Вестник

Московского государственного областного университета

СЕРИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

№ 1

Москва
Издательство МГОУ
2007

Вестник

Московского государственного областного университета

СЕРИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

№ 1

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
д. п. н., доц. Мартынова Е.В.
д. п. 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». – № 1. – 2007. – М.: Изд-во МГОУ. 338 с.

В выпуске опубликованы работы отечественных и зарубежных ученых, посвященные проблемам общей, педагогической, социальной психологии, психологии труда. 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.

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 978-5-7017-1014-4

© МГОУ, 2007
© Издательство МГОУ, 2007

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Балл Г.А. Принцип рациогуманизма и его значение для психологии.....6

Шахова И.П. Роль мотивации в жизненном пути детей подросткового возраста.....15

Мишина М.М. Структура познавательных способностей школьников.....21

Мартынова Е.В. О проблеме ценностно-смыслового отношения к профессии у студентов-психологов.....28

Булгаков А.В., Мика К. Кроскультурное сравнение психологической помощи российским и немецким школьникам с использованием приемов саморегуляции.....39

Лукьяненко Н.В. Когнитивная и эмоциональная составляющая Я-концепции современных подростков.....47

Арсланова С.М. Исследование факторов семейной образовательной среды, влияющих на детско-родительские отношения учащихся младшего школьного возраста.....54

Шабельников И.В. «Аффективное имя» как «волшебное слово» в понимании бессознательного.....59

Ковешникова Л.Н Готовность подростков из числа коренных малочисленных народов Севера к взрослой жизни: результаты психолого-педагогического эксперимента.....67

Давиденко Н.В. Особенности пространственной ориентации младших школьников.....74

Иванов И.С. Личностные предпосылки формирования игровой компьютерной аддикции 80

Климова Е.М. Особенности принятия решения младшими школьниками с различными индивидуально-психофизиологическими особенностями.....88

Котенко Ю.В. Психологические особенности развития самооценки и уровня притязаний старших школьников в условиях профильной дифференциации обучения.....94

Точило И.Э. Структура субъективного отношения к природе: по результатам эмпирического исследования в образовательной среде.....98

Алешина Т.Н. О психологических особенностях развития творческого мышления подростков с различной латерализацией на примере уроков математики..104

Авдеева И.Н. Педагогическое творчество и педагогическая фасилитация.....114

Вальцев С.В. К вопросу об определении понятий «духовность» и «духовные потребности».....121

Воронова Н.А. Формирование толерантной личности в процессе подготовки к профессиональной деятельности студентов педагогического вуза.....129

Сыромятников И.В. Деятельностно-ситуативный способ обучения и его роль в развитии профессиональной субъектности офицеров.....132

Резванцева М.О. Этнические различия в эмоциональной оценке геометрических фигур московскими и алма-атинскими подростками.....143

И.Р. Зайнагабдинов Временная трансспектива и ее взаимосвязь с образом «Я» в подростковом возрасте.....147

РАЗДЕЛ 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Кожухарь Г. С. Психологические факторы интолерантного поведения.....159

Жулитов Ф.А. Факторы эффективного управленческого взаимодействия в территориально разделенной команде.....166

Евенко С.Л.	Профилактика отклоняющегося поведения военнослужащих.....174
Емельянова Л.А.	Мотивация как социально - психологический фактор конкурентоспособности организации.....182
Кошлякова М.О.	Психологический аспект вербального имиджа человека.....184
Резванцева М.О.	Изучение резонансности подростков в зависимости от отношений с родителями.....191
Акбиева З.С.	Издержки карьерного роста и профессиональная нравственность в контексте профессионально-релевантного поведения.....196
Варицкий Ю.А.	Проблема межпоколенной передачи родительских установок в семье.....203
Веселкова Ю. В.	Особенности Я-концепции несовершеннолетних учащихся ПТУ и несовершеннолетних правонарушителей, состоящих на учете в милиции...208
Воронова Е.В.	Специфика супружеских взаимоотношений в парах официально зарегистрированного брака и в парах «гражданского брака».....213
Зыкова М.Н.	Социальное поведение в традиционном обществе: «норма» и «правило» (на материале анализа русского фольклора).....217
Алдошина М.И.	К вопросу о русском национальном характере.....226
Кулакова Е.М.	Восприятие национальности человека старшими школьниками.....231
Ласкина И.А.	Исследование социально-психологических характеристик и ценностно-смысловых ориентаций молодых рабочих, занятых интеллектуальным трудом.....234
Медзуновская Н.С.	Влияние телевизионной рекламы на эмоциональную сферу личности старших подростков: теория и практика.....240
Черненко О. В	Социально-психологические факторы карьерного роста офицеров Вооруженных Сил Российской Федерации.....244
Кошман С.Н.	Сиротство как социальный феномен современного российского общества.....246
Юнусова Р.А.	Психологический пол личности как фактор социальной адаптации подростков.....249

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

Уварова Л. В.	Проблема мотивации выбора профессии психолога.....254
Галасюк И. Н.	Особенности профессиональной идентичности руководителя на разных этапах профессионального и возрастного развития.....261
Решетова Н.П.	Влияние супружеских отношений на профессиональную деятельность военного летчика.....270
Мысин О.И.	Психология в фитнесе.....276
Прокохина М.И.	Исследование формирования синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности социальных работников.....281

РАЗДЕЛ 4. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Кошман С.Н.	Социализация детей-сирот психолого-педагогических исследований...289
Сморчкова В.П.	Подготовка социальных педагогов к реализации коммуникативной функции в социально-педагогической деятельности.....295
Студёнова Е.Г.	Герменевтика как когнитивная практика в социально-гуманитарном познании.....301

Мартынова Е.В.	Формирование информационно-технологической компетентности школьников на основе базового и дополнительного образования.....308
Москаленко С.В.	Учебные дисциплины гуманитарного цикла как средство воспитания гражданственности в общеобразовательной школе.....314
Шилкина А.Н.	Сущность и результаты применения интегративной методики осуществления предпринимательской подготовки в колледже.....320
Шпаков Н.П.	Организация познавательной деятельности студентов на технологическом практикуме в вузе.....326

РАЗДЕЛ 1.
ОБЩАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Балл Г.А.

ПРИНЦИП РАЦИОГУМАНИЗМА И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ПСИХОЛОГИИ

Рационализм, трактуемый в самом широком смысле как признание ценности разума и опора на него, естественным образом выступает в качестве одной из сторон гуманизма. В подчеркивании этого тезиса состоит суть принципа рациогуманизма. Данный принцип предусматривает, в мировоззренческом плане, признание интеллектуальной культуры (и науки, как ее главного средоточия) одним из важнейших достояний человечества, а в плане методологии человековедения – требует максимального использования этого богатства, в его гармоничном взаимодействии с другими составляющими культуры, для расширения знаний о человеке и их гуманистически ориентированного практического применения. Принцип рациогуманизма особенно значим для психологии, где настаивает, в частности, на взаимодействии естественнонаучной и гуманитарной методологических традиций.

Ball G.A.

PRINCIPLE OF RATIOHUMANISM AND ITS MEANING FOR THE PSYCHOLOGY

Rationalism, considered as an acknowledgment of human intelligence value, is an essential part of humanism. Ratiohumanism emphasizes this statement and claims the intellectual culture (and especially science) to be one of the main achievements of humanity. That principle is very important for psychology, because it helps to connect natural sciences with human sciences and makes it possible to apply traditions of each science to its opposite branch.

Углубленная разработка мировоззренческой и методологической проблематики психологической науки – с учетом и «вечных проблем» человечества, и нынешних вызовов – служит важной предпосылкой ее успешного развития и положительного влияния на общественную практику. Одно из актуальных направлений указанной разработки – выяснение того, как совместить в области психологии гуманистическую ориентацию с конструктивным использованием средств рационального познания. Такому совмещению служит принцип рациогуманизма, являющийся предметом рассмотрения в данной статье.

1. Рациогуманизм как мировоззренческий и методологический принцип

Будем исходить из того, что важнейшими чертами *гуманизма* как мировоззренческой ориентации являются:

во-первых, убеждение в широких возможностях гармоничного развертывания, при благоприятных внешних условиях, продуктивных человеческих способностей

– тех, которые содействуют выживанию и развитию как самого их носителя, так и партнеров, с которыми он взаимодействует;

во-вторых, установка на стимулирование указанных способностей разнообразными средствами (социально-экономическими, политическими, правовыми, педагогическими, психологическими, средствами искусства и т. д.) и на взаимную поддержку индивидов и общностей в осуществлении такого стимулирования. Реализуя конструктивистскую ориентацию (в отличие от фаталистической), такая стимулирующая деятельность предполагает в то же время уважение к интересам и позициям партнеров, должный учет закономерностей функционирования и тенденций развития органических целостностей (природных, социальных, культурных и т. д.).

Ныне приведение социальных отношений в большее соответствие с принципами гуманизма (их *гуманизация*) приобретает особую актуальность, будучи не только моральным лозунгом, но, вероятно, и условием выживания человечества. Ведь, как констатировал Н.Н. Моисеев, «несоответствие системы нравственных начал и организации общества техническим возможностям быстро развивающейся цивилизации неминуемо приводит к разрушению условий коэволюции человека и Природы» (7, с. 127). К тому же, «глобальное самоуничтожение цивилизации возможно, во-первых, за очень короткое время и, во-вторых, вследствие *ограниченного числа индивидуальных действий*...» (Назаретян А.П., 1999). Но, параллельно с возрастанием общественной опасности отрицательных проявлений человеческой активности, возросла и общественная значимость проявлений положительных.

Вообще, проблемы, с которыми столкнулось человечество, при всей их сложности, являются не приговором ему, а вызовом, и на этот вызов надо отвечать. «Альтернативой саморазрушению» (снова цитирую А.П. Назаретяна) должны стать «качественные скачки в развитии» как проявление адаптации человечества к его возросшим технологическим возможностям (9, с. 73). Один из таких скачков должен был бы состоять в существенном усилении влияния гуманистического мировоззрения на сознание и поведение людей.

Если исходить из того (см. выше), что гуманизм предполагает убеждение в широких возможностях гармоничного развертывания продуктивных человеческих способностей, и вместе с тем признавать, что обладание разумом составляет наиболее существенное отличительное качество человека, то *рационализм*, понимаемый в самом широком смысле как признание высокой ценности разума и опора на него, естественным образом оказывается одной из сторон гуманизма. Это положение, собственно, и выражает суть принципа *рациогуманизма*.

Идея тесной связи рационализма и гуманизма, казалось бы, достаточно очевидна (и, к тому же, по сути, отнюдь не нова – можно вспомнить и Конфуция, и Сократа, и многих других мыслителей). Тем не менее отношения между гуманистической и рационалистической мировоззренческими ориентациями не раз оказывались напряженными, и похоже, что в наше время эта напряженность достигла пика. Парадоксальной особенностью постмодернистской интеллектуальной моды стало развенчивание (вместо необходимого, конечно, обновления) вершинных достижений интеллектуальной культуры человечества, нашедших выражение в идеях рационализма, детерминизма, диалектики, системности и т. п. Впрочем, среди мировой философской элиты постепенно возрастает понимание ущербности антиинтеллектуализма. Отсюда призыв Жака Деррида «спасать честь разума».

Конечно, нынешнее усиление антиинтеллектуалистических настроений и склонность противопоставлять гуманизм рационализму не случайны. Они явились реакцией на бурный рост механистичных, дисгармоничных форм интеллекта и на

их применение в войнах и военных приготовлениях, в насаждении экологически вредных технологий, в корыстном манипулировании сознанием и поведением больших масс людей и т. п. Эти опасные явления стимулируются технократическим мышлением, с присущим ему (цитирую С.У. Гончаренко) «приматом средства над целью, частичной цели над смыслом и общечеловеческими интересами и ценностями». Р. Трач усматривает в такого рода тенденциях общественного сознания «диктатуру рационально-технического интеллекта» и пренебрежение голосом «сердца» и «идейно-интуитивным мышлением». Как бы то ни было, интеллект, находящий воплощение в указанных тенденциях, является несбалансированным (дисгармоничным) и потому несовершенным и даже опасным. Однако это не оправдывает антиинтеллектуализма: ведь чтобы смягчить опасности, порожденные несбалансированным интеллектом, приходится опять-таки пользоваться интеллектом. Только опираясь на него, можно получить решения, способные «компенсировать недостаточную эффективность ранее принятых решений». В то же время ясно: чтобы избежать порочного круга, надо ориентироваться на сбалансированный, гармоничный интеллект. Для его характеристики, однако, требуется четче описать применяемые понятия, такие как *интеллект*, *разум* и, прежде всего, *культура*.

Культуру, в самом широком смысле, образует совокупность человеческих функций (и средств их реализации), направленных на обеспечение *социальной памяти* и *социально значимого творчества*. Эта трактовка культуры постулирует наличие в ее составе *нормативно-репродуктивных* компонентов (их часто связывают с понятием *цивилизации*) и вместе с тем подчеркивает существенность ее *диалогически-творческих* составляющих. Таким образом, можно сказать, что в дисгармоничном общественном интеллекте, о котором шла речь выше, имеет место примат гипертрофированной цивилизационной стороны культуры над ее диалогически-творческой стороной.

С учетом активности (которая, конечно, может быть большей или меньшей) социальных общностей и личностей в культурном пространстве, они выступают не просто носителями, а *субъектами культуры*. Соответственно, имеет смысл, в частности, рассматривать систему качеств той или иной личности как субъекта культуры, или, прибегая к более простому термину, – *культуру личности*.

Теперь обратимся к понятию *разума*. Его можно трактовать как такой тип *интеллекта* (способности решать разнообразные задачи и проблемы с использованием разных познавательных функций, включая мышление – элементарное или развитое), который отличается от интеллекта животных не только по количественным параметрам, но и качественно – прежде всего тем, что он является продуктом культуры и фактором ее развития. Поскольку ниже речь будет идти только о человеческом интеллекте, термины «интеллект» и «разум» будут употребляться практически как синонимы.

С учетом сказанного, есть все основания констатировать, что важной стороной культуры, в частности культуры личности и культуры профессионала, является (упоминавшаяся уже) *интеллектуальная культура*, а важным аспектом воспитания – *умственное воспитание*. Что касается *принципа рациогуманизма*, то он предусматривает, в мировоззренческом плане, признание интеллектуальной культуры (и науки как ее главного средоточия) одним из важнейших достояний человечества, а в плане методологии человековедения – требует максимального использования этого богатства, в его гармоничном взаимодействии с другими составляющими культуры, для расширения знаний о человеке и их гуманистически ориентированного практического применения.

Попытаемся теперь указать наиболее существенные свойства *гармоничного ин-*

теллекта (в его достаточно развитой форме). Он:

во-первых, не сводится к стандартизованным (а значит, легко поддающимся формализации, технологизации, автоматизации, – одним словом, к цивилизационным) вариантам, известным под названием *рассудка*, а выступает как творческий, готовый к работе с противоречиями *диалектический разум*;

во-вторых, ориентирован на возможно более полное и глубокое постижение мира с преодолением временных, пространственных и содержательных ограничений, а также на целостную духовность, т. е. на приобщение к высшим культурным (бытийным, по А. Маслоу, 1999) ценностям в их единстве;

в-третьих, представляет собой единство дискурсивных и интуитивных составляющих.

