия матери, которой у нее не было, войти в ее мир, и она также должна отгоревать по поводу своей непрожитой жизни. В терминах М. Кляйн, она должна оставить свои маниакальные защиты и начать горевать по потери объекта, вступив в «депрессивную позицию». А для начала этого процесса требуется освобождение большой массы ярости и агрессии. Поэтому «намерения ведьмы» свести ее со свету со своими многочисленными заданиями имеют цель – забрать ее сущность, превратив в донора или «зомби», погружают в транс и воистину переживаются как захватнические. Явно, что одна часть психики испытывает по отношению ко второй – ненависть и подозрение. Это означает атаку на саму способность к переживанию между аффектом и образом, восприятием и мышлением, ощущением и знанием. В итоге переживание лишается смысла, связные воспоминания «дезинтегрированы», процесс индивидуации прерван.

– Не будь дурой! – повторяет сын ведьмы, выступая посреднической фигурой, с которой можно позволить облечь переживания через словесные выражения и, таким образом, ими можно поделиться с другим человеком.

В травматической ситуации само существование поставлено под угрозу, в памяти индивида она охраняется в демонической, архетипической форме. Повторная травматизация должна стать реальным опытом с объектом из внешнего мира (ведьма) для того, чтобы стало возможным разблокирование. Героиня встречается с сестрой ведьмы, которая появляется как истинный посланец смерти, предпринимая попытку уничтожить объекта идентификации. В таком виде эта фигура представляет поистине искажающий фактор психической жизни. «Колдовской демон» производит по большей части жуткое впечатление» [10, С. 143].

Каждая решенная задача является этапом восстановления ее истинной жизни. Каждая невыполнимая задача становится исполнимой при помощи чудесного вмешательства с «божественной» стороны жизни, так что трансперсональное теперь содействует развитию эго. Это становится возможным только после принесения в жертву идентификации с божеством.

На протяжении сказки происходит связывание аффекта и образа при условии готовности к этапу психики, образуя смысл, который открывает дорогу дальнейшему страданию, которое включается в глубинное повествование об индивидуальном жизненном пути. То есть восстанавливается трансцендентная функция, заново обретается способность к деятельности воображения и возможность символической жизни. Сказка рисует картину освобождения. Ведьма и ее сын действуют заодно для того, чтобы «освободить ребенка». Помощь животных-помощников – гусей, котов, собак – свидетельствует об интеграции психических и соматических элементов – аффектов и телесных ощущений, мыслей, образов, когнитивных механизмов, а также означает таинственную «смысловую составляющую, согласно которой то или иное переживание может быть интегрировано как часть личной идентичности, встроено в личную историю» [7, С. 69]. Постоянное отвержение матери или ее отсутствие не может быть «сохранено» как воспоминание и осталось лишь как ощущение ужасного. Только тогда, когда чувства, связанные с этим отвержением, вновь ожили в отношениях с ведьмой, она смогла восстановить воспоминания о ранней травме.

Сестра ведьмы кричит:

– Двери, двери, забейте ее! Собаки, собаки, разорвите девку! Коты, коты, за-

душите девку! Гуси, гуси, заклюйте девку!

Помощь гусей, котов, собак, дверей – то, что вызывает тревогу как страх смерти, может быть принято и интегрировано, что приводит к большей целостности. «С людьми, перенесшими травму – отторгнутый материал не имеет у них психической репрезентации, а «отсылается» на соматический уровень» [7, С. 66]. Винникотт соотнес персонализацию в противоположность деперсонализации с постепенным процессом вселения. Последнее задание звучит так: «Иди мою родню на свадьбу созови. Она плачет выйдя на подворье, так как кто знает, где ее родню искать». Родственная связь героини и ведьмы символизирует процесс интеграции негативного и позитивного аспектов архетипа матери. Последнее задание связано с тем, что необходимо созвать родню ведьмы и для этого ей советуют: «Возложить конскую голову на свою голову и кивать. Из колодца будут черти вылазить, и когда вылезет последний, так даст тебе по голове... и ты падай, потому что он будет думать, что убил тебя». В тантрических текстах описываются также необычные признаки Великой Богини (йогини), такие как красноватый оттенок кожи, взгляд искоса, необычная линия волос или родинки, быстрая смена смеха плачем и решительное, напористое поведение. Встреча с ней может быть очень устрашающей, но ведет к просветлению. В основе подобного поведения – осуждение «иллюзии» собственного «Я», ее власти над сознательной жизнью человека. В поверьях некоторых районов средней и нижней Волги (например, Саратовской и Астраханской губернии) облик лобасты (стихийного мифического существа) был подобен буре и грозовым тучам: она представлялась женщиной огромного роста – «величиной от неба до земли», с телом, представляющим собой серую массу неясной формы, с косматой головой, оскаленными клыками и очень длинными руками со скрюченными пальцами; она оглушительно смеется громовым хохотом; встреча с нею могла обернуться для человека гибелью или, по крайней мере, предвещала несчастья или смерть. Весьма распространены были представления о любви лобасты к лошадям: считалось, например, что она часто ездит на них по ночам, расчесывает и заплетает им гривы (та же страсть в некоторых местах приписывалась и восточнославянским русалкам) [11, С. 23].

Смех отражает неспособность логики проникнуть в сферу переживания. Яркий образец своеобразного стиля женщины – гуру – пример йогини, которая жила в деревне Ямбу. Когда йогины нашли ее, она сидела нагая на статуе лежащего Будды. Ее поза целиком открывала груди и половой орган, а она торжествующе улыбалась, ничуть не смущаясь и не стыдясь. Медитирующий отождествляет себя с ней и представляет, как она, взмахивает мечом, отсекает собственную голову и торжествующе размахивает ею над собою. Женщина способна открыть в себе нескончаемый поток энергии и вольна направлять эту энергию на собственное освобождение. Смех олицетворяет силу омоложения, восстановления сил и обновления, заложенную в теле женщины, а также ее способность питать других, не жертвуя собственными потребностями или духовным развитием. Другой уровень символики, заложенный в образе женского Будды, отрубающей себе голову, – это необходимость в корне пресечь двойственное мышление, если желаешь обрести прямое познание вне рассудочной двойственности. Иногда бывшую царевну изображают с изогнутым ножом или мечом в одной руке и отрубленной головой в другой. Отсекая себе головы, они показывают, что отсекли свое эго мечом мудрости. В славянских представлениях о Параскеве Пятнице сохранилась память о неолитической богине: к Пятнице обращались с молитвами о дожде, она считалась покровительницей деторождения и в то же время госпожой умерших. Поскольку богиня считалась злобной, у русских существо-

вало поверье о том, что в пятницу нельзя смеяться, не то в старости будешь много плакать. Богиня была своенравной, непонятным образом меняла свое настроение, свои действия. Поэтому о женщине с таким нравом говорят: «У нее семь пятниц на неделе».

«Приходит она домой, а ведьма сидит за столом, окруженная чертями. И лишь только глянула на нее, то словно обрадовалась и давай хохотать, как будто она рада. Хохотала, хохотала, да и лопнула. Черти разорвали ведьму, а парень и девушка поженились».

Смех ведьмы играет терапевтическую роль, являясь мостиком к бессознательному. Выдавая смех и освобождая подавленные тревоги, он переворачивает обычный порядок вещей с ног на голову (лошадиная голова) корректируя, таким образом, ригидность сознательной жизни. Здесь мы сталкиваемся с высшей иронией, которая заключается в работе с психикой. Те же внутренние силы, с такой очевидностью относящиеся к силам смерти, расчленения и аннигиляции сознания, в то же время являются источником новой жизни, более полной интеграции и просветления, если только эти силы подвергаются процессу трансформации.

«Смех – исключительная принадлежность жизни. В примитивном народном сознании смеху приписывается способность не только сопровождать жизнь, но и создавать жизнь» [12, С. 90].

Понятие сакрального содержит в себе как представление о позитивной силе, так и образ чего-то угрожающего, требующего строжайших запретов, поэтому общая реакция людей на сакральное соединяет в себе страх и влечение, доверие и ужас. Сакральное может реализовать глубочайшие нужды и надежды человека. Лучший способ вытеснения страха, ужаса, возникающего перед сакральным – смех. Смех – это всеобъемлющий жест, выражающий опыт амбивалентности, и в то же время – это основная возможность, помогающая человеку преодолеть «космический страх», который сильнее личного страха перед личной смертью. Принцип осмеяния, устраняющий этот страх путем перевода на язык материальной телесности, может быть истолкован как общий, генерирующий культуру принцип, ибо только культура, порожденная смехом, может отразить становление, перелом, порок, возвращение, не-конец. Смех – отрицание посредством утверждения и одновременно утверждение посредством отрицания. Смех – эмоциональная реакция на парадоксальность ситуации, позитивная реакция на полноту мира, которая вопреки несовместимости полюсов дуальной оппозиции несет в себе возможность и необходимость их совместного существования. Смех и серьезность – этидве стороны культуры существуют, переходя друг в друга. Смех – это переход от некоторой несвободы к некоторой свободе, выступая в качестве инвективы, принижения ценностей, десакрализации, спонтанного неосознанного бунта против культуры, «возвращения человека к самому себе», то есть – к своей природе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фрейд З. Зловещее./Художник и фантазирование. М., 1994. – 277 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа к книге: http: // www. vispir. narod.ru/ freud1.htm
2. Шур Макс. Зигмунд Фрейд: Жизнь и смерть./Пер. с англ. Л.А.Егорьевского. – М.: ЗАО Центрополиграф, 2005. – 527 с.
3. Как ведьма сына женила./Восточнославянские волшебные сказки. М.: Просвещение, 1992. – 447 с.
4. Юнг К.Г. Обзор теории комплексов./Избранное. Пер. с немец. Е.Б. Глушак. – Мн.: ООО «Попурри», 1998. – 448с.
5. Липавский Л. Исследование ужаса/Логос. Философско-литературный журнал. – 1993. – №4 – С. 76-89.

6. Морозов И.В. Основы культурологии. Архетипы культуры. – Мн.: «ТетраСистемс», 2001. – 608 с.
7. Калшед Д. Внутренний мир травмы: Архетипические защиты личностного духа: М.: «Академический Проспект», 2001. – 368 с.
8. Крошечка – Хаврошечка/Афанасьев А.Н. Народные русские сказки. Издательство Минск «Беларуская энцыклапедыя» имени Петруся Бровки, 1993. – 27-33 с.
9. Символдрама. Сборник научных статей. – Мн.: Европейский государственный университет. – 2001. 416 с.
10. Юнг К.Г. Психология бессознательного. – М: Канон, 1994. – 400 с.
11. Краткая энциклопедия славянской мифологии: около 1000 статей / Н.С. Шарапова. – М.: ООО Издательство АСТ, 2001. – 624 с.
12. Пропп В.Я. Проблемы комизма и смеха. [Электронный ресурс] – Режим доступа к книге: Isca_Lox@omen.ru http:/tricksters.narod.ru.

Акатова Н.С.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ

Рассмотрены основные психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания детей с индивидуально-психологическими особенностями, отмечена необходимость дифференцированной подготовки кадров практических психологов. Выделены основные направления коррекционно-развивающей работы детей с задержкой психического развития.

Akatova N.S.

THE BASIC TENDENCIES OF CORRECTION-UPCOMING WORK WITH CHILDREN FROM PROBLEM DEVELOPMENT

The author considered basic psychology-pedagogical problems of training and education the children with particularly-psychology characteristics. The author singled out the basic tendencies of correction-development work the children with delay psychological development.

Сегодня в связи с глубокими изменениями в системе образования, переосмыслении его целей, содержания, методов, наметившейся тенденцией к изменению парадигмы традиционного, авторитарного обучения и воспитания в направлении к гуманистическому, личностно-ориентированному можно увидеть рост интереса как к научной, так и практической психологической проблематике.

Своеобразие педагогической ситуации вызывает повышенное внимание к проблемным детям, нуждающимся не столько в лечении, сколько в создании специальных условий обучения и воспитания, отвечающих их индивидуально-психологическим особенностям. По различным данным, количество детей, которые в силу неблагоприятных микросоциальных условий обучения и воспитания, соматической и психической ослабленности имеют невыраженные отклонения в развитии и испытывают различные трудности в обучении, составляет значительный процент от общей детской популяции как в дошкольном, так и младшем школьном возрасте. В этих условиях возрастают требования к профессиональной деятельности психолога.

В то же время накоплен определенный опыт работы психологических служб в системе образования. Под руководством И.В. Дубровиной, определяющей школьную психологическую службу как теоретико-прикладное направление педагогической и возрастной психологии, работает коллектив лаборатории психологической службы в школе при Психологическом институте РАО. Исследования А.Д. Андреевой, А.А. Вороновой, Т.В. Вохмяниной, Н.И. Гуткиной, И.В. Дубровиной, В.И. Екимовой, В.В. Зацепина, Д.В. Лубовского, А.Б. Николаевой, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых и других посвящены изучению проблем психического здоровья детей и подростков, психологической готовности к школьному обучению, реализации программ развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте, научно-методического обоснования психологических методик работы с учащимися.

Однако создание отдельных программ практических подходов к организации службы психологической помощи проблемным детям в период дошкольного детства не может в целом обеспечить запросы практики.

Иными словами, принцип ранней коррекционно-педагогической помощи, утвердившийся в дефектологии и специальной психологии со времени Л.С. Выготского, продолжает оставаться нереализованным в должной мере в системе образования при организации психологической помощи детям, а теоретически эффектив-

ность коррекционно-педагогической помощи (целенаправленной, с пониманием сущности и психолого-педагогической структуры дефекта) в период дошкольного детства может быть гораздо более высокой по сравнению со старшим возрастом в силу меньшего количества наслоений, усложняющих сущность первичного дефекта [5].

Безусловно, эта проблема исключительно трудно решаема, прежде всего, потому, что научно-методическое и кадровое обеспечение надо рассматривать в зависимости от ее теоретической разработанности.

О необходимости дифференцированной подготовки кадров практических психологов в настоящее время пишут многие исследователи прикладных направлений в психологии. Отмечается постоянный рост требований к профессиональной деятельности психолога в сфере образования и в то же время неудовлетворенность результатами труда с его стороны из-за пробелов в профессиональных знаниях и отсутствия личностной уверенности в своем позитивном значении как специалиста [3].

На протяжении последних лет в связи с развитием практической психологической службы образования некоторыми исследователями делаются попытки разрабатывать (разные по объему, сложности, назначению, парциальности или глобальности) программы практической психологической помощи детям той или иной аномалийной формы развития; конкретными их исполнителями должны быть практические психологи.

Анализы результатов проведенных исследования готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению позволяет выделить несколько основных направлений коррекционно-развивающей работы психолога:

• развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков;

• развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций;

• формирование произвольной регуляции деятельности и поведения [2].

Главное направление развития эмоциональной сферы дошкольника — это формирование способности управлять эмоциями. Эмоции постепенно становятся более осмысленными, начинают подчиняться мышлению. Эмоции становятся устойчивыми, приобретают большую глубину. У дошкольника появляются высшие чувства — сочувствие, сострадание, умение понимать чувства других людей, сопереживать им. Адекватное эмоциональное реагирование в различных ситуациях формируется на основе умения различать эмоциональные состояния по их внешнему проявлению (мимика, пантомимика, жесты, позы и т.д.). Ребенок учится за внешними эмоциональными проявлениями угадывать смысл поведенческих реакций и реагировать в соответствии с этим смыслом.

Дети с ЗПР отличаются от нормально развивающихся сверстников особенностями эмоциональных состояний, самооценки, уровня притязаний, что отражается и на характере их социальных контактов [8].

В связи с этим развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков предполагают:

• профилактику и устранение встречающихся аффективных и негативистских проявлений, других отклонений в поведении;

• предупреждение и преодоление негативных черт личности и формирующегося характера;

• развитие и тренировку механизмов, обеспечивающих адаптацию ребенка к новым социальным условиям (в том числе снятие тревожности, робости и т.п.);

• создание условий для развития самосознания и формирования адекватной

самооценки;

• развитие социальных эмоций;

• развитие коммуникативных способностей (в том числе стимуляция коммуникативной активности, создание условий, обеспечивающих формирование полноценных эмоциональных и деловых контактов со взрослыми и сверстниками).

Работа по расширению и упорядочиванию эмоционального опыта детей ведется в трех направлениях:

1) усвоение представлений о невербальных средствах выражения эмоций;

2) развитие понимания смысла и значения различных форм поведения людей в эмоционально значимых ситуациях;

3) проверка и оценка собственного текущего поведения на основании полученных знаний и навыков.

Подробно данное направление работы представлено в пособии М.В. Ермолаевой и Л.Г. Миланович [7]. Для решения первой задачи детям предлагается в разных контекстах наглядно убедиться в том, что различные настроения, эмоциональные переживания выражаются в конкретных позах, жестах, мимике, движениях и т.д. Эмоциональный контекст варьируется от наиболее конкретного до самого общего, требующего максимальной творческой работы фантазии ребенка. Дети учатся показывать определенную эмоцию, оценивать невербальные средства выражения эмоционального воплощения, подмечать тонкие детали в выражении эмоций своих товарищей. Работа по развитию эмоционального опыта ребенка продолжается в направлении формирования понимания смысла и значения различных форм поведения людей в эмоционально значимых ситуациях. Для этого детям представляют различные модели поведения (например, уверенная, неуверенная и агрессивная) и предлагают анализировать типичные для детской жизни эмоциональные ситуации с точки зрения этих моделей. Далее, с помощью знаний о невербальных средствах выражения эмоций и полученных навыков в этой области, детям предлагается разыграть ту или иную ситуацию, используя различные модели поведения. Заключительным этапом работы является оценка и проверка собственного текущего опыта поведения в эмоционально значимых ситуациях.

Большую роль в данной работе играют индивидуальные и групповые занятия с детьми, театрализованная деятельность с применением методик игротерапии и сказкотерапии. В процессе такой работы дети учатся понимать смысл и прогнозировать последствия собственного эмоционального поведения. Именно здесь они осознают реальный смысл и значение формирования эмоциональной атмосферы добра, радости, сотрудничества для улучшения и собственного самочувствия, и социальных отношений в группе.

Работа психолога с детьми с ЗПР по формированию уверенности в себе и снижению тревожности ведется в таких направлениях, как формирование у детей оптимистического склада мышления и мироощущения, положительной установки на предстоящую деятельность, умения освобождаться от страхов, переключаться с неприятных впечатлений, а также укрепление уважения к себе, доверия к своим способностям, умениям и навыкам. Формированию позитивной установки и оптимистического эмоционального склада мироощущений способствует концентрация внимания детей на том приятном, добром, радостном, что их окружает.

Все занятия по оптимизации эмоционального состояния лучше проводить с группой дошкольников, поскольку психологические проблемы детей ярко обнаруживают себя именно в групповых ситуациях. На занятиях используется принцип

«заряжения эмоциями», при этом зарождающаяся радость, распространяясь от ребенка к ребенку, многократно увеличивается.

Ребенок с задержкой психического развития имеет ряд специфических черт, которые затрудняют процесс его общения со сверстниками и взрослыми, и результаты этого неэффективного общения во многом определяют дальнейшее развитие его эмоционально-личностной сферы. В связи с этим в работе психолога выделяются следующие наиболее важные задачи:

• воспитание у детей интереса к окружающим людям;

• выработка контактности и умения извлекать опыт из неудачного общения;

• обучение приемам саморегуляции своего эмоционального состояния и избеганию конфликтов.

Развитие познавательной деятельности является традиционным направлением работы психолога в дошкольном образовательном учреждении и предполагает:

• стимуляцию познавательной активности как средства формирования устойчивой познавательной мотивации;

• развитие внимания (устойчивость, концентрация, повышение объема, переключение, самоконтроль и т.д.);

• развитие памяти (расширение объема и устойчивости, формирование приемов запоминания, развитие смысловой памяти);

• развитие восприятия (пространственного, слухового) и сенсомоторной координации;

• формирование мыслительной деятельности: стимуляция мыслительной активности, формирование мыслительных операций (анализа, сравнения, обобщения, выделения существенных признаков и закономерностей), развитие элементарного умозаключающего мышления и гибкости мыслительных процессов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабкина Н.В. Программа занятий по развитию познавательной деятельности младших школьников: Книга для учителя. – М.: АРКТИ, 2002. С. 78.
2. Бабкина Н.В. Психологическая готовность к школьному обучению детей с задержкой психического развития // Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / Под ред. С. Г. Шевченко. – М.: АРКТИ, 2001. С. 70-104.
3. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. – М.: Совершенство, 1998. С. 352.
4. Божович Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. С. 122–131.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991.
6. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М.: Комтекс-Центр, 1993. С. 176.
7. Ермолаева М.В., Миланович Л.Г. Методы работы психолога с детьми дошкольного возраста. – М.: Институт практической психологии, 1996. С. 104
8. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. – М.: Педагогика, 1990. С. 184.
9. Ульенкова У.В. Интеграция детей с ЗПР в общеобразовательную среду: Проблемы и решения // Шестилетние дети: Проблемы и исследования. – Н.Новгород, 1998.

Дейниченко Л.Б.

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ПРОБЛЕМА КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ ИХ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Социально-психологическая адаптация первоклассников к обучению является актуальной проблемой и часто становится причиной обращения родителей к психологу и консультанту. В статье раскрывается сложность процесса адаптации первоклассников к обучению в школе, анализируются происходящие в связи с этим изменения в детско-родительских отношениях, показываются особенности понимания проблемы адаптации ребенка самими родителями. На основе анализа запросов родителей к психологу-консультанту представлена типология основных видов психологической помощи родителям первоклассника.

Deynichenko L.B.

RELATIONSHIP BETWEEN PARENTS AND CHILDREN AS A PROBLEM OF PARENTS CONSULTING ABOUT THE CHILDREN'S ADAPTATION TO LEARNING AT PRIMARY SCHOOL

The problem of social-psychological schoolchildren's adaptation in the beginning learning at primary school causes parents visit to a psychologist for consultation. The author details the difficulties of schoolchildren's adaptation process in the beginning learning at school, analyses the changes of relations between parents and children in this period. As the result of analyze of parents requests to psychologist-consultant there is the typology of the different psychological supports to parents.

Начало школьного обучения – один из наиболее сложных и ответственных моментов жизни ребенка. Это связано с тем, что поступление в школу вызывает перестройку всего образа жизни и деятельности ребенка. Школа с первых же дней ставит перед учеником целый ряд задач, не связанных непосредственно с его опытом, требует максимальной мобилизации его физических, интеллектуальных и личностных сил. У ребенка появляется новая социальная роль, новые педагоги, новый коллектив сверстников, новые ежедневные обязанности, новые правила и нормы поведения, новое отношение окружающих к его успехам и неудачам. Поэтому сама ситуация поступления в школу, переход к учению, как правило, воспринимается ребенком как тревожащая и угрожающая и довольно часто становится для него психотравмирующей.

Взрослые в это время ожидают от детей готовности исполнять любые требования, и в случае непослушания показывают свое недовольство, начиная раздражаться, тревожиться или отчаиваться. Это вызывает у ребенка высокое психическое напряжение, появляются опасения не оправдать ожидания взрослых или сверстников, потерять их расположение, быть наказанным или отвергнутым. Чувства (страх, обида, тоска, гнев), возникающие у детей в первые дни школьной жизни, без оказания ребенку поддержки в этот сложный период могут долго определять жизнь ребенка, создавая для него в стенах школы все новые субъективные трудности и проблемы.

При нарушении процесса адаптации к школе первоклассник очень скоро становится неуспешным в учебе, у него не складываются отношения с учителем, возникает отчуждение в отношениях со сверстниками, появляются протестные поведенческие реакции, нарушения эмоционального состояния. Поэтому так важно

вовремя разглядеть сложности адаптационного периода, понять их причины и наметить возможные пути помощи ребенку.

Проведение психологических консультаций с родителями в период адаптации их детей к школьному обучению – это одно из направлений развития и коррекции родительского отношения к ребенку с целью построения оптимального типа взаимодействия между ними.

Показателями трудности процесса адаптации к школе являются как изменения в поведении детей (раздражительность, агрессивность, возбуждение, заторможенность, вялость, страх, обида, нежелание выполнять требования взрослых или идти в школу), так и ряд физиологических показателей состояния их организма (низкий и неустойчивый уровень работоспособности, головные боли, плохой сон, снижение аппетита). Исходя из этого, выделяют два вида школьной адаптации: физиологическая адаптация как изменения в функционировании физиологических систем организма ребенка в процессе его вхождения в школьную жизнь и социально-психологическая адаптация как процесс формирования адекватного условиям школы поведения, установление контактов с учащимися, учителями, овладение навыками учебной деятельности.

Процесс физиологической адаптации проходит ряд этапов, каждый из которых характеризуется различной степенью напряжения функциональных систем организма [1]. В зависимости от состояния здоровья физиологическая адаптация к школе может протекать по-разному. При нормальной адаптации состояние напряженности функциональных систем организма компенсируется в течение первой четверти учебного года; при адаптации средней тяжести – в течение первого полугодия, при тяжелой форме – значительные нарушения в состоянии здоровья нарастают от начала к концу учебного года, что говорит о непосильности учебных нагрузок для организма ребенка.