Может возникнуть вопрос: согласуется ли подчеркивание такого единства с идеей рационализма (а значит, и рациогуманизма)? Ведь «рациональное» большей частью противопоставляют «интуитивному». Здесь следует принять во внимание многозначность латинского слова *ratio*. Оно означает не только «разум» (ориентируясь на это значение, не следует пренебрегать интуицией), а и «отношение», «счет», «учет» (легко ассоциируемый с «дискурсивностью»), «выгоду» и т. д. Поэтому не удивительно, что понятие «рациональное» (и, соответственно, «рационализм») трактовали и трактуют по-разному. Очень часто, говоря о «рациональном мышлении», подчеркивают осознанность осуществляемых интеллектуальных процедур и хотя бы стремление соблюдать при их выполнении логические нормы. В других случаях в содержании понятия «рациональность» выдвигают на первый план успешность и эффективность решения задач. При таком подходе это понятие охватывает и чувственно-интуитивную сферу психики – при условии, что эта сфера служит успешному функционированию субъекта. В частности, К. Роджерс считал, что «чувства – это не чисто иррациональные, вызванные влечениями, машинообразные реакции или результаты обусловливания; скорее они являются изысканно рациональными ответами миру».

Принимая во внимание очерченные расхождения и стремясь воспользоваться преимуществами разных трактовок рациональности, можно, вероятно, остановиться на позиции, относящей это понятие к успешно функционирующему разуму, который использует дискурсивные процедуры, но, вообще говоря, ими не ограничивается. Приведенная выше формулировка, касающаяся третьего свойства гармоничного интеллекта, представляется при этом вполне уместной.

Понятие о гармоничном интеллекте – ключевое в концепции рациогуманизма – может показаться новым. Но не известно ли оно очень давно под именем *мудрости*? Во всяком случае можно констатировать родственность этих понятий.

В последнее время усилился интерес к психологическому исследованию мудрости. Интересно, что в концепции, предложенной П. Балтесом, среди характеристик мудрости указывается, в частности, сбалансированность используемых знаний. Л.И. Анцыферова (2005), опираясь на идеи С. Кьеркегора, К.Г. Юнга, К. Роджерса, С.Л. Рубинштейна, обосновывает взгляд, согласно которому в анализе мудрости когнитивный подход (представленный, в частности, Балтесом), должен сочетаться с гуманистически-экзистенциональным. Удачное сравнение *ума* (который можно охарактеризовать как обыденный разум) и мудрости принадлежит писателю Ф. Искандеру: «Ум и мудрость. Ум – это когда мы самым лучшим образом решаем ту или иную жизненную задачу. Мудрость обязательно сопрягает разрешение данной жизненной задачи с другими жизненными задачами, находящимися с этой задачей в обозримой связи... Умное решение может быть и безнравственным. Мудрое – не может быть безнравственным».

Имея в виду рациональность в ее сознательном воплощении («рационально-рефлексивное сознание»), В.С. Швырёв подчеркивает, что она «является необходимой ценностью культуры, в том числе современной. Без рациональности мы деградируем». Вместе с тем ее «следует рассматривать как одну из форм мироотношения, одну из форм сознания, которая не подавляет другие формы сознания». Констатируя в другой своей работе изменения форм рациональности с прогрессом науки, Швырёв отмечает, что при всех этих изменениях сохраняет актуальность ценностный аспект рационалистической традиции как «традиции *свободной ответственной самосознающей мысли*, не подчиняющейся давлению внешних сил, будь то инерция обыденного сознания, авторитет традиции, религиозные догмы, не говоря уже о грубом идеологическом и социальном диктате» (14, с. 109).

Вероятно, следует поддержать этот подход, отстаивающий ценности рационального познания как составляющую системы главных человеческих ценностей – в противовес равнодушному к ним методологическому анархизму. Правда, надо согласиться с провозвестником последнего П. Фейерабендом в том, что «для объективного познания необходимо разнообразие мнений. И только метод, поощряющий такое разнообразие, совместим с гуманистической позицией». Однако самого разнообразия мало; нужно взаимодействие мнений, иначе говоря – диалог. Ограничена польза от т. н. «праздной» толерантности. «Толерантность, – отмечает М. Рац, – условие мирного сосуществования, диалог – условие и требование развития» (13, с. 27). Как пишет С.Д. Максименко, «пришло время посмотреть на определенную теорию с позиции другой, родственной, ибо только при таком подходе можно получить исчерпывающее и подлинно научное суждение».

Здесь важно упоминание «родственности» – оно указывает на необходимость какой-то общей основы, без которой диалог не может быть плодотворным. В частности, «для каждого участника диалога непременно должна существовать “вертикаль культуры”, в которой не все элементы равнозначны, где есть “высокое” и “низкое”, а главное – есть вектор, направленный к высшему». Проще говоря, нельзя обойтись без ориентации на ценности, в том числе ценности рационализма. Иначе оказывается бессодержательным и использованное Фейерабендом понятие об объективном познании – а значит, любые соображения по поводу того, что является необходимым для него, теряют смысл.

Процитирую еще Ф.Т. Михайлова. Отмечая, что «диалог философских культур не требует победы одной над всеми другими», он в то же время отвергает «безбрежный плюрализм»; последний, будучи «столь же плоским, как и абстрактно утверждаемый монизм», приводит к тому, что «философия из разветвленно развивающего себя единого Понятия о Бытии превращается в компот...».

2. Принцип рациогуманизма в психологии

Для психологии принцип рациогуманизма особенно значим. Потребность в усилении гуманизирующего воздействия психологической науки и основанной на ней практики на общественные процессы делает актуальной проблему согласованной реализации в психологии принципов гуманизма, с одной стороны, и рационализма, как основы научного познания, – с другой. Исходя из этого, была подчеркнута актуальность разработки *рациогуманистического подхода* в психологии.

Идеи, созвучные с этим тезисом, не редки в психологической литературе. Мысли классиков гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерса, Дж. Бьюдженталa, Р. Мэя), свидетельствующие об их (в отличие от, вероятно, большинства их последователей) уважении к научному рационализму и детерминизму, в том числе в сфере психологии. К сожалению, однако, более распространены взаимное непонимание и неприятие представителей разных течений в психологии, когда гу-

манистически ориентированные деятели третируют сциентистские (т. е. следующие естественнонаучным образцам) направления в психологии как «психологию крысы» и «психологию компьютеров», а сторонники указанных направлений упрекают оппонентов (включая классиков гуманистической психологии) в сползании к мистицизму и оккультизму (11).

Эти споры отражают реальные трудности психологического познания. Ведь когда исследуются объекты очень сложные, противоречивые, изменчивые, к тому же обладающие выраженными субъектными свойствами (а именно с этим мы встречаемся в человековедении, прежде всего, в психологии), то ориентироваться на идеал рациональности намного труднее, чем в случае более простых объектов. В связи с этим говорят о «парадоксе научной психологии»: «чем более она приближается к научности, тем менее она – о человеке».

Однако вдумаемся в это утверждение. Степень «приближения к научности» здесь фактически оценивается по используемым процедурам. Но этого же недостаточно! Стоит ли определять как «научную» такую психологию, которая не способна адекватно охарактеризовать свой объект – человека? Конечно, по объему она говорит о нем немало, но обходя самое существенное... То есть реализуется вышеупомянутый «примат средства над целью, частичной цели над смыслом...» (см. цитату из С.У. Гончаренко в § 1 настоящей статьи).

Можно сказать, что в сциентистских направлениях в человековедении – когда они абсолютизируются как единственно возможные – находит проявление дисгармоничный интеллект. Например, бихевиористическая психология отказывалась изучать сознание и духовную жизнь личности на том основании, что к их познанию нельзя было применить апробированные в рамках этого направления методы исследования. Между тем рационалистическая методология требует применять (изыскивать, а при необходимости создавать) методы, которые были бы *адекватны изучаемым объектам* и не игнорировали их важнейших свойств. Т.В. Панфилова справедливо усматривает научность психологии, прежде всего, в том, что психические процессы должны исследоваться «в их действительном развертывании, многосторонности и противоречивости» (10, с. 175), и делает вывод, что такая научность вполне согласуется с гуманистичностью. Добавлю со своей стороны, что научное наследие Г.С. Костюка служит образцом именно такого подхода.

Ярким воплощением в психологии принципа рациогуманизма (конкретнее: а) существенного для гуманистического подхода сочетания конструктивистской ориентации с должным учетом закономерностей функционирования и тенденций развития органических целостностей – см. раздел 1 статьи; б) отвечающего рационалистической традиции сосредоточения на установлении требований к научному методу, адекватному исследуемым объектам) можно считать обоснованный С.Д. Максименко генетико-моделирующий метод исследования процесса становления личности. Такое исследование, в идеале, – «это сосуществование по принципу сопряженности (Г.С. Костюк): мы должны дать возможность личности (объекту изучения) свободно функционировать и развиваться по собственным законам, но, в то же время, предоставлять ей (управляя этим процессом) такие возможности (природные и социальные), которые подлежат эмпирической фиксации и верификации».

В связи со сказанным отмечу также следующее. Когда речь идет о человеке, то недооценка эмоциональной сферы и бессознательного психического (вообще – опора на искусственно рационализированную модель человека, недостаточное внимание к иррациональному в нем) пренебрегают – хотя поначалу это кажется парадоксальным – принципом рационального научного познания, требующим адекватности исследуемым объектам как методов исследования, так и предлагаемых моделей

указанных объектов. Подобно этому, требованиям научного рационализма (и рациогуманизма) не отвечают образовательные системы, фактически опирающиеся на неадекватные модели человека, что находит выражение в недостаточном внимании к эстетическому развитию учащихся, пренебрежении особенностями «правополушарных» детей и т. п.

Существенный для гуманистической психологии и педагогики принцип *конструктивного диалога* желательно распространить на сферу взаимодействия мировоззренческих ориентаций, методологических парадигм, научных направлений. Здесь, как и в других областях своего применения, этот принцип побуждает видеть в каждой из сопоставляемых позиций – будь то «своей» или «чужой» – и ее ограниченность (наиболее опасную в случае ее абсолютизации), и ее конструктивный потенциал, который следует определять вовсе не по ее наиболее частым проявлениям, а на основе понимания ее сущности и с учетом ее наивысших достижений и перспектив (ведь именно так оценивают в гуманистической психологии потенциал человека: и каждого отдельного индивида, и человека как представителя человечества). Более того, в идеале на взаимодействие научных направлений следовало бы распространить идею «единения людей как своеобразного поступка духовного уровня» – поступка, «не отрицающего их неповторимой индивидуальности, а взаимно обогащающего это их качество на основе коллективного творчества...»(8, с. 187).

Для реализации такого подхода, помимо искренней настроенности на диалог, требуется хорошо знать то направление, с которым можно было бы вступить во взаимодействие, и не выносить ему приговор, не проработав глубоко его теоретические основы, а в эмпирическом плане ориентируясь на несовершенные (хотя, может быть, и наиболее распространенные) варианты его реализации. К сожалению, этим требованием часто пренебрегают. <...>

Немало недоразумений связано с тем, что, обсуждая проблему применения в психологии рационалистической научной методологии, чаще всего отождествляют последнюю с методологией естественнонаучной, которой противопоставляется субъективный подход, «опирающийся на интуицию, мифологию, этику» (11, с. 43). Психология оказывается как бы перед выбором между этими двумя вариантами. Похоже, что при этом забывают о существовании гуманитарных наук – филологических, культурологических, исторических и т. п. Гуманитарные науки, как и естественные, стремятся к постижению истины рациональными средствами. Однако, поскольку их объекты очень сложны, противоречивы, изменчивы, к тому же, часто сами обладают субъектными качествами, – гуманитарии вынуждены ослаблять требования к четкости понятий, строгости эмпирических методов и логических процедур, прибегать к герменевтическим приемам (понимания, интерпретации) – ради более полного охвата многих сторон указанных объектов.

В человековедении (в частности, в психологической науке), наряду с естественнонаучной, существует солидная гуманитарная традиция. В ее русле действовал и Абрахам Маслоу в своем, начатом в 50-е годы XX в., исследовании самоактуализирующихся личностей. Интересно, что, осознавая несоответствие такого подхода нормам, принятым в тогдашнем американском психологическом сообществе, где безраздельно господствовала естественнонаучная традиция, он скептически оценивал возможности публикации своих штудий. По свидетельству Ю. Джендлина, он говорил: «Это не может быть опубликовано. Ничего вроде этого не публикуют». К счастью, Маслоу ошибся. Но беспокоившие его настроения в психологическом сообществе достаточно сильны и сегодня. В противовес им, Маслоу упорно настаивал на научном характере своей работы. Отвечая на вопрос, чем отличается его подход как психолога к определению главных человеческих ценностей от подходов философа

или теолога, он оценивал различие как «колоссальное» («tremendous»). Вместо того чтобы искать такие ценности, например, в священных текстах, «я, – отмечал он, – в наиболее подходящих условиях и в отношении наилучших представителей человечества, просто стою в стороне и описываю научным способом, каковы эти человеческие ценности».

Но возникает вопрос: какой способ считать научным? Вопрос нелегкий; его содержательный анализ – вне рамок этой статьи. Однако в принципиальном плане ясно, что верный ответ – между Сциллой догматизма и Харибдой «безбрежного плюрализма» (вспомним трактовку Ф.Т. Михайловым аналогичного вопроса в отношении философии).

Касаясь проблем психодиагностики, А.Г. Шмелев пишет: «...Психологу не пристало впадать в крайности: гораздо полезнее иметь гармоничную установку ("здоровый эклектизм"), допускающую одновременное использование и стандартизированных тестов (психометрических методик), и клинических методов» (15, с. 19). Опять-таки, могут спросить: пристало ли методологу поощрять эклектизм, пусть даже «здоровый»? Но, вероятно, эклектизм всё же лучше подхода, при котором (цитирую А.В. Лызлова) «стороны предмета, недоступные для данного метода,... выносятся за скобки как нечто второстепенное» (5, с. 5). Стремиться же следует к *системному* согласованию – в рамках синтетической теоретической модели – данных, получаемых разными методами. Одним словом, *от эклектизма следует не опускаться до односторонности, а подниматься до системности*.

Указывая, что научный труд «особенно требует терпения, настойчивости,... упорного сосредоточения на решаемой задаче, духовной силы для преодоления неминуемых разочарований и т. д.», Маслоу в то же время подчеркивал, что для длительной успешной деятельности в науке необходимы «страсть, очарованность, одержимость. Плодотворный ученый рассказывает о своей "проблеме" примерно так же, как о любимой женщине... Поднимаясь над всем, что отвлекает от работы, и как бы теряясь в ней, он в действительности проявляет свою целостность... Вполне правомерно назвать это актом любви...». Как мы видим, рациональность и чувственность, столь часто противопоставляемые друг другу в банальных рассуждениях, совмещаются, в частности, в психологии ученого.

С ней связан еще один аспект обсуждаемой проблемы. Гуманитарные науки испытывают трудности не только из-за сложности исследуемых объектов, но также из-за эмоционально-ценностного отношения к ним исследователя, которое мешает ему непредубежденно искать истину. Эта трудность, однако, не является непреодолимой: помогает стремление к постижению рационально подтверждаемой истины как ведущий нормативный смысл научно-познавательной деятельности. Как отметил А. Игнатов, «правда, искаженная в результате ценностного воздействия, может быть с помощью ценности и восстановлена... Идеологии, религии, патриотизм и политика базируются на ценностях. Эти ценности ведут к заблуждениям, иллюзиям, ошибкам. Но любовь к истине тоже есть ценность»; ценностный характер имеет и «гордость историка, что он в состоянии преодолеть свои собственные симпатии, в состоянии позволить себе объективность». Эти слова созвучны с приведенной в § 1 идеей В.С. Швырева о непреходящей актуальности ценностного аспекта рационалистической традиции. Что же касается форм рациональности, то они, конечно, изменяются. В психологии, в частности, продолжается поиск таких форм, наиболее адекватных ее предмету (12).

Завершая статью, уместно пожелать психологам: во-первых, в большей мере основывать на началах рациогуманизма свою исследовательскую и практическую деятельность, построение ее методологии и взаимодействие между научными шко-

лами; во-вторых, уделять особое внимание выяснению психологических факторов, как препятствующих, так и способствующих внесению рациогуманистических начал в разные виды социального поведения (в том числе и в поведение психологов – научных работников и практиков). Разработка проблематики социального познания, психологической эпистемологии, психологической герменевтики (1) поможет реализовать эти пожелания.

Наконец, подчеркну, что в этой статье рассмотрен именно *принцип* рациогуманизма как основа рациогуманистического подхода в психологии. В то же время понятийное и процедурное обеспечение такого подхода требует дальнейших усилий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальное познание – старт или финиш? // Вопр. психологии. – 2004. – № 3.

2. Анцыферова Л.И. Гуманистически-экзистенциальный подход к мудрости: способы постижения истинного Я и призвания человека // Психол. журн. – 2005. – № 3.

3 Брушлинский А.В. Психология мышления и кибернетика. – М., 1970.

4. Воробьева Л.И. Ребенок и взрослый в классической и гуманитарной психологии // Мир психологии. – 1996. – № 1.

5. Лызлов А.В. Вильгельм Дильтей и проблема гуманитарного подхода в психологии // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2004. – № 4.

6. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М., 1999.

7. Моисеев Н.Н. Системная организация биосферы и концепция коэволюции // Обществ. науки и современность. – 2000. – № 2.

8. Мусатов С.А. К вопросу о психологическом каноне XXI столетия // Журнал практикующего психолога. – 2004. – Вып. 10.

9. Назаретян А.П. Архетип восставшего покойника как фактор социальной самоорганизации // Вопр. философии. – 2002. – № 11.

10. Панфилова Т.В. Гуманистический потенциал психоанализа // Обществ. науки и современность. – 2003. – № 3.

11. Плес З. Методологические проблемы научного наследия К. Юнга, К. Роджерса, А. Маслоу в контексте современной психологии: Дис. в форме научного доклада на соискание уч. степени доктора наук в области психологии. – К.: Международ. кадровая академия, 2004.

12. Пузырей А. Манипулирование и майевтика: две парадигмы психотехники // Журнал практич. психолога. – 2004. – № 1.

13. Рац М. Диалог в современном мире // Вопр. философии. – 2004. – № 10.

14. Швырев В.С. Рациональность в современной культуре // Обществ. науки и современность. – 1997. – № 1.

15. Шмелев А.Г. «Песнь о вещем Олеге» и профессиональные предпочтения в области психодиагностики // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2004. – № 4.

И.П. Шахова

РОЛЬ МОТИВАЦИИ В ЖИЗНЕННОМ ПУТИ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

В статье проведен анализ формирования направленности личности. Направленность личности формируется на протяжении всего жизненного пути человека. "Мотивационные объекты", такие как личностный, учебная деятельность, общение, мотивация собственного развития, материальные ценности, отдых, развлечения, входящие в направленность личности, изменяются в ходе ее развития. Значимые мотивы зависят от личностной организации времени (временного конструирования). Личностное время, имеет свои "мотивационные объекты", образующие направленность личности.

Shakhova I.P.

THE ROLE OF MOTIVATION IN THE LIFE OF TEENAGERS'

This article provides analysis of the forming of personal orientation. The personal orientation is changing during all life of individual. The "motive objects", the components of personal orientation like personality, cognitive activity, communication, self-development, material needs, and relaxation are changing together with the changing of personal orientation. Significant motives are dependant of personal time organization and the personal time has its own "motive objects" which are inducing personal orientation, too.

Направленность личности является результатом возникновения устойчиво доминирующих мотивов поведения и деятельности. Формирование устойчивых мотивов свидетельствует о важности соответствующей мотивации для данного субъекта. В таком случае говорят о доминировании какого-то мотива (или группы мотивов) в структуре мотивационной сферы личности.

Концепция доминирования устойчивых мотивов и представлений о направленности личности в отечественной психологии была разработана в лаборатории Л. И. Божович. Причем данные мотивы являются внутренними стимулами, направляющими поведение и деятельность человека. Л. И. Божович (1995) считала мотивами поведения человека потребности, намерения, стремления и т. д. Мотивы, определяющие направленность личности, практически ненасыщаемы, этим они отличаются от мотивов, возникающих в различных ситуациях. Мотивы образуют устойчивые мотивационные направления. Устойчивые мотивационные направления реализуются в течение жизненного пути человека, формируются на всем протяжении его жизни, могут характеризовать прошлое, настоящее и будущее, и говорить о сформированной направленности личности.

С. Л. Рубинштейн и Б. Г. Ананьев в своих методологических подходах касаются категории жизненного пути человека, который развивается за счет одновременного возникновения мотива и поведения, мотива и деятельности, преломления внешних условий через внутренние; гетерохронности развития личности.

Категорию жизненного пути человека ввел С. Л. Рубинштейн. Он считал, что жизненный путь помогает понять развитие личности, ее совершенствование. Он расширил традиционное понимание развития как прохождения через некоторые последовательные этапы, ввел новый тип связи между сознанием и деятельностью, которая отвечает принципу одновременности. Нельзя сказать, что сознание сначала проявляется в деятельности, а затем развивается в ней. Это происходит одновременно. Тем самым понимание сущности развития было связано с функционированием

системы личности, а не с прохождением ею ряда этапов. Б. Г. Ананьев (1996) также как и С. Л. Рубинштейн считал, что в основе жизненного пути лежит не принцип последовательности, а принцип одновременности: субъекты познания и деятельности возникают одновременно.

Таким образом, мы можем предположить, что в течение жизненного пути происходит одновременное возникновение мотивов и поведения, мотивов и деятельности, что, очевидно, может приводить к образованию различных направленностей личности.

Устойчивые мотивы не возникают сами по себе, на их формирование оказывают влияние как внешние, так и внутренние условия. Преломление внешних условий через внутренние, доказывает наличие внутренней «логики» в развитии личности, внутренних побуждений. Благодаря этому личность не только обладает избирательностью к внешним воздействиям, но и приобретает способность «обособиться» от «логики внешних обстоятельств», самоопределиться по отношению к ним (С. Л. Рубинштейн, 1997).

Б. Г. Ананьев в связи с ролью жизненного пути поставил вопрос о развитии взрослой личности, используя применительно к личности понятие «зрелость», он дифференцировал этапы ранней, собственно зрелости и поздней зрелости. Анализируя этапы жизненного пути, он проанализировал процесс достижения личностью самостоятельности, материальной и моральной независимости, правовой зрелости, моменты, раскрывающие овладение реальностью взрослым человеком. Он делит жизненный путь на фазы, определяемые историческими событиями, сменой способов воспитания, образа жизни, и считает, что жизненный путь накладывается на возрастные стадии онтогенетического развития. Так как на формирование направленности из внешних факторов развития оказывают влияние воспитание и обучение, то мы можем предположить, что в каждой возрастной стадии личность получает тот или иной отрезок пройденного ею жизненного пути, в который входит определенная направленность.

Б. Г. Ананьев в качестве особенности онтогенетического развития считал гетерохронность, то есть неравномерность развития разных психических функций. Эта неравномерность, безусловно, будет иметь определенное значение и для формирования направленности личности. Например, у одного ребенка, несмотря на общую тенденцию возраста, будут лучше развиты мотивы учебной деятельности, у другого мотивы общения и т. д.

Очень существенно, что Б. Г. Ананьев выделяет противоречия в развитии личности, связывая их именно с ее индивидуальными особенностями и неравномерностью занятия личностью разных позиций ее достижений на протяжении жизненного пути.

Раннее было отмечено, что мотивационные направления формируются на протяжении всего жизненного пути личности и могут быть связаны с прошлым, настоящим и будущим, поэтому временная перспектива имеет значение в формировании направленности личности.

Перспективу будущего исследовал К. Левин, временную перспективу – Ж. Нюттен. К. А. Абульханова исследовала единое специфическое время личности, личностное время (К.А. Абульханова, Т. Н. Березина, 2001). Его единство она определяла общими для любой личности функциями прошлого, настоящего и будущего. В отношении настоящего прошлое выглядит как уже найденное и опробованное личностью. Прошлое «вбирается» личностью в свой настоящий способ жизни, а не остается оставленным позади реальным пространством, становится идеальным и экзистенциональным пространством самой личности. Будущее – это пространство

для поиска и открытия новых возможностей в себе и самореализация в мире. Будущее – в отличие от прошлого – это проективное личностное пространство, образованное способностями сознания, воображения, мышления, мотивами достижения самооценкой и притязаниями личности.

Личностное время у каждого человека имеет свою жизненную силу, которая зависит от мотивации, жизненных умений, способностей чувствовать, мыслить и осознавать и от того, насколько личность способна охватить как свое прошлое, так и свое будущее. Проекция в будущее есть опора на реальное пространство – состояние настоящей жизни, обеспеченное механизмами самой личности. От прошлого движения жизни в основном идет к настоящему, в настоящем же личностью осуществляется реверсия времени – оно идет от настоящего к будущему (как бы следуя привычному для нас ходу времени) и – одновременно – от будущего к настоящему. Здесь применим открытый С. Л. Рубинштейном в отношении связи сознания и деятельности принцип специфичности времени жизни каждой данной личности: особенность каждого типа личности в том, как она конструирует время – пространство своей жизни своим сознанием, активностью, переживаниями.

Обрыв связи между прошлым и настоящим представляет как для человека, так и отдельных народов, и для человечества в целом смертельную опасность, не менее страшную, чем разрушение связей между человеком и природой (Н. Н. Моисеев, 1997). При отсутствии временной перспективы пространство превращается в психологическое поле (К. Левин), а поведение становится «полевым», например, у людей в ситуации мотивационной неопределенности.

Временная перспектива усложняется в ходе психического развития личности и как мы предполагаем, связана с мотивацией. Организация времени личности – это, прежде всего, проблема ее движущих сил, а именно мотивационных ресурсов, обеспечивающих ее жизненное движение и развитие. Если эти ресурсы относятся к самым низшим слоям мотивационной пирамиды, то личность не видит своих проблем, она не развивается и тем самым не расширяет время своей жизни.

Личностная организация времени включает также отношение к нему. Категория отношения личности – это ценностная временно-пространственная устойчивая архитектоника ее жизни. Отношения – во временном аспекте – особым образом связывают прошлое, настоящее и будущее. Определенность временным аспектам придают отношения в семье с детьми, между супругами, с родителями и друзьями и т. д., а ценность времени – значимая мотивация.

Мотивация – это внутренняя детерминация поведения и деятельности, которая может быть обусловлена внешними раздражителями, окружающей человека средой. Но внешняя среда воздействует на человека физически, в то время как мотивация – процесс психический, преобразовывающий внешние воздействия во внутреннее побуждение. Мотивация отвечает за стратегическую направленность поведения во временном пространстве.

Для нас важен внутренний стержень этих отношений, то есть что выбирает личность в качестве приоритета. Отношения с людьми, с обществом, профессией, группой. Отношения с людьми, например, может привести человека к срыву. Это узкое место. Таким же узким местом могут быть отношения к образованию, к своей работе и социальной роли. Отношения творческого типа могут быть неустойчивы при всей их оригинальности. Статичность отношений во времени жизни, их мотивационная сторона иногда находятся в противоречие с развитием этих отношений и самой личности.

Жозеф Нюттен для изучения временной перспективы будущего предложил метод мотивационной индукции (МИМ). При этом он считал, что временная перспектива не существует в пространстве восприятия, а может быть репрезентирована только в сознании человека. Он исходил из того, что наряду с объектами, явления-

ми, которые человек актуально воспринимает, существуют еще различные объекты, о которых он время от времени думает. Они тоже стимулируют его активность, влияют на его поведение. Эти объекты-цели – «мотивационные объекты» несут определенные знаки или индексы времени. Концепция временной перспективы Ж. Нюттена предполагает, что события со своими временными знаками находятся во временной перспективе подобно тому, как объекты, существующие в пространстве, находятся в пространственной перспективе. По существу присутствие во внутреннем плане этих разноудаленных во времени объектов, которое Нюттен называет их «виртуальным» присутствием, и создает временную перспективу. Временная перспектива по Нюттену не является подобно абстрактному понятию времени неким предшествующим «пустым пространством», а выступает как определенная функция составляющих ее мотивационных объектов, которые определяют ее глубину, структуру, степень реальности, содержательные характеристики и т. д.

В основу своего метода мотивационной индукции Нюттен положил проективный прием завершения неоконченных предложений. В отличие от других методов, направленных на изучение мотивации, MIM обеспечивает оптимальные условия, при которых человек спонтанно «выдает» большое число личностных мотивов (мотивационных объектов). Материал методики представляет собой две небольшие книжечки. В первой содержатся предложения, сформулированные в положительной форме, или положительные индукторы («Я хочу ...» и т. д.), во второй – отрицательные индукторы («Я не хочу ...» и т. д.). Полный вариант методики содержит 40 положительных и 20 отрицательных индукторов, то есть всего 60 неоконченных предложений. Предлагаются две сокращенные формы «А» и «В». Для работы с подростками была взята за основу форма «В», адаптированная Н. Н. Толстых (1988).

В различных исследованиях лаборатории Д. И. Фельдштейна подчеркивалась неоднократно роль подросткового возраста в становлении направленности личности, значимость мотивов поведения (1996). Зарубежные авторы утверждают, что цементом, скрепляющим жизнь, является «направленность» или «интенциональность». Чтобы быть нормальным, подростку, а особенно взрослому, требуется особая цель, линия перспективы. Цели не обязательно должны быть жестко сформулированы, но обязательно должна присутствовать центральная тема стремления (2002).