Социально-психологическая адаптация также может проходить с разным успехом. В нашем исследовании [3] на основе анализа поведенческих реакций первоклассников было выделено три группы учащихся.

Дети первой группы (45% первоклассников) адаптируются к школе в течение первых двух месяцев обучения, примерно за тот же период, когда проходит и наиболее острая физиологическая адаптация. Эти дети быстро осваиваются в школе, приобретают друзей в классе; добросовестно и без видимого напряжения выполняют все требования учителя; легко усваивают учебный материал; настроение этих детей почти всегда хорошее. Лишь иногда возникают осложнения в отношениях с учителем или детьми; нарушения правил поведения в школе может быть эпизодическим. К концу октября эти трудности исчезают, дети полностью осваиваются с новым режимом, новыми требованиями, новыми отношениями.

Вторая группа детей (41%) проходит более длительный период адаптации. Дети долго не могут принять ситуацию обучения, отношения с учителем не соответствуют школьным нормативам. В отношениях со сверстниками может проявляться раздражительность, драчливость, либо скованность, тревожность. Достаточно часто проявляются отрицательные эмоции: дети обижаются, плачут, проявляют недовольство. Такие первоклассники испытывают трудности и в усвоении учебной программы. Лишь к концу первого полугодия самочувствие детей улучшается, поведенческие реакции становятся адекватными требованиям школы, учителя.

Наиболее сложно социально-психологическая адаптация проходит у детей третьей группы (14%). Они неуспешны в учебе, не проявляют интереса к занятиям,

неполноценно усваивают учебный материал, очень часто нарушают школьные нормы поведения; настроение этих детей либо подавленное, либо агрессивное. Резко проявляются отрицательные эмоции, такие дети часто становятся отвергаемыми в классе, их отношения с одноклассниками характеризуются конфликтностью, негативизмом и напряженностью. Если этим детям не будет оказана помощь и поддержка в адаптационный период, данные симптомы могут проявляться на протяжении всего школьного обучения, приводя к ухудшению физического здоровья, стойкому повышению уровня тревожности, задержкам психического развития и различным видам нервно-психической патологии.

Как известно, сходные негативные поведенческие реакции в период адаптации к школе могут быть вызваны различными причинами. Назовем наиболее важные факторы, от которых зависит общая успешность социально-психологической адаптации. 1. Уровень психологической готовности ребенка к обучению в школе (в том числе познавательной, мотивационной, волевой и социально-личностной ее сторон). 2. Изменение личностной позиции ребенка в новых условиях – становление «внутренней позиции школьника». 3. Уровень способности к усвоению знаний и способов учебных действий (обучаемость ребенка), определяющие его успеваемость, низкий уровень которой ведет к ряду негативных последствий (заниженная самооценка, тревожность, агрессивность, отрицательное отношение к школе). 4. Уровень эмоционально-личностного благополучия ребенка в системе межличностных отношений в школе и семейной обстановке.

При переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту происходят значительные изменения в системе отношений взрослых к ребенку. Родители, воспитатели, все окружающие сознательно или стихийно перестраивают свое отношение к будущему школьнику.

Как показали наши исследования особенностей родительских представлений о взаимоотношениях с ребенком 6-7 лет (использовалась методика PARI) в связи с ближайшей перспективой поступления детей в школу в представлениях родителей происходят следующие изменения [4].

Значимыми для ребенка качествами родители называют его ответственность и разумность как будущего ученика, более высокий умственный потенциал, формирование у него новой позиции школьника.

Значимыми для самого родителя в общении с детьми признаются его индивидуальность и нравственность, интеллектуальный и творческий потенциал, авторитетность в общении с детьми, т.е. повышается признание своей родительской личностной ценности (способность к пониманию, доверию, мудрость родителей, достоинство, самоуважение). Поэтому многие родители проявляют по отношению к ребенку большую долю демократичности, считают равноправие во многих вопросах жизни важным принципом взаимоотношений.

Однако достаточно часто в этот период можно наблюдать проявления авторитарности со стороны родителей, гиперопеки и излишней концентрации на ребенке. Авторитарность проявляется в раздражительности родителей, требованиях беспрекословного послушания. На наш взгляд, диктат родителей выступает как средство, позволяющее им справиться со своей тревогой из-за неуверенности в правильности своих действий в этот ответственный для них период. Ближайшая перспектива поступления в школу заставляет родителей излишне концентрироваться на проблемах ребенка, вызывает чрезмерную заботу, опекающие отношения. Появляется желание и необходимость ускорить психическое развитие будущего школьника, повысить его интеллектуальные

возможности, помочь ему овладеть многими новыми деятельностями.

Новые задачи развития детей, связанные с ближайшей перспективой поступления в школу обуславливают новые задачи детско-родительского взаимодействия. Родители все отчетливее начинают ощущать нехватку знаний, опыта в этой новой для них области воспитания. Отсюда – наблюдаемый в это время рост потребности родителей в посторонней помощи и советах.

В этой связи консультативная психологическая помощь по проблеме готовности и адаптации ребенка к обучению в школе становится внутренне востребованной родителями, что приводит их к психологу-консультанту.

Представим типологию основных видов помощи родителям первоклассника, осуществленную на основе содержательного анализа запросов родителей в нашей консультативной работе [2].

1. Просьбы об информации. В запросах 56% обратившихся за помощью родителей звучали вопросы о сущности процесса адаптации, его длительности, причинах проблем и сложностей, испытываемых детьми, и оптимальных путях развития ребенка в этот период. Если родители ограничивались запросом в таком виде (таких родителей было 15%), они редко соглашались на обследование ребенка, считая, что получив информацию о сущности процесса адаптации, смогут сами найти верные пути решения проблем.

2. Просьбы о содействии в анализе сложившейся ситуации. В запросах большинства родителей (86%) прежде всего звучал вопрос о проблемах собственного ребенка в адаптационный период. Они не столько стремились понять сущность процесса адаптации, сколько выражали просьбу о содействии в анализе конкретной ситуации, сложившейся в этот период. Эти родители с большим желанием соглашались на психодиагностическое обследование ребенка, были заинтересованы в получении объективных результатов.

3. Просьбы об обучении навыкам. Третий вид запросов родителей касался коррекционно-развивающих приемов, доступных самим родителям для самостоятельного оказания помощи своим детям. Эти родители (46%) были готовы выполнять данные психологом рекомендации по организации такой помощи, просили обучить конкретным навыкам работы с детьми.

4. Просьбы о помощи в выработке позиции. Достаточно большое число родителей (68%) были обеспокоены обострением взаимоотношений с ребенком. Они жаловались, что не могут выработать верную позицию в общении, не понимают, за что нужно наказывать ребенка, на какие нарушения поведения не обращать внимания, когда ребенка необходимо поддержать и успокоить.

5. Просьбы об эмоциональной поддержке. 32% родителей, обеспокоенных обострением взаимоотношений с ребенком, одновременно жаловались и на изменение собственного поведения в период адаптации их ребенка к школе. Они отмечали в различной степени выраженную тревожность, раздражение, вспыльчивость, страх или даже отчаяние. Данные симптомы показывают, что у самих родителей, столкнувшихся с адаптационными проблемами ребенка, наблюдались определенные признаки личной дезадаптации к изменившейся ситуации. Эти родители действительно нуждались в психологической помощи для того, чтобы успешно справиться со своими личными проблемами в процессе адаптации их ребенка к школе.

Известно, что основная задача психолога-консультанта состоит в том, чтобы помочь клиенту посмотреть на проблемы и жизненные сложности со стороны, продемонстрировать и обсудить те стороны взаимоотношений, которые являются

источником трудностей ребенка и своих собственных, но обычно не до конца осознаются и не контролируются. Это предполагает, что выбор консультирования как формы психологической помощи родителям в период адаптации их детей к школе зависит от желания активно участвовать в разрешении проблем ребенка, меры ответственности самого родителя за результаты взаимодействия с психологом, заинтересованности в данном взаимодействии. С этой точки зрения, можно выделить две группы обратившихся за помощью родителей.

1. Большинство родителей (74%) действительно были заинтересованы в консультативной работе с психологом, это были клиенты с адекватной деловой ориентацией по отношению к консультативной ситуации (в терминологии В.В. Столина (5)); для них консультирование представляло собой процесс совместного разрешения создавшейся ситуации. Родители в той или иной степени понимали, что основная цель консультативного процесса – это прежде всего изменение себя, своих мотивов, взглядов, эмоций, действий и отношений для облегчения адаптационного процесса их ребенка. Поэтому сам консультативный процесс проходил достаточно эффективно, чувствовалась удовлетворенность родителей консультацией и желание активно участвовать в разрешении проблем ребенка.

2. В запросах 26% обратившихся родителей прежде всего звучали просьбы об оказании психологом влияния на ребенка, высказывались обвинения в адрес ребенка (не слушает, не хочет учиться и т.п.), было явным нежелание самому разрешать создавшуюся ситуацию («Сделайте, чтобы он лучше учился», «Сделайте его послушным»). Такой тип ориентации родителей, названный В.В. Столиным рентной ориентацией, является неэффективным с точки зрения достижения цели консультирования. Перекладывая разрешение проблемы на плечи психолога, не желая менять сложившийся образ жизни и отношений с ребенком, родитель будет мало способствовать облегчению для своего ребенка сложного адаптационного к школе периода. В данном случае консультант прежде всего должен работать над изменением отношения к проблеме самого родителя, включением его в процесс оказания помощи ребенку.

Таким образом, особенности понимания проблемы самим родителем и уровень готовности включиться в консультативный процесс во многом определяет успешность консультативной помощи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адаптация организма школьников к учебным и физическим нагрузкам /Под ред. А.Г. Хрипковой. – М., 1982.
2. Дейниченко Л.Б. Консультативная помощь родителям в период адаптации их детей к обучению в начальной школе //Университетские чтения – 2002. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ– Пятигорск: ПГЛУ, 2002.
3. Дейниченко Л.Б. Социально-психологические аспекты адаптации первоклассников к обучению в школе //Практическая психология в развивающем образовательном пространстве /Под ред. Н.М. Швалевой. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2003.
4. Дейниченко Л.Б. Динамика представлений супругов о детско-родительских отношениях в зависимости от этапа семейного развития //Семейная психология и семейная терапия, 2005/ № 2.
5. Столин В.В. Принципы семейного консультирования //Семья и личность /Под ред. А. А. Бодалева. – М., 1993.

Дерябина В.В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ, ПЕРЕЖИВШИМ НАСИЛИЕ

Приведенные в статье данные свидетельствуют о том, что при всех видах насилия независимо от вида коррекции достигается психокоррекционный эффект. Можно сделать вывод: выбранная методика оценки эффективности психокоррекции для детей разных возрастов оказалась достаточно показательной. Однако по результатам исследования эффективнее оказались арттерапия и работа с образами. Но по «экономичности» образная психокоррекция предпочтительнее, так как требует меньших затрат времени, а также подручных материалов и средств.

Deryabina V.V.

THE PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE FOR CHILDREN, WHO EXPERIENCED THE VIOLENCE

The data received prove that with all the rape types irrespective of the correction method the psycho-corrective effect is reached. So it can be concluded that the chosen method of effectiveness evaluation of the psycho-correction for children of different ages proved to be quite significant. Nevertheless due to the research results art-therapy and works with images are most effective. But due to its economy image psycho-correction is more preferable as it requires less time and also improvised materials and means.

В настоящее время проблема жестокости и насилия над детьми в связи с все большей социальной значимостью во всем мире признана одной из приоритетных, что закреплено в Международной конвенции о правах ребенка (1989). Дети – наиболее ранимые члены нашего общества, чьи права и свободы часто нарушаются. В суровой действительности многие из них переживают ужас насилия, становятся свидетелями или жертвами физических, сексуальных и эмоциональных злоупотреблений со стороны взрослых своей семьи или социального окружения.

Насилие, совершенное по отношению к ребенку, по своим последствиям относится к самым тяжелым психоэмоциональным травмам, которые в ряде случаев могут привести к развитию посттравматических стрессовых расстройств (ПТСР), так как события нейтральные для взрослого, у ребенка могут вызывать тяжелые реакции.

Явление жестокого обращения с детьми привлекло внимание психиатров, психологов, социальных работников и работников правоохранительных органов, когда психологами был описан «синдром избиваемого ребенка». Тизард (1997) подчеркивал значение неожиданности, внезапности, новизны и продолженности впечатлений у ребенка, когда систематическая травматизация, состоящая из бесконечно чередующихся сильных и повседневных действий или только мелких, но беспрерывно действующих (унижение, угрозы, психологическое истязание и прочее), вызывали у него острые или отставленные во времени аффективно-шоковые реакции, которые можно трактовать как ПТСР, отличающиеся определенным своеобразием, характерным для детей (В.А. Гурьева, 1996).

Любой вид насилия формирует у детей и подростков такие личностные и поведенческие особенности, которые делают их малопривлекательными и даже опасными для общества. Следует подчеркнуть, что основными общественными потерями в результате жестокого обращения с детьми являются: потери человеческих жизней в результате убийств детей и подростков или их самоубийств; потери производительных членов общества вследствие нарушения их психического и физического здоровья, низкого образовательного и профессионального уровня, криминального пове-

дения; потери в их лице родителей, способных воспитывать здоровых в физическом и нравственном отношении детей. И, конечно же, воспроизводство жестокости в обществе, поскольку бывшие жертвы сами становятся агрессорами.

Частота посттравматических стрессовых расстройств, в основе которых лежит жестокое обращение с детьми, в наше время очень высока. Учитывая то, что при отсутствии адекватного лечения данное заболевание принимает хроническую форму, а также высокую частоту обычно предшествующих ему травматических событий, важно своевременно выявлять случаи жестокого обращения с детьми.

Жестокое обращение зачастую вызывает у детей выраженные нарушения поведения, которые без соответствующего терапевтического вмешательства не проходят и порождают значительные сложности. Таким образом, проблема жестокого обращения с детьми, к сожалению, сохраняет актуальность, и чрезвычайно важно уметь вовремя распознавать признаки психологического неблагополучия в состоянии ребенка и оказывать ему необходимую помощь.

Под жестоким обращением мы понимаем любое действие или бездействие по отношению к ребенку, в результате которого нарушается здоровье и социальное благополучие ребенка, создаются условия, мешающие его оптимальному физическому или психическому развитию, ущемляющими его права и свободы.

Выделяют четыре основные формы насилия в отношении детей (abuse): психологическое, физическое и сексуальное, пренебрежение основными потребностями ребенка.

Главной мишенью любого насилия является психика ребенка. У детей в ответ на переживаемую стрессовую ситуацию в первую очередь страдает эмоциональная сфера, наиболее частыми и постоянными проявлениями являются беспокойство и тревога. При кратковременном воздействии стрессора ребенок может сам справиться с переживаемыми эмоциями, однако в большинстве случаев беспокойство (тревога), которое сопровождает стрессовую ситуацию, превышает индивидуальную способность к адаптации. В таких случаях постоянное беспокойство вследствие пережитого стресса вмешивается в нормальное течение защитных функциональных механизмов индивидуума или парализует его, и наступает кризис. Джиллиард и Джеймс (1988) определили его так: «Восприятие события или ситуации как невыносимую трудность, которая превышает ресурсы и копинг – механизмы личности. До тех пор, пока личность не получит освобождения, кризис потенциально может вызвать острые аффективные, когнитивные и поведенческие нарушения».

Последствия перенесенного насилия, особенно нарушения поведения: агрессивное, деструктивное и саморазрушающее поведение, чрезмерная, не соответствующая возрасту и развитию ребенка сексуализация поведения – создают проблемы в его социализации, налаживании межличностных взаимоотношений, вызывают отвержение окружающих.

Особенности оказания помощи детям и подросткам, пострадавшим от насилия предусматривают:

1. Полное признание основных прав детей и подростков на жизнь, личную неприкосновенность, защиту, достойное существование;

2. Доверие к детям и подросткам, даже если они фантазируют по поводу ситуации насилия, так как нужны убедительные причины для возникновения таких фантазий, ведь ребенку непросто решиться на такой обман, следовательно, он в любом случае нуждается в помощи.

3. Анонимность или конфиденциальность, что повышает вероятность обра-

щения жертв насилия за помощью.

4. Формирование чувства безопасности у жертв насилия, как основа эффективной помощи.

Целью психологической помощи жертвам насилия является уменьшение отрицательного влияния пережитой ребенком травмы на его дальнейшее развитие, предотвращение отклонений в поведении, облегчение реадаптации в обществе.

Задачи:

– оценка уровня психического здоровья жертвы насилия и определение показания к другим видам помощи (психотерапевтической, психиатрической, терапевтической и др.);

– изучение индивидуально-психологических особенностей ребенка с целью более адекватного их использования для решения возникающих проблем;

– мобилизация скрытых психологических ресурсов ребенка, обеспечивающих самостоятельное решение проблем;

– осуществление коррекции личностных дисгармоний и социальной дезадаптации;

– выявление основных направлений дальнейшего развития личности;

– привлечение других членов семьи, родственников, сверстников, доверенных и референтных лиц к оказанию психологической поддержки пострадавшего ребенка.

Психологическая работа направлена на преодоление отчужденности ребенка путем установления доверительного контакта и нейтрализации аффективного состояния и в дальнейшем на коррекцию кризисного состояния и поведения.

Психотерапия может проводиться в индивидуальной и групповой форме с использованием разнообразных методов: арттерапии, игротерапии, песочной терапии и других видов деятельности, естественных для детей.

В используемых нами программах описывается технология психологического сопровождения детей, переживших травматические последствия различных ситуаций насилия в структуре семьи.

Для создания продуктивной технологии психологического сопровождения детей разработаны основные шаги консультационного и терапевтического взаимодействия с детьми.

Цели психологического сопровождения детей – жертв семейного насилия

1. Формирование позитивной Я-концепции ребенка, пострадавшего от насилия.

2. Совершенствование умений, навыков, способностей, позволяющих ребенку идентифицировать свои мысли, чувства, поведение для установления доверительных отношений с другими.

3. Восстановление чувства собственного достоинства и положительного представления о самом себе.

4. Развитие и совершенствование социальных качеств личности ребенка.

5. Коррекция «сексуализированного» поведения.

6. Формирование способности к самопринятию.

7. Выработка способности к самостоятельному принятию решений.

До настоящего времени актуальным при оказании помощи детям – жертвам насилия является оценка эффективности психокоррекции и психотерапии.

Нами было проведено исследование оценки эффективности различных видов коррекции при оказании помощи детям, пережившим насилие.

Цель исследования: отследить эффективность различных видов психокоррекции, используемых для оказания помощи детям, пережившим насилие.

Для этого использовались следующие психокоррекционные методы: арттерапия, игровая терапия, когнитивно-рациональная терапия, работа с образами. Эффективность психокоррекционных воздействий отслеживалась при помощи методики «Комплексная оценка состояния, возникшего в результате насилия» (А.Н. Михайлов, 1999).

Были использованы два варианта бланков: для детей младше 9 лет, и для детей и подростков старше 10 лет. В методику было включено: для младшего школьного возраста – 9 полярных признаков, а для детей и подростков старше 9 лет – 14 полярных признаков, которые охватывали эмоциональную, сенсорную сферы, морально-этическое отношение, чувство вины, поддержку окружающих. Выраженность признаков фиксировалась с помощью визуально-цифровой шкалы. Задание выполнялось в течение 5-10 минут. Методика предъявлялась ДО и ПОСЛЕ терапевтических сессий (при необходимости можно было использовать любой временной период для отслеживания динамики состояний ребенка при психокоррекции). Выбор временного периода был обусловлен тяжестью травмы, возрастом ребенка, видом насилия, его продолжительностью (однократное, многократное). Количество сессий не было фиксированным, психокоррекционная работа продолжалась до тех пор, пока в динамике состояния ребенка не наблюдались достоверно-устойчивые улучшения по выделенным в методике признакам. Проводилась статистическая обработка результатов. Ниже рассматриваются средние значения по выделенным группам. Были выделены 4 группы детей, подвергшихся сексуальному, физическому, эмоциональному насилию и группа, в которой сочетались эти виды насилия. Обследовались дети в возрасте от 7 до 16 лет, из них: 25 мальчиков и 29 девочек.

Результаты исследования показали, что в возрастном аспекте между мальчиками и девочками достоверного различия среднего результата эффективности при всех видах психокоррекции не выявлено. Однако, в каждой возрастной группе: для детей ≤ 9 (5,0 – 6,8 балла), и ≥ 10 (5,4 – 6,8 балла) как у девочек, так и у мальчиков выявлены достоверные различия при первичном обращении и после различных видов психокоррекции.

Виды психокоррекции, которые использовались при различных видах насилия, можно разделить по продолжительности самой психокоррекции на следующие группы: 1) арттерапия (от 2 месяцев до полугода); 2) когнитивно-рациональная и игровая терапия (2 месяца и менее); 3) работа с образами (1-3 сессии). Обращает внимание то, что средние показатели эффективности психокоррекционного воздействия в 1 и 3 группах практически совпадают и находятся в диапазоне (6,6 – 7,3 балла). В этих же группах оценка первоначального состояния детей имеет низкий средний показатель, что свидетельствует о выраженности дезадаптации. Разница в показателях более выражена в группах 1 и 3, т.е. при использовании образной терапии и арттерапии.

Полученные данные свидетельствуют о том, что при всех видах насилия достигается психокоррекционный эффект независимо от вида коррекции. Отмечается то, что при эмоциональном насилии средний показатель эффективности психокоррекции выше, чем при других видах насилия. В группе детей с физическим насилием изначально мальчики оценивают свое состояние как более тяжелое (4,2 балла), чем девочки (4,9 балла), но психотерапевтический эффект в группе мальчиков достоверно выше (6,2 балла), чем у девочек (5,2 балла). Изначальная оценка своего состояния (в группе с сексуальным насилием) как у мальчиков (5,2 балла), так и у девочек (5,3 балла) выше, чем в группах с другими видами насилия.

Если рассматривать результаты эффективности психокоррекции в зависимости от длительности насилия (единичное и многократное), то так же можно отметить положительную динамику в состоянии детей (5,2 – 7,1 балла).

Из выше сказанного можно сделать вывод: выбранная методика оценки эффективности психокоррекции для детей разных возрастов оказалась достаточно показательной. При оказании помощи детям, пережившим насилие, по результатам исследования эффективнее оказались арттерапия и работа с образами. Но по «экономичности» образная психокоррекция предпочтительнее, т.к. требует меньших затрат времени, а также подручных материалов и средств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ардашева С.В., Борозинец Н.М., Евмененко Е.В. Козловская Г.Ю. Психолого-педагогические проблемы насилия над детьми: Учебно-методическое пособие. – Ставрополь, 2003. – 104 с.
2. Насилие и его влияние на здоровье. Доклад о ситуации в мире. Обзор / Пер. с англ. – М: Издательство «Весь Мир», 2002. – 48 с.
3. Зиновьева Н.Щ., Михайлова Н.Ф. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации. – СПб.: Речь, 2003. – 248 с.
4. Журавлева Т.М., Сафонова Т.Я., Цымбал Е.И. Помощь детям – жертвам насилия. – М.: Генезис, 2006. – 112 с.
5. Дети России: насилие и защита // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – М.: РИПКО, 1997.
6. Платонова Н.М., Платонов Ю.П. Насилие в семье: особенности психологической реабилитации. СПб.: Речь, 2004.
7. Сафонова Т.Я. Роль специализированного центра в оказании комплексной помощи детям, подвергшимся жестокому обращению // Психологическая наука и образование. 2004. № 1. С. 97–1001.
8. Технологии социальной работы с детьми, пострадавшими от семейного насилия: Научно-методическое пособие/Под ред. Л.С. Алексеевой. – М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2001.
9. Руководство по предупреждению насилия над детьми / Ин-т дет. психотерапии и психоанализа Акад. гуманит. исслед./Под ред. Н.К. Асановой. – М., ВЛАДОС, 1997.
10. Сафонова Т.Я., Цымбал Е.И. Социальные корни жестокого обращения с детьми в семьях // Актуальные проблемы современного детства. – М., 1994. – С. 84–88.
11. Руководство по предотвращению насилия над детьми /Под ред. Н.К. Асановой. – М.: Владос, 1997.
12. Тарабрина Н. Практикум по психологии посттравматического стресса. – СПб.: Питер, 2001. С. 64–74.
13.Garbarino J., Sebes J., Schellenbach C. (1985). Families at risk for destructive parentchild relations in adolescents // Child Development. V. 55, 174–183.
14. Deblinger E., Heflin A.H. Treating Sexually Abused Children and Their Nonoffending Parents // A Cognitive Behavioral Approach., London; New Delhi: SAGE Publication Thousand Oaks, 1996.
15. Levinson D. (1989). Family violence in cross-cultural perspective. Frontiers of Anthropology, Vol.1.
16. Hanks H., Stratton P. The Effects of Child Abuse: Signs and Symptoms. // The Child Protection Handbook / K. Wilson, A. Tames (Eds.). London: Bailiere Timdall, 1995.
17. Hobbs C.J., Hanks H.J.I. Wynne J. M. Child Abuse and Neglect: A Clinician's Handbook. Edinburg: Churchill Livingstone, 1993.

РАЗДЕЛ VI
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Наместникова И.В.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ НАУЧНОГО ОПИСАНИЯ ОБЪЕКТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

В статье рассматриваются методологические проблемы научного описания объектов социальной работы, в основании которых – современные эпистемологические представления о специфике современной теории социальной работы как сферы социально-гуманитарного знания.

Namestnikova I.V.

THE METHODOLOGICAL PROBLEMS OF SCIENTIFIC DESCRIPTION OBJECTS SOCIAL WORK.

The article is devoted to the methodological problems referred to a scientific account of social work objects and based on modern epistemological conceptions of social work theory peculiarities as a sphere of social-human learning.

Глубокие трансформации естественно-научной картины мира не могли не повлиять на состояние философской онтологии, а через нее и на современные эпистемологические представления. Начать хотя бы с того, что для классической науки объективность описания исключала наблюдателя из картины мира. Однако на новом этапе ученые исходят из другого тезиса: научное описание должно соответствовать источникам, доступным наблюдателю, принадлежащему тому миру, который он описывает, а не существу, созерцающему наш мир «извне» [3].

Наблюдатель – субъект, познающий и соответственно описывающий реальность. Это не абстрактное существо, находящееся за пределами мира, это конкретное «физическое» существо, оперирующее понятийным аппаратом, теоретическими моделями и методами описания фактов. Он находится в физически определенной «познавательной позиции», которая питается той или иной методологией социального познания. Наблюдатель не отделим от своей позиции, а эта последняя составляет выделенную часть описываемой социальной реальности, поскольку в ней как раз и фиксируется единство объективных и субъективных условий мыслимости объекта познания.

Что же предполагает познавательная позиция? Во-первых, внутренний, субъективный момент, выраженный наличием у субъекта в любом познавательном акте той или иной интеллектуальной перспективы. Во-вторых, внешний, объективный момент, связанный с выбранным (из множества возможных) аспектом рассмотрения. Иными словами, познавательная позиция исследователя включает в себя важное в гносеологическом отношении качество: с одной стороны, она есть некоторая точка отсчета наблюдателя, которая задает перспективу видения реальности; с другой стороны, она есть нечто детерминируемое извне, задающее объективность смысла наших «образов» действительности и обусловливающая подход к объекту, некая его проекция, или измерение, высвечиваемое наблюдателем с помощью имеющихся у него предметно-практических и концептуальных средств. В результате мы сталкиваемся с фактом неустранимой множественности перспектив видения социальной реальности, точек зрения, языков описания.

Описание объектов социальной работы вариативно, в определенной степени проблематично, характеризуется сложностью и противоречивостью. Прежде всего это связано со сложностью самих объектов социальной работы, таких как индивид, социум, социальный процесс, социальные отношения. В сфере социальной реальности, созданной усилиями человека, субъективная составляющая не только содержится в отчужденных и объективных продуктах его деятельности (материальная культура, социальные структуры и институты, массовое сознание и др.), но и входит в качестве активного, творческого компонента в саму исследуемую реальность. Здесь больше партикулярности, уникальности, текучести, относительности, неопределенности и случайности. Поэтому в социальной реальности гораздо труднее установить разграничительные линии между явлениями, событиями, процессами, а следовательно, сложнее выявить и описать интересы исследуемого объекта, многообразные условия его осуществления. Они как бы сливаются, теряют четкие очертания, «наплывают» друг на друга. Создается впечатление многозначности, мозаичности и даже произвольности.

Социальный работник (теоретик и практик) является не только наблюдателем, но и активным участником этих процессов, занимая посредническую позицию между «стабильным» и «нестабильным», обществом и государством, клиентом и его средой.

Сложность и противоречивость в описании объектов социальной работы также задается эпистемологическими особенностями фактуального и концептуального базисов социальной работы как сферы социально-гуманитарного знания, в которых акцент все больше смещается к междисциплинарности, а социальная и гуманитарная содержательность дисциплины (теория и практика) остается за пределами рефлексии. Размышления о происходящих изменениях в науке, в частности социально-гуманитарной, позволяют внести некоторые уточнения и дополнения как в само понятие объекта социальной работы, так и в особенности его описания.

Социальная работа, как и научное знание в целом, переживает сегодня эпоху перехода к новым парадигмальным установкам. В ней утверждается новая рациональность и представление о субъекте познания, как элементе, включенном в сам объект. Все глубже осознается зависимость ответов на задаваемые человеком вопросы не только от организации самой природы, но и от способа постановки этих вопросов.

Категория «объект» наполняется новым содержанием, которое понимается как динамический процесс, воспроизводящий некоторые устойчивые состояния. Все больше внимания обращается на роль вероятности в эволюционных механизмах и т.п. Например, закономерности, которые вскрываются в рассматриваемых областях социальной жизни, должны, по мнению многих ученых, формулироваться в виде вероятностных утверждений. В разных условиях бытия один и тот же объект часто проявляет себя качественно по-разному. Во многом это связано с тем, что поведение людей находится под влиянием внешних и внутренних факторов и потому подвержено значительным вариациям. Отсюда его так трудно прогнозировать. Закономерности, которым оно подчиняется, носят вероятностный характер. А это значит, что любые утверждения в этих областях можно делать лишь с определенной степенью уверенности. Максимум, на что здесь можно рассчитывать – это объективно оценить достоверность наших прогнозов.

Наконец, самое важное – социальные системы и человек рассматриваются не в понятиях равновесия или как «механизмы», а как креативный мир с неполной информацией и изменяющимися ценностями, в котором будущее предстает во многих

вариантах [8]. Понять его можно лишь исходя из представления характера самопроявления человека, его деятельности.

Дело в том, что социально-гуманитарная сфера – это сфера теоретико-практической деятельности, где есть основания различать объективные и субъективные компоненты. Объективное – социально-исторические законы, действующие в обществе и определяющие взаимодействие и поведение людей. В социальной работе «объективное» рассматривается как социальное и проявляется как социальные отношения, с которыми работает социальный работник. «Субъективное» связано с индивидуальными интересами, мотивами, намерениями, с интенциями «человека нуждающегося», преследующего в социуме свои цели и подбирающего для этого кажущиеся ему оптимальные средства. В более общей форме – это целостный континуум реальности, составляющий внутренний мир и достояние индивида.

Разумеется разведение объективного и субъективного в деятельности – плод сильного аналитического приема. На деле социальные законы и механизмы их реализации в индивидуальной эгоистической активности не разводимы. Тем не менее, «препарирование» унитарной деятельности является процедурой плодотворной. Оно плодотворно в границах познания как отделенных от деятельности людей (хотя данных в ней и через нее) социальных законов, так и в мотивационной смысловой экзистенциальной активности, вписывающейся либо не вписывающейся в сферы закономерного. Речь идет о том, что объект социальной работы как сферы социально-гуманитарного знания может быть вынесен в мир многообразных межсубъективных отношений, которые постигаются не только непосредственным наблюдением и созерцанием, а реконструкцией оснований, форм человеческой деятельности, проникновением в суть характера, способа ее организации.

Таким образом, объект социальной работы следует рассматривать не только в пространстве эмпирически фактуальных данностей, но и в пространстве человеческих значений, ценностей, смыслов, возникающих при социализации и инкультурации личности. Поэтому его описание отражает гносеологическую специфику, связанную с особенностями социально-гуманитарного знания, и представляет собой процесс осмысления дихотомии «объективного» и «субъективного», лежащей в основании объекта.

Основу гносеологической специфики социально-гуманитарного знания составляет взаимопроникаемость социального и гуманитарного. В этом взаимодействии предметным базисом «гуманитарного» выступает непосредственная привязка к культурно-личностной онтологии, а «социальное» представлено определенностью общественного бытия, формирующего структуры мира индивида. Если объект представлен через социальные отношения, то его описание будет опираться на базисные общественно-исторические законы. Но для того, чтобы понять структуры мира индивида, необходимо обратиться к так называемым «мостонаводящим» законам, выражающим инвариантное в человеке, как носителе гуманитарности, как личности. Например, поступок можно рассматривать и как социальное действие (социальный объект), и как акцию, реализующую цель, наполненную смыслом, которую нужно постичь (гуманитарный объект). «Смысловая детерминация, ценностная причинность – те антивещно-антинатуралистические формы связи, которые специфичны исключительно для гуманитарного знания» [5].

Известно, что научное описание предполагает выработку особого языка, который отличается от обыденного языка точностью и единообразием. Однако описание социально-гуманитарного объекта в таком дискурсе весьма проблематично.

Дихотомия «социального» и «гуманитарного» в объектах социальной работы позволяет, с одной стороны описывать объект через объективно-логическое, то есть смысловое измерение, а, с другой стороны через субъективно-психологическое (переживаемое) измерение.

Иными словами, если мы хотим понять социальный мир человека, восприятие им внешней реальности и мир его самосознания, то здесь недостаточно рационального языка категорий и абстракций. Необходимо приблизиться к адекватному пониманию смыслов, которые человек вкладывает в суждения и действия. Кроме того, поступки человека не всегда адекватно осознаются им самим. Чтобы уяснить их глубинный смысл, надо приложить немало усилий для расшифровки внешне наблюдаемых действий и высказываний и для интерпретации их в научных понятиях. Рационализация представлений о человеческом поведении также требует определенных теорий, в рамках которых эти действия могут быть объяснимы. Например, если мы описываем социальные отношения (взаимодействия) между структурами, социальными институтами и организациями, включенными в систему социальной работы, то мы опираемся на социальное знание, основанное на описании и объяснении обобщенных данных. А если мы рассматриваем субъективный аспект реальной практики этих отношений, то есть познаем опыт, чувства, переживания субъектов этих отношений, то нам необходимо гуманитарное знание, основанное преимущественно на понимании и интерпретации. Этот субъективный мир как «особое» может также выступать объектом исследования. И здесь возникает проблема «понимающего» описания. Она заставляет обратиться к смыслам самого термина «описание».

В гносеологическом контексте термин «описание» включает в себя два пласта его понимания. За первым пониманием термина закрепилось название «эмпирическое описание» (или «первичное описание»), за вторым – «теоретическое описание» (или «вторичное описание») [2]. В первом случае речь идет об описании как процедуре фиксации средствами естественного или искусственного языка сведений об объектах, фиксируемых в наблюдении, эксперименте и измерении. Во втором случае – описание мыслится как способ языковой индивидуализации объектов, который позволяет осмысливать их внутри самих себя в качестве некоторых отдельных целостностей.

Эмпирическое описание выполняет как бы две задачи: во-первых, оно трансформирует чувственную информацию в знаковую форму, приемлемую для дальнейшей рациональной обработки; во-вторых, обобщает, систематизирует, группирует и классифицирует, а также стандартизирует данные наблюдения. В результате устанавливается четкое соответствие между общими идеями, выраженными в словесной форме, и теми конкретными наблюдаемыми фактами, с которыми мы имеем дело на практике. Такая процедура называется *операционализацией*. В этом случае описание соотносится с процедурами объяснения, которые вырастают из описания, контролируют описание и подчиняют его своим целям. Эмпирическое описание дополняется или в случае фиксации несопоставимости противопоставляется теоретическому описанию.

Теоретическое описание, в свою очередь, органически вплетается в объяснение. Оно опирается на процедуры схематизации и идеализации, на систему концептов и конструктов, гипотез и законов, на целостную теоретическую модель определенной предметной области. Теоретическое описание есть работа посредством определенного языка, который задает определенную модель видения объекта и является средством понимания и *концептуализации* смыслов и содержаний исследуемых объектов.

Концептуализация смыслов и содержания объекта позволяет выстроить модель явления, охватив его существенные стороны и отношения, а затем осуществить переход от общих и довольно расплывчатых представлений, характерных для обыденного мышления, к строгим научным понятиям, точно определенным и взаимно координированным.

Что же касается *операционализации,* то она связана с использованием научных понятий на эмпирическом уровне анализа, то есть выделением эмпирических (в принципе наблюдаемых) значений (признаков) теоретических смыслов. Операционализация противоположна по направленности концептуализации. Если последняя задает вектор движения «вверх», в сторону абстрактного в уровнях организации знания, то операционализация есть движение «вниз» – в сторону конкретизации содержания основных понятий, на основании которых можно проверить справедливость теоретических концептов на практике. Чтобы проделать этот сложный путь, нужно нащупать точки соприкосновения понятийного аппарата теории с реальными событиями, содержание которых они отражают. Поэтому поиск эмпирических значений понятий называют его эмпирической интерпретацией, а определение этого понятия через указания правил фиксирования соответствующих эмпирических значений (признаков) – операциональным определением.

Как логическая задача проблема эмпирической интерпретации понятий теории была поставлена в философии позитивизма. Эта проблема связана с соотнесением эмпирического и теоретического уровня знания и правилами этого соотнесения. В дискурсе классического позитивизма (М. Шлик) эмпирическая интерпретация достигается путем полного сведения значения понятий теории к их эмпирическим признакам. Однако есть такие понятия (научные термины, абстракции), содержание которых очень сложно, а порой и невозможно перевести в конечное число проявлений их сущности, сохраняется какой-то невыразимый в эмпирических показателях «остаток». Речь идет об *интегральных понятиях*: интегральных в том смысле, что за ними стоит целый ряд факторов. Для их описания приходится использовать комплексные показатели. Возьмем, к примеру, такое понятие, как «качество жизни». Оно включает в себя не только материальный достаток, но и жилищные условия, состояние окружающей среды, медицинское обслуживание, доступ к образованию, культурный досуг. Чтобы реально оценить и описать качество жизни, нужно учесть не только все эти факторы, но и вклад каждого из них. Поэтому эмпирическая интерпретация понятия по необходимости частична. Операциональное определение раскрывает лишь некоторое содержание термина и предлагает частичное пояснение его значения.

Тем более невозможна полная эмпирическая интерпретация теории. Теория связана со своим эмпирическим базисом таким образом, что в более или менее однозначном отношении с эмпирической основой находятся лишь отдельные элементы теоретической системы, отдельные «точки». Иными словами, это понятия, «в состав которых входят признаки, указывающие условия их эмпирического применения, выявляющие некоторый эмпирически обнаруживаемый индикатор ненаблюдаемой сущности» [7]. Такие понятия и суждения выступают «представителями» системы в целом. Система понятий, как известно, формируется и развивается благодаря существующей базе знаний, на которой основывается и выстраивается та или иная сфера профессиональной деятельности.

Базовые знания социальной работы выстраиваются на трех взаимосвязанных основаниях – теоретическом, фактуальном и практическом.

Теоретическая основа базовых знаний формирует представление о теории в рамках социальной работы. Здесь можно встретить различные понятия, которые используются при описании теорий социальной работы, однако не всегда четко определяются. Следует также отметить отсутствие единого языка и в описании теории, равно как и в самом ее определении, где можно встретить различные термины. Однако, в целом, теория в рамках социальной работы описывается через интегральные понятия, за которыми стоит целый ряд факторов, отражающих сложные отношения между теорией и практикой социальной работы: с одной стороны, они взаимно дополняют и оплодотворяют друг друга, а с другой – между ними могут возникать и противоречия.

Можно утверждать, что понятийные границы «теории» в рамках социальной работы пока еще четко не определены. Здесь встречаются как теории других дисциплин (представленные на «высоком абстрактном уровне» [18], и довольно сложные для применения в современной практике социальной работы), так и теории, анализирующие цели и задачи социальной работы, а также теории практической деятельности или практические подходы [20].

С методологической точки зрения любая теория должна стремиться к максимальной полноте и адекватности описания, целостности и выводимости своих положений друг из друга, к внутренней непротиворечивости.

Однако дискуссии о теории в рамках социальной работы показывают, что произошло смещение акцента методологической рефлексии с проблем внутренней организации теоретического знания на проблемы включения теорий в систему практики социальной работы, в систему культуры в целом и их роль в описании практики.

Дискуссии о теории затрагивают область взаимопересечения трех подходов в социальной работе – критического, гуманистического и либерального, каждый из которых представляет группу теорий, отличающихся различным взглядом на природу человека. Критические теории отстаивают важность структурных преобразований в рамках социальной политики, поэтому их направленность на достижение социальных изменений не вызывает сомнений. В критических теориях содержатся больше возможностей для выбора целей и моделей практики, предполагающих совместную работу специалиста и клиента.

Для либеральных теорий характерно развитие социальных практик, соответствующих существующему социальному порядку, и их постепенное реформирование. В гуманистических теориях утверждается, что в центре практики социальной работы должны находиться индивиды, способные к саморазвитию и изменению.

В результате содержание термина «теория» максимально расширяется до обсуждения теоретической компоненты и способов ее оформления в познавательной практике социальной работы. Теория помогает осуществить выбор определенных действий из многообразия альтернатив, существующих в практике социальной работы [16]. Иными словами, происходит релятивизация понятия «теория». Речь идет о том, что «теория» соподчиняется с другими понятиями или даже заменяется ими.

Например, у М. Пэйна понятие теории многозначно**.** По его мнению, в социальной работе термин «теория» можно толковать как «модель», как «перспективу» или как «объяснительную теорию».

Модели описывают практику в общих чертах и в структурированной форме, на примере различного рода ситуаций, закрепляя за практикой определенные принципы и методы деятельности, на основе которых выстраивается определенная последовательность действий. Модели помогают социальным работникам структу-

рировать и организовать подход к сложной ситуации. Хорошим примером этому служит целевой подход. *Перспективы* отражают ценности или представления об окружающем мире, которые ориентируют практиков и направляют их действия. Перспективы позволяют обдумать происходящее с определенной точки зрения и увидеть ситуацию с разных позиций. Примерами перспектив в социальной работе можно считать феминистский подход или системную теорию. Рассматривая перспективы, Н. Дензин и И. Линкольн считают, что в сравнении с парадигмами перспективы являются менее развитыми системами, между которыми можно более свободно перемещаться. По их мнению, исследователь-теоретик как *bricoleur* (мастер на все руки – И.Н.) работает между и в рамках конкурирующих и частично совпадающих перспектив и парадигм [10]. Термин *bricoleur* принадлежит К. Леви-Строссу.

Объяснительная теория рассматривает результаты тех или иных действий или причины определенных последствий, а также выявляет обстоятельства случившегося. Некоторые авторы присваивают статус теории только тем представлениям, в которых присутствует причинно-следственная закономерность. Согласно этому мнению, теории должны объяснять то, что происходит. Примером объяснительной теории может служить когнитивно-поведенческая теория.

Перспектива, объяснительная теория и модель способствуют объяснению и пониманию практики. Они взаимосвязаны между собой. Поскольку социальная работа является практической деятельностью, которая осуществляется в сложных условиях, то перспектива должна подкрепляться моделью, содержащей четкое руководство к действию. Если перспектива не связана с практикой, то есть у нее отсутствуют возможности практического применения (например, ранняя радикальная теория или первоначальная версия когнитивной теории), это вызывает серьезную критику со стороны практиков и теоретиков социальной работы.

Однако деятельность не всегда сугубо прагматична, она должна основываться на определенных доказательствах достоверности и эффективности, поэтому модель должна подкрепляться объяснительной теорией. Модель и объяснительная теория смогут быть востребованы в практике социальной работы только в том случае, если они будут отражать определенное видение мира, позволяющее переносить представления из одной ситуации в другую и предопределять определенный образ действий. Именно поэтому необходимо наличие определенной перспективы.

Данный процесс, характерный для становления социальной работы как сферы социально-гуманитарного знания, является лишь частичным отражением развития науки в целом, где происходит поиск исследовательских стратегий, применяемых определенными научными сообществами для закрепления своего доминирующего положения или для достижения такового в той или иной дисциплинарной области.

В англо-американских школах социальной работы методология включения той или иной теории в практику социальной работы в основном связана со следующим определением теории, данным Р. Баркером: «Теория – это группа логически взаимосвязанных гипотез, концептов и конструктов, объясняющих определенный феномен» [19]. Эти теории могут выступать в форме «определенного концепта или идеи», а также объяснять «взаимосвязанные концепты» [11].

В социальной работе термин «теория» может быть истолкован как «официальная теория» и «неофициальная теория» [14]. Официальную теорию разрабатывают специалисты-практики и теоретики социальной работы. Неофициальная теория формируется на основе общих представлений и ценностей, существующих в обществе, а также конструкций, продиктованных практическим опытом. Она ин-

дуктивно выводится из отдельных ситуаций и проверяется эмпирически, но может включать в себя и элементы официальной теории.

Важнейшей характеристикой теории в социальной работе является то, что она не только описывает объект, но как бы поднимается над описанием и включает в себя объяснения причин возникновения и развития того или иного феномена. Поэтому через теорию становится возможным познать практику. Теория несет в себе определенную практическую пользу, поскольку она обладает предсказательной и прогностической силой, которая помогает в процессе принятия решений.

Рассматривая эту функцию теории, Б. Шелдон подчеркивает, что «...с психологической точки зрения невозможно представить себе отсутствие теорий, объясняющих мир. Это невозможно на базовом уровне чувственного познания (восприятие), на когнитивном и на эмоциональном уровне. Поиск смыслов, как основ для прогнозирования успешного поведения и избегания опасности, вплетено в наше сознание благодаря эволюции» [18].

Однако методы, с помощью которых пытаются понять и объяснить социальные феномены, могут изменяться. В связи с этим теории, которые создаются в социально-гуманитарном знании, следует рассматривать как ориентировочные, предварительные, поскольку «...теория, – по мысли К. Поппера, – всегда остается гипотетической или предположительной. Она всегда остается догадкой» [9]. Следовательно, необходимо уходить от трактовки теории или теорий в терминах абсолютных понятий или фундаментального знания.

Как отмечает Д. Хуве, «...теории не являются абсолютными понятиями, объясняющими способы существования предметного мира, но пока они с помощью особых методов описывают и объясняют в интересах исследователя то, что происходит, они сохраняются. Теории обеспечивают *рабочими дефинициями* окружающий нас мир. Они делают его концептуальным. В реальной действительности построение теории есть построение реальности... Наши теории определяют то, что мы видим» [12].

Среди теоретиков социальной работы продолжаются дискуссии о выборе соответствующих теорий для социальной работы. Эти дискуссии проводятся в дискурсе размышлений о том, является ли социальная работа наукой или результатом человеческих стараний [9]. Однако данный дискурс может привести к абстрагированию теории и отрыву ее от практики, ибо любая теория, чтобы стать релевантной, должна отражать дилеммы и сложности, с которыми регулярно сталкиваются специалисты в практике социальной работы.

В соответствие с этим можно выделить пять ключевых сфер, в которых применение теории может существенно расширить наше представление об объекте: *наблюдение*, *описание*, *объяснение*, *предвидение, интервенция* (предлагает методы практической деятельности по достижению изменений).

Выделенные пять сфер применения теории в одинаковой степени релевантны и могут замещаться в процессе оценки ситуации, то есть понимании конкретной проблемы, ее корней и возможных путей помощи клиенту или группе клиентов. Независимо от того, является ли теория общей или специализированной, ее задача состоит в том, чтобы выстроить структуру объяснения и понимания происходящего явления и его причин, для того, чтобы стало ясно какие практические действия необходимо предпринять для решения проблемы. Это требует учета особенностей восприятия, объяснения и понимания всех, кто вовлечен в процесс социальной работы – клиентов или – как часто их сейчас именуют – пользователей услуг, специалистов, других значимых индивидов, а также представителей других профессий,

привлеченных для работы с клиентом.

Описание объектов социальной работы в теоретико-практическом дискурсе характеризуется отсутствием общего языка. Речь идет о том, что в социальной работе при описании теории все чаще используется аппарат естественного языка. Вместе с тем данное утверждение не является плацдармом для радикальных выводов. Естественный язык есть предельная граница любой науки. В наиболее широкой редакции это означает, что посредством словесной артикуляции человек реализует свою способность познавать. Для познания в полной мере справедлив тезис *universalia ante rem* – поиск слова влечет нахождение вещи, ибо мы различаем то, что знаем, но мы знаем то, что вербализуем (категоризуем).

Однако особенность состоит в том, что наличие специализированной терминологии (что, как думается, разобщает естественные и социально-гуманитарные науки) характеризует весьма стандартный арсенал устоявшейся науки (знание в модусе твердого ядра). Вследствие развитых процессов кодификации, логификации, квантификации, метризации и так далее именно тут создаются предпосылки особой лексики с фиксированной тематикой.