Человек свободно высказывает свои желания, намерения, стремления и надежды. Мотивы, часто повторяющиеся, помогают раскрыть конкретное содержание мотивации подростков 5 – 8 классов. Они могут быть определенным образом классифицированы по содержанию, безотносительно к временной локализации. По Нюттену мотивы человека могут быть охарактеризованы, с одной стороны, категорией объекта мотивации, а с другой, – спецификой связи (или активности), которая устанавливается в отношении этого объекта. Например, если человек пишет о желании помогать своим родителям, то родители выступают в роли объекта, а активность субъекта, связь, которую он устанавливает с данным объектом, может быть охарактеризована как активность, выражающаяся в помощи, альтруизме. Он выделяет четыре основные категории объектов: «Я», сам человек, завершающий неоконченные предложения; другие люди (мать, отец, друзья, любимая девушка, просто люди и другие); объекты природы; различные идеальные объекты (например, наука, идеология, свобода, независимость). Именно эти объекты называются «трансцедирующие» объекты, наиболее тесно связанные с теми потребностями, которые лежат в основе собственного развития субъекта, его автономии, его «когнитивного контакта» с универсумом.

Основываясь на экспериментальном и теоретическом изучении феноменологии, связанной с доминированием мотивов разного содержания, научный коллектив под руководством Л. И. Божович, М. С. Неймарк (1972) предложили выделить три основных вида направленности личности – личную, коллективистическую и деловую. В

западной психологии, хотя и на других теоретических основаниях, также были выделены аналогичные три вида «ориентаций» – на себя, на взаимодействие, на задачу.

Н.Н. Толстых (1988) предостерегает о том, что должна быть определена содержательная часть мотивации. Например, в случае преобладания мотивов, связанных с общением, нужно характеризовать конкретное содержание этих мотивов; при этом о коллективистической направленности личности можно говорить лишь в том случае, если доминируют мотивы помощи другим людям: альтруизма, заинтересованности в делах и переживаниях других. Также при использовании данной методики необходимо учитывать некоторые возрастные особенности развития мотивационной сферы в различные возрастные периоды. Если старшеклассник говорит о развитии собственной личности, это не значит, что у него развита направленность на себя, в данном возрасте это свидетельствует о норме развития личности, чем о соответствующих индивидуально-типологических особенностях строения мотивационно-потребностной сферы направленности личности.

Результаты исследования с помощью методики Нюттена, в котором приняли участие учащиеся 5, 6, 7, 8 классов (67 человек), представлены в табл. 1

В таблице представлено только шесть параметров из десяти, так как остальные оказались отсутствующими при исследовании. Это – активность, связанная с саморазвитием, самореализацией, развитие всей личности или каких-либо ее сторон, все, что касается процедуры и ситуации тестирования, бессмысленные или неклассифицируемые ответы.

Таблица 1

Ссодержательная сторона мотивации и мотивационные объекты

Классы	Содержательная сторона мотивации					
	«Мотивационные объекты»					
Общая мотивация (ср. значение)	Личностный аспект самого субъекта	Учебная деятельность	Контакты с другими людьми	Мотивация собственного развития	Материальные ценности	Отдых, развлечения
5 кл. 4,4	-0,26	-0,58*	-0,31		-0,41*	
6 кл. 3,4						
7 кл. 3,8	0,72*	0,67*	0,57*			0,25
8 кл. 3,7	0,71*	0,46*	0,79*	0,67*		

* обозначены значимые корреляции.

Методом статистической обработки был коэффициент корреляции рангов Спирмена r (s). Критическое значение коэффициента корреляции при сопоставлении 30 пар равно 0,36, при $P < 0,05$.

Нами было выявлено, что у детей с пятого по восьмой класс меняется уровень общей мотивации и ее связи с отдельными компонентами «мотивационных объектов».

В пятом классе, чем выше уровень общей мотивации, тем ниже такие «мотивационные объекты» как учебная деятельность и материальные ценности.

У учащихся шестых классов не обнаружено значимых взаимосвязей между общей мотивацией и проявлением ее отдельных «мотивационных объектов», представлен лишь один «мотивационный объект» – учебная деятельность.

У учащихся седьмых и восьмых классов обнаружена взаимосвязь между общим уровнем мотивации и личностным аспектом мотивации, учебной деятельнос-

тью и общением. Такие же связи обнаружены в восьмом классе, однако, добавляется взаимосвязь общей мотивации и «мотивационного объекта» собственного развития подростков.

При сравнении общего уровня мотивации выявлено, что самый высокий уровень мотивации обнаружен у учащихся пятых классов, мотивы их более разнообразны, а самый низкий в шестом классе, что свидетельствует о том, что увеличивается роль учебной мотивации, причем подтверждается ее связь с временным параметром, а именно периодом обучения в школе.

В седьмых и восьмых классах мы видим разнообразие общей мотивации и ее отдельных компонентов.

Интересно отметить, что отсутствует связь между общей мотивацией учащихся 5-ого класса и шестым, также седьмым, а чем выше мотивация, связанная с личными аспектами, учебой деятельностью, общением в восьмом классе, тем ниже она у пятиклассников.

Таким образом, направленность личности входит в жизненный путь человека, формируется благодаря внутреннему и внешнему факторам развития.

Ядром направленности являются доминирующие устойчивые мотивы, которые являются ненасыщаемыми и не зависят от отдельной ситуации.

Направленность проходит через весь жизненный путь человека, обладает отличительными индивидуальными особенностями, включается в возрастные стадии развития.

Направленность связанна с понятием личностного времени, объединяющим прошлое, настоящее и будущее в единое целое.

Направленность только тогда становится устойчивой, когда появляются одновременно мотив и поведение, мотив и деятельность.

Существование личностного времени и его организации, а именно мотивационных ресурсов, обеспечивает развитие и формирование направленности личности.

В данном исследовании «мотивационные объекты» представлены следующим образом: во всех классах проходят одни и те же мотивационные индукторы: мотивация, связанная с личностными аспектами, учебой деятельностью, общением. Мотивация, связанная с материальными ценностями характерна только для учащихся пятых классов, а мотивация собственного развития для учащихся восьмых классов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К.А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. – СПб., 2001.

2. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. – М., 1996.

3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды. – Москва-Воронеж, 1995.

4. Мотивация и мотивы. / Е. П. Ильин. – СПб., 2003.

5. Моисеев Н. Н. Как далеко до завтрашнего дня ... Свободные размышления. 1917-1993. – М., 1997.

6. Неймарк М. С. Психологическое изучение направленности личности подростка: Дисс. ... доктора психол. Наук. – М., 1972.

7. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. – М., 2002.

8. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. – М., 1997.

9. Толстых Н. Н. Использование методики неоконченных предложений для изучения временной перспективы. // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик – М., 1988.

10. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности. – Москва-Воронеж, 1996

Мишина М.М.

СТРУКТУРА ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена изучению развития способностей учащихся в процессе школьного онтогенеза. В работе научно обоснована концепция исследуемого феномена, дана классификация основных подходов к изучению и развитию познавательных способностей в отечественной и зарубежной практике, представлены особенности возрастного эволюционирования способностей школьников, полученные на основе многочисленных эмпирических данных.

Практическую ценность представляют предложенные методики диагностики и формирования познавательных способностей школьников, позволяющие глубоко и дифференцированно изучать структуру способностей учащихся на протяжении многолетнего образовательного процесса и осуществлять коррекцию или целенаправленное развитие интеллектуальных функций.

Mishina M.M.

STRUCTURE OF STUDENTS' COGNITIVE ABILITIES

The article is devoted to study of cognitive schoolchildren abilities in the process of school ontogenesis. This work has a scientifically substantiated conception of the phenomenon under consideration, it has classification of the main approaches to the research and development of cognitive abilities in russian and foreign practice, presents peculiarities of age evolutionization of schoolchildren abilities, which were received on the basis of numerous empiric data.

Proposed methods of diagnostics and formation of cognitive schoolchildren abilities have practice value; they make it possible to study profoundly and differentiatedly the structure of schoolchildren abilities during long educational process and to perform the correction and goal oriented development of intellectual functions.

Исследование познавательных способностей и личностного развития во взаимосвязи определяется тем, что эти сферы являются наиболее значимыми в жизни человека, их изучение направлено на создание условий для обучения потенциально талантливых детей в соответствии с их психофизиологическими, когнитивными, аффективными и креативными особенностями.

Проблема исследования обусловлена наличием противоречия между запросом науки и практики в объективных сведениях о влиянии уровня познавательных способностей на личностную сферу подростков и юношей и их реальным отсутствием. Научно-обоснованная информация о влиянии определенного уровня способностей на другие личностные структуры дает возможность осуществлять более качественное обучение и развитие учащихся, удовлетворяющее требованиям традиционной и инновационной образовательной системы.

Цель исследования заключается в изучении влияния уровня развития познавательных способностей на личностные качества подростков и юношей, углубленно изучающих физико-математические дисциплины.

Объектом исследования является влияние уровня развития познавательных способностей на некоторые качества личности подростков и юношей, а его предметом – роль познавательных компонентов способностей (перцептивных, аттенционных, мнемических, интеллектуальных, креативных) в развитии мотивационной, эмоциональной, волевой сфер личности.

Гипотеза исследования состоит в том, что развитие познавательных способностей детерминирует характер основных личностных структур и оказывает позитивное влияние на мотивациоонную, эмоциональную и волевую сферы личности.

Психологический смысл развития личности мы видим в том, чтобы стимулировать ее внутренние силы на развитие когнитивной, творческой, мотивационной, эмоциональной и волевой сфер. Развитие когнитивой сферы предполагает целенаправленное развитие перцептивных, аттенционных, мнемических, интеллектуальных, креативных ее компонентов.

Природа современных проблем образования, теоретический анализ обширной литературы и диссертационных исследований по изучаемой проблеме показали необходимость системного изучения познавательных способностей в структуре личности подростков и юношей.

Исследование влияния познавательных способностей на личностное развитие подростков и юношей является перспективным подходом и опирается на обобщение всего самого значимого и ценного в русле различных теорий. При изучении данного вопроса, следует вернуться к сфере конкретной реальности, отказавшись от спекулятивных способов ее интерпритации, а значит, так или иначе, обратиться к реалиям самого опыта.

Анализ отечественных и зарубежных психологических концепций, показывает, что наука находится в постоянном движении, в поиске истины природы познавательных способностей, а также различных факторов детерминирующих их развитие.

Настало время изучения интегративных когнитивно-аффективных процессов. Факт «единства аффекта и интеллекта» описан Л.С. Выготским. В рамках культурно-исторической теории высших психических функций С.Л. Выготского проблема интеллекта рассматривается как проблема умственного (в целом психического) развития человека. Выготский отстаивал формулу «выведение индивидуального из социального», где все высшие психические функции – интериоризованные отношения социального порядка [5].

На глубокое единство теории интеллекта и теории личности указывал Б.Г.Ананьев. По его мнению, потребности, интересы, установки и другие личностные качества определяют активность интеллекта, а характерологические свойства личности и структура мотивов зависят от степени объективности ее отношений к действительности, опыта познания мира и общего развития интеллекта [3].

Интеллект, как форма организации ментального (умственного) опыта рассматривает М.А. Холодная, указывая на один из парадоксов психологии интеллекта, заключающейся в том, что на познавательную деятельность на любом ее уровне (восприятия, памяти, мышления и т.д.) оказывают влияние разнообразные личностные факторы [15].

Анализ личностных факторов развития способностей проходит красной нитью через все творческое наследие Б.М. Теплова. Методологический и личностный аспект способностей рассматривается в работах Т.И. Артемьевой, которая совершенно правомерно призывает исследовать личность и способности в процессе жизнедеятельности, так как личность является «организатором» использования своих способностей и обеспечивает соответствие своих способностей деятельности [3]. Личностный подход к проблеме детерминации способностей реализует В.С. Юркевич [19]и др.

К.А. Абульханова-Славская применила личностный подход в исследовании познавательного отношения человека к миру, в которых акцентировала роль личностных типов мышления, соединяющих в себе личностные и когнитивные харак-

теристики субъекта деятельности [1].

Социальное микроокружение личности, по мнению В.Н. Дружинина, относится к определенной «модели способности», репрезентированной в групповом сознании, поэтому группа оценивает способности личности в терминах этой модели, влияя как на их проявление, так и на развитие [9].

Использование науки в пределах ее практических достижений и возможность теоретического постижения истины очевидны в работах, посвященных особенностям умственного развития учащихся подросткового возраста М.К. Акимовой. По ее мнению, основой интеллекта является именно активность, а саморегуляция играет вспомогательную роль обеспечения необходимого для решения задачи уровня активности [2]. Апеллируя к этому, Э.А. Голубева, выделяя активность, добавляет саморегуляцию и работоспособность как базовые факторы, которые обеспечивают интеллектуальную продуктивность [7].

Фундаментальному изучению генеза познавательных действий у ребенка, а также изучению совместной учебной деятельности в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения посвящены многочисленные научные труды В.В. Рубцова. В качестве аргументации к использованию специально организованного обучения для развития способностей учащихся можно использовать научные труды Л.В. Занкова, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, учитывая динамику интеллектуального и личностного развития, определяющую характер и особенности умственного развития школьников описанную Г.А. Берулава [4].

В.Д. Шадриков большое внимание уделяет формированию в актах жизнедеятельности системы базовых потребностей личности, структуры ее доминирующих мотиваций, развивающих подсистему внутреннего мира человека. Им предложена и реализуется программа создания новой системы школьного образования на основе индивидуально-ориентированных учебных планов и диагностике типа индивидуального интеллекта [17].

Психологические исследования системно - стилевым методом проводились с учащимися 9-11 физико-математических классов, обучающихся в Ставропольском краевом центре для одаренных детей «Поиск». В ходе исследования были определены контрольные и экспериментальные группы учащихся, которые не имели особых различий по половому и численному составу. В контрольные группы вошли учащиеся, с которыми проводилась психодиагностика познавательных способностей и исследование системно - стилевым методом, а в экспериментальные – учащиеся, с которыми помимо перечисленных психодиагностических процедур была введена развивающая психологическая программа: «Техника умственного труда».

Выбор возраста испытуемых в нашем психолого-педагогическом эксперименте определялся следующими обстоятельствами. Учащиеся старших классов (15-17 лет) в интеллектуальном плане достигли уровня взрослых людей. У них уже сформирован относительно устойчивый стиль умственной деятельности, и проблема профессионального самоопределения для старшеклассников на данном этапе является наиболее актуальной.

Системно – стилевой метод диагностики личности был предложен Б.Б. Коссовым [8] применительно к познавательной, мотивационной, волевой и творческой сферам личности. Личность является наиболее обобщенной системой психического отражения жизнедеятельности человека. В качестве основного системообразующего механизма личности выступают процессы обобщения на уровне широких сфер жизнедеятельности человека. При этом личность включает в себя множество свойств, что делает ее многомерной, причем каждое свойство-обобщение связано с иерархиезированной подсистемой видов жизнедеятельности (видов занятий, жизненных

задач), в которых эти свойства проявляются. Использованная нами системно-стилевая методика выявляет весь главенствующий потенциал человека и сопоставляет личностные свойства между собой, представляя иерархическую взаимосвязь отдельных характеристик личности, в том числе и познавательных способностей.

В процессе психодиагностического исследования учащимся было предложено заполнить «Карту самооценок личности», представляющую собой список различных видов деятельности. При этом учащимся необходимо было проявить умение оценивать себя, свои особенности в различных видах занятий – от учебной деятельности до отдыха, включая общение с друзьями, занятия спортом и т.д.

При проведении диагностики, мы мотивировали старшеклассников на точность оценивания себя для усиления продуктивности методики. Учащимся было сообщено, что от точности самооценки зависит многое в жизни человека: его взаимопонимание с другими людьми, успешность деятельности и самосовершенствование.

Далее была проведена диагностика с помощью «Карты экспертных оценок», где учащиеся оценивали степень выраженности тех или иных личностных свойств у своих одноклассников. Экспертное оценивание выступило в качестве внешнего критерия валидности методики.

Данные, полученные в ходе психологической диагностики, были обработаны с помощью компьютерной программы SSM3. Эта программа на основе ввода индивидуальных данных обследуемых и экспертов позволила представить обработку результатов в виде нескольких типов отчетов: отчет по каждому обследуемому, отчет по экспертному оцениванию и интеркорреляции средних оценок.

С помощью системно-стилевого метода выявлена такая связь и определены существенные различия у лидеров и аутсайдеров по критерию «Познавательные способности».

Результаты исследования определили максимальный корреляционный путь лидеров по критерию «Познавательные способности», что позволило учащимся проводить индивидуальный самоконтроль и определить возможности коррекции собственного развития.

Максимальный корреляционный путь матрицы лидеров показывает, что центром группирования личностных характеристик в системе жизнедеятельности по критерию «Познавательные способности» являются волевые качества, которые тесно связаны с мотивацией (0,82). Мотивация тесно связана с двигательными и психомоторными способностями (0,54) и образует кластер с «творчеством» (0,53).

Максимальный корреляционный путь матрицы лидеров

Разностный критерий: Познавательные способности
===>10 Волевые качества
+----(0,829)----> 9 Мотивация
|+----(0,769)----> 13 Словесно-логическая память
||+----(0,717)----> 5 Теоретические склонности
|||--+----(0,631)----> 7 Эмоциональная устойчивость
||| +----(0,609)----> 4 Организованность
||| |+----(0,615)----> 12 Образные представления
|||---|---+----(0,614)----> 8 Выделение главного
||| | +----(0,602)----> 2 Интерес
||| +----(0,553)----> 14 Познавательные потребности
||| +----(-0,550)----> 11 Выносливость
||+----(0,524)----> 3 Воображение
|+----(0,497)----> 1 Затраты времени

+----(0,548)----> 15 Двигательные и психомоторные способности
|+----(0,530)---> 6 Творчество
+----(0,201)----> 16 Исполнительность

Словесно - логическая память связана с затратами времени и умением выделять главное (0,61). Теоретические склонности образуют кластер с воображением (0,52) и тесно связаны с эмоциональной устойчивостью (0,63). Организованность связана с познавательными потребностями (0,55).

Таким образом, из проведенного исследования можно сделать вывод о том, что у лидеров по критерию «познавательные способности» наблюдается сложная дифференцированная личностная структура, которая влияет на продуктивность познавательной деятельности. Стержневым показателем познавательной сферы лидеров являются волевые качества, которые коррелируют на достоверном статистически значимом уровне с мотивацией и творчеством. Следует обратить внимание на высокое положение в иерархии личностных особенностей словесно-логической памяти, теоретических склонностей, организованности и эмоциональной устойчивости.

Максимальный корреляционный путь матрицы аутсайдеров выявил, что кластерным центром группирования характеристик для аутсайдеров выступает интерес, который тесно связан с исполнительностью (0,85) и затратами времени (0,84). Существует взаимосвязь между воображением (0,78) и мотивацией (0,69). С затратами времени на учебную деятельность связаны и все остальные характеристики, между которыми наблюдаются высокие корреляционные зависимости.

Максимальный корреляционный путь матрицы аутсайдеров

Разностный критерий: Познавательные способности
===>2 Интерес
+----(0,851)---->16 Исполнительность
+----(0,842)----> 1 Затраты времени
|+----(0,804)----> 3 Воображение
||+----(0,801)----> 6 Творчество
|| +----(0,798)----> 14 Познавательные потребности
|| +----(0,841)----> 11 Выносливость
|| |+----(0,756)----> 13 Словесно-логическая память
|| |+----(0,722)----> 7 Эмоциональная устойчивость
|| |+----(0,789)----> 12 Образные представления
|| +----(0,654)----> 5 Теоретические склонности
|| +----(0,748)----> 4 Организованность
|| +----(0,706)---->15 Двигательные и психомоторные способности
|| +----(0,703)----> 8 Выделение главного
|+----(0,690)----> 9 Мотивация
+----(0,231)----> 10 Волевые качества

Полученная модель аутсайдеров по критерию «познавательные способности» показывает, что высокие корреляционные связи образуют по существу одну группу, и представленные качества являются слабо дифференцированными, а успех познавательной деятельности в большей степени определяется интересом, исполнительностью и затратами времени на учебную деятельность.

Представленные модели выявляют существенные различия свойств личности лидеров и аутсайдеров по критерию «познавательные способности». Именно отсутствие четкой структуры во взаимосвязях личностных характеристик, их рассредоточение на менее связанные друг с другом совокупности у аутсайдеров показывает, что способности представляют некоторое абстрактное образование, возвышающее-

ся над многими другими особенностями. Что касается лидеров, то их способности выступают как одно из ряда других условий успешности: волевые качества, мотивация, словесно-логическая память, теоретические склонности и эмоциональная устойчивость.

Таким образом, исследование личностной структуры системно-стилевым методом, показало, что личностный потенциал лидеров по критерию «Познавательные способности» включает в себя доминирующие устойчивые характерологические особенности личности. Главное их отличие от аутсайдеров состоит в том, что личностная структура лидеров является более дифференцированной и имеет высокие и многообразные корреляционные связи. Личностные особенности аутсайдеров образуют всего одну группу, стержневым показателем которой являются интерес, исполнительность и затраты времени. В отдельный кластер выделяются при этом только волевые качества личности. Полагая, что за каждым исследованным личностным свойством стоит индивидуальный опыт жизненной активности личности, ее функционирование, можно констатировать, что представленные модели лидеров и аутсайдеров являются структурно-функциональными и отражают в целом жизненный стиль личности.

Проведенное психолого-педагогическое исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Проблему способностей необходимо рассматривать в широком личностном плане, изучая при этом особенности не только когнитивной сферы, но и мотивационной, эмоциональной, волевой сфер, а также индивидуально – типологических качеств подростков и юношей.

2. Способы измерения и научного анализа качественных особенностей и количественных изменений познавательных способностей в процессе развития могут быть применены для выявления характера основных личностных структур подростков и юношей.

3. Личностные структуры подростков и юношей многообразны: у учащихся, имеющих высоко развитые познавательные способности личностная структура сложно дифференцированная, в которой доминируют мотивация к успеху, устойчивость эмоциональных и волевых компонентов; у учащихся, имеющих средний и низкий уровень развития познавательных способностей, личностная структура слабо дифференцирована, в ней показатели личностных качеств распределены на менее связанные друг с другом совокупности, которые представляют собой некое абстрактное образование, где в центре локализации характеристик выделяется интерес и исполнительность, а волевые качества выделяются в отдельный кластер.

4. Установление соотношения между проявлениями способностей и основными личностными характеристиками является одним из путей решения вопроса эффективного формирования познавательных способностей.

5. Повышение уровня и качества когнитивной деятельности влияет на характер личностных структур, актуализируя эмоциональный и волевой компоненты, понижая уровень тревожности личности и трансформируя направленность личности в пользу доминирования делового мотива, что усиливает значимость профессионального выбора подростков и юношей.

Ориентируясь в своей работе на достижение такой значимой психологической цели как максимальное развитие познавательных способностей учащихся, мы создавали условия для развития и саморазвития профессионально важных личностных качеств. Используя системно-стилевой метод психодиагностики, мы провели глубокий анализ личностных факторов развития способностей, получив при этом достаточно большой объем эмпирического и экспериментального материала, кото-

рый позволил изучить не только способности, но и личностные особенности старшеклассников, углубленно изучающих физико-математические дисциплины.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Методологический аспект проблемы способностей // Вопр. психологии. 1977. № 5. С. 170-173.

2. Акимова М.К., Козлова В.Т. Анализ результатов диагностических методик, ориентированных на норматив // Вопр. психологии. 1988. № 5. С. 145-151.

3. Ананьев Б.Г. О взаимосвязи в развитии способностей и характера // Доклады на совещании по вопросам психологии личности. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. С. 93-96.

4. Артемьева Т.И. Методологический аспект проблемы способностей. - М.: Наука, 1977. - 189 с.

5. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. - М.: Педагогика, 1982-1984 гг., Т.1 - 487 с. Т.2 - Т. 3. - 368 с. Т.4. - 432 с.

6. Берулава Г.А. Психодиагностика умственного развития учащихся. Новосибирск: НГПИ, 1990.

7. Голубева Э.А. Комплексное исследование способностей // Вопр. психологии. 1986. № 5. С. 18-31.

8. Давыдов В.В. Теории развивающего обучения. - М. : ИНТОР, 1996. - 544 с.

9. Дружинин В.Н. Когнитивные способности. Структура. Диагностика. Развитие. Москва-Санкт-Петербург. 2001. - 224с.

10. Коссов Б.Б. Личность: актуальные проблемы системного подхода // Вопр. психологии. 1997. № 6. С. 58-68.

11. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопр. психологии. 1960. №3. С.3-15.

12. Русалов В.М. Теоретические проблемы построения специальной теории индивидуальности // Психол. журнал. 1986. Т. 7. № 4. С. 23-35.

13. Русалов В.М., Дудин С.И. Темперамент и интеллект: общие и специальные факторы // Психологический журнал. Т. 16. № 5. 1995. С. 12-23.

14. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. - М., 1981.

15. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. - СПб.: Питер, 2002. - 272 с.

16. Чудновский В.Э. Актуальные проблемы психологии способностей // Вопр. психологии. 1986. № 3. С. 78-89.

17. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. - М.: Издательская корпорация Логос, 1996. - 320 с.

18. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. - М.: Педагогика, 1989. - 555 с.

Мартынова Е.В.

О ПРОБЛЕМЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Статья посвящена исследованию феномена ценностно-смыслового отношения к профессии, его психологической структуры, степени сформированности, критериев, определяющих степень, и характеристик уровней ценностно-смыслового отношения к профессии психолога.

Martinova E.V.

ABOUT PROBLEM VALUES-MEANING RELATION TO THE PROFESSION OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

The article is devoted to study of the phenomenon of value-meaning relation to the profession, its psychological structure, the formed's degree, the criteria, determining degree, and the characteristics of the levels of value-meaning relation to the psychologist's profession.

Профессиональная деятельность – одна из наиболее важных сфер человеческой жизни. Это не только способ получения средств к существованию, но и возможность развития личности, реализации ее потенциала, раскрытия способностей. Особенно актуальной по ряду причин в настоящее время является проблема ценностно-смыслового отношения к профессии. Прежде всего, необходимо отметить, что постоянно возрастающие требования, которые современная жизнь предъявляет к человеку, ведут к обострению конкуренции на рынке труда. Общество нуждается в профессионалах высокого уровня, способных качественно и с высокой отдачей выполнять свои обязанности. Между тем, по мнению Д.Н. Завалишиной, А.Р. Фонарева, В.Э. Чудновского и др., этого можно достичь только при определенном отношении человека к своей профессиональной деятельности, при личностной значимости для человека его труда и продуктов этого труда.

Профессионально-личностное становление студента протекает под влиянием системы внутренних и внешних воздействий (А. М. Акбаева, Л. И.Анциферова, Т. А. Ратанова и др.). Современное общество предъявляет высокие требования к будущим специалистам. Сегодня важно, чтобы выпускник вуза умел быстро сориентироваться в микросоциальных условиях, в особенностях деятельности, овладеть новыми отношениями с коллегами и клиентами на месте работы, смог достичь высокого уровня профессионализма. Поэтому обостряются вопросы, связанные со значимостью для человека его профессии, социально-педагогической адаптацией молодого специалиста на рабочем месте. Именно ценностно-смысловое отношение к профессии, в конечном итоге, по данным исследований Д. Н. Завалишиной, Л.И. Анциферовой, В. Э. Чудновского, Е. А. Максимовой и др., определяет не только качество труда и производимого продукта, но и желание человека работать в данной сфере, его стремление к саморазвитию в рамках специальности, творческое отношение к выполняемой работе и даже его здоровье. Можно предполагать, что ценностно-смысловое отношение к профессии самым непосредственным образом влияет на нашу жизнь, определяя ее качество и удовлетворенность человека ею. Однако проблема ценностно-смыслового отношения к будущей профессии еще недостаточно изучена. При обучении в вузе практически не уделяется внимания его формированию, в то время как именно процесс становления ценностно-смыслового отношения к будущей профессии может свидетельствовать об успешности учебного процесса.

Юность, по мнению В.Э. Чудновского, является периодом поиска оптимального смысла жизни, определения главной линии всей жизни. Именно в процессе обучения в вузе у большинства студентов происходит переоценка ценностей и смыслов, формируется их иерархия. Поступая в вуз, студент не только больше узнает о своей профессии, приобретая знания и опыт, он начинает представлять себя в ней, у него начинает складываться более определенное отношение к будущей специальности. Таким образом, нам представляется важным изучить становление ценностно-смыслового отношения к профессии в студенческой среде, так как от степени его сформированности во многом зависит профессионализм будущих специалистов. Такое исследование было начато на факультете психологии МГОУ. На начальном этапе исследования в нем приняли участие студенты очной формы обучения с 1 по 5 курс, всего 107 человек.

Первым шагом данного исследования стало изучение феномена – ценностно-смыслового отношения к профессии. Выбор профессии является частью экзистенциальной проблемы или проблемы смысла жизни [12]. Если при выборе профессии смысл замещается значением, то профессиональная деятельность отчуждается от личности. В результате развивается не гармоничная личность, а человек-функционал. В этом случае личность не в состоянии достичь истинной зрелости и цельности. Человек не может «просто жить» и выполнять свою работу, он должен обрести цель, соотносясь с которой, работа и профессия, а главное, он и его действия в профессии занимают место в системе жизненных смыслов [14]. Только в случае, если избранная профессия не противоречит сформировавшимся в предшествующий период жизни личностным особенностям и профессиональное становление личности соответствует основным ее ценностным представлениям, можно ожидать в будущем ценностно-смыслового отношения к профессиональной деятельности. В этом случае отмечается единство личностного и профессионального развития личности [4].