Что же касается социальной работы как сферы социально-гуманитарного знания в модусе активного поиска, то, по определению, строгой лексики здесь нет и быть не может. В этой связи уместно вспомнить замечание Б. Шелдона о том, что «...очень часто приходится удивляться тому, как незначительная рабочая дефиниция превращается в концепт, который используется в повседневной практике» [17]. Расширение запаса языка, стимулирующее искания на этой стадии идет за счет паронимии – заимствования слов из обыденного языка. Слова обыденного языка недостаточно четко определены с точки зрения логики. Поэтому в описаниях моделей, перспектив, подходов и теорий социальной работы отсутствует методологическая строгость и единообразие. Здесь можно увидеть активное применение различных метафор, нарративистских (повествовательных) стратегий, то есть описаний в форме «объясняющего рассказа», способ изложения и язык которых определяется «общей темой» (паттерном) исследовательской программы или парадигмальной ориентацией. Заметим по этому поводу, что ни одна достаточно глубокая интеллектуальная процедура не в состоянии избежать пользования подобными приемами. В особенности это касается объемных содержательных толкований таких нетривиальных концептов, как, например, «жизненный мир клиента», «ресурсы клиента», «эйджизм», «личность в окружении» и т.д. Эту особенность обыденного языка не следует рассматривать как его ущербность. Наоборот, здесь кроется его основная сила – универсальность и потенциальная способность выразить любое содержание.

Привлечение естественной лексики – общее и вполне ординарное место познания. Оно связано с внутренней расслоенностью науки в целом и соответственно с разными режимами деятельности в науке твердого ядра и переднего края. Разумеется, обогащение словаря научного знания обиходной фразеологией чревато такими определенными издержками, как утрата точности, строгости, однозначности, определенности. Однако раздвигающий горизонты наличного знания ищущий профессионал лишен возможности выбора. Естественный язык в отношении языка науки играет роль запасника-резервуара предельной выразительной емкости. Он оказывается средством номинации нетрадиционных категориальных пластов и планов. По мнению Фук, даже «...простая номинация с помощью естественного языка способствует объяснению и пониманию практики социальной работы» [11]. В свою очередь, практика социальной работы представляет собой процесс *выбора* опреде-

ленных действий из многообразия альтернатив. «У практиков всегда есть теория, которая помогает решать, во имя каких целей и каким образом осуществлять этот выбор» [12].

Отсутствие методологической строгости и общности в описании объектов социальной работы приводят порой к путанице, расплывчатости и значительной смысловой неопределенности, связанной с многозначностью слов, которая порой размывает теоретическую и практическую достоверность феномена. Такой методологический эклектизм можно рассматривать как своеобразную реакцию на многообразие и сложность проблем, которыми занимается социальная работа. Заметим, что «строгое» словарное определение термина «эклектизм» уже в значительной степени несет в себе негативную коннотацию: «Эклектизм – неорганичное соединение разнородных, внутренне несоединимых, часто противоположных принципов, взглядов, теорий, художественных элементов». Однако, как считают представители научного корпуса западной школы социальной работы, у эклектизма в социальной работе есть ряд преимуществ [20]. Так, по мнению М. Пэйна, «...эклектизм дает возможность привносить в социальную работу различные идеи. Он помогает соединять те теории социальной работы, которые выдвигают сходные положения для осуществления действий на практике, эффективнее связать их со сложными ситуациями и позволяет социальным работникам компенсировать неадекватность отдельных теорий» [13]. Иными словами, «эклектизм» в социальной работе интерпретируется как методологическое многообразие, или «мягкая» методология, приносящая определенную практическую пользу.

Концептуальную неопределенность и многообразие можно наблюдать и в пространстве использования базовых понятий социальной работы, к примеру, таких как «модель», «практический подход», «метод». Так, Д. Хуве проводит различие между моделью и теорией на основе их функций. Модель, в отличие от теории описывает феномен, но не объясняет его, как это делает теория. «Модель функционирует как кирпичик теоретического здания» [12]. Такое толкование понятия связано с общим словарным определением модели как стандарта для подражания или образца для воспроизведения реальности. Подобную интерпретацию можно встретить у российских ученых при описании отечественных и европейских моделей социального благосостояния [6].

Вместе с тем следует отметить, что понятие «модель» у ряда авторов несет несколько иную смысловую коннотацию. В дискурсе профессиональной практики смысл этого понятия расширяется и приобретает значение практического подхода, рабочими дефинициями которого выступают, к примеру, такие термины, как «модели практики», «модель жизненного цикла», «медицинская модель», «биопсихологическая модель» и т.п. По мнению Р. Баркера, модели – практические подходы, отражают «взаимодействие сил, действующих в окружении клиента, которые оказывают влияние на клиента и сами подвергаются влиянию со стороны клиента» [19].

Итак, очевидно, что в пространстве концептуализации могут одновременно существовать несколько позиций в «понимающем описании» одной и той же проблемы. Каждая их этих позиций, точек зрения замыкается на определенном аспекте или, как принято сейчас говорить, на социокультурном «интервале» реальности. Интервальный подход исходит из того, что в научном познании могут существовать в качестве допустимых разные «картины» одного и того же объекта, множественность языков описания и точек зрения. Однако эти точки зрения могут рассматриваться как равноправные лишь при одном условии, если все они удовлетворяют требова-

ниям рациональной обоснованности. Критериями рациональной обоснованности выступают логическая непротиворечивость, осмысленность, проверяемость эмпирическим опытом, системная принадлежность, полезность, практическая эффективность.

Таким образом, разные системы описания одного и того же объекта в принципе имеют право на существование, если они удовлетворяют указанным выше критериям. Правда, сами эти критерии в социально-гуманитарном знании, к сожалению, не имеют однозначного понимания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Великие преобразователи естествознания. Илья Пригожин. XVI международные чтения. Минск, 1998.
2. Всемирная энциклопедия: Философия / Гл. научн. ред. и сост. А.А. Грацианов. – Мн.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001.
3. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. М., 1988.
4. Словарь иностранных слов. М.: Рус. яз., 1992.
5. Философия социальных и гуманитарных наук./Под общ. ред. проф. С.А. Лебедева. – М.: Академический проект. 2006.
6. Фирсов М.В., Студенова Е.Г. Теория социальной работы. М.: Академический проект, 2005.
7. Швырев В.С. Теоретическое и эмпирическое в научном познании. – М.: Наука, 1978.
8. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. – М.: «Добросвет», 2003.
9. Camillery, P. Social work and its search for meaning: theories, narrative and practices, in J. Pease and J. Fook (eds) Social Work Practice: Postmodern Critical Perspectives. London: Routledge, 1999. P. 31.
10. Denzin N. & Lincoln I. Introduction. Entering the field of qualitative research// Handbook of Qualitative Research Paperback Edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publication, Inc., 1998, I. P. 4.
11. Fook, J. Social Work: Critical Theory and Practice. London: Sage, 2002.
12. Howe, D. An Introduction to Social Work Theory. Aldershot: Gover, 1987.
13. Payne M. Modern Social Work Theory. 3-d Edition. Basingstoke, 2005.
14. Payne, M. Social Work Theories and Reflexive Practice, in R. Adams, L. Dominelli and M. Payne (eds) Social Work : Themes, Issues and Critical Debates, 2 nd edn. Basingstoke: Palgrave, 2002.
15. Popper, K. L. The Myth of the Framework: In Defence of Science and Rationality. Ed. By M.A. Notturno. London: Routledge, 1994.
16. See: M. Payne. Modern Social Work Theory. 3-d Edition. Basingstoke, 2005.
17. Sheldon, B. Cognitive- behavioral Therapy: Research, Practice and Philosophy. London: Routledge. 1995.
18. Stepny, P. The Theory to practice debate revisited, in P. Stepny and D. Ford (edt) *Social Work Models, Methods and Theories.* Lyme Regis: Russell House, 2000. P. 21.
19. The Social Work Dictionary. 3rd Edition by Robert L. Barker. NASW Press, 1995.
20. Trevithick, P. Social Work Skills. A Practice Handbook. Open University Press, London, 2006.

Рябкова Н.Г.

ФИЛОСОФСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. К ВОПРОСУ МЕТОДОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

В статье осуществляется попытка анализа социально-педагогической деятельности с позиции социальной философии. Исследование важно в связи с развитием теории профессионального образования социального педагога в России.

Ryabkova N.G.

The published article of Ryabkova N.G. (the professor of theory of teaching) is dedicated to the philosophical comprehension of social teaching activity, the analysis of which can become the methodological grounds for a specialist in social teaching theory. The author of the article understands social teaching activity as a part of social reality, as a complicated self-organizing system.

Социально-педагогическая деятельность – одна из важнейших категорий социальной педагогики. Как научная категория социально-педагогическая деятельность несет в себе пласты категориального становления. Вся глубина и емкость этого понятия очень хорошо проявлены в философии выдающегося немецкого философа, стоявшего у истоков социальной педагогики, Пауля Наторпа, который, определяя социальную педагогику обусловленностью социальными причинами, указывал на необходимость создания «социальных условий образования и образовательных условий социальной жизни» [7]. Именно эта обусловленность подтолкнула нас обратиться к социальной философии с тем, чтобы осмыслить социально-педагогическую деятельность как социально-педагогическое явление.

Обращение к социальной философии не случайно. Социальная педагогика как научная отрасль выделилась из педагогики. Сама педагогика всегда была тесно связана с философией. Философия анализирует феномены воспитания, образования как особые социокультурные феномены в контексте социальной реальности (С.А. Андреева, Н.В. Наливайко). Исследования показывают, насколько высока степень родства философии и педагогики. Они никогда не отрывались друг от друга: педагогике философия необходима как основание, на котором развивается научное знание, в то же время философии нужна педагогическая практика как часть социальной реальности. Анализируя Платоновскую педагогику, Сергей Иосифович Гессен обратил внимание на единство педагогики, этики и политики, на «внутреннее единство индивида и общества и следующий отсюда социальный характер педагогики, для которой развитие и целостность личности совпадают с развитием и целостностью общества...» (2, С. 210).

Все вышесказанное позволяет, анализируя социально-педагогическую деятельность, обратиться к ее социально-философскому осмыслению.

В контексте философского анализа мы исходили, прежде всего, из понимания социально-педагогической деятельности как части, элемента социальной реальности. Анализ литературы по данному вопросу обращает внимание на то, что современное социально-философское знание представляет целый ряд моделей социума, которые обнаруживают себя и проявляются как в педагогике, так и в социальной педагогике. Сущностная сторона любой педагогической деятельности глубоко связана с моделями социума (натуралистической, реалистической, деятельностной,

феноменологической), на что указывают исследования по социальной философии, в целом философское знание этого направления. В соответствии с этими моделями и с их классификацией по основанию социальной субстанции детерминируется и педагогическая деятельность. Если анализировать социально-педагогическую деятельность в соответствии с натуралистической моделью или реалистической (идеалистической) модели, объяснять цели, принципы, методы и связи социально-педагогической деятельности, мы видим как субстанция выступает причиной педагогической деятельности. Совершенно иначе складываются связи социально-педагогической деятельности с двумя остальными моделями социальной реальности, которые не имеют субстанциональной основы. И если в меньшей степени к этой категории имеет отношение деятельностная (материалистическая), культурологическая модель социальной реальности, то феноменологическая модель социальной реальности в большей степени отвечает и наиболее адекватна проявлениям феноменов социально-педагогической деятельности, смыслы которой вытекают из ее собственной процессуальной природы. Феноменологическую модель социальной реальности исследователь К.С. Пигров объяснил следующим образом: «...наиболее интересно то, как из субъективных оценок, переживаний и мыслей возникает некоторое целое, именуемое обществом» [8, С. 101].

С позиции феноменологического подхода в анализе социально-педагогической деятельности мы воздерживаемся от идеи причинности. И в этом смысле чрезвычайно актуально мнение Э.Гусерля, который считает, что: «...явление не есть... какое-либо «субстанциональное» единство, оно не имеет никаких «реальных свойств», оно не знает никаких реальных частей, никаких реальных изменений и никакой причинности...» [3, С. 149]. Социально-педагогическая деятельность, с позиции феноменолога, зависит от процессов исследования, интерпретации, понимания, объяснения. Социально-педагогическая деятельность? также как и социальная реальность, творится здесь и сейчас. «Общество – это не пластинка, которая вновь и вновь проигрывает все ту же мелодию, а сама музыкальная импровизация».

Следует учитывать, что социально-педагогическая деятельность исторически возникла с появлением культуры, как способ «создания, хранения и передачи подрастающим поколениям образцов или эталонов умений и норм социального поведения» [4, С. 134]. Формы передачи социокультурного опыта менялись в истории социального образования и вместе с этим менялись, как уже было сказано ниже, и подходы к пониманию самой социально-педагогической деятельности.

С позиции феноменологического подхода социально-педагогическая деятельность проявляется в процессах и интерпретациях. Она открыта, свободна, стохастична и непредсказуема; протяженна во времени и пространстве. Так развиваются все сложные самоорганизующиеся и саморазвивающиеся социальные системы, какой выступает социально-педагогическая деятельность. Подробное рассмотрение социально-педагогической деятельности в этой плоскости не входило в наши задачи. Мы упомянули об этом в контексте феноменологического анализа с целью объяснения динамичности и непредсказуемости анализируемого феномена, неожиданных поворотов и проявлений его процессов.

Попытаемся остановиться на внутренней структуре социально-педагогической деятельности. Привычнее было бы сказать, что элементом любой человеческой деятельности выступает действие. Об этом сказано в любой философской энциклопедии, в любом словаре. И это действительно так, если социальная реальность анализируется с учетом субстанциональности или деятельностного подхода. С по-

зиции же феноменологического подхода элементом социально-педагогической деятельности выступают ценностные смыслы. Именно они задают характер внутренней структуре социально-педагогической деятельности, как одному из элементов социальной реальности. На это указывает и М. Мерло-Понти, убеждая нас в том, что проблема смысла, значения («Нам нужен мир значений») – это и есть природа социальной реальности.

В связи с этим важнейшим методом анализа структуры и проявлений сущности социально-педагогической деятельности выступает (обоснованный с позиции социальной философии) метод наблюдения, в результате которого рождается интерпретация. Это достаточно сложный метод социально-педагогического исследования, его результаты зависят от личности педагога, от его установок и профессионализма. Социальному педагогу, благодаря методу наблюдения открывается возможность и необходимость понимать не только объективный смысл (смыслы) социально-педагогической деятельности, либо действия, но и смыслы всех тех, кто участвует в процессах. Именно поэтому сама социально-педагогическая деятельность становится очень многоплановой, динамичной и, в чем-то, непредсказуемой, о чем указывалось выше. Особое внимание социальному педагогу следует обратить на интерпретации процессов, фактов и, в целом, результатов социально-педагогической деятельности. Подчеркивая подвижность и изменчивость социальных процессов, выдающийся М.М. Бахтин заметил: «Нельзя отменить вещную сторону прошлого, но смысловая, выразительная, говорящая сторона может быть изменена, ибо она незавершима и не совпадает сама с собой (она свободна)» [1, С. 310].

Таким образом, ценностные смыслы – действия, переходящие в процессы – вот та последовательная цепочка социально-педагогической деятельности, организуя и обеспечивая которую социальный педагог повседневно, каждое мгновение наблюдает и анализирует практику. Опора на ценностные смыслы, важнейшие характеристики и принципы жизни социальной системы, высокая профессиональная компетентность и способность к интерпретации инновационного опыта позволяет ему определять и корректировать содержательную сторону социально-педагогической деятельности: социально-педагогическое, методическое и технологическое обеспечение инновационного характера социального воспитания, обучения, профессионального образования, социального развития в целом, социально-педагогического сопровождения личности в процессе вхождения ее в культуру общества. Социально-педагогическая деятельность, с нашей точки зрения, существует в пространстве интерпретации, и тем более, очень важно, чтобы эти интерпретации были глубоко продуманными. Например, интерпретации содержания профессиональной подготовки специалистов (мировоззренческие смыслы, система ценностей, которые определяют меру социально и индивидуально значимых результатов; интерпретации технологий (они должны быть осмыслены); интерпретации профессиональной деятельности, методов, ресурсов профессиональной подготовки и т.д.; интерпретации социально-ролевого развития личности как следствия коммуникации. Они должны оформляться как между участниками социально-педагогической деятельности, так и учеными – теоретиками. Поскольку в контексте феноменологического подхода социально-педагогическая деятельность рождает много инновационных эффектов, между теоретиками и практиками необходим диалог. Именно поэтому важно рождение сообществ, проговаривающих проблемы, поскольку «проговаривание» способствует их разрешению. В науке эти техники предложил Юрген Хабермас, который высказывался за диалог и согласие.

Вместе с этим следует отметить, что весь полифонизм и многообразие социально-педагогической деятельности не могут проявиться только благодаря феноменологическому подходу. Очень многие вопросы исследования этого явления требуют, по принципу дополняемости, интеграции ранее названных подходов, которые выступают в исследовании во взаимодополняемости и способствуют более целостному видению социально-педагогической деятельности. Так, например, вопросы, связанные с историей развития явления требуют его аналитического рассмотрения на разных этапах развития общества, что, в свою очередь, неизбежно заставит исследователя обратиться к научным парадигмам, адекватным этим периодам.

Автор не претендует на исчерпывающее философское осмысление социально-педагогической деятельности. Скорее – это только прикосновение к глубокому и важному вопросу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества.
2. Гессен С.И. Основы педагогики/ Введение в прикладную философию.
3. Гуссерль Э.Философия как строгая наука. – Новочеркасск, 1994.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.
5. Лихачев Б.Т.Философия воспитания. – М.: Педагогика, 1996.
6. Мальковская Т.Н. Смена парадигм воспитания как социально-педагогическая проблема: Информационный сборник. Вып. 8. – М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1990.
7. Наторп.П. Социальная педагогика. – СПб., 1911.
8. Пигров К.С. Социальная философия. – Изд-во С-Петербургского ун-та, 2005.
9. Пирогов Н.И.Вопросы жизни.//Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. – М., 1986.
10. Полонский В.М. Методы исследования проблем образования// Педагогика. – 1994. – № 2.
11. Штайнер Р. Вопрос воспитания как социальный вопрос. – Калуга: Духовное воспитание, 1992.

Сморчкова В.П.

КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

В работе рассматриваются основные подходы к понятию «профессионализм», раскрываются проблемы профессиональной подготовки социального педагога. На основе коммуникативного подхода автор обосновывает роль коммуникативной культуры как интегративного показателя профессионализма социального педагога.

Smorchkova V.P.

THE COMMUNICATIVE CULTURE IS INTEGRATIVE FIGURE OF THE PROFESSIONALISM SOCIAL TEACHER

In work the basic approaches to concept «professionalism» are considered, problems of vocational training of the social teacher reveal. On the basis of the communicative approach the author proves a role of communicative culture as complex parameter of professionalism of the social teacher.

Современная социокультурная ситуация объективно требует принципиального обновления системы профессиональной подготовки социального педагога. В этих условиях становится актуальной разработка новых концептуальных подходов к проблеме профессионализма социального педагога и его показателей.

Анализ научно-педагогической литературы позволяет выделить три основных подхода к определению профессионализма как педагогической категории. С позиций деятельностного подхода (И.Д. Багаева, С.И. Высоцкая, Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кухарев, М.М. Левина, И.Р. Рященко, М.Ф. Скрипниченко, В.Я. Синенко, А.И. Щербаков и др.) профессионализм определяется как результат процесса профессиональной подготовки, качество, свидетельствующее о высоком уровне владения педагогическими умениями [4].

В рамках личностного подхода (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Е.Н. Рогов, Т.Н. Селезнева и др.) профессионализм рассматривается прежде всего как «интегральная характеристика личности педагога» [2], как качественная характеристика субъекта деятельности, которая определяется мерой владения им современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами ее осуществления (Н.В. Кузьмина).

Сторонники интегративного подхода (С.П. Аверин, Л.К. Гребенкина, З.И. Равкин, В.А. Сластенин и др.) считают профессионализм деятельности и профессионализм личности двумя сторонами профессионализма, находящимися в диалектическом единстве [5]. Как замечает В.А. Сластенин, «...стало все более очевидным, что данная категория должна отражать еще и личностный аспект, поскольку профессиональные достижения обусловливаются не только совершенной системой знаний, умений и навыков, но и развитием личностно-профессиональных качеств» [6, 4]. То есть профессионализм не может рассматриваться исключительно в деятельностном контексте и идентифицироваться вне логики «качества» человека. Профессионализм как педагогическая категория сегодня включает как широкие общекультурные и глубокие специальные знания, умения и способы выполнения педагогической деятельности, так и такие качества, как гибкость, творчество, готовность к самопознанию, самореализации и саморазвитию в профессиональной деятельности.

Несмотря на несомненные достижения научных направлений, проблемы профессионализма далеки от разрешения. Что касается профессионализма социального педагога, то многие трудности здесь связаны с целым рядом объективных причин. Так, очевидно, что социальный педагог осуществляет свою профессиональную деятельность в весьма сложный период, характеризующийся постоянными нововведениями, изменениями, трансформациями во всех сферах жизнедеятельности социума.

В то же время в самой системе профессиональной подготовки социального педагога существует значительное число проблем, среди которых наиболее актуальными, на наш взгляд, являются следующие:

– недостаточная разработанность и обоснованность методологических и теоретических подходов к профессиональной подготовке социальных педагогов;

– проблема коммуникативного взаимодействия между субъектами системы профессиональной подготовки социальных педагогов;

– несоответствие Государственных образовательных стандартов требованиям современного общества и его перспективам;

– несоответствие развития социальной педагогики как фундаментальной основы подготовки специалиста ее отражению в соответствующей дисциплине стандарта;

– глубокий разрыв между сферой реальной практической профессиональной деятельности социального педагога и системой его профессиональной подготовки в вузе;

– несоответствие фактического уровня готовности выпускников вузов к решению практических профессиональных задач требованиям к личности социального педагога-профессионала;

– отсутствие всестороннего методического обеспечения специализаций в профессиональной подготовки специалиста в области социальной педагогики;

– недостаточная разработанность концептуальных основ проведения практик студентов, имеющих существенное значение для профессиональной подготовки и дальнейшей профессиональной деятельности социальных педагогов;

– отставание организационных форм, методов и технологий обучения социальных педагогов от уровня развития современных фундаментальных и прикладных наук, передового педагогического опыта.

Из приведенного перечня проблем видно, насколько сложно осуществляется становление профессионализма будущего социального педагога в процессе его подготовки в вузе. Одним из концептуальных подходов к стратегиям развития профессионализма предлагается коммуникативный подход как наиболее полно отвечающий, с одной стороны, современной социокультурной и образовательной ситуации, с другой – особенностям системы профессиональной подготовки социального педагога и специфике его профессиональной деятельности.

Реалии сегодняшнего времени демонстрируют необычайную остроту коммуникативных проблем – проблем взаимодействия человека с природой, с социумом, с другим человеком. В связи с этим особую значимость приобретает коммуникативная культура, выступающая в качестве инструмента, позволяющего гуманизировать и гармонизировать взаимодействие человека с окружающим миром в целом.

В образовании сегодня также невозможно решать задачи научного осмысления и конструирования образовательного процесса без постижения феномена коммуникативной культуры, поскольку образовательные тенденции отличаются ярко выраженной коммуникативно-культурной направленностью: обращением к вопросам морали, нравственности и взаимопонимания, формирующейся диалоговой

моделью обучения и воспитания, освоением новых коммуникативных технологий и пр. Кроме того, на новом этапе реформирования образования возникает необходимость разработки педагогического аспекта условий реализации концепций культуры мира, коррелирующих с теорией коммуникативной культуры. Эта проблема встает в связи с ориентацией образования на вхождение в мировое образовательное пространство, на взаимодействие и сотрудничество, на диалог культур как условия существования цивилизации.

Коммуникативный поворот к решению проблемы профессионализма социальных педагогов диктуется, прежде всего, целями социально-педагогического образования, а также кругом и содержанием стоящих перед ним задач. Социально-педагогическое образование призвано подготовить специалиста, способного помочь установлению духовных и социальных связей человека с обществом, помочь ему осознать себя активным, деятельным субъектом общества, в целом гуманизировать и гармонизировать взаимодействие человека и других людей, человека и социума. Объектом целенаправленной и системной образовательной деятельности должна стать именно духовная сфера: этическая ориентация развития человека. В этой связи главная задача социально-педагогического образования – формирование высококультурной, гуманной и нравственной личности, развитие гражданских качеств, обучение цивилизованным формам общения, умению жить в быстро меняющемся мире в духе согласия и толерантности, тем самым наполняя общие нравственные ценности конкретным профессиональным содержанием. Только на этой основе возможно выполнение социальным педагогом своего профессионального долга, а в конечном счете – дальнейшее цивилизационное движение социумов и сообществ. Педагогическим инструментом реализации целей и задач социально-педагогического образования по природе своей призвана быть коммуникативная культура.

В качестве основания, подтверждающего необходимость коммуникативной стратегии в развитии профессионализма социального педагога, выступает и сама социальная педагогика как теоретическая основа профессиональной подготовки специалиста. Рефлексия этой дисциплины приводит к пониманию того, социальная педагогика как научная дисциплина сейчас переживает ответственный период предметного самоопределения. На этом этапе необходимо учесть, «...что если на стадии становления какой-либо науки будут допущены ошибки методологического характера, то это обернется изъянами не только во внутренней структуре и содержании данной науки, но и в стратегии ее развития» [7]. Научный поиск основывается на идеях гуманизма, культуросообразности, антропологизма, позволяющих направить усилия на образование целостной личности – Человека Культуры, и ориентирован в большей мере на выявление общих тенденции развития социальной педагогики, а также определение ее специфики по сравнению с другими научными дисциплинами, в частности, с общей педагогикой, социальной работой и социологией.

Современные исследователи по-разному определяют сущность и предмет социальной педагогики. Социальная педагогика трактуется как педагогика социальной работы (В.Г. Бочарова, И.А. Зимняя, В.В. Краевский), как педагогика социальной среды (Б.З. Вульфов, В.Д. Семенов), как социальное воспитание (Ю.В. Василькова, А.В. Мудрик), как педагогика социального воспитания «проблемных» детей, подростков, юношей (М.А. Галагузова), как социальное формирование личности (Л.В. Мардахаев, М.В. Фирсов). Несмотря на наличие разнообразия подходов в определении социальной педагогики, что является вполне оправданным на данном этапе ее развития, ученые-педагоги в своем большинстве солидализируются

в определении ее как науки, изучающей закономерности и пути совершенствования взаимодействия человека и его социального окружения (А.И. Арнольдов, В.Г. Бочарова, Б.З. Вульфов, В.Д. Иванов, В.И. Загвязинский, М.П. Зайцев, Г.Н. Кудряшов, О.А. Селиванова, Ю.П. Строков и др.). Ее важнейшим лейтмотивом выступают специфические социальные связи между людьми – духовные коммуникации, высшей формой которых можно считать социокультурное общение [1, 6]. Именно взаимодействие человека с окружающим миром, с другими людьми, его «духовные коммуникации» и составляют, на наш взгляд, суть профессиональной деятельности социального педагога.

Коммуникативный подход к развитию профессионализма социального педагога вытекает также из «ядерной» позиции коммуникации в собственно образовательном процессе подготовки будущего специалиста. Это утверждение основано на результатах исследований Г.П. Быстрой, Б.З. Вульфова, А.Т. Куракина, Х.И. Лийметса, А.В. Мудрика, Л.И. Новиковой, Д.В. Пивоварова, В.Д. Семенова и других, изучающих воспитательный и педагогический процессы. Содержание дискуссий между указанными авторами позволяет определить эти процессы как неравновесные системы, а источник их саморазвития как педагогическое взаимодействие [3]. По мнению В.Д. Семенова, педагогическое взаимодействие, составляющее основу воспитательного и педагогического процессов, проявляется в совместном труде: предметно физическом (общественно полезный, учебный, производительный), труде познания (взаимопонимание, совместная радость открытия), труде общения (самоотдача, милосердие), труде души (взаимопереживания, сочувствие, солидарность). Для создания такого взаимодействия, его сохранения и развития нужна специальная воспитательная инструментовка (и духовная, и организационная), о чем и ставит вопрос В.Д. Семенов. Развивая идеи вышеуказанных педагогов о педагогическом взаимодействии как сути воспитательного и педагогического процессов, мы считаем, что именно коммуникативная культура может справиться с функцией специального воспитательного инструмента, при помощи которого создается и сохраняется педагогическое взаимодействие.

На уровне образовательного процесса следует отметить интегративную роль коммуникативной культуры. Через механизм коммуникативной культуры осуществляется интеграция академической и вузовской науки; науки и практики, научных организаций с образовательными учреждениями, интеграция учреждений различных типов и уровней, оказывающихся в образовательном пространстве системы профессиональной подготовки социального педагога. Кроме того, интегративное свойство коммуникативное культуры позволяет осуществить синтез образования и культуры, выступающий важным условием формирования профессионализма специалиста.

На уровне личности консолидирующее значение коммуникативной культуры проявляется в интеграции культуры личности и культуры деятельности. В таком понимании коммуникативная культура становится интегративным качеством и персонифицирующим признаком социального педагога как профессионала, чертой индивидуальности, приобретаемыми главным образом посредством социально-педагогического образования и личного интеллектуального и морально- нравственного саморазвития.

Наконец, роль коммуникативной культуры как показателя профессионализма социального педагога подтверждается спецификой и самой сущностью его профессиональной деятельности. Различные теоретические позиции, нечеткость опреде-

ления объектно-предметной области социальной педагогики как научной дисциплины обусловили проблемы определения специфики профессиональной деятельности социального педагога и, соответственно, системы подготовки специалистов в новой сфере. Однако бесспорно то, что в общей структуре профессиональной деятельности социального педагога, имеющей полифункциональный характер, коммуникация представляет системообразующий компонент, выражающий собственно коммуникативную природу этой деятельности. В профессиональной деятельности социального педагога, выступающего связующим звеном между личностью и ее окружением, посредником, «третьим человеком» в системах взаимодействия личности и семьи, личности и социума, предельно заострены и предельно значимы вопросы взаимодействия, общения, сотрудничества, диалога, понимания.

Необходимо подчеркнуть, что гуманистическая функция социального педагога в обществе, моральное содержание его профессиональной деятельности не могут быть реализованы без освоения этических норм. На социального педагога возлагается практическая реализация этических требований, их трансляция в обществе, миссия быть человеческим образцом высшей нравственности. Этические нормы коммуникативной культуры должны стать внутренней установкой социального педагога, которая основывается на осознании и чувствах высокого профессионального долга, ответственности, совести, справедливости, милосердия. Важно научить будущего специалиста разбираться в природе морального закона, понимать, что есть истинное, как найти путь к достижению этого идеала и научить другого, как мыслить о коммуникативном действии, как понимать свое коммуникативное действие и коммуникативное действие другого, как оценивать их последствия на других людей, на окружающий мир. Иначе говоря, коммуникативная культура как система этических норм выступает индикатором присвоения и актуализации будущим социальным педагогом нравственных ценностей, нравственной мерой его взаимодействия с субъектами и объектами профессиональной деятельности.

Подытоживая вышесказанное, необходимо подчеркнуть, что современная социокультурная ситуации и тенденции развития общества предъявляют новые требования к профессионализму социального педагога. При этом становление профессионализма будущего социального педагога наиболее оптимально может осуществляться в рамках коммуникативного подхода, задающего системе профессиональной подготовки социальных педагогов новые базовые идеи. В образовательную практику должны транслироваться идеи диалога, сотрудничества, сотворчества, коллективного действия, уважения к личности, необходимости понимания чужой точки зрения и т.п. Ориентация на коммуникативную культуру позволяет логично выстроить содержательную структуру профессиональной подготовки специалиста, создать новую систему взаимоотношений в вузе, соединив науку и культуру, образование и нравственность, обязывает социального педагога овладеть коммуникативной культурой как системой базовых профессионально-личностных качеств, способом постижения смыслов социальной реальности и основным инструментом социально-педагогической деятельности. Указанные значения коммуникативной культуры позволяют считать ее интегративным показателем профессионализма социального педагога, свидетельствующим о его готовности к осуществлению специальных воспитательных функций в соответствии с социальными ожиданиями общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольдов А.И. Живой мир педагогики (В поддержку актуальной науки). М., 1999.
2. Маркова А.К. Акмеология. М., 2002, С. 444
3. Семенов В.Д. Социальная педагогика: история и современность. – 2-е изд. – Екатеринбург, 1995.
4. Синенко В.Я. Профессионализм учителя // Педагогика, 1999, № 5, С. 45–51.
5. Сластенин В.А. Профессиональная деятельность и личность педагога // Педагогическое образование наука. М., 2000, № 1.
6. Сластенин В.А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст // Педагогическое образование и наука. № 4, 2002. С. 4–9. С. 4.
7. Филиппова Л.В. Философские основы теории и практики социальной педагогики: Автореф. дис. ... докт. пед. наук, Н. Новгород, 1993.

Онищенко Е.В.

ГРАЖДАНСКОЕ ОБЩЕСТВО В УСЛОВИЯХ ОБЩЕСТВЕННОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ

Автор статьи исследует вопрос возникновения гражданского общества в России в условиях государственной модернизации, дает характеристику понятия с учетом исследований западных и российских ученых, характеризуя особенности российского гражданского общества с учетом исторического пути развития.

Onizchenko E.V.

THE CIVIL SOCIETY IN THE CONDITIONS OF SOCIAL MODERNIZATION

The author of article analyzes the question beginnings the civil society in Russian in the conditions of state modernization. The author makes the description of idea domestic and westerly scientists. He describes the characteristics of Russian civil society.

Обеспечение системного взаимодействия между органами власти и общественностью – одно из важнейших требований управления в демократическом обществе. Идея гражданского общества как нормативного идеала, примиряющего интересы частного и общего, имеет долгую историю и восходит к работам мыслителей Нового времени. Первые серьезные попытки дифференцировать понятия государства и гражданского общества предприняли Г. Гроций, Т. Гоббс, Дж. Локк. Их идеи получили свое развитие в работах Ш. Монтескье, В. фон Гумбольдта, И. Канта, Г. Гегеля, А. Токвилля.

С течением времени гражданское общество все чаще воспринимается как своего рода лакмусовая бумажка, с помощью которой проверяются сила и слабость западных либеральных демократий, а после падения коммунистических режимов также и демократизация стран Восточной и Центральной Европы.

Гражданским обществом обычно называют сферу добровольных ассоциаций, отличных от государства или семьи и объединяющих граждан какими-либо общими целями и задачами. Гражданское общество и государство соединены друг с другом целым рядом структурных связей, поскольку государство, осуществляя управленческо-посреднические функции в общественной жизни, не может не соприкасаться с гражданскими ценностями и институтами, так как последние через систему горизонтальных связей как бы охватывают все общественные отношения. Очевидно, что гражданское общество существует и функционирует в диалектическом, противоречивом единстве с государством. В одних странах соотношение государственных и гражданских институтов близко к оптимальному, в других роль государства чрезмерна, но оно все же способствует деятельности гражданского общества, в третьих государство откровенно тормозит развитие гражданского общества.

Отдавая должное теориям западных ученых, необходимо учитывать, что использовать результаты их исследований следует крайне осторожно. Это вытекает из различных условий формирования гражданского общества. В западных странах оно осуществлялось на основе эволюционного развития и накопления демократических традиций, экономических и политических свобод. В России для создания основ гражданского общества прошло гораздо меньше времени. При этом формирование гражданского общества происходит в условиях, когда на предыдущих этапах развития страны утвердился разрыв между декларированными, формальными принципами общественной организации и реальными общественными отношениями.

Восходящая к Гегелю и Марксу традиция истолкования гражданского общества как буржуазного была воспринята российскими экономистами-реформаторами в буквальном смысле. Гражданин и буржуа (не в смысле горожанин, а частый собственник) для них одно и то же. Между государством и рынком мы не видим никакого иного пространства, иной реальности. Спасение от всевластия государства ищем на рынке, а от стихии рынка – в государстве. В их диапазоне расположены наши идеологические предпочтения и партийные пристрастия. Одни – за свободный и ничем не ограниченный рынок, другие – за сильное государство. Разумно сочетать то и другое пока не получается.

Не получится до тех пор, пока не поймем, считает главный специалист Института философии РАН, член научно-экспертного совета при Председателе Совета Федерации В.М. Межуев, что государство и рынок могут мирно сосуществовать друг с другом лишь при наличии третьего – гражданского общества [1]. Без него рынок и государство – сталкивающиеся между собой, постоянно конфликтующие величины. За пределами гражданского общества рынок становится диким и социально неконтролируемым, а государство в целях его обуздания излишне бюрократизированным и репрессивным.

Становление гражданского общества проявляется как одна из основных тенденций демократического развития страны, дополняя правовое государство формами самоуправления и саморазвития. Возрастающая роль гражданского общества и необходимость ее дальнейшего укрепления была особо подчеркнута в Послании Президента РФ В.В. Путина Федеральному собранию РФ (2004 г.).

Необходимо ответить на вопрос, как гражданское общество применительно к нынешней России понимается в современной науке. Единого мнения на этот счет не существует, но хотелось бы выделить две важные тенденции в современном истолковании этого понятия. Во-первых, оно трактуется не как экономическая и даже не как социологическая, а, прежде всего, как политическая категория – в прямой связи с теорией демократии. Отсюда следует, что гражданское общество, хотя и находится за пределами государства, не существует вне политики, не исключено из политического пространства. Во-вторых, понятие гражданского общества используют не столько для описания реального положения дел в так называемых странах либеральной демократии, сколько для критики этого положения, т.е. в качестве нормативного понятия.

События последних лет кардинально изменили ситуацию в России и мире, выдвинули на повестку дня новые глобальные задачи, решить которые невозможно без участия самих граждан и общественных институтов. В настоящее время осуществляется переход к информационной фазе развития мирового сообщества, стихийно формируется новая социальная реальность, основанная на интеллекте и знании. Социальные действия личностей конструируют социальную реальность – вносят конкретные изменения, в зависимости от их таланта или занимаемого положения, в систему общественных отношений, в построение различных государственных структур, идеологию.

В настоящее время в России проводится множество реформ, которые касаются практически всех сфер жизни людей. Однако большинство из них, изначально задуманные как механизм повышения качества управления и жизни людей, в реальности оказываются недостаточно эффективными. Неэффективность многих реформ жизненно важных сфер государства обусловливается отсутствием должного взаимодействия государственной машины с народом. Кроме того, современное

состояние общественного сознания в России характеризуется низким уровнем правовой и политической культуры. Если на стороне государства вся мощь ее политической организации и ресурсы политической власти, то важнейшим достоинством и ресурсом структур гражданского общества является мобильность, инициатива и работа ее активистов. Институты гражданского общества являются непременным условием развития самоуправления народа, своеобразной школой конструктивной социальной активности, социального творчества и социальной ответственности населения страны. На этой основе может выстраиваться социальное партнерство власти и народа в принятии и реализации общественно значимых решений.

В последней четверти XX в. понятие гражданского общества возродилось в политической науке Запада сначала в связи с критикой и самого западного общества, которое также далеко от совершенства, причем именно в плане демократии. С помощью этого понятия высвечиваются присущие этому обществу недостатки и изъяны, сохраняющиеся в нем элементы социальной несправедливости и административного произвола. В результате возникли новые концепции гражданского общества, отличающиеся от тех, которые разрабатывались на заре демократии – в XVIII – XIX вв. В современной политической науке существует не одна, а несколько моделей гражданского общества, и надо понять, какая из них больше подходит для России.

Понятие и теория гражданского общества как альтернативы государства приобретает в нашей стране в настоящее время новое звучание и развитие. Развитие частной собственности и рыночных отношений делает гражданское общество необходимым. Наличие собственности является базовым условием свободы личности в гражданском обществе, именно частная собственность во всем разнообразии ее конкретных форм делает существование гражданского общества необходимым.

Важнейшим признаком гражданского общества выступает развитость и разветвленность демократии, как основного способа организации, упорядочения и регулирования отношений между всеми элементами социальной структуры общества. Демократическое государство призвано максимально удовлетворять интересы и потребности своих граждан.

Следующим условием успешного функционирования гражданского общества является наличие в обществе развитой многообразной социальной структуры, отражающей все богатство и многообразие интересов представителей различных групп и слоев. Многообразие социальной структуры должно иметь хорошо развитые вертикальные и особенно, горизонтальные связи. Сеть таких связей объединяет граждан в целостную общность, побуждает их к осознанию своего места в обществе, своих гражданских прав и обязанностей, к выработке механизмов согласования и координации различных интересов.

Еще одним условием жизнедеятельности гражданского общества является высокий уровень социального, интеллектуального, психологического развития личности, ее внутренней свободы и способности к полной самодеятельности при включении в тот или иной институт гражданского общества. Это достигается и реализуется в результате длительных процессов формирования гражданской, правовой и политической культуры. В практическом измерении это означает, что уровень развития гражданского общества и успех преодоления проблем бедности, которыми охвачена четверть населения России, а по сути – дальнейшая судьба реформ, напрямую зависит от степени вовлеченности граждан в общественно-полезную деятельность на добровольных началах.

Только при наличии собственного мнения и голоса (общественного мнения и голоса) общество обретает способность вести диалог с государством, и только включаясь в такой диалог, оно становится гражданским. В какой форме может и должен вестись диалог? Для этого и существуют гражданские права. Без соблюдения права граждан на свободу собраний, митингов, демонстраций, объединений, референдумов и пр. диалог между ними и государством практически невозможен. Соответственно, общество должно располагать и независимыми от государства органами печати и средствами массовой информации, способными выражать и доносить до власти его мнения и настроения.

Но и государство со своей стороны должно быть способным к такому диалогу. Таковым является только правовое и демократическое государство, обладающее желанием слушать, понимать и принимать к исполнению то, что ему говорит общество. При демократическом режиме гражданское общество тесно соприкасается и взаимодействует с государством, при авторитарном и тоталитарном режимах пребывает в пассивной или активной оппозиции к режиму.

В настоящее время гражданское общество рассматривается на Западе с позиции его контроля не только над деятельностью государственных учреждений, но и над всей сферой бизнеса. По словам английского социолога Э. Гидденса: «Гражданское общество является фактором одновременного сдерживания рынка и государства. Ни рыночная экономика, ни демократическое государство не могут эффективно функционировать без цивилизующего влияния гражданских ассоциаций». При таком раскладе проблемы формирования и успешного функционирования гражданского общества выходят на первый план, и только в зависимости от их решения решаются проблемы экономического развития и государственного управления. Все, что идет во вред гражданскому обществу, должно быть признано неэффективным и нецелесообразным как с государственной, так и с экономической точки зрения.

До возникновения гражданского общества люди не отделяют себя от государства, полностью сливаются с ним. В этой ситуации власть мыслит себя как единственный источник их общественной связи, полагая, что за ее пределами нет ничего, что могло бы считаться обществом в точном смысле этого слова.

Что же в настоящее время препятствует формированию в России гражданского общества? Главная причина в исконном недоверии власти к способности народа принимать самостоятельные и разумные решения по общественно значимым проблемам. Удел народа, как принято считать, – это сфера частной (приватной) жизни (труд на производстве, мелкое и среднее предпринимательство, семья и пр.), тогда как политика – исключительно дело власти. Это классический предрассудок традиционно-сословного общества, которому как раз и противостоит общество гражданское. И пока этот предрассудок владеет сознанием большинства, путь к гражданскому обществу остается перекрытым. С другой стороны, предрассудок этот сохраняется не на пустом месте – за ним стоит реальная неготовность широких масс населения к активной политической жизни, что вполне объяснимо в стране с длительной историей политического бесправия. Ведь для участия в ней требуется ряд условий – как объективных, или материальных, так и субъективных.

На Западе высокая оплата труда и многочисленные социальные гарантии сопровождаются сокращением рабочего времени, что влечет за собой подъем общественной самодеятельности населения во всех ее формах. Достаточно высокий уровень доходов при наличии свободного времени – необходимое условие повышения гражданской самодеятельности населения.

В ситуации же хронической нужды люди больше думают о том, как прокормить себя и семью, на все остальное им просто не хватает времени. В условиях бедности, включая состояние нищеты, в 2003 г. в России жило около четверти населения страны, точнее 23,4% граждан, в абсолютных цифрах это около 34,5–35 миллионов человек, или четверть населения. Группа малообеспеченного населения составляет примерно 35-40% [2]. Если прибавить к этому четверть бедных, то выводы очевидны.

Сегодня немного людей, готовых жертвовать своим свободным временем ради общественных нужд и забот, на которых ничего не заработаешь. Важно поэтому, чтобы люди жили не только личными, но и общественными интересами, а это уже проблема нравственная и культурная. Гражданин – не просто чиновник или бизнесмен, а человек, делающий политику своим личным делом, занимающийся ею в силу не своей профессии, а своего гражданского долга. Можно по разному трактовать этот долг, но его нельзя отождествлять ни с профессиональными обязанностями, ни с интересами частного лица. Политика в гражданском обществе становится делом всех, что, конечно, не исключает наличия профессиональных политиков. Гражданское общество отделено от государства, но не от политики, что означает конец монополии власти на политику.

Но тогда появление такого человека – целая духовная революция в жизни общества. Для того, чтобы превратить подданных государства в граждан, осознающих свой общественный долг, способных по его поводу вступать в общение и диалог, вырабатывать согласованные решения и проводить их в жизнь посредством совместных действий, необходимо не просто наделить их гражданскими правами, но и сформировать в общественном сознании качественно иную систему приоритетов и ценностей. Иными словами, переход к гражданскому обществу требует в качестве предпосылки особого, отличного от традиционного, типа культуры, который формируется в течение достаточно длительного исторического развития. Не случайно в Европе такому переходу предшествовала целая историческая эпоха, получившая название эпохи Просвещения. Трудно представить гражданское общество без людей, впитавших в себя ценности свободомыслия и равноправия, не находящихся в плену предрассудков и суеверий прошлого, касающихся как природы власти, так и человеческой природы. Культура гражданского общества, и это, пожалуй, главное, чего нам сегодня не хватает, не совместима ни с какими культами, – ни с религиозным фундаментализмом и клерикализмом, ни с политическим «культом личности», какой бы замечательной ни была эта личность. Она базируется на этике солидарности и личной ответственности за все, происходящее в обществе.

Гражданское общество нуждается не только в материально обеспеченных людях, располагающих свободным временем, но, прежде всего, в людях просвещенных и образованных. Оно не может состоять из малограмотных, малообразованных людей, не способных к самостоятельному мышлению и публичному дискурсу. Такие люди могут на короткое время объединиться в протестующую толпу под влиянием демагогов и политиканов, но не могут находиться в состоянии постоянно возобновляемого диалога друг с другом и властью, требующего аргументированных мышления и речи. Поэтому они, как правило, оказываются бессильными перед лицом власти и рынка. Будучи по паспорту гражданами, они так и остаются верноподданными, слепым орудием в руках власти.

По мнению В.М. Межуева, «...интересы образования и культуры должны стать приоритетными как для государства, так и для экономики, если мы ходим стать гражданским обществом» [1].

Государство, не вкладывающее средства в эту сферу, так навсегда и останется с безмолвствующим, не способным к самостоятельной жизни народом, а экономика, безразличная к состоянию культуры и образования в стране, никогда не станет экономикой роста и процветания. Современное гражданское общество формируется за партами школ и на студенческих скамьях, в процессе включения каждого к многообразным информационным потокам, т.е. в результате огромной образовательной и просветительской работы.

Вместе с тем у современной молодежи – первого поколения новой, постперестроечной России – слабо развита культура гражданского поведения, самоорганизации. По сравнению с предыдущим поколением возросли личные требования и амбиции молодежи, что, к сожалению, не всегда сопровождается пониманием гражданской ответственности за свои слова и поступки.

Изменилось отношение молодежи к пониманию патриотизма. Среди молодежи распространяются агрессия, экстремистское поведение по отношению к иностранным гражданам. Согласно опросам 35% молодых людей испытывают раздражение или неприязнь к представителям иной национальности [3]. Если учесть, что для юношей и девушек характерны определенная неразборчивость в выборе средств достижения целей, категоричность и правовой нигилизм, становится очевидным, что при определенных условиях такое отношение может провоцировать асоциальное поведение.

В значительной мере на формирование духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения влияют средства массовой информации. С одной стороны, количество СМИ, ориентированных на подростковую и молодежную аудиторию, в последние годы сильно увеличилось. Но, с другой стороны, в материалах СМИ чаще отражаются насилие и вседозволенность, чем позитивные образцы поведения.

Вместе с тем отсутствие позитивной информации или искаженная информация о деятельности молодежных общественных объединений является основной причиной неучастия молодых людей в работе таких объединений [4].

Эффективная политика государства по отношению к молодежи должна обеспечивать возможности ее активного участия в жизни страны, предоставлять права и возможности самостоятельного решения собственных проблем, возлагая на молодых реальную ответственность и вовлекая их в созидательные процессы. Это означает изменение отношения государства к молодежи – не только как к одной из социально незащищенных групп населения, но как к активной созидательной части нашего общества.

За несколько лет в нашей стране возникли многочисленные организации, объединения, ассоциации, союзы, фонды, движения, отвечающие всем характеристикам гражданского общества. Они появились во всех сферах общественной жизни: экономической, политической, социальной, духовной и др. Опыт России и ряда зарубежных стран позволяет выделить стержневые процессы, которые отражаются во всех типах институтов гражданского общества:

- поиск путей консолидации общества, развитие отношений социальной солидарности;
- повышение статуса отдельного человека, его интересов, потребностей, профессионализма;
- защита прав человека, борьба с проявлением насилия, экстремизма, коррупцией, криминалом;
- разрешение возникающих социальных конфликтов;

- социальная поддержка незащищенных слоев населения;
- решение задач духовного развития;
- пропаганда и упрочение принципов толерантности.

Важное место среди институтов гражданского общества занимают некоммерческие негосударственные организации (НКО), которые играют существенную роль в процессе консолидации общества.