Однако анализ литературы по проблеме [1,2,3,5,14,15] показал, что наряду с достаточно частым упоминанием понятия «ценностно-смысловое отношение» в работах ряда авторов (В. Э. Чудновский, Д. Н. Завалишина и др.) четкого определения этого понятия не существует. На наш взгляд, оно очень близко к понятию ценностного отношения, через которое мы и попробуем дать его определение. Наиболее важным в психической составляющей отношения является мотивационно-эмоциональная сфера [1], которая определяет отношение как положительное, отрицательное, противоречивое или безразличное. Отношения в существенной мере зависят от системы ценностей, а также материальных и духовных потребностей человека. В том случае, если объект отношения соответствует ценностям личности и отвечает ее потребностям, к нему формируется положительное отношение.

Отношение есть единство смыслового, эмоционально-оценочного отношения к действительности и побудительно-действенного отношения, реализующегося в действительности. Строго говоря, в основе любого отношения лежит оценка личностью окружающей ее действительности. Оценка же в свою очередь основана на иерархии ценностей личности, т.е. любое отношение, по сути, является ценностным. Так как ценности определяются отношением людей к реальной действительности, то ценностное отношение – это такое отношение к окружающему, при котором существенное и значимое, в отличие от второстепенного, становится регулятором поведения личности, определяя жизненную позицию [15].

Анализируя ряд определений отношения вообще и ценностного отношения в частности [1,9,10,15], мы можем отметить, что оно предполагает выделение значимых, ценных для личности аспектов действительности, на основе ее осмысления, т.е. соотнесения с иерархией личностных смыслов человека. Попытаемся дать определение ценностно-смыслового отношения, исходя из понимания смысла жизни

как некоей идеи, жизненной цели, ставшей ценностью очень высокого порядка (В. Э. Чудновский), и в то же время – как вершины, которая определяет все бытие человека и направляет его действия и поступки, способствует его самореализации (А.Р. Фонарев, В. Франкл).

Ценностно-смысловое отношение – это такое отношение, при котором существенное и значимое для личности выделяется из окружающей действительности и становится не только ценностью, но также целью и способом самоосуществления и самовыражения человека. Ценностно-смысловое отношение к действительности определяет некий «магистральный» путь жизни конкретного человека, его действия и поступки, жизненную позицию, регулирует поведение человека. Необходимо отметить еще одну важную функцию ценностно-смыслового отношения – это стимулирование саморазвития, самосовершенствования, самореализации, воплощения в собственной жизни своего предназначения [14]. Такова характеристика высокого уровня сформированности ценностно-смыслового отношения.

Ценностно-смысловые отношения имеют сложнейший, многоуровневый характер и функционируют в практике реальных социальных отношений и субъективно осознаются и переживаются как ценностные категории, которые через сознание и духовно-эмоциональное состояние людей оказывают обратное воздействие на все сферы человеческой жизни [15].

М. С. Каган считает, что ценностные отношения реализуются двояко: как отношение к ценности оцениваемого объекта и как его осмысление. С одной стороны, субъект исходит в восприятии каждого объекта из сложившегося у него представления о ценностях, и оценка данного объекта становится отношением к ценности (сначала оно осуществляется эмоционально, а затем может быть в той или иной мере осознано и вербализовано); с другой стороны, ценностное отношение предполагает возможность, а чаще всего необходимость осмысления оцениваемого, т.е. выявление и понимание того конкретного смысла, который данный объект имеет для человека как субъекта. Мы считаем, что данное заключение применимо и к описанию реализации ценностно-смыслового отношения.

Таким образом, отношение предполагает актуализацию в образно-понятийной форме, несет в себе тот или иной моральный отклик, является движущей силой личности, т.к. отношение – сила, потенциал, определяющий степень интереса, степень выраженности эмоций, степень напряжения желания или потребности [9].

Ценностно-смысловое отношение к профессии – один из важнейших компонентов становления профессионального самосознания человека [14]. От отношения к профессии, от того, какое место она занимает в системе ценностных ориентаций, во многом зависит не только качество работы, заинтересованность человека в своем труде и его результатах, но и здоровье профессионала, его удовлетворенность жизнью в целом. По данным В. Э. Чудновского, Л. И. Анциферовой, Д. Н. Завалишиной, Е. А. Максимовой и других, такие люди меньше болеют, являются более активными и творческими, чем их коллеги, для которых профессия не является значимой ценностью. Более того, специалисты отмечают (В. Э. Чудновский, А. Р. Фонарев и др.), что отношение к профессиональной деятельности как к чрезвычайно значимой жизненной ценности позволяет человеку раскрыть резервы своего потенциала, помогает человеку развиваться не только как профессионалу, но и как личности. Именно от ценностно-смыслового отношения человека к профессии будет зависеть, приведет ли она его к духовному росту, откроет новые горизонты для самосовершенствования и саморазвития или будет способствовать деградации и оскудению его внутреннего мира.

Полученные в настоящее время материалы дают основание рассматривать ***ценностно-смысловое отношение к профессии*** как особое психологическое образование, имеющее свои этапы становления [14]. В его основе – своеобразие индиви-

дуальности, способностей и личностного склада человека, особенности социальной макро- и микросреды, в которой он живет и действует. На высшем этапе – это отношение к профессиональной деятельности как к чрезвычайно значимой жизненной ценности, как к способу самореализации человека, дающему ему возможность осуществить, «выполнить» себя, испытать чувство удовлетворения и осмысленности собственной жизни.

Ценностно-смысловое отношение к профессии может возникать и формироваться на разных жизненных этапах. Элементы такого отношения могут зарождаться уже в раннем детстве, и тогда вся дальнейшая жизнь приобретает некоторую предопределенность, «выстроенность» и в ряде случаев – большую продуктивность. Дальнейшее развитие это психологическое образование может получить в школе, под влиянием педагога-творца, мастера своего дела [14]. Формирование ценностно-смыслового отношения представляет собой процесс осознания, оценивания, выработку суждения и выбор личностью тех или иных ценностей, жизненных целей и смыслов, что становится основой для ее последующей профессиональной деятельности. Включение человека в социум основано на понимании и освоении им системы существующих отношений. Основным механизмом возникновения ценностных отношений является переход внешних отношений личности во внутренние, преобразование объекта социальных отношений в их субъект [15]. Отношения личности, повторяясь в разных ситуациях, усваиваются и превращаются в характерные для нее социально-психологические качества. Новое качество социально-психологических отношений обусловлено тем, что они всегда продукт взаимодействия, взаимосвязи, взаимоустремления, взаимовлияния, взаимопознания, взаимовыражения, взаимоотношения.

Следующий этап – студенческие годы. При изучении проблемы формирования ценностно-смыслового отношения студентов необходимо отметить [14], что к началу обучения в вузе у абитуриентов уже существует своеобразная система ценностно-смысловых отношений, которая постепенно трансформируется под влиянием обучения и профессионального воспитания, одна из важнейших психологических функций которого заключается в трансляции идей, ценностей. Базовые ценности, ценностно-смысловые отношения формируются в период так называемой первичной социализации и к 18-20 годам остаются достаточно стабильными, претерпевая изменения в кризисные периоды жизни человека и его социальной сферы. А период обучения в вузе является сензитивным для становления профессиональных ценностей, а значит, и формирования ценностно-смыслового отношения к профессии. К сожалению, по данным специальных исследований, лишь 5% студентов демонстрируют высокий уровень ценностно-смыслового отношения к профессии [3]. Особое место в формировании такого отношения занимает период начала профессиональной деятельности, адаптации к ней.

Однако высокий уровень ценностно-смыслового отношения к профессии формируется далеко не всегда [14]. В таком случае человек «тянет лямку» профессии, в какой-то мере приспосабливаясь к ее трудностям как к жизненной необходимости и в то же время не испытывая удовлетворения от профессиональной деятельности, которая исчерпывается решением ближайших сиюминутных задач «здесь и сейчас».

Но высокий уровень ценностно-смыслового отношения к профессии может возникать и на более позднем этапе [7], когда пережитые человеком профессиональные сложности, стрессовые ситуации и неудачи побуждают его переосмыслить свое отношение к профессии, выработать новый взгляд на нее. Как показывают исследования, становление ценностно-смыслового отношения к профессии может быть источником физического и психического здоровья человека.

Психологическая структура ценностно-смыслового отношения к профессии представлена в виде четырех диспозиций [15].

1. Потребность в изучении сущности, структуры и содержания деятельности.

2. Готовность к самостоятельной работе.

3. Самокоррекция профессиональной деятельности в соответствии с заданными общественными эталонами.

4. Осознание личностной значимости и ценности деятельности [14].

Ценностно-смысловое отношение студентов к будущей профессии определяется как индивидуально-личностным довузовским опытом каждого, так и всей атмосферой университета, общей тональностью учебного учреждения. Существенная роль при этом принадлежит профессиональной подготовке [11].

Сущность процесса формирования ценностно-смыслового отношения [1] проявляется в переходе, трансформации структурных составляющих профессии как общественно значимых ценностей в личные и реализации их в деятельности. Став личностно значимыми, эти ценности выступают в качестве внутренних регуляторов деятельности. Кроме того, необходимо осознание субъектом необходимости данной профессии для его личностного развития и реализации себя, своего предназначения, что является высшим уровнем отношения субъекта к профессии.

В качестве критериев, характеризующих уровни сформированности ценностно-смыслового отношения к профессии, мы определили:

1) отношение к содержанию деятельности;

2) отношение к себе;

3) отношение к субъектам и объектам деятельности;

4) отношение к профессии.

Функции оценки уровней сформированности ценностно-смыслового отношения к профессии у студентов вуза выполняют следующие критерии:

• отношение к содержанию деятельности (мотивация учения, осознание профессиональных знаний, наличие профессиональных интересов);

• отношение к себе (принятие социальной роли, соответствующей профессии; осознание своих качеств, «сильных» и «слабых» сторон, потенциала профессионального развития);

• отношение к профессии (интегральный показатель: мотивы выбора профессии, наличие профессиональной деятельности в системе ценностей, сформированность профессиональных ценностей и нравственно-этических качеств и профессиональных планов, эмоциональная окраска переживаний, связанных с профессией, внутреннее желание и готовность приступить к работе);

• осознание личностной значимости профессии (осознание соответствия профессии своему жизненному назначению, осознание личностной ценности профессии, осознание личностного смысла профессии).

Таким образом, при рассмотрении проблемы ценностно-смыслового отношения к профессии и его влияния на профессиональную жизнь человека, была выявлена структура ценностно-смыслового отношения к профессии и критерии, по которым можно судить о степени его сформированности. Ценностно-смысловое отношение к профессии – важный аспект развития профессионального самосознания человека и становления профессионала. В вузах необходимо уделять значительное внимание его развитию и формированию. Но в данный момент этот аспект оказывается за рамками учебного процесса, и ценностно-смысловое отношение к профессии у студентов формируется стихийно. Мы считаем необходимым привлечь внимание к данной проблеме. В дипломной работе Т. С. Лариной [6], выполненной под нашим руководством, было проведено исследование динамики ценностно-смыслового отношения к выбранной профессии у студентов-психологов в процессе обучения в вузе. Респондентам было предложено написать мини-сочинение «Мой обычный рабочий день через 10 лет после окончания института», ответить на вопросы анкеты «Мое отношение к выбранной профессии» и письменного проективного интервью

«Мои профессиональные планы» (Акбаева А.М.).

Изучение профессиональных планов студентов было направлено на выявление отношения к профессии и конкретизацию этого отношения. В качестве исходных теоретических положений в данном случае были следующие:

1) формой отношения к профессии являются профессиональные планы (А. А. Реан, В. Якунин);

2) позитивное или негативное отношение студентов к профессии обусловливает ее наличие, степень представленности или отсутствие в профессиональных планах, а также ее возможное эмоционально окрашенное описание.

Для изучения профессиональных планов было использовано письменное проективное интервью, содержащее следующие вопросы:

1. Чего я хочу и могу достичь в профессиональной деятельности?

2. Что необходимо предпринять, чтобы состоялась моя профессиональная карьера?

3. Что интересного для меня есть в моей профессии?

4. Собираюсь ли я углублять свои знания по выбранной профессии? Что я могу сделать для этого?

В инструкции студентам предлагалось свободно излагать свои мысли по теме, не следуя строго поставленным вопросам. Тексты письменных ответов подвергались качественному и количественному анализу. Для проверки достоверности выявленных различий ответы испытуемых подвергались анализу при помощи критерия хи-квадрат.

Письменное проективное интервью «Мои профессиональные планы» затрагивает два критерия оценки ценностно-смыслового отношения к профессии: *отношение к содержанию деятельности* и частично *отношение к профессии*. Для прояснения остальных параметров нами (совместно с Т. С. Лариной) была составлена анкета «Мое отношение к выбранной профессии». Анкета позволяет выяснить мотивы выбора профессии, т.к., по данным Н. А. Шепиловой, Я. Л. Коломинского, А. А. Реана и др., мотивы выбора профессии определяют характер проявляемой в процессе обучения активности, порождают соответствующую направленность интереса, поиска определенной информации и условий для проявления склонностей. Также анкета позволяет прояснить личностную значимость выбранной профессии для студентов, интегральный показатель отношения к профессии, а также степень соответствия профессии. Анкета включила в себя следующие вопросы:

1. Почему вы решили обучаться по данной специальности?

2. Как Вы относитесь к своей будущей профессии?

3. Как изменилось Ваше отношение к профессии в процессе обучения?

4. Перечислите причины, способствовавшие изменениям?

5. Какие чувства (эмоции) возникают у Вас, когда Вы думаете о своей будущей профессии?

6. Считаете ли Вы, что по своим личностным качествам соответствуете выбранной профессии?

7. Собираетесь ли работать по специальности?

8. С какими трудностями Вы, по Вашему мнению, можете столкнуться?

9. Что ценного Ваша будущая профессия привнесет в вашу жизнь?

10. Какой смысл для Вас имеет Ваша будущая профессия?

При анализе сочинений мы сопоставляли их содержание с заранее выделенными критериями (данный показатель рассматривался только в отношении студентов, желающих работать по специальности):

• Видит ли студент себя в роли психолога через 10 лет, то есть, собирается ли он работать по профессии.

• Степень детализации описания профессиональной деятельности, полнота

представлений о профессиональной деятельности.

Было выделено три степени детализации описания:

1. Высокая степень детализации описания – в сочинении подробно описано, кем и где человек работает, как он приходит на рабочее место, что делает в течение рабочего дня.

2. Средняя степень детализации описания – в сочинении написано, кем и где человек работает, в нескольких словах описывается, в чем заключаются его обязанности.

3. Низкая степень детализации описания – в сочинении написано, что человек работает психологом (детским психологом, профконсультантом и т.п.), иногда указывается место работы («психолог в Центре», «консультирую сотрудников на фирме» и т.п.); обязанности не описаны.