Сферы деятельности некоммерческих гражданских организаций чрезвычайно многообразны: защита прав граждан и правовое освещение; помощь инвалидам, больным детям, одиноким старикам; жизненное устройство выпускников детских домов; защита прав потребителей; охрана природы и экологическое просвещение; добровольные спасательные отряды; работа с детьми из отдаленных и неблагополучных районов, открывающая им доступ к интересному и разнообразному образу жизни, к современным знаниям; краеведение и изучение истории «малой родины»; поиск без вести пропавших в годы Великой Отечественной войны и многое другое.

Подготовка Гражданского форума в 2001 г. показала, что уже около 300 тысяч таких горизонтальных сетевых организаций существуют в России. Именно они, по сути, инициировали Гражданский форум. Именно по их инициативе ведется диалог с властными структурами в регионах и функционируют гражданские палаты.

Практически НКО на данном этапе заполняют те ниши, которые оказались вне внимания служб города и района, т.е. активно участвуют в процессах социальной помощи нуждающимся. Российскими НКО накоплен значительный опыт в сфере предоставления социальных услуг нуждающимся группам населения. Однако уровень вовлеченности населения в социальную активность и работу в НКО остается крайне низким (около 1,5–2% занятого населения, по данным источников НКО), по данным ВЦИОМ (2004 г.) [5], институционализированные формы участия (деятельность в политических партиях, профсоюзах, общественных и религиозных организациях, органах местного самоуправления, др.) привлекают не более 2–4% россиян. Вместе с тем, по данным тех же опросов, более 40% населения готовы более активно участвовать на общественных началах в общественно полезной работе. Таким образом, значительные общественные ресурсы и добровольные гражданские инициативы остаются невостребованными обществом и государством.

Разнообразие форм деятельности НКО создает благоприятные условия для систематического диалога органов власти и населения, укрепления социальной стабильности. Расширяются НКО в сфере социальных услуг. Такая направленность обеспечивает активное содействие общественным инициативам, основанным на взаимодействии с органами власти, преследующих своей целью социальное развитие регионов, распространение новых социальных технологий, более полное использование внутреннего потенциала территорий и граждан в решении социальных проблем.

Концептуальная основа добровольчества базируется на следующих основных положениях. Добровольчество – это традиция многих цивилизаций и народов, корни которой исходят из социальной природы людей, их естественной потребности объединять усилия для улучшения окружающей и своей жизни, откликаться на нужды других людей. В любом обществе всегда есть люди, нуждающиеся в какой-либо помощи, равно как есть и люди, готовые откликнуться, придти на помощь, не ожидая выгоды для себя. Добровольческая деятельность приносит пользу как людям, получающим помощь, так и самим добровольцам (данный вывод базируется на исследовании мотивов, порождающих добровольческую активность, которые будут рассмотрены ниже).

Добровольчество признается одновременно как общественная ценность и уникальная система знаний и технологий в сфере развития человеческих ресурсов, выступает эффективным инструментом мобилизации общественной инициативы и повышения эффективности государственной социальной политики. Существует целый спектр суждений и оценок относительно мотивов участия людей в добровольческой деятельности. В процессе специальных международных научных исследований выявлено, что мотивы могут носить не только альтруистический или религиозный характер. Они могут являться ответом на другие потребности человека (например, обучиться новым навыкам, найти поддержку, почувствовать себя способным сделать что-то новое, строить социальные отношения и др.).

По данным десятилетнего наблюдения (1981–1990 гг.) и исследования, проведенного Дэвидом Дж. Бейкером (Великобритания) в нескольких странах Европы и Северной Америке, среди основных причин примерно половиной населения указывалось: чувство долга или моральной обязанности, желание внести свой вклад в жизнь родного города или местности, возможность приобретения новых навыков или полезного опыта, а также потребность делать что-либо полезное в свободное время.

Для сравнения приведем результаты исследования, проведенного Центром добровольцев «Московский Дом Милосердия» на начальном этапе развития добровольческого движения в России (1994 г.) [6]. Среди мотивов участия в добровольческой деятельности были следующие: быть социально полезными (89%), способствовать изменениям в обществе (50%), реализовать собственную инициативу (36%), найти единомышленников (36%), почувствовать и оценить себя как личность (35%), ответить на помощь, оказанную им в прошлом (19%), интересно провести досуг (15%), решить собственные проблемы (10%).

Основываясь на приведенных данных, следует сделать вывод о том, что мотивы добровольческого труда многообразны и сложны для определения. Очевидно, что для их выявления, требуются тщательные и точные исследования, учитывающие как различия сфер добровольческой деятельности, так и национально-культурные особенности. Это напрямую касается и России, где феномен волонтерства, кроме единичных исследований [7], практически не изучен и не исследован на системном уровне.

Практика многих стран подтверждает, что деятельность добровольцев приносит общественную прибыль, обеспечивая вклад добровольцев в ВВП стран от 4 до 8%. Например, в Норвегии (2001 г.) на долю добровольцев приходится около 6 % валового национального продукта. В Канаде в добровольческой деятельности занято около трети (27%) канадцев, труд которых в организациях, по экспертным оценкам, сэкономил свыше 17 млрд. долларов валютных средств.

В России в последние пятнадцать лет добровольчество развивается в основном в третьем секторе. Добровольческая деятельность становится все более популярной среди молодого поколения, являясь эффективным способом получения новых знаний, развития навыков активной общественной жизни, общественно-полезного досуга. Возрастает роль и потенциал добровольчества в таких сферах общественной жизни, как образование, здравоохранение, спорт, культура, обустройство и развитие территорий, реализация городских целевых программ.

В городах и регионах России (Москва, Санкт-Петербург, Самарская, Тверская, Нижегородская, Ярославская области, Республики Татарстан, Мордовия, Чувашия, в регионах Сибири и др.) разработано, апробировано и внедрено значительное количество методик и технологий в области управления добровольческой деятельностью и использования добровольческих программ, наглядно показывающих

огромную пользу добровольчества для общества. К настоящему времени накоплена региональная практика и позитивный опыт взаимодействия и партнерства между добровольческими организациями и органами государственной власти. Примерами развития молодежного добровольчества в системе образования могут служить проекты, реализованные Фондом «Созидание» при поддержке Европейской комиссии в партнерстве с Центром развития добровольчества. В 2005–2006 гг. в пяти регионах России проведена апробация инновационного метода «Обучение действием», Общероссийские добровольческие акции «Весенняя Неделя Добра», «Всемирного Дня Молодежного Служения», в которых ежегодно участвуют сотни тысяч российских добровольцев.

Отсутствие развитой инфраструктуры, поддерживающей добровольческие гражданские инициативы, профессионально подготовленных специалистов и доступа к информационным ресурсам не позволяет удовлетворять постоянно возрастающий спрос на добровольческие услуги в третьем секторе. Что и становится сдерживающим фактором развития гражданского общества.

Анализ основных задач государственной социальной политики Российской Федерации на ближайшую и долгосрочную перспективу позволяет сделать вывод о том, что добровольчество должно системно развиваться в России. При этом создание основ государственной политики поддержки добровольческой деятельности необходимо строить с учетом рекомендаций ООН, международного опыта и наработок, накопленных в России. В практическом воплощении это подразумевает, что государственная социальная политика будет направлена не только на получателей государственной помощи – социально уязвимых категорий населения, но и на значительную часть граждан, готовых добровольно участвовать в реализации общественно значимых (на уровне страны, региона, местного сообщества) инициатив.

В этом случае, как и во многих экономических развитых странах, добровольчество будет служить эффективным инструментом государственной политики в сферах молодежной, социальной политики, занятости и реализации прав граждан на полноценное участие в жизни и делах страны, и, как следствие, социально-экономического развития страны на ближайшую и долгосрочную перспективу.

В настоящее время в Российской Федерации начала активно работать Общественная палата, в структуре которой работает Комиссия по вопросам развития благотворительности, милосердия и волонтерства. Палата может стать важной формой объединения усилий институтов гражданского общества и их консолидированного взаимодействия с властными структурами. В 2005–2006 гг. в ряде субъектов России были приняты законы об общественных палатах (Республика Северная Осетия-Алания, Мордовия, Татарстан, Алтайский край, Кемеровская, Курская, Липецкая, Оренбургская, Смоленская, Ульяновская, Челябинская области, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра). Учитывая данную тенденцию, следует предположить, что в ближайшее время число субъектов, в которых будут приняты отдельные законы об общественных палатах, будут увеличиваться. Демократический потенциал общественных палат реализуется посредством привлечения к их деятельности общественных объединений и иных некоммерческих организаций, отстаивающих различные интересы.

Становится очевидным, что прослеживается необходимость создания условий, способствующих «выращиванию» гражданской социальной активности, а по сути, развитию гражданского общества, т.е. общества граждан, направляющих свои усилия на решение проблем страны, действующих на основе доброй воли и свобод-

ного личностного выбора. Укрепление гражданственности, в свою очередь, будет способствовать и совершенствованию государства посредством создания более устойчивой связи между общественными и государственными институтами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Стенограмма заседания Научно-экспертного совета при Председателе Совета Федерации Федерального собрания РФ 28 октября 2004 г. //Гражданское общество в России: возможность самоорганизации и механизмы правового регулирования: Сб. материалов. – М., 2005.
2. Бедность и богатство в современной России: состояние и прогнозы. Стенограмма заседания Научно-экспертного совета при Председателе Совета Федерации Федерального собрания РФ от 1 июля 2003 г.: Сб. материалов. – М., 2003.
3. Парламентское обозрение. – № 3 (19) – М., Совет Федерации, 2006.
4. Состояние и перспективы развития детского и молодежного движения в Российской Федерации. – М., 2005.
5. Как разбудить гражданское общество? //ВЦИОМ – Пресс-выпуск – № 120. М., 2004.
6. Бодренкова Г.П. Люди помогают людям. Книга о добровольчестве. Сб. – М.,1995.
7. Синецкий С. Вот такая философия.//Вестник благотворительности. – №1–2 (43–44). – 2000.

Рачковская Н.А.

ЧУВСТВО ЮМОРА КАК ЭЛЕМЕНТ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

В статье рассматривается чувство юмора как важный компонент эмоциональной культуры социального педагога. Исследуются функции юмора в социально-педагогическом процессе. Выявлены основные пути развития чувства юмора будущего социального педагога в образовательном процессе вуза при изучении социально-педагогических дисциплин.

Rachkovskaja N.A.

SENSE OF HUMOUR AS AN ELEMENT OF EMOTIONAL CULTURE OF THE FUTURE TEACHER

In clause the sense of humour as the important component of emotional culture of the social teacher is considered. Functions of humour in socially-pedagogical process are investigated. The basic ways of development of sense of humour of the future social teacher to educational process of high school are revealed at studying socially-pedagogical disciplines.

Важной составляющей эмоциональной культуры социального педагога и значимым аспектом его профессионализма является развитое чувство юмора и умение использовать юмористическую компоненту общения для конструктивного решения профессиональных задач.

На предыдущем этапе развития нашего общества система образования игнорировала юмор как средство обучения и воспитания. Недаром В.С. Безрукова называет юмор великим изгнанником тоталитарной педагогики. Среди причин, по которым юмор исключался из педагогического процесса, называются следующие: в юморе видели угрозу той усредненности сознания людей, которая активно насаждалась в эпоху коллективизма; в качестве источника смеха усматривалось чувство превосходства смеющегося; смех является сильнейшим психологическим диагностом и др. [1, С. 319]. Следует отметить, что и сегодня тема юмора в педагогической науке не является «магистральной», а находится скорее на «боковых тропинках» педагогики.

Нами было проанализировано тридцать учебников и учебных пособий по педагогике и социальной педагогике, изданных в период с 1994 по 2006 год, ни в одном из них не обнаружилось ни абзаца, посвященного использованию юмора в педагогическом и социально-педагогическом процессах, да и в самих текстах учебников юмор отсутствует. Это наводит на мысль о том, что в таких науках, как педагогика и социальная педагогика, может быть, нет места юмору. Однако произведения Я. Корчака, А.С. Макаренко свидетельствуют об обратном. Выдающиеся педагоги-гуманисты часто излагали свои мысли в яркой, ясной и смешной форме, которая не уменьшала значимости высказываний, а, напротив, делала их близкими, запоминающимися.

Сегодня активно разворачивается процесс научного рефлексирования роли и значения юмористической компоненты в педагогическом и социально-педагогическом процессах. Так, в последнее время все чаще появляются отдельные статьи, фрагменты монографий, посвященные этой проблеме (Л.Л. Шевченко, О.А. Сергеева, В.С. Грехнев, Л.Ю. Гордин, В. Прокопенко и др.). В данных публикациях исследуется не столько методика и технология включения юмористической компоненты в педагогический и социально-педагогический процессы, сколько общетеоретические вопросы, такие как правомерность использования юмора в обучении и воспита-

нии, его роль, возможности и функции.

Характеризуя чувство юмора как важную составляющую эмоциональной культуры социального педагога, следует остановиться на основных функциях, которые выполняет юмор в педагогическом и социально-педагогическом процессах: информационной, коммуникативной, развивающей, диагностической и регулятивной.

Информационная функция юмора состоит в том, что он обеспечивает полноту восприятия изучаемого предмета, углубляет представление о нем, обращает внимание на существенные свойства и качества феномена, подчеркивает незамеченные ранее детали. Кроме того, знание, преподнесенное с юмором, побуждает к размышлению, а поскольку имеет положительную эмоциональную окраску, легко усваивается и дольше сохраняется в памяти. При насыщении юмористической компонентой педагогического взаимодействия следует помнить о соблюдении чувства меры. Пифагор в свое время заметил, что шутку, как и соль, должно употреблять с умеренностью [2, С. 203]. К.Д.Ушинский интерпретировал эту мысль в контексте педагогического процесса: «В школе должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку...» [4, С. 200].

Коммуникативная функция юмора в социально-педагогическом процессе состоит в том, что социальный педагог с развитым чувством юмора симпатичен воспитанникам, не испытывает трудностей в установлении с ними контакта, привносит в общение нотки оптимизма, радости, эмоциональной приподнятости. Еще Н.И. Новиков подчеркнул «коммуникативную ценность» улыбки: «улыбка всегда хороша, ибо она приоткрывает простой внутренний мир человека» [2, С. 200], а Л.Н. Толстой отметил: «ничто так не сближает людей, как хороший безобидный смех» [2, С. 198]. Общение с педагогом, обладающим чувством юмора, способствует становлению у детей и подростков таких личностных качеств, как коммуникабельность, открытость, жизнерадостность, раскрепощенность, а также инициирует развитие у них чувства юмора.

Кроме того, в психолого-педагогической литературе подчеркивается, что юмор и шутка являются своеобразным «амортизатором» в повседневном общении людей. Так Л.Ю. Гордин в книге «Поощрения и наказания в воспитании детей» [3] справедливо утверждает, что для корректировки поведения учащихся часто бывает достаточно воздействовать на провинившегося подростка шуткой, иронией. И, иллюстрируя свою мысль, приводит примеры из педагогической практики, которые убедительно доказывают уместность использования юмора как средства нейтрализации конфликтных ситуаций.

Вместе с тем, В.А. Сухомлинский, Л.Ю. Гордин, В.С. Грехнев, Л.Л. Шевченко с сожалением отмечают, что многие конфликтные ситуации быстро преобразуются в педагогический конфликт, чему во многом способствует отсутствие у педагога такого компонента эмоциональной культуры, как чувство юмора. Вспомним мудрые слова В.А. Сухомлинского, который считал, что детские шалости зачастую лишены умышленного зла, поэтому многие из них заслуживают прощения и, возможно, ответной шутки со стороны взрослого.

Развивающая функция юмора заключается в его способности стимулировать развитие наблюдательности, внимания, мышления, в целом эмоциональной и рациональной сферы человека. Юмор является и действенным средством развития творческих способностей человека, поскольку одной из характеристик человека с творческим мышлением, как отмечают психологи, является наличие у него чувства юмора. Юмор, всякий раз отвергая шаблоны, творчески преображает действитель-

ность, одновременно окрашивая ее в радостные тона.

Предмет, вызывающий смех, манера смеяться, оттенки смеха могут многое сказать о характере человека, степени его воспитанности – в этом состоит диагностическая функция юмора. Не спроста смех называют сильнейшим психологическим диагностом: «Смехом иной человек себя совсем выдает, и вы вдруг узнаете всю его подноготную. Даже бесспорно умный смех иногда бывает отвратителен» [2, С. 200].

Помимо традиционно выделяемых функций юмора в педагогическом процессе, некоторые авторы отмечают и регулятивную его функцию. Она проявляется в том, что юмор позволяет человеку взглянуть на себя со стороны, тем самым формируя у него адекватную самооценку.

Реализовать названные функции юмора в социально-педагогическом процессе может социальный педагог, обладающий эмоциональной культурой, в частности, развитым чувством юмора. В связи с этим представляется целесообразным насыщение юмористической компонентой процесса профессионального образования будущего социального педагога, поскольку использовать большой педагогический потенциал юмора может лишь тот педагог, который сам прошел школу обучения, обогащенного юмористической компонентой.

Включение юмора в процесс изучения социально-педагогических дисциплин осуществляется в основном по трем каналам: через привлечение юмористических фрагментов для иллюстрации теоретических положений; путем включения юмора, шутки в стиль и манеру общения преподавателя со студентами; через стимулирование развития у студентов чувства юмора посредством выполнения ими специально разработанных творческих заданий. Представляется целесообразным остановиться на каждом из путей использования юмора в процессе изучения социальной педагогики.

Иллюстрирование теоретических положений юмористическими материалами в процессе изучения социальной педагогики, с одной стороны, обеспечивает гармонию эмоционального и рационального в процессе познания, а с другой, оказывает релаксирующее воздействие на студента. Существует множество приемов создания комического, которые достаточно хорошо освещены в специальной литературе и с успехом используются в процессе преподавания педагогических и социально-педагогических дисциплин. В качестве примера остановимся на некоторых из них.

Известен такой прием создания комического, как пародирование. Например, студентами рассматриваются особенности понятийно-терминологического аппарата социальной педагогики. Лектор, с одной стороны, преследует цель познакомить студентов с терминологией, а с другой стороны, предупреждает увлечение наукообразным жаргоном: «Начну свою лекцию с утверждения настолько аксиоматичного, простого и понятного, что оно даже может показаться банальным. Как всем хорошо известно, экстраполяция гуманистически локализованных, аксиологически центрированных, экзистенциально концептуализированных, парадигмально реконструированных идей на развитие поляризации, амортизации и бифуркации педагогического знания в контексте социализирующего универсум подхода к экстерио- и интериоризации эмансипирующего антропо-, фило- и онтогенеза личности позволяет наблюдать многообразие инновационных феноменов в тенденциях цивилизационной интерпретации процессов инкультурации ребенка. Сказанное легко позволяет сделать вывод об эффективности процессов гуманизации и гуманитаризации школы». Данный прием призван проиллюстрировать студентам недопустимость и комичность использования хрустящего на зубах наукообразного жаргона.

Другой прием создания комического при изучении педагогики – имитация

педагогических феноменов и процедур. В большинстве случаев он направлен на то, чтобы вызвать у будущих социальных педагогов неприятие формализма в профессиональном взаимодействии с детьми и подростками. Рассказывая студентам о таком методе социально-педагогического исследования, как беседа, мы отмечали, что, готовясь к ней, необходимо тщательно продумать вопросы и их последовательность, беседа фиксируется протоколом. Приведем в качестве образца протокол беседы учителя с учащимся 6-го класса Вовой Н.:

«Учитель: – Есть ли у вас планы на будущее?

Ученик: – А то ...

Учитель: – А каковы они?

Ученик: – Вот исправлю двойки. Закончу школу.

Учитель: – Ну?

Ученик: – Стану директором школы.

Учитель: – Ну?

Ученик (мечтательно и радостно): – И закрою школу на длительный ремонт.

Учитель: – Спасибо. Очень интересно».

В заключении данного фрагмента лекции мы выражали надежду, что во время социально-педагогической практики каждый из студентов сможет грамотно и точно оформить любой протокол.

Положительный эффект использования данных приемов, как показывает опыт, состоит в раскрепощении юмористических, творческих проявлений студентов, о чем свидетельствуют, в частности, отчеты студентов о социально-педагогической практике, написанные в юмористической форме. «Верьте, аль не верьте, а есть на белом свете студенты-практиканты, блестящие таланты. Вообще студенты – ни взрослые, ни дети, и работают, и учатся, и на практике, бедняжки, мучатся. Както раз собирают нас. Чуть свет по утру явились в школу мы. Школа на вид – не ахти, тепла и подавно не жди, а детей на всех этажах – аж зарябило в глазах! И все вокруг смотрят на студента, как на восьмое чудо света. А у того от страха взмокла рубаха, в висках застучало, в желудке заурчало. Тут, как говориться, и рассказу начало». Можно по-разному оценивать такой нетрадиционный вариант выполнения учебного задания, однако, в любом случае он свидетельствует о юмористическом складе ума и наличии у автора некоторой самоиронии.

Известно, что преподаватель, обладающий развитым чувством юмора более успешен во взаимодействии со студентами, это обуславливает необходимость включения юмористической компоненты в индивидуальный стиль и манеру общения преподавателя.

При использовании юмора в педагогическом общении следует соблюдать педагогический такт. Традиционно под педагогическим тактом понимают соблюдение педагогом чувства меры в общении с воспитанником, деликатность, недопустимость оскорблений в адрес собеседника. Педагогический такт, проявляемый преподавателем вуза, обеспечивает уважение к студенту, восприятие его как неповторимой и уникальной личности. Юмор преподавателя не должен ранить студента, оскорблять его достоинство, делать объектом насмешек со стороны однокурсников. Педагогу не следует уподобляться тому народному персонажу, который ради красного словца не пожалеет и отца.

В связи с этим интересен вопрос о том, что же может стать объектом юморизации в педагогическом процессе вуза. Традиционно принято считать, что шутка допустима по отношению к некоторым нравственным качествам человека (жадность,

лживость, зазнайство) и особенностям его характера (легкомыслие, ленность, чрезмерная пунктуальность). Непосредственно в педагогическом процессе объектами юмора могут стать нарушения дисциплины, которые проявляются в регулярных опозданиях и пропусках занятий, посторонних разговорах на семинарах и лекциях, неадекватная реакция студента на замечание преподавателя. Кроме того, некоторому осмеянию может быть подвергнуто отрицательное отношение к учебе, недостаточные знания студента, а, следовательно, и допускаемые ошибки. Незнание студента, если оно не носит характер воинствующего невежества, может быть юмористически воспринято и прокомментировано.

Вместе с тем, существуют универсальные табу, накладываемые на использование юмора в том числе и в педагогическом процессе. Их соблюдение в реальном общении позволяет говорить о культуре юмора. Например, нельзя шутить над природными данными человека, как то: особенности внешности и телосложения, недостатки речи, быстрота умственных реакций, физические изъяны, то есть над тем, что досталось человеку от природы. Не рекомендуется шутить со страдающим человеком, так как шутка может быть интерпретирована как акт агрессии. Не следует также шутить с человеком, лишенным чувства юмора, поскольку в этом случае появляется риск быть непонятым. Как справедливо заметил Ж. Лабрюйер, «не следует позволять себе даже самую невинную шутку иначе, как с людьми вежливыми и умными» [2, С. 203]. При использовании юмора следует учитывать и индивидуальные особенности студента. Например, шутка преподавателя во время экзамена на одного студента окажет раскрепощающее влияние, а у другого усилит эмоциональный стресс. Кроме того, не рекомендуется повторять более двух раз одну и ту же шутку: шутник может здорово надоесть, особенно если шутки его начинают повторяться. Однако есть любимые шутки, частое воспроизведение которых не вызывает раздражения.

Важным путем включения юмористической компоненты в процесс изучения социально-педагогических дисциплин является стимулирование развития у самих студентов чувства юмора при выполнении разнообразных творческих заданий, таких как разработка рекомендаций и памяток для учителей, родителей, студентов-практикантов, составление проектов, программ, написание сценариев мероприятий и др. При выполнении данных заданий юмористические проявления студентов активно стимулируются и поощряются.

Включение юмористической компоненты в процесс освоения будущим социальным педагогом профессионально-значимых дисциплин решает ряд важных задач, связанных со становлением его эмоциональной культуры: развивает у студента чувство юмора, дает представление о возможностях использования юмора в качестве педагогического средства, формирует потребность в его применении и развивает умение оптимально насыщать юмором социально-педагогический процесс. Кроме того, использование юмора в процессе изучения социальной педагогики создает положительный эмоциональный фон освоения студентом профессионально-значимого знания.

Вышеприведенные обстоятельства делают возможным и, более того, необходимым, усиление юмористической компоненты в образовательном процессе вуза, и в частности, в процессе освоения будущим социальным педагогом профессионального знания. Ибо, как отмечает Н.Е. Щуркова, «...педагог, умеющий шутить остроумно, изящно, – кумир ребят. Неосознанно они благодарны ему за то, что он понимает трудности учения и помогает их преодолеть, подбодрив шуткой, доброй и неоскорбительной» [6, С. 66].