Для интегральной оценки степени сформированности ценностно-смыслового отношения к выбранной профессии ответы студентов по каждому из критериев переводили в баллы.

В процессе анализа литературы [1,3,4,8,13,14,15] было выделено три степени сформированности ценностно-смыслового отношения к профессии: высокая, средняя и низкая. Охарактеризуем их.

Высокая степень сформированности ценностно-смыслового отношения к ***профессии психолога*** свидетельствует, что у человека присутствуют устойчивый интерес к людям, желание помочь им, стремление к самосовершенствованию в рамках профессии. Он планирует глубже изучать профессию, причем эти планы носят достаточно конкретный характер. Он хочет работать по профессии и достаточно четко представляет себя в роли психолога. Он положительно относится к профессии и испытывает в связи с ней позитивные эмоции, хочет добиться самореализации и высокого профессионализма в своей профессии, четко представляет себе, что для этого необходимо. Профессия для такого человека имеет возвышенный смысл и удовлетворяет потребности в самоактуализации и уважении.

Средняя степень сформированности ценностно-смыслового отношения к профессии свидетельствует, что у человека присутствуют интерес к психологическим знаниям и возможности их использования, стремление углублять знания по профессии, занимаясь самообразованием или продолжая обучение. Эти планы носят менее детализированный и практически направленный характер, чем в первом случае. Отношение к профессии может быть как положительным, так и амбивалентным. Такой человек планирует добиться признания в профессии и устроиться на хорошую работу, для этого ему необходимы дополнительные знания и определенные личные качества. Профессия может вызывать у него положительные или амбивалентные эмоции и иметь абстрактный или возвышенный смысл, удовлетворяя потребности в принадлежности, любви и самоуважении.

Низкая степень сформированности ценностно-смыслового отношения к профессии свидетельствует, что у человека присутствуют недифференцированный интерес к профессии, сомнения и неуверенность относительно своего профессионального будущего. Отношение к профессии индифферентное, профессия может не вызывать никаких эмоций. Такой человек не определился, будет ли он работать в данной профессии и, если будет, то чего хочет достичь. У него может быть желание продолжить изучение данного вида деятельности, но нет четких представлений, что для этого необходимо предпринять. Профессия имеет для него обыденный или эгоцентрический смысл, то есть, приобретая профессиональные навыки, такой человек будет стремиться использовать их в своей повседневной жизни. Как следствие, профессия в данном случае направлена на удовлетворение потребности в безопасности и положительных эмоциях.

Данные критерии по каждому показателю в баллах отражены в табл.1.

Таблица 1.

Оценка показателей сформированности ценностно-смыслового отношения к профессии

	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	Отсутствует
	3 балла	*2 балла*	*1 балл*	*0 баллов*
1. Отношение к содержанию деятельности - сформированность профессиональных интересов	- интерес к людям, - желание им помочь, - самосовершенст-вование в рамках профессии.	- абстрактный интерес.	- недифференцированный интерес к профессии, - эгоцентрический интерес.	Нет
- желание глубже изучить профессиональную деятельность	- тренинги, - практическая деятельность.	- самообра-зование, - продолжать обучение.	- собираюсь, но не знаю как.	Нет
2. Отношение к себе - принятие роли психолога (по результатам сочинения)	- по профессии: высокая степень детализации	-по профессии: средняя степень детализации	- по профессии: низкая степень детализации	- не по профессии, - нет четких представлений о профессиональном будущем.
- степень соответствия профессии	- идеально, - чуть-чуть не дотягиваю до идеала, - соответствую, но надо совершенствоваться.	- соответствую наполовину.	- не очень соответствую, но вижу пути для саморазвития.	- не очень соответствую, - не соответствую.
3. Отношение к профессии - мотивы выбора	- самопознание.	- желание понимать других людей.	- общение с психологом, литература, - склонность к психологии, - желание помочь людям.	- ситуативные мотивы.
- отношение к профессии?	- положительное.	- амбивалентное.	- индифферентное.	- отрицательное.
- эмоции по отношению к профессии?	- положительные, - интерес.	- амбивалентные.	- сомнения, неуверенность, - нет никаких эмоций.	- отрицательные.

- будете ли работать по профессии?	- конечно, да.	- скорее всего, да.	- не знаю.	- нет.
- чего хочу достичь в профессиональной деятельности?	- профессионализм, - самореализация.	- признание, - работа, устраивающая во всех отношениях.	- не знаю, - открыть свое дело.	- работа не по специальности, - материальное благополучие (если больше ничего не указано).
- что нужно предпринять для реализации профессиональной карьеры?	самосовершенствовани, дополнительное образование, - работа, практика.	- знания, - иметь определенные личные качества.	- учиться, - закончить ВУЗ.	- иметь желание.
4. Личная значимость профессии: - смысл профессии	- возвышенный.	- абстрактно-теоретический.	- обыденный, - эгоцентрический.	- ситуативный.
- ценность профессии через потребности	- самоактуализация, - самоуважение.	- любовь, принадлежность.	- безопасность, - абстрактные потребности, - потребность в положительных эмоциях.	- Нет

В результате подсчета индивидуальной суммы баллов для каждого испытуемого, вычисления среднего значения и стандартного отклонения был подсчитан интегральный показатель уровня сформированности ценностно-смыслового отношения к профессии по данной выборке. Оказалось, что среднюю степень сформированности имеют студенты, сумма баллов которых попадает в интервал от 24 до 39 баллов включительно. Низкую степень – имеют студенты с суммой баллов меньше 24, а высокую – студенты, сумма баллов которых больше 39. В таблице № 2 представлены результаты изучения степени сформированности ценностно-смыслового отношения к профессии у студентов-психологов, обучающихся на разных курсах факультета психологии МГОУ.

Таблица 2.

Степень сформированности ценностно-смыслового отношения к профессии у студентов-психологов (в процентах от общего количества респондентов)

	1 курс	3 курс	4 курс	5 курс
высокая	5	17	11	15
средняя	86	70	71	70
низкая	9	13	18	15

Таким образом, показано, что у студентов преобладает средняя степень сформированности ценностно-смыслового отношения к профессии. Количество студентов с высокой степенью возрастает с 5% на 1 курсе до 15% на 5 курсе. С другой стороны, увеличивается и количество студентов с низким уровнем ценностно-смыслового отношения к профессии: с 9% на 1 курсе до 18% и 15% на 4 и 5 курсах соответственно. То есть к старшим курсам у студентов наблюдается тенденция к отходу от средней степени, а ценностно-смысловое отношение у части студентов конкретизируется. В одном случае, профессия становится все более ценной и самореализация занимает значимое место в ценностной иерархии. В другом случае, часть студентов в процессе обучения разочаровывается в своем профессиональном выборе по тем или иным причинам и решает не работать по выбранной специальности.

Данное исследование является одним из первых шагов на пути к решению проблемы личностной подготовки к профессиональной деятельности, важнейшим структурным компонентом которой является формирование ценностно-смыслового отношения к профессии. **Формирования** именно потому, что этот процесс должен перестать носить стихийный характер, должен быть организован и включен в профессиональную подготовку. И нам, преподавателям высшей школы, предстоит непростая задача – на собственном примере демонстрировать студентам свое личное ценностно-смысловое отношение к той профессии, которой мы обучаем. Неужели это будет не **высокий** уровень?!

ЛИТЕРАТУРА

1. Акбаева А.М. Развитие позитивного отношения к профессии у студентов педагогического вуза. Дисс. канд. пед. наук. – Ставрополь, 2004.

2. Аршинина Э.С. Формирование ценностного отношения у студентов вуза к профессиональной деятельности. Дисс. канд. психол. наук. – Магнитогорск, 2004.

3. Завалишина Д.Н. Динамика ценностно-смыслового отношения субъекта к профессиональной деятельности. // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни. - М., 2001.

4. Завалишина Д.Н. Профессиональная деятельность как смысл жизни. //

Психологические и философские аспекты проблемы смысла жизни. – М., 1997.

5. Киселева Е.В. Проблема ценностно-смыслового отношения учителя к педагогической профессии // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска. Часть 1. – М: Смысл, 2004.

6. Ларина Т.С. Становление ценностно-смыслового отношения к выбранной профессии у студентов-психологов. Дипл.работа. – М., МГОУ, 2006.

7. Максимова Е.А. Смысл жизни, творчество и здоровье учителя // Современные проблемы смысла жизни и акме: Матер. VI-VII симпозиумов ПИ РАО – Самара: НТЦ, 2002.

8. Мартынова Е.В. Смысложизненные ориентации как фактор личностной подготовки студентов педВУЗа к профессиональной деятельности: Диссертация… канд. психолог. наук. - М.: МГОУ, 2002.

9. Мясищев В.Н. Психология отношений.– Москва-Воронеж: Изд-во ВорГУ,1995.

10. Психология личности. Т. 2. Хрестоматия. – Самара: «Бахрах-М», 2004.

11. Ратанова Т.А. Становление профессионального акме у студентов высшего и среднего педагогического учебного заведения // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска. Часть 1. – М: Смысл, 2004.

12. Ткаченко А. А. Понятие «дела жизни» и акме // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска. Часть 1. – М: Смысл, 2004.

13. Фонарев А.Р. Психология личностного становления профессионала. - М, 1998.

14. Чудновский В.Э. Педагогическая профессия в системе смысложизненных ориентаций учителя // Современные проблемы смысла жизни и акме: Матер. VI-VII симпозиумов ПИ РАО. – Самара: НТЦ, 2002.

15. Шепилова Н.А. Социально-педагогическая адаптация студентов вуза в процессе формирования их ценностного отношения к педагогической профессии. Дисс. канд. пед. наук. – М: РГБ, 2003.

Булгаков А.В.,
Мика К.

КРОСКУЛЬТУРНОЕ СРАВНЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ РОССИЙСКИМ И НЕМЕЦКИМ ШКОЛЬНИКАМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРИЕМОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ

В статье проведено кросскультурное сравнение особенностей оказания психологической помощи учащимся российской и немецкой школы. Выявлены общие отрицательные факторы социально-психологической адаптации подростков к учебной деятельности. Особо подчеркнуто, что общим, как для российских, так и для немецких психологов, является использование саморегуляции – универсального и фундаментального свойства, обеспечивающего приспособляемость личности школьника к изменяющимся условиям жизнедеятельности.

Bulgakov A.V.,
Micka K.

CROSS-CULTURAL COMPARISON OF PSYCOLOGICAL ASSISTANCE TO RUSSIAN AND GERMAN SCHOOLCHILDREN WITH THE USING OF SELF-REGULATION TECHNIQUES

The authors cross-culturally compare peculiarities of psychological assistance to students in Russian and German schools. The general negative factors of social and psychological teenagers` adaptation to educational activity are brought to light. It is specially accentuated that the using of self-regulation is what Russian and German psychologists have in common, self-regulation – as a universal and fundamental quality, providing student's personality with adaptability to changing living conditions.

Современное развитие образовательных систем России и Германии характеризуется повсеместным внедрением инновационных педагогических технологий, охватывающих различные организационные уровни. Такое положение дел вселяет оптимизм в профессиональную деятельность не только педагогов, но и психологов, участвующих в непростом процессе апробации нового. Примером инноваций в российских школах является психологическое сопровождение «стратового» обучения (Булгаков А.В., 2001), образцом внедрения нового в немецких школах – использование кратковременных терапевтических вмешательствах в рамках проблематики школьной дезадаптации: резкого увеличения дефицита умственного развития, продолжительные прогулы занятий, беспризорность, криминальные правонарушения и др. (Мика К., 2003).

По нашему мнению полученный практический опыт оказания психологической помощи на различных уровнях психологического воздействия: группового у российских школьников, индивидуального у немецких, могут дополнить друг друга, дать синергетический эффект. При этом в качестве методологической основы целесообразно использовать методологию сопряжения амбивалентных подходов к изучению и управлению адаптационным процессом (Булгаков А.В., 2006). Суть методологии состоит в использовании нормативного и интерпретативного подходов на различных уровнях адаптации. Нормативного в большей степени на социально-психологическом, групповом уровне, интерпретативном – на личностно-индивидуальном.

В нашем понимании психологическая помощь – это комплекс мероприятий направленных: а) на профилактику возможных деструктивных последствий воз-

действия отрицательных факторов социально-психологической адаптации путем социально-опосредованной регуляции психических состояний подростков; б) на непосредственное преодоление ими психологически трудной жизненной ситуации.

Авторы разделяют теоретическую модель социально-психологической адаптации, которая представляет собой совокупность тесно взаимосвязанных и взаимообусловленных феноменов: личность, социальная среда, социально-психологическая адаптационная ситуация, системное функционирование которых происходит в основных сферах деятельности: витальной, предметной, общения, самосознания. Социально-психологическая адаптация - это процесс удержания либо достижения подростком нового психологического статуса, исполнения соответствующих социально-психологических ролевых функций в классе в связи с деформацией, резким изменением межличностных и социальных отношений в коллективе. Итогом является состояние социально-психологической адаптированности личности. Для него характерно отсутствие длительных внутренних и внешних конфликтов, продуктивное выполнение ведущей деятельности, удовлетворенность реализацией основных социальных потребностей, соответствие поведения подростка ролевым ожиданиям, которые предъявляет коллектив класса. В процессе социально-психологической адаптации возникают факторы положительной и отрицательной валентности (К.Левин), при этом последние могут иметь как деструктивную, так и конструктивную направленность. Особый интерес у нас вызывает конструктивное влияние отрицательных факторов социально-психологической адаптации, которое состоит в том, что они могут вызывать активность личности, порождать потребность искать и находить, вырабатывать стратегии преодоления сложной жизненной ситуации, ведут к личностному росту. Неадаптивность личности, вызванная действием отрицательных факторов социально-психологической адаптации, является неизбежностью (Петровский В.А., 1996). Деструктивное, разрушающее нормальный ход социально-психологической адаптации воздействие отрицательных факторов ведёт к затягиванию дезадаптационных состояний личности, её напряжённости, тревожности, в целом - дестабильности психики.

На основании теоретической модели социально-психологической адаптации были разработаны и обоснованы критерии и показатели, которые легли в основу создания диагностической методики. Оценка уровня социально-психологической адаптированности подростков осуществлялась с помощью специально разработанной системы внешних (объективных) и внутренних (субъективных) критериев и показателей.

К внешним (объективным) критериям относятся: уход из школы в ходе учебного года (показатель – факты необоснованного ухода); учебная успеваемость (текущие оценки); девиантное поведение (случаи употребления алкоголя, наркотических веществ; грубые нарушения школьной дисциплины); психическое здоровье (обращения к врачу, психологу с жалобами на здоровье).

К внутренним (субъективным) критериям и показателям относятся: интегральный критерий социально-психологической адаптации (показатель - социально-психологическая адаптированность), а также критерии, связанные с индивидуальными особенностями личности подростка: соответствие результата поставленной цели в жизни (удовлетворённость самореализацей); соответствие результата поставленной цели в предметной деятельности (учебной); соответствие результата поставленной цели в общении (приятие других; эмоциональная комфортность; эмоциональная идентификация); соответствие результата поставленной цели в самосознании (самоприятие).