ЛИТЕРАТУРА

1. Безрукова В.С. Педагогика. – Екатеринбург, 1996. – 237 с.
2. Воронцов В.В. Симфония разума. Афоризмы и изречения отечественных и зарубежных авторов. – М.: «Молодая гвардия», 1997. – 623с.
3. Гордин Л.Ю. Поощрения и наказания в воспитании детей – М.: «Педагогика», 1971. – 200 с.
4. Прокопенко В. Возможности юмора. – // Народное образование, 2000, № 8. – с. 200–202.
5. Шевченко Л.Л. Практическая педагогическая этика. Экспериментально-дидактический комплекс. М.: «Соборъ», 1997. – 506 с.
6. Щуркова Н.Е. Когда урок воспитывает. – М.: «Педагогика», 1981. – 127 с.

Коренева М.Р.

СОЦИАЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПСИХИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ

Среди актуальных социально-медицинских проблем особое место занимают проблемы психического здоровья населения России. Тяжесть поражения, высокая инвалидизация заболевших, большие перерывы в трудоспособности больных, и, как следствие, колоссальные экономические потери, нарастание моральной деградации этой группы больных, нередко их асоциальное поведение выдвинули борьбу с психическими расстройствами в один ряд с такими заболеваниями? как заболевания системы кровообращения, онкологические заболевания, травмы.

Among actual social – medical problems the special place is borrowed with problems of mental health of the population of Russia. Weight of defeat,, the big breaks in work capacity of patients, and as consequence, enormous economic losses, increase moral деградации this group of patients, is frequent them асоциальное behavior have put forward struggle against mental frustration in one number(line) with such diseases as diseases of system of blood circulation, traumas.

Среди актуальных проблем в российском здравоохранении и социальной работе особое место занимают проблемы психического здоровья населения. Тяжесть поражения, высокая инвалидизация заболевших (нередко с детского возраста), большие перерывы в трудоспособности больных и их асоциальное поведение выдвинули борьбу с психическими расстройствами в один ряд с такими проблемами, как лечение и профилактика заболеваний системы кровообращения, онкологических заболеваний, травм. Затянувшийся тяжелый экономический и социальный кризис в стране значительно ухудшил психическое здоровье россиян.

В последние годы отмечается неуклонный рост (накопление) этой тяжелой группы заболеваний. Этому способствует ряд объективных причин: изменение возрастной структуры населения (стабильно сохраняющийся регрессивный тип населения, который характеризуется интенсивным постарением населения) ведет к росту больных с возрастными сосудистыми поражениями головного мозга; непрекращающиеся военные конфликты на территории России; тяжелый затянувшийся экономический кризис в стране; отсутствие социальной защищенности большей части населения (ВОЗ признала, что 70% россиян живут в состоянии затяжного психоэмоционального стресса); рост бедности и безработицы; неорганизованность досуга и отдыха; повсеместная алкоголизация населения; а также увеличение доли первичной заболеваемости психическими расстройствами.

Кроме того, накоплению численности психических больных как в России, так и за рубежом, способствует относительно низкая летальность среди них. В 1992 г. первичная заболеваемость психическими заболеваниями в России составляла (на 100 000) 274,3; в 1993 г. – 313,0; в 1998 г. – 362,2; в 2001 г. – 383,2; в 2006 г. – 389,3.

В настоящее время психическими расстройствами страдают до 10% населения экономически развитых стран Западной Европы и Северной Америки; от 6-9% населения развитых стран Азии (Япония); от 2,5-5% населения развивающихся стран. В России в 1993 г. психиатрическую и наркологическую помощь получили 4,7% населения, а уже в 2002 г. эта помощь составляла – 5,2% от всего населения.

Статистический анализ показывает, что психические болезни среди всех при-

чин смертности составляют от 0,03 до 0,05%, а в структуре общей заболеваемости эта патология составляет уже 2,5–5%.

На территории России **обращает на себя внимание рост психозов преимущественно социальной природы – реактивные психозы, старческие психозы и слабоумие.**

В годы советской власти в нашей стране была создана стройная система оказания лечебно-профилактической и социальной помощи психоневрологическим больным. Ведущим звеном в этой системе являлся и является психоневрологический диспансер. Кроме того, сюда относятся (и по настоящее время действуют) – психоневрологические больницы, дневные стационары, дома инвалидов, специализированные ясли, детские сады и школы.

В последнее время на базе крупных многопрофильных больниц стали организовываться соматопсихиатрические и геронтопсихиатрические отделения.

В рамках общегосударственной системы психиатрической помощи населению России на региональном, ведомственном и государственном уровнях важным и перспективным направлением является создание программ защиты психического здоровья учащихся, инвалидов, работников промышленных предприятий, детей и стариков, безработных лиц, а также лиц, принимавших участие в военных конфликтах.

Организация психиатрической помощи в настоящее время определяется Законом РФ «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании» (2.07.92 г.).

К проблемам нервно-психических заболеваний вплотную примыкает и в значительной мере ее усугубляет проблема алкоголизма и наркомании.

Неуклонный рост производства алкогольной продукции (с использованием мощных рекламных носителей в средствах массовой информации) и практически полное отсутствие контроля со стороны государства в ее производстве (особенно пивной продукции) привели к печальным социально-экономическим последствиям, прогрессирующей деградации будущего поколения, их моральному падению и преждевременной физической «изношенности».

По стандартам Всемирной организации здравоохранения алкогольная ситуация в стране считается опасной, когда потребление спиртных напитков превышает 8 литров на душу населения в год. Например, среднедушевое потребление алкоголя в Иркутской области за 1999 г. составляло 7,5 литра (в перерасчете на чистый алкоголь), а в 2000 г. практически подошло к критической отметке – 7,9 литра. Фактически количество спиртного значительно выше за счет потребления нерегистрируемого государством низкопробного алкоголя, качество которого нередко становится причиной хронических заболеваний и летальных исходов.

В настоящее время по данным ряда авторов среди основных психических заболеваний алкоголизм и алкогольные психозы занимают 1-е место, составляя до 35% больных этого класса болезней. Кроме того, следует отметить, что алкоголизм наряду с курением является фактором риска для многих заболеваний вообще; заболеваний системы кровообращения, дыхательной системы, органов пищеварения, онкологических заболеваний. По подсчетам наркологов разных стран больных хроническим алкоголизмом и тяжелых пьяниц насчитывается до 10% населения. Однако эти данные не являются полными, так как значительная часть злоупотребляющих алкоголем не регистрируются. В настоящее время динамика потребления алкоголя в ряде стран имеет тенденцию к снижению: Австрия, Великобритания, Дания, Италия, Норвегия, Португалия, Франция, Япония. В других же странах, наоборот, от-

мечается тенденция к росту употребления алкоголя: Австралия, Бельгия, Венгрия, Ирландия, Канада, США, Чехия.

В России в 2006 г. под наблюдением наркологических диспансеров находилось более 2 млн. больных алкоголизмом (2 199 574), что составило 1534,6 на 100 тыс. человек. По сравнению с предыдущим годом это число практически не изменилось, увеличение показателя произошло на 0,3%. Однако число больных, впервые обратившихся за лечением по поводу алкоголизма, выросло в 2006 г. на 10% и составило 154,4 на 100 тыс. чел. (в 2001 г. – 140,5).

Продолжается из года в год рост алкогольных психозов. Число больных, перенесших в 2006 г. алкогольных психозы, увеличилось по сравнению с предыдущим годом на 11%, а по сравнению с 1999 г. – на 54%.

Среди женщин также отмечается ежегодное увеличение числа больных алкоголизмом, наблюдающихся в наркологическом диспансере – с 461,2 на 100 тыс. женщин в 2001 г. до 477,7 в 2006 г. Под наблюдением по поводу алкоголизма в 2006 г. находилось 364 623 женщины. За год прирост алкоголизмом женщин составил 3,6%, а по отношению к 1999 г. – почти на 10%. Первичная обращаемость женщин выросла в 2006 г. на 13,7%, а по отношению к 1999 г. – почти на 52,5%, и составила 59 на 100 тыс. женщин.

Среди подростков также продолжается наметившийся в прошлом рост числа больных алкоголизмом. В 2006 г. под наблюдением наркологических диспансеров находилось 2010 подростков, больных алкоголизмом, показатель за год увеличился на 25,6%, а по сравнению с 1999 г. – почти на 45% (с 19,2 в 1999 г. до 27,5 на 100 тыс. подростков в 2002 г.). Это наиболее высокий показатель за последние 10 лет.

Приток подростков, впервые обратившихся за медицинской помощью по поводу алкоголизма, также увеличился в 2006 г. с 12,9 до 16,4 на 100 тыс. подростков (на 27,1%). Крайне неблагоприятным является факт увеличения числа подростков, перенесших алкогольные психозы. В 1999 г. таких случаев было 38, а в 2006 г. уже 81.

В настоящее время в России можно выделить ряд тенденций:

1) рост распространения алкоголизма (исследованиями установлено, что до 15% трудоспособного населения россиян больны алкоголизмом, а в 1990 г. этот показатель составлял только 2,7%);

2) неуклонное нарастание алкоголизма среди женщин;

3) увеличение распространения алкоголизма (особенно пивного) среди молодежи (в 1990 г. только 15% подростков от 14 до 18 лет не пробовали алкогольных напитков, а 46% употребляли их 1–3 раза в месяц, а еще 15% – 1 раз в неделю).

Кроме того, сам **алкогольный образ жизни, как антипод здорового образа жизни, является одним из важнейших факторов, ведущих к преждевременной смерти.**

«Национальное бедствие», «коллективное самоубийство нации», «путь к катастрофе человечества» – так оценивают ученые и общественность многих стран растущее злоупотребление спиртными напитками.

Существование проблем, связанных с употреблением алкоголя, касается не только самих пьющих, оно касается и семей, всех окружающих, общество. Таким образом, можно выделить три основные группы ведущих проблем.

1) Проблемы для пьющего, к которым относятся последствия острого алкогольного опьянения (ухудшение самоконтроля и дееспособности, немотивированная агрессивность, несчастные случаи и отравления, нарушения правопорядка), длительного злоупотребления (риск заболеваний и осложнений, резкое снижение умственных способностей и деградация, преждевременная смертность).

2) Проблемы для семьи пьющего (ухудшение взаимоотношений в семье, снижение материального достатка семьи, педагогическая запущенность детей и т.д.).

3) Проблемы для всего общества (нарушение общественного порядка, рост преступности, моральная деградация, повышенная заболеваемость с временной утратой трудоспособности, рост инвалидности среди пьющих, значительный экономический ущерб).

Проблема борьбы с алкоголизмом является весьма актуальной, а история ее продолжается не одно столетие. Совершенно понятно, что одними запретительными мерами эту проблему не решить, но полная вседозволенность только усугубляет и без того тяжелое положение россиян.

Таким образом, существующая современная социально-экономическая ситуация в России диктует необходимость повышения эффективности осуществления социальной политики государства в сочетании с активной профилактикой алкоголизма (объединение общественно-социальных и медицинских мероприятий).

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов С.А. Алкоголизм – как социальное зло. М, 1987. С. 11–17.
2. Вишневская Л.Я., Данилова Е.А. Пьют родители – страдают дети. – М.: Медицина, 1977.
Бурак П.И., Рождественская И.А., Ростанец В.Г. Государственное регулирование социального развития регионов. – М.: УРСС, 1998.
3. Гладкий Ю.Н., Чистобаев А.И. Основы региональной политики: Учебник. – СПб.: Изд-во Михайлов В.А., 1998.
4. Государственный доклад «О состоянии здоровья населения Российской Федерации в 2006 году».
5. Лебедев Б.А., Дунальский В.В. Алкоголь и семья. М., 1990.
6. Лисицын Ю.П., Копыт Н.Я. Алкоголизм. – М.: Медицина, 1983. С. 109–115.
7. Соколов В.А. Региональная социальная политика и программно-целевой метод. Иркутск, 2002.
8. Чумаков Б.Н. Валеология (курс лекций). – М., 2002.

Новинькова Н.Г.

ПРИНЦИП ДОСТАТОЧНОСТИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА ЗАНЯТИЯХ ТРУДА

В статье рассматриваются возможности изучения и обучения школьников с нарушением интеллекта с учетом их психических возможностей на разных этапах учебной деятельности.

Novinkova N.G.

SUFFICIENCY PRINCIPLE WHILE FORMING OF KNOWLEDGES, HABITS AND SKILLS IN MENTALLY- RETARDED PUPILS AT LABOUR LESSONS

The article tells us about the introduction of sufficiency principle in the cleveloping of mentally- disabled pupils knowledge and skills on lessons of work.

Современная дидактика рассматривает обучение как системный процесс, включающий в себя этапы первичного усвоения знаний, а затем последующего их расширения и закрепления. Трудовое обучение и воспитание школьников с нарушением интеллекта осуществляется на основе общих дидактических принципов: доступность, научность, систематичность, сознательность, наглядность, связи теории с практикой, прочность усвоения знаний, умений и навыков. Особое место отводится принципу коррекции умственных и физических недостатков посредством индивидуального и дифференцированного подходов и обучения.

Следует четко разграничивать такие понятия, как дифференцированный подход и дифференцированное обучение, индивидуальный подход и индивидуальное обучение. Под индивидуальным подходом в обучении мы понимаем сумму педагогических приемов, направленных на оказание психолого-педагогической помощи отдельному ученику, занимающемуся фронтально с учебной группой, на основе учета индивидуальных особенностей его познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы с целью коррекции этой деятельности и формирования устойчивых знаний и практических умений и навыков. Дифференцированный подход предполагает сумму специальных педагогических приемов, способствующих успешному формированию знаний, умений и навыков нескольких учащихся, занимающихся фронтально с учебной группой, но испытывающих сходные трудности на отдельных этапах учебной деятельности. При индивидуальном и дифференцированным подходах учитель труда не составляет для слабых учащихся отдельные учебные планы и программу, как при индивидуальном и дифференцированном обучении, а оказывает им помощь в процессе фронтальной работы всей учебной группы, используя дополнительно приемы и методы активизации из учебной деятельности.

Учитель строит урок, опираясь на общедидактические приемы и методы и обогащая его собственным опытом и наблюдениями, привнося свои находки и открытия в практику преподавания.

Специфика организации учебной деятельности у школьников коррекционных школ введения такого понятия, как *принцип достаточности*, который направлен на создание условий, благоприятных для поддержания и развития сохранных положительных сторон учебной деятельности школьников. Это прежде всего требует отбора доступного для усвоения, минимально необходимого учебного материала, достаточного для успешной самостоятельной трудовой деятельности на уроках тру-

да и после окончания школы.

Остановимся на характеристике способов осуществления на практике предлагаемого нами дидактического принципа, который находится в теснейшей связи с понятием *коррекционное обучение*.

Согласно принципу достаточности учителю следует продумать и выделить из всего объема учебного материала, тот который необходим и достаточен для осуществления школьниками практической деятельности, а также определить методы, активизирующие интересы школьников к конечному результату своего учебного труда.

Сложность решения названных задач усугубляется тем, что проблема отбора минимально достаточного объема из всего содержания учебного материала изучена недостаточно: научно обоснованных критериев, помогающих это сделать, не существует ни в одном виде трудовой подготовки. До настоящего времени эта работа практически ложится на плечи учителя труда.

При обучении труду школьник не получит прочных умений и навыков без усвоения технико-технологических сведений. Последнее и составляет большую трудность. Всякой практической деятельности предшествует этап теоретического осмысления задания, приемов работы, ее последовательности, ознакомление с назначением и устройством инструментов, станков, оборудования и приспособлений. Учащиеся, прежде чем приступить к работе, должны знать назначение и название инструментов, приемы безопасной работы, название материала, из которого делают изделия, его свойства, план работы, последовательность действий. Вот тот обобщенный минимум знаний, который необходим и достаточен школьнику при освоении любого вида труда.

Каким образом учитель труда может определить необходимый и достаточный объем учебного материала, т.е. тот, который ученик должен усвоить обязательно к концу обучения? Работу следует начинать с определения степени сложности определения содержания учебного материала и выделения главного, без чего ученик не может приступить к выполнению практического задания. Опыт говорит, что особую сложность для школьников представляет усвоение технической терминологии, в особенности технико – технологических сведений. При изучении устройства и принципа работы различных станков, машин, оборудования, приспособлений и инструментов дети с низкими учебными возможностями усваивают общее название изучаемого объекта, но с большим трудом ориентируются в его частях и функциях. Однако большинство учащихся запоминают название и отдельные части инструментов, а в процессе упражнений приобретают прочные трудовые умения и навыки. Учителю следует проводить детальный разбор предлагаемых ученику новых сведений по степени их сложности и значимости. В процессе фронтального обучения все школьники изучают как необходимые, так и дополнительные сведения.

Для школьников с низкими возможностями трудным представляется усвоение значительного объема дополнительных знаний, связанных с устройством, принципом действия оборудования, определениями изучаемых понятий. Принцип достаточности предполагает установление не только уровня трудности, но достаточного объема необходимого учебного материала, без которого невозможно осуществление сознательной трудовой деятельности на том или ином этапе обучения. Работа учителя труда при обучении школьников всецело направлена на организацию учебного процесса таким образом, чтобы знания, полученные школьниками на уроках труда, помогали им в практической деятельности представлениями, знаниями, умениями и навыками.

При анализе подготовленности учащихся обычно имеют в виду только полноту знаний и умений, их суммарный набор, который зачастую не используется в практической деятельности. Отметим, что уровень и возможности познавательной деятельности школьников с нарушением интеллекта значительно отличаются от заложенных в программе требований. Из всего объема знаний, предусмотренных программой для усвоения, лишь часть сведений используется школьниками в процессе практической деятельности на занятиях труда и после окончания школы. Следовательно, основное внимание при обучении должно уделяться освоению необходимого и достаточного учебного материала, позволяющего формировать устойчивые умения и навыки.

Деление учебного материала на базовый (для фронтального учебной группы) и достаточный (для обязательного усвоения школьниками с низкими учебными возможностями) создает более перспективные условия оптимизации учебного процесса, поскольку школьники с низкими возможностями обучаемости и развития не преодолевают трудностей при усвоении базового учебного материала в полном объеме. Вместе с тем, как показывает практика, данная группа школьников может усвоить определенный объем учебного материала, если создать особые психолого-педагогические условия, правильно дозируя задания и оценивая знания, исходя из возможностей ученика. В этой связи следует учитывать главный фактор процесса обучения школьников – возможности их развития и обучаемости. В процессе обучения происходят постоянные изменения в сознании и психику школьников, пополняется их запас знаний и навыков. Главным критерием оценки обучаемости служит анализ успешности продвижения школьников.

Учебные возможности школьников с нарушением интеллекта в учебной группе, как правило, неоднородны. Это хорошо прослеживается на разных этапах занятия. По нашим данным, 10-15% школьников не в состоянии освоить содержащиеся в программе учебный материал в полном объеме. Причины могут быть различными, поэтому важно своевременно определить, какой именно материал ученик не усвоил и на каком этапе занятий он испытывает трудности.

Развитие – это процесс, представляющий собой переход от простого ко все более сложному, постепенное накопление количественных и качественных изменений. Все этапы занятия тесно взаимосвязаны, и успешное освоение текущего материала необходимо для обучения на последующих этапах. Если ученик не справился с трудностями на одном из этапов обучения, это неминуемо скажется в дальнейшем. Отсутствие педагогического наблюдения за ходом учебной деятельности учащ0ихся на каждом этапе занятия является одной из причин снижения обучаемости школьников с нарушением интеллекта.

Мы полагаем, что следует изменить отношение учителя труда к учебной программе. Зачастую учителя стараются, не выходит за рамки учебных часов, отведенных на освоение определенного объема материала. Учитель труда вправе сократить или увеличить количество учебного времени для прохождения той или иной темы, исходя из конкретных условий, связанных с особенностями усвоения школьниками учебного материала. Он может варьировать требования к оценке усвоенного ими объема знаний, умений и навыков, устанавливая необходимый и достаточный объем учебного материала в соответствии с индивидуальными возможностями учащихся.

Важным аспектом обучения школьника с ограниченными интеллектуальными возможностями, который следует обратить внимание, является противоречие между требованиями, предъявляемыми учителем к ученику, и тем, чем он распо-

лагает и может ответить на эти требования. На каждом этапе занятия учитель должен видеть индивидуальные возможности ученика при восприятии и осмыслении им того или иного учебного материала. Только анализируя динамику изменений на протяжении занятия, происходящих у школьника, учитель своевременно выявит слабые его стороны и в нужный момент поможет ему справиться с заданием.

Наблюдая за выполнением тех или иных учебных заданий, учитель оценивает не только то, как ученик работает, но и отмечает его реакцию на оценку результатов своего труда. В учебной деятельности хорошо проявляются положительные и отрицательные личностные особенности каждого ученика. Учитель опирается на сохранные стороны личности школьника.

У детей с нарушением интеллекта наблюдается недоразвитие самооценки и самоконтроля, что проявляется в аффективных и неадекватных реакциях на оценку результатов своей учебной деятельности. Школьники с низкими возможностями обучаемости не всегда могут принять завышенные, по их мнению, требования учителя, правильно оценить свои способности. Они обидчивы, в состоянии аффекта агрессивны. Учителю следует учитывать психологические особенности своих воспитанников, трудности, и предъявлять к ним адекватные требования, всячески поощряя усилия, затраченные учеником на выполнение работы.

Зачастую учителя труда, желая побудить ученика лучше учиться, снижают ему оценки, однако, это воспринимается школьником как несправедливость. Оценка в этом случае теряет всякую побудительную и воспитательную функцию. Возникает непонимание между учителем и учеником, затрудняющее процесс обучения и воспитания. Именно поэтому необходим критерий адекватной психолого-педагогической оценки учебной деятельности.

Поощряя сохранное качество ребенка, как старательность и желание трудиться на доступном для него уровне требований, можно постепенно добиться усвоения необходимых знаний и умений. Старательному ученику, испытывающему трудности в обучении, целесообразно ставить стимулирующие оценки «хорошо», «отлично» и дополнять их записью в дневнике и на экране итогов работы, делая пометки: «молодец», «старательный».

Умелое введение в практику преподавания трудового обучения принципа достаточности с последующей разработкой соответствующих методических рекомендаций явилось бы, одной из составляющих обучения и воспитания умственно отсталых школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бгажнокова И.М. Стандарт образования и система измерителей знаний в школе для детей с нарушением интеллекта. – Дефектология. 1996. № 3.
2. Мирский С.Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе. – М., 1988.
3. Мирский С.Л. Индивидуальный подход к учащимся вспомогательной школы в трудовом обучении. – М., 1990.
4. Новожилов Э.Д. Технология и предпринимательство. М., 1996.
5. Пинский Б.И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы. М., 1985.

Хорошева О.В.

ФОРМИРОВАНИЕ НОВОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ)

Формирование нового экологического сознания (экоцентрического типа) – необходимость сегодняшнего дня. Угроза экологической катастрофы стала реальностью. Люди не успевают адаптировать свою экологическую культуру в соответствии с теми изменениями, которые сами же вносят в этот мир. Работа по экологическому воспитанию и просвещению в Московской области вселяет надежду на то, что именно разум спасет человечество.

Chorosheva O.V.

THE FORMING OF NEW ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS (BY THE EXAMPLE OF MOSCOW REGION)

The forming of new ecological consciousness is a need of this day. The threat of ecocatastrophe is reality. The work on the ecological education and enlightenment in Moscow region give hope to that the mind will save humanity.

> Истинная причина, по которой переживаемые человечеством затруднения приобрели сейчас такие огромные, поистине устрашающие масштабы, как раз в том и заключается, что никто из нас еще до конца не приспособился ни психологически, ни функционально к изменившемуся миру и новому положению в нем человека.
>
> *А. Печчеи, Человеческие качества*

Важнейшую роль в формировании экологического сознания на современном этапе истории сыграло картезианство, возникшее в XVII в. и ставшее одной из философских основ современной цивилизации. Его исходным пунктом являлось представление о человеке-субъекте и мире-объекте, которым человек манипулирует. Христианство освободило человека от обязанности боготворить природу, дало ему неограниченную свободу в обращении с ней, как с «сырьем», которое лишено священного смысла: «И сказал Бог: сотворим человека по образу Нашему и по подобию Нашему, и да владычествует они над рыбами морскими, и над птицами небесными, и над скотом, и над всею землею, и над всеми гадами, пресмыкающимися по земле».

Если христианство лишило природные объекты души, то классицизм лишил их права даже оставаться самими собой, в своем естественном состоянии, так как в классицистическом сознании доминировало представление о том, что природа прекрасна лишь тогда, когда она «облагорожена» человеком-творцом. Благодаря картезианству, в экологическом сознании психологическая противопоставленность человека и природы достигла максимальной величины. Картезианство утверждало абсолютную ценность человеческого разума и необратимость господства человека над силами природы. Развитие научного знания, которое сопровождалось открытиями, изобретениями технических средств, позволяло обрести господство над природой – «человек – царь природы».

Прагматический характер взаимодействия с природой одержал верх. Человечество, даже не осознавая этого, направилось в «экологический тупик».

В 70-е гг. XX в. произошло осознание того, что на смену «веку изобилия» при-

шел «век постизобилия». Стало наблюдаться существенное замедление прогресса во всех областях общественной жизни. Это было связано в первую очередь с ростом цен на энергоносители во время «нефтяного кризиса», что для современной цивилизации являлось сигналом приближающейся катастрофы.

Очевидно, уже никто не заблуждается по поводу истинных намерений США, развязавших войну на Ближнем Востоке. Вторгшись на территорию Ирака под видом «миротворцев», они преследуют чисто прагматическую цель: контролировать нефтяные ресурсы этой страны. «Экологический дефицит» подтолкнул к насильственному решению проблемы перераспределения природных ресурсов.

Все это неизбежно ставит вопрос о необходимости новой системы взаимоотношений человека с природой и друг с другом. Человечество должно, наконец, понять, что оно является частью Природы, то есть частью открытой системы, в которой органическая и неорганическая составляющие находятся во взаимосвязи и взаимозависимости. Любая деятельность человека отображается на состоянии всей системы. Разрушение человечеством природной среды в значительной мере происходит не столько в силу суровой необходимости, сколько из-за невежества. Еще Гете предупреждал: «Нет ничего страшнее деятельного невежества». А крылатая фраза, которая укоренилась в умах людей: «Нам не нужно ждать милостей от природы, взять их у нее – наша задача»,– как нельзя лучше показывает антропоцентризм экологического сознания.

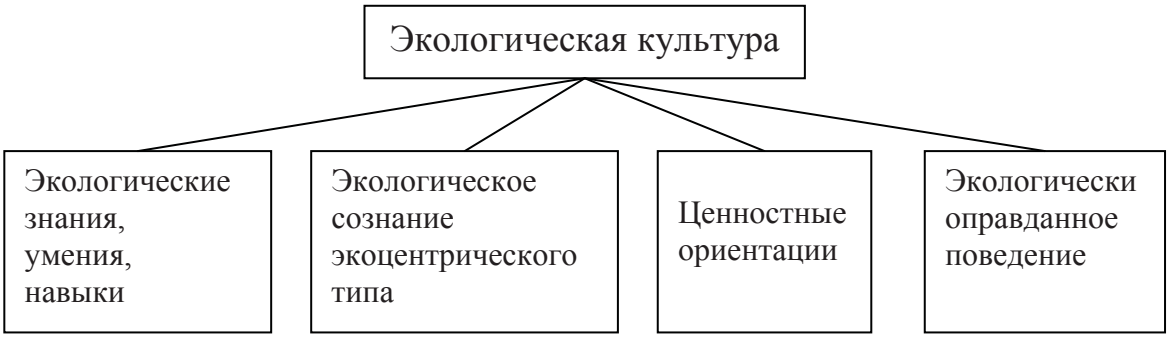
Проявление и развитие современных экологических проблем традиционно связывают со сверхпотреблением природных ресурсов, сверхзагряхнением окружающей среды. Вместе с тем очевидно, что названные факторы – это лишь следствие глобального кризиса личности, который проявляется в росте агрессивности, жестокости, приоритета материальных ценностей над духовными, дефицита ответственности перед будущими поколениями за состояние природной среды. Ориентация на материальные ценности привела человечество к опасной черте самоуничтожения. Современный экологический кризис – это кризис смысла современного существования техногенной цивилизации.

Известный отечественный ученый, педагог Г.А. Ягодин считает, что в наше время «важно... воспитать гражданина Вселенной, способного безопасно и счастливо жить в будущем мире, не подрывая основ развития и жизни следующих поколений, осуществляющего на практике замену борьбы за различные ресурсы партнерством... ответственного за другие формы жизни на Земле». Экологический кризис прямо указывает на кризис нравственный, преодолеть который возможно лишь путем формирования нового экологического сознания экоцентрического типа, которое является высшей формой развития психики и проявляется во взаимодействии человека с природой. Человек не собственник природы, а лишь ее часть. Наличие разума не ставит человека над природой, а налагает на него дополнительные обязанности и ответственность за все происходящее. Система «человек – природа» должна выступать как единое целое, где хаотичное саморазвитие, основанное на процессах саморегуляции, будет заменено разумной стратегией, базирующейся на экологической целесообразности.

Экологическое сознание экоцентрического типа предполагает понимание сопричастности каждого человека к глобальным проблемам, для чего необходимо развивать социально-экологическую активность населения. Формирование экологического сознания и поведения, а также экологической культуры, как известно, происходит разными путями и на разных уровнях социального устройства: через

политику, экономику, просвещение, СМИ и т.д. Социологический опрос, проведенный в Московской области в 2003 г. среди разных слоев населения выявил удручающую картину: экологические представления оказались крайне бедны. Они основывались не на научных данных, не на народных (экологических) традициях, а определялись эклектикой тех сведений, которые черпались людьми из современных СМИ. Поскольку эти сведения имели почти исключительно утилитарное содержание, то о формировании нового экологического сознания говорить не приходилось. В связи с этим возникает необходимость распространения экологических знаний (ликвидация экологической безграмотности) среди населения. В этом неоценимую помощь могут и должны оказать СМИ.

Формирование экологического сознания личности происходит в соответствии с возрастными особенностями развития сознания вообще и, следовательно, необходимо разрабатывать методики, соответствующие возрасту человека. Кроме того, необходимо учитывать подготовку воспитателей и преподавателей. Часто воспитатели навязывают детям свой собственный, свойственный взрослым, тип отношения к природе, а преподаватели, у которых экологическое сознание сформировалось как антропоцентрическое, даже не желая этого, привнесут антропоцентризм в понимание экологических проблем. И тем не менее, экологическое образование – это первый этап формирования экологической культуры. Экологическая культура – это совокупность материальных и духовных ценностей, которые определяют систему отношений людей к природе, между собой и к самим себе.



Экологические знания и умения создают основу для формирования экологического сознания, которое определяет ценностные ориентации и экологически оправданное поведение.

В настоящее время в Московской области уделяется большое внимание экологическому образованию и воспитанию. Экологическая политика Правительства Московской области указывает на то, что пришло осознание необходимости формирования экологической культуры. Преодоление экологического кризиса только техническими, экономическими и юридическими средствами невозможно.

Информация об экологических мероприятиях за 2006 г. на территории Московской области оказалась поистине ошеломляющей. Формы и методы работы с населением (разного возраста) самые разнообразные. Проводятся выставки, семинары, конкурсы, викторины, конференции в вузах, школах, дошкольных и внешкольных учреждениях. Организованы экологические экспедиции, экологические лагеря. На базе библиотек организованы экологические клубы и кружки. Проводятся «Экологические уроки», «Эко-минутки», познавательные игры, экологические брифинги, брейн-ринги, видеолектории, экологические десанты. В дошкольных учреждениях

области проведен конкурс экологических праздников «ЭКОША-2006». Воспитанники детских домов творчества принимали участие в международных детских форумах, фестивалях экологических театров и агитбригад. Проведена XII Международная экологическая конференция молодежи и школьников «ЭКО-2006». Кроме образовательных программ проводятся и многочисленные практические мероприятия по очистке, уборке и благоустройству территорий. Проводится экологическое патрулирование и т.д. Перечислить все мероприятия по экологическому воспитанию и образованию населения Московской области в 2006 г. не представляется возможным на страницах этой статьи. Следует лишь отметить, что экологическое движение в Московской области обретает массовый характер. Все это дает основание надеяться на то, что новое экологическое сознание начало формироваться.

ЛИТЕРАТУРА

1. Будыко М.Н. Глобальная экология. – М.: Мысль, 1977.
2. Григорьев А.А. Экологические уроки прошлого и современность. – Л.: Наука, 1991.
3. Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999.
4. Панов В.И. Экологическая психология. Опыт построения методологии. – М.: Наука.
5. Российская конференция по экологической психологии (Москва, 15-17 сентября 2003 г.): Тезисы. – М.: Психологический институт РАО, 2003.
6. Хорошева О.В. Проблемы экопсихологии // Экологическая книга для чтения. – М.: Современные тетради, 2006. С. 331–340.

НАШИ АВТОРЫ

Айгунова Б.К., аспирант кафедры социальной психологии, МГОУ, г. Москва.

Берегова Ирина, Шуйский государственный педагогический университет, г. Шуя.
E-mail: www.sgpu.tpi.ru

Бободжонова О.Н., педагог-психолог СШ №1 пос. Правдинский Пушкинского муниципального района, Московской области, аспирант МГОУ, г. Москва.

Булгакова Екатерина Александровна, аспирант кафедры психологии развития Московского государственного педагогического университета, г. Москва.

Вальтеран Елена Витальевна, соискатель кафедры психологии и педагогики Тверского государственного университета, г. Тверь.

Гаврилина Ирина Владимировна, соискатель факультета психологии МГУ им. М.В.Ломоносова, г. Москва.

Гимаева Рита Маснавиовна, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса (ВГУЭС), г. Владивосток, Приморский край.
E-mail: rita_gimaeva@list.ru

Гришин Евгений Валерьевич, кандидат психологических наук, ведущий эксперт, КГ «Имидж контакт», г. Москва.
E-mail: e.grishin@mail.ru

Гуляева Капитолина Юрьевна, преподаватель кафедры практической психологии Новосибирского гуманитарного института, соискатель степени канд. психол. наук кафедры общей психологии и психологии личности НГПУ, г. Новосибирск.
E-mail: kapa235@yandex.ru

Данчина М.А., старший преподаватель кафедры психологии Института международных отношений и социальных технологий. Владивостокский Государственный Университет Экономики и Сервиса, г. Владивосток, Приморский край.

Дейниченко Людмила Борисовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и педагогической психологоии, МГОУ, г. Москва.

Дерябина В.В., педагог-психолог, заместитель директора Центра психолого-медико-социального сопровождения «ОЗОН», г. Москва.

Довмат Н.А., аспирант кафедры социальной психологии, МГОУ, г. Москва.

Емельянова Людмила Андреевна, кандидат психологических наук, докторант кафедры социологии и психологии управления, Государственный университет управления, г. Москва.

Жихарева Алла Анатольевна, старший преподаватель Московского Энергетического Института, соискатель кафедры психологии и педагогики Тверского Государственного университета, г. Тверь.

Жупанова Е.В., аспирант Российского государственного университета им. Э. Канта, Калининградская область.

Капустина Наталья Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой возрастной и педагогической психологии, Шадринский государственный педагогический институт, г. Шадринск Курганской области.
E-mail: haushen@mail.ru

Карпезина Е.М., аспирант кафедры социальной психологии МГОУ, г. Москва.

Кирсанова В.Г., кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Педагогической Академии последипломного образования, г. Москва.

Климова Оксана Викторовна, соискатель кафедры возрастной и педагогической психологии, Шадринский государственный педагогический институт, г. Шадринск, Курганская область.
E-mail: postboxmy@zaural.ru

Коренева Марина Рашидовна, кандидат медицинских наук, доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики, МГОУ, г. Москва.

Лабутина Елена Владимировна, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии Московского Государственного Открытого Педагогического Университета им. М.А.Шолохова, г. Москва.

Леонтьев Михаил Георгиевич, Московский государственный строительный университет (МГСУ), соискатель кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва.
E-mail: miillen@rambler.ru.

Мартынова Елена Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологического консультирования МГОУ, г. Москва
E-mail: martlena@mail.ru

Медзуновская Н.С., аспирант кафедры социальной психологии, МГОУ, г. Москва.

Моисеева Лидия Алексеевна, доктор биологических наук, профессор кафедры общей и педагогической психологии, МГОУ, г. Москва.

Наместникова Ирина Викторовна, доктор философских наук,профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики, МГОУ, г. Москва.

Новинькова Надежда Георгиевна, социальный педагог МСОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа – интернат VII – VIII вида» г. Электросталь, Московская область, аспирант кафедры Методика профессионального образования. МГОУ, г. Москва.

Носс Игорь Николаевич, кандидат психологических наук, доцент, докторант Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва.

Оленева Екатерина Александровна, Восточный институт экономики, гуманитарных наук, управления и права (ВЭГУ) г. Уфа.

Ондар Лилия Монгуновна, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики развития личности Тывинского государственного университета, Республика Тыва, г. Кызыл.

Онищенко Е.В., к.и.н., доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики, МГОУ, г. Москва.

Орлова Елена Александровна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии развития и профессиональной деятельности, МГОУ, г. Москва

Плетнева Е.Н., соискатель кафедры социальной психологии, МГОУ, г. Москва.

Рачковская Надежда Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики, МГОУ, г. Москва.

Резванцева Марина Олеговна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии, МГОУ, г. Москва.

Румянцева Ирина Михайловна, доктор филологических наук, доктор психологических наук, главный научный сотрудник Института языкознания РАН, г. Москва.

Рябкова Нина Геннадьевна, доктор пед. наук, профессор, профессор кафедры социальной работы и соц. педагогики, МГОУ, г. Москва.
E-mail: ryabkova@spnet.ru

Сенкевич Людмила Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологической антропологии Государственной классической академии им. Маймонида, г. Москва

Славгородская Е Л., кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и профессиональной деятельности, МГОУ, г. Москва

Сморчкова Валентина Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики, МГОУ, г. Москва.

Созонова Марина Станиславовна, Тобольский Государственный педагогический институт имени Д.И.Менделеева, г. Тобольск.
E-mail: chersoz@rambler.ru

Соснова Ирина Владимировна, научный сотрудник лаборатории Центра Экспериментальной Психодидактики РАО, аспирант Московского государственного психолого-педагогического университета, г. Москва.

Стебакова Д.А., аспирантка кафедры социальной психологии, МГОУ, г. Москва.

Тюркина Маргарита Ивановна, старший психолог-инспектор Управления по охране объектов органов государственной власти и правительственных учреждений г. Москвы УВО при ГУВД по г. Москве, соискатель кафедры социальной психологии, МГОУ, г. Москва.

Филинкова Евгения Борисовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, МГОУ, г. Москва.

Цветкова Анжела Леонидовна, социальный педагог ГОУ СОШ № 714, соискатель, кафедры социальной психологии, МГОУ, г. Москва.

Чумичёва Ирина Викторовна, ассистент кафедры общей и педагогической психологии, МГОУ, г. Москва.
E-mail: xendy@inbox.ru

Шафигубдинова М.Р. аспирант кафедры социальной психологии, МГОУ, г. Москва

Шеляховская Нелли Константиновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и профессиональной деятельности, МГОУ, г. Москва.

Шост Юлия Вячеславовна, Нижегородский Государственный Лингвистический Университет (НГЛУ), г. Нижний Новгород.
julyshost@yandex.ru

Щербачева Елена Николаевна, руководитель экологической студии «BIOS» при школе №1138 г. Москвы.
E-mail: sherbasheva10@list.ru

Юркин Раймонд Гурьевич, кандидат технических наук, г. Москва.

Якушева Людмила Михайловна, ассистент кафедры практической психологии и педагогики Тобольского государственного педагогического института им. Д.И.Менделеева, г. Тобольск.
E-mail: evgeniya-kozlova@mail.ru

Янышева Вера Александровна, психолог, старший преподаватель кафедры специальной и клинической психологии Российского государственного социального университета, г. Москва.

Ясвин Витольд Альбертович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологического консультирования, МГОУ, г. Москва.

Яшина Алина Александровна, старший преподаватель кафедры психологии Волгоградского государственного университета, соискатель кафедры психологии, г. Волгоград.

E-mail: alinaysh@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I
ОБЩАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Шеляховская Н.К.
К 120-летию со дня рождения Николая Димитриевича Левитова.....3
Зотова Л.Э.
Вопрос соотношения фрустрации и агрессии в отечественной (Н.Д. Левитов) и зарубежной психологии.....7
Румянцева И.М.
Коррекция и направленное формирование психических состояний в процессе обучения иностранным языкам.....12
Юркин Р.Г., Щербачева Е.Н.
Психологические факторы формирования системного мышления учащихся школы на занятиях экологии.....18
Капустина Н.Г., Климова О.В.
Сравнительный анализ субъектного опыта подростков.....27
Сенкевич Л.В., Янышева В.А.
Особенности интеллекта и личностной сферы девиантных подростков.....32
Бободжонова О.Н.
Психологическое сопровождение профильного обучения.....37
Шост Ю.В.
Психологические особенности творческого потенциала одаренных подростков.....42
Ондар Л.М.
Исследование взаимосвязи структурных компонентов национального самосознания личности.....48
Гаврилина И.В.
Теоретические подходы к изучению волевых качеств личности в психологии....52
Соснова И.В.
О влиянии социального качества образовательной среды на характер субъективного отношения учащихся к школе.....57
Якушева Л.М.
Распознавание индивидуально-психологической информации по голосу подростками с интеллектуальной недостаточностью.....64
Созонова М.С.
Влияние состояния страха на успешность учебной деятельности подростков с интеллектуальной недостаточностью.....73
Резванцева М.О.
Организация межсубъектного взаимодействия при формировании элементарных геометрических понятий.....78
Пантюшина М.М., Орлова Е.А.
Исследование когнитивной сложности общения на иностранном языке.....92
Чумичева И.В.
Влияние образа родителей на отношение подростков к оценке их успеваемости в школе.....96

Плетнева Е.Н.
К вопросу об управлении поглощенностью учебной деятельностью в процессе обучения.....101

Раздел II
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Вальтеран Е.В.
Психологические особенности и коррекция личностного самоопределения учащихся начальных классов.....108
Стебакова Д.А.
Целостность личности как условие процесса самоактуализации.....114
Шафигубдинова М.Р.
Теоретический анализ состояния проблемы самоопределения личности.....119
Булгакова Е.А.
Структура аморализма современной российской молодежи: теоретическое и эмпирическое изучение.....123
Лабутина Е.В.
Содержание осознаваемых представлений о маскулинности / феминности в младшем школьном возрасте.....134

Раздел III
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Карпезина Е.М.
Смысловые ассоциации как компонент восприятия национальности человека старшими школьниками.....139
Гуляева К.Ю.
Особенности агрессивности в подростковом возрасте и способы ее коррекции.....144
Яшина А.А.
Категория профессиональной идентичности в социальной психологии.....154
Медзуновская Н.С.
Влияние телевизионной рекламы на эмоциональное состояние старших подростков.....160
Довмат Н.А.
Специфика трудных ситуаций у подростков.....164
Айгунова Б.К.
Влияние личностных особенностей на преодоление негативных ситуаций в процессе межличностных отношений в подростковых ученических группах.....168
Цветкова А.Л.
Сравнительный анализ установки на конфликт подростков в социальной среде.....172
Гимаева Р.М.
Мотивы выбора одежды и категоризация семантического пространства, связанного с выбором одежды у женщин.....178

Берегова И.Л.
Использование тренинговых технологий в спецкурсе «Коммуникативная культура психолога».....184
Моисеева Л.А., Жихарева А.А.
Комплексная характеристика социализации и адаптации в процессе обучения первокурсников ССУЗов.....188
Гришин Е.В.
Стереотипы и их влияние на электоральное поведение.....193
Леонтьев М.Г.
Культура и способы разрешения межличностных конфликтов (на примере русской и английской культур).....201
Емельянова Л.А.
Психические состояния и конкурентные отношения.....210

Раздел IV
ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Орлова Е.А.
Концепция психологической готовности к педагогическому общению у будущих учителей.....214
Носс И.Н.
Акмеологические принципы, закономерности и механизмы психодиагностики кадров государственной службы.....218
Филинкова Е.Б.
Деловые и личностные качества руководителя как фактор удовлетворенности исполнителей работой.....231
Тюркина М.И.
Коммуникативность как один из факторов становления сотрудников ОВД на этапе первоначальной подготовки.....242
Славгородская Е.Л.
Особенности регуляции учебно-профессиональной деятельности студентов.....247
Жупанова Е.В.
Методика оценки психических состояний теннисиста во время матча.....253
Оленева Е.А.
Современные технологии формирования личностного самоопределения у студентов-психологов.....261

Раздел V
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

Мартынова Е.В.
Психологическое консультирование на современном этапе: проблема определения понятия, цели и задачи.....268
Ясвин В.А.
Экспертная методика «Индекс толерантности».....277

Кирсанова В.Г.
Психологическое насилие над детьми (опыт работы реабилитационно-терапевтических центров Италии).....283
Данчина М.А.
Ужасное, шокирующее, удивительное, или Мир травмы в его дьявольской форме.....288
Акатова Н.С.
Основные направления коррекционно-развивающей работы с детьми с проблемами в развитии.....299
Дейниченко Л.Б.
Детско-родительские отношения как проблема консультирования родителей в период адаптации их детей к обучению в начальной школе.....303
Дерябина В.В.
Психологическая помощь детям, пережившим насилие.....308

Раздел VI
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Наместникова И.В.
Методологические проблемы научного описания объектов социальной работы.....313
Рябкова Н.Г.
Философское осмысление социально-педагогической деятельности. К вопросу методологии профессиональной подготовки социального педагога.....324
Сморчкова В.П.
Коммуникативная культура как интегративный показатель профессионализма социального педагога.....328
Онищенко Е.В.
Гражданское общество в условиях общественной модернизации.....334
Рачковская Н.А.
Чувство юмора как элемент эмоциональной культуры будущего социального педагога.....344
Коренева М.Р.
Социальное значение психических расстройств.....350
Новинькова Н.Г.
Принцип достаточности при формировании знаний, умений и навыков у школьников с нарушением интеллекта на занятиях труда.....354
Хорошева О.В.
Формирование нового экологического сознания (на примере Московской области).....358

Для публикации научных работ в выпусках серий **«Вестника МГОУ»** принимаются статьи на русском языке. При этом публикуются научные материалы преимущественно докторантов, аспирантов, соискателей, преподавателей вузов, докторов и кандидатов наук.

Требования к оформлению статей

– документ MS Word (с расширением doc);
– файл в формате rtf;
– текстовый файл в DOS или Windows-кодировке (с расширением txt).

Файл должен содержать построчно:

на русском языке	НАЗВАНИЕ СТАТЬИ – прописными буквами Фамилия, имя, отчество (полностью) Полное наименование организации (в скобках – сокращенное), город (указывается, если не следует из названия организации) Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком Аннотация
на английском языке	НАЗВАНИЕ СТАТЬИ – прописными буквами Имя, фамилия (полностью) Полное наименование организации, город Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком Abstract
на русском языке	Объем статьи – от 15 000 до 40 000 символов, включая пробелы Список использованной литературы под заголовком Литература

Формат страницы – А4, книжная ориентация. Шрифт Arial, цвет шрифта черный, размер не менее 14 пунктов, междустрочный интервал – полуторный.

Форматирование текста:

– **запрещены** любые действия над текстом («красные строки», центрирование, отступы, переносы в словах и т.д.), **кроме** выделения слов полужирным, подчеркивания и использования маркированных и нумерованных (первого уровня) списков;

– **наличие рисунков, формул и таблиц** допускается только в тех случаях, если описать процесс в текстовой форме невозможно. В этом случае каждый объект не должен превышать указанные размеры страницы, а шрифт в нем – не менее 12 пунктов. Возможно использование только вертикальных таблиц и рисунков. Запрещены рисунки, имеющие залитые цветом области, все объекты должны быть черно-белыми без оттенков. **Все формулы** должны быть созданы с использованием компонента **Microsoft Equation** или в виде четких картинок;

– **запрещено уплотнение интервалов**;

– **при нарушении требований** объекты удаляются из статьи.

Абзацы должны быть отделены друг от друга пустой строкой (дополнительным «Enter»).

Обращаем особое внимание на *точность библиографического оформления* произведений печати в *«Примечаниях»* (литература в конце текста), на *выверенность статей* в компьютерных наборах и *полное соответствие* файла на дискете и бумажного варианта!

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей, хотя с точки зрения научного содержания авторский вариант сохраняется. Статьи, не соответствующие указанным требованиям, решением редакционной коллегии серии не публикуются и не возвращаются (почтовой пересылкой).

В случае принятия статьи условия публикации оговариваются с ответственным редактором.

Ответственный редактор серии «Психологические науки» – кандидат психологических наук, доцент Булгаков А.В.

Адрес редколлегии серии «Психологические науки» «Вестника МГОУ»: г. Москва, ул. Радио, д. 10а, кор. 1. Телефон: 261-29-45, 223-31-75 доб. 1570. E-mail: av_bulgakow@mail.ru.

ВЕСТНИК
Московского государственного
областного университета

Серия
«Психологические науки»

№ 2

Подписано в печать 5.06.2007.о
Формат бумаги 60х86 /$_8$. Бумага офсетная. Гарнитура «NewtonC».
Уч.-изд. л. 27,25. Усл. печ. л. 23,25. Тираж 500 экз. Заказ № 120.

Издательство МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10а,
т. 265-41-63, факс 265-41-62.