Кроме этого использовались критерии и показатели уровня развития кол-

лектива класса, влияющие на социально-психологическую адаптацию подростка: сплочённость (показатели: ценностные ориентации, удовлетворённость группой, социальная идентификация); гибкость (изменения ролевого статуса, статусной иерархии группы); коммуникация (индексы конфликтных отношений, группового приятия других, группового тезауруса).

В исследовании применялись такие методы, как наблюдение, беседа, контент-анализ нестандартизированных самоотчетов (сочинений школьников на свободную тему, психологических сочинений), опрос, тестирование, констатирующий и формирующий эксперименты. Использовались адаптированные и стандартизированные традиционные психодиагностические методики. В том числе: индивидуально-типологический опросник Айзенка; метод цветовых выборов по М.Люшеру; методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд; социометрия и др.

Авторы применили данный диагностический комплекс как в России, так и в Германии на примерно равных по количеству выборках (каждая более 200 учащихся 13-14 лет). Проведенное кросскультурное сравнение российской и немецкой выборок школьников позволило определить три группы отрицательных факторов социально-психологической адаптации, которые были получены путем факторного анализа результатов контент-анализа нестандартизированных самоотчетов (сочинений на тему: «Моя семья, мои друзья, моя будущая профессия... и психология»), тестирования по методике СПА К.Роджерса и Р.Даймонд и социометрической методике.

Группа факторов А. Факторы индивидуально-психологического плана: 1) индивидуальные психологические особенности личности (прежде всего, наличие дезадаптирующих черт личности, акцентуаций характера); 2) социально – психологически обусловленные личностные качества подростка, проявляющиеся в особенностях межличностного взаимодействия (агрессивность, обидчивость, эгоцентризм, замкнутость, склонность к манипулятивному поведению).

Группа факторов В. Факторы, связанные с различным уровнем развития коллектива класса: 3) конфликты во взаимоотношениях; 4) наличие в классе микрогруппы, которая активно негативно настроена на учёбу; 5) не всегда профессиональное отношение классного руководителя к выполнению обязанностей.

Группа факторов С. 6) Психологическая неподготовленность подростков к данной проблемной ситуации (низкий уровень мотивации к учёбе, утрата уверенности в себе, доверия к руководству классом и школы и др.).

В таблице представлены результаты кроскультурного сравнения. Проверка на статистическую значимость различий (по Т-критерию Стьюдента) выявила отсутствие различий в индивидуальных особенностях, личностных качествах школьников, что скорее показывает на достаточно тщательную подготовку квазиэксперимента, равенство российской и немецкой выборок по избранным критериям. Полученные различия в социально-психологических факторах: конфликтность, наличие микрогрупп, негативно настроенных на учебу, не всегда профессиональное отношение к свои обязанностям классного руководителя могут быть интерпретированы как факторы различия социальных ситуаций российской и немецкой школьной жизни. Благоприятной у немецких подростков и деструктивной у российских. Но наибольший интерес вызывает фактор психологической неподготовленности школьников к решению проблемной ситуации. Прежде всего, он наиболее весом в обеих выборках и не различается в них. Видимо, здесь и кроется основное направление оказания психологической помощи, проводимое различными методами и технологиями.

Раскроем технологии оказания психологической помощи российским и немецким школьникам.

Российский психолого-педагогический эксперимент по сопровождению «стратового» обучения состоит в следующем: при сохранении основных структурных

единиц (классов) происходит распределение учащихся в рамках одной параллели на несколько (в зависимости от количества классов в параллели) «страт» по каждому из выделенных предметов. При этом каждый предмет стратификации преподается во всех стратах по единой программе, но с различной глубиной и скоростью освоения материала. Как и в любом благом деле, в «стратовом» обучении, имеются постоянно возникающие трудности, связанные с издержками инновационной педагогической системы. Одной из них является ежегодно повторяющаяся ситуация практически 100% ухода из школы учащихся одного-двух (из трёх-четырёх) 9-х общеобразовательных классов. В школе остаются классы, сформированные ещё в 8-х классах в результате «стратовой» системы обучения по принципу специализации (гуманитарной, математической, биолого-химической или другой направленности), эти классы не могут принять в свой состав всех желающих (критерий – уровень подготовки). А подростки общеобразовательных классов становятся своего рода заложниками «стратовой» системы обучения.

Таблица

Результаты кроскультурного сравнения факторов социально-психологической адаптации у российских и немецких школьников (n=400 человек)

№	Фактор	Российские школьники	Немецкие школьники	Различие
1	индивидуальные психологические особенности личности школьника	0,653	0,698	Нет
2	социально-психологически обусловленные личностные качества подростка	0,461	0,503	Нет
3	конфликты во взаимоотношениях	0,632	0,453	p>0,05
4	наличие в классе микрогруппы, которая активно негативно настроена на учёбу	0,654	0,346	p>0,01
5	не всегда профессиональное отношение классного руководителя к выполнению обязанностей	0,737	0,431	p>0,01
6	психологическая неподготовленность подростков к проблемной ситуации	0,785	0,798	Нет

Создавшаяся новая жизненная ситуация понималась большинством учащихся и их родителями, но эмоционально не принималась, у них возникало чувство социальной несправедливости, неравенства, ущемлённости прав и т.д. Так у подростков общеобразовательных классов в значительной степени отмечались большая частота межличностных конфликтов, агрессивное поведение в отношениях с учителями, происходило резкое снижение школьной успеваемости, школьной дисциплины, ухудшалось психологическое здоровье в целом. Психологические состояния девятиклассников можно было оценить как пролонгированный социальный стресс. Психологическая служба школы в основном занималась сопровождением «стра-

товой» системы обучения, причём решала поставленную задачу вполне успешно. Проблема оказания социально-психологической помощи учащимся выпускных 9-х классов в преодолении деструктивных факторов новой жизненной ситуации из-за её кратковременности (один год) по сравнению с многолетним «стратовым» обучением целенаправленно не решалась.

В ходе оказания социально-психологической помощи применялись следующие психотехнологии: а) технология повышения психологической готовности к межличностному взаимодействию; б) технология по преодолению жизненного кризиса; в) технология актуализации смысложизненных ориентаций, прежде всего, через целенаправленную профессиональную ориентацию школьников. Перечисленные психотехнологии соответствующими блоками вошли в разработанную программу оказания социально-психологической психологической помощи учащимся 9-х классов. Целью программы явилась: профилактика школьной (прежде всего, социально–психологический аспект) дезадаптации учащихся в ходе завершения занятий в школе «стратового обучения», сохранение и по возможности укрепление психического здоровья, частичная коррекция девиантного поведения, психореабилитация учащихся, получивших психологические травмы. Для реализации цели следовало решить следующие задачи:

1. Сплочение классного коллектива перед его формальным роспуском.

2. Активизация профессионального и личностного самоопределения. Профессиональная ориентация учащихся.

3. Обучение навыкам взаимодействия и социально одобряемого поведения (поведение в конфликтных ситуациях, тренинг уверенного поведения, снижение агрессивности).

4. Формирование половой идентификации и сексуальной ориентации.

5. Обучение навыкам саморегуляции, умению использовать внутренние ресурсы.

Основными методами психологической помощи используемыми нами были: социально-психологический тренинг; индивидуальное и групповое консультирование. Организационно психологическая работа осуществлялась следующим образом: еженедельно проводился один урок «Психологии» или один раз в две недели два спаренных урока по учебному расписанию. Кроме того, часть подростков посещала факультативные занятия (еженедельно 45–60 мин.), индивидуальные консультации; а для родителей были организованы групповые консультации в ходе традиционных родительских собраний. Консультирование учителей, прежде всего, классных руководителей, осуществлялось систематически, но особенно активизировалось в ходе подготовки к написанию педагогической характеристики на выпускника, что воспринималось как оказание «конкретной помощи», выражающейся в материальной форме документа «с подписью и печатью». Следует заметить, что позиция консультанта не всегда принимается учителями, так как от них требуется определенное напряжение по изменению привычных паттернов воспитательной деятельности, а это не всегда приятно и осознается как целесообразность и необходимость.

Планы проведения некоторых занятий достаточно традиционны, а успех реализации зависит от профессиональной подготовки психолога.

Занятие № 1. *Вводное занятие. Что такое психология? Задачи социально–психологического тренинга.*

1. Дискуссия: Что такое психология? Чем занимается психолог? Чем отличается психолог от психиатра.

2. Упражнение «Знакомство».

3. Задачи курса, правила поведения на занятиях.

4. Подведение итогов.

Занятие № 2. *Общение. Обучение навыкам эффективного взаимодействия.*

1. Игра–конкурс «Представляю товарища по учебной группе».

2. Беседа «Как мы понимаем друг друга без слов».

3. Ролевая игра «Покажи фразу, угадай фразу».

4. Подведение итогов

Занятие № 4. *Общение. Обучение навыкам социально–одобряемого поведения снижение агрессивности, вызванной школьной дезадаптацией.*

1. Беседа «Мужской разговор» (проводится раздельно с юношами класса).

2. Беседа «Девичьи проблемы» (проводится раздельно с девушками класса).

3. Обучение приемам саморегуляции. Упражнение «Успокаивание дыхания».

4. Подведение итогов занятия.

Занятие № 5–8. *Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. Игровые профориентационные упражнения.*

1. Выполнение упражнения «Спящий город».

2. Подведение итогов, определение самостоятельных заданий на следующее занятие.

Занятие № 9. *Практическая психология С. Деллингер. Вводное занятие. Тестирование. Краткий обзор типов личности.*

1. Беседа «Практическая психология С. Деллингер».

2. Тестирование. Психогеометрический тест.

3. Беседа «Краткий обзор типов личности».

4. Подведение итогов занятия.

Занятия № 13–20 *Аутотренинг: игры и упражнения.*

Занятие № 13. *Обучение точно ощущать свое тело и свободно перемещать внимание с одной части тела на другую*

1. Выполнение упражнений: «Замедленное движение», «Фокусировка», «Гамма», «Кирпич».

2. Обсуждение результатов проведенных упражнений.

3. Подведение итогов занятия.

По итогам работы 1997-2000 г.г. (в формирующем эксперименте приняли участие в качестве экспериментальных групп семь классов, около 200 учащихся; контрольными мы считали результаты обследования двух классов, 50 выпускников 1997г., которым психологическая помощь по нашей методике не оказывалась, но психодиагностические данные имелись в компьютерной базе данных школьной психологической службе) определена общая результативность (ОР) оказанной психологической помощи (критерий – психическое здоровье). Был получен следующий результат: ОР = 39%. Проверка на статистическую значимость показала уровень достоверности полученных данных $p \leq 0{,}05$. Наиболее значимым оказалась минимизация деструктивного влияния отрицательных факторов социально-психологической адаптации на состояние психического здоровья, наименее значимым – на результативность учёбы (показатели: оценки за период обучения в 9-м классе) и на девиантное поведение (уровень школьной дисциплины). Оказанная подросткам помощь привела к снижению количества фактов досрочного (до конца учебного года) перевода в другую школу, практически прекратились обращения родителей к администрации школы по поводу социально-несправедливого отношения к их детям. Своевременно оказанная психологическая помощь способна преодолеть деструктивную направленность отрицательных факторов социально-психологической адаптации, придать им конструктивный характер. Так, изменение показателей ($p<0{,}05$ уровень значимости по критерию Манна-Уитни) «адаптивность», «самоприятие»

(методика социально-психологической адаптации К.Роджерса и Р.Даймонд) показывает стабилизирующую роль психологической помощи, ведущую к гомеостазу личности и группы в меняющейся социальной ситуации. При этом конструктивную роль играет, прежде всего, специально организованная психологической помощи, которая ведёт не только к снижению дестабилизирующего воздействия отрицательных факторов социально-психологической адаптации, к гомеостазу, но и подталкивает подростков к конструктивному овладению новым опытом, личностному росту и самореализации. Подросток как бы испытывает себя, свои адаптивные возможности, успех приводит к реализации потребности в самоутверждении, росту самоприятия, меняются и такие личностные качества как доминирование (ранее проявляющееся в группе как решение своих проблем за счет окружающих), растёт уверенность в своих силах пройти достойно через любую трудную ситуацию.

Немецкий психолого-педагогический эксперимент по использованию кратковременных терапевтических вмешательствах в рамках проблематики школьной дезадаптации состоял в использовании в качестве основного метода индивидуального психологического воздействия стратегий перефокусирования и центрирования, ведущих к отвлечении, от негативных структур личности. К.Мике исходит из того, что любая диссоциация означает нежелательную массивную ассоциацию. При ее возникновении необходимо быстро и решительно повернуть эту ассоциацию в пользу новых моделей учебного процесса и поведения. В ICD-10 Часть F 44: Диссоциативные нарушения: Школьная проблематика, которую не следует рассматривать только применительно к нарушениям учебного процесса и поведения, которые обусловлены диссоциативным/ассоциативным процессом. Многолетний опыт работы К.Мике в качестве директора школы и учителя реального училища, его опыт работы гипнотерапевтом в области педагогической психологии позволили сделать вывод, что при наступлении диссоциативных нарушений у школьников следует ускоренно произвести перефокусирование подростка на школу, школьную жизнь. Так как неудачи в учебе усиливают диссоциации. Необходимо разорвать ассоциацию с нежелательным целевым занятием и изменить ее в пользу школы.

Что означает кратковременная психотерапия? Э. Маделунг (1996) считает, что за этим понятием стоит опыт проведения от пяти до десяти сеансов, в рамках которых было применено рациональное психотерапевтическое лечение и сопровождение. Правда, большинство специалистов хорошо знакомых с классическим анализом или также с методами регрессии и методами, ориентированными на проявление, принадлежащими гуманистическому направлению, считают, что это – абсурд. Несмотря на это, как терапевты, так и те, кто нуждаются в психологической помощи, всегда охотно прибегают к плану проведения кратковременной терапии. Этот план основывается на подмене трезвой оценки действительности субъективными желаниями, как аналитическая модель воззрений, в соответствии с которой мы должны строить свои размышления. Является ли это чистым обманом или за этим скрывается серьезный растущий опыт и размышления? Психологи, практикующие кратковременную терапию, отказываются от надстроек глубинной психологии и постановки вопросов о возникновении проблемы. Они ориентированы на решение проблемы, а не пытаются найти интрапсихические разрешающие факторы и связи. Интрапсихические разрешающие факторы выступают здесь в качестве предпосылок, которые терапевт выявляет через дефиницию или на основании своего слишком простого мировоззрения или ввиду отсутствия более глубоких знаний.

Таким образом, «механизм воздействия» является сильно ограниченным. Успех оказания психологической помощи доминирует над разъяснениями первоначальных причин. Цель кратковременной терапии заключается в том, чтобы посредс-

твом разрушения определенной модели и путем создания нового положительного образа как можно быстрее избавиться от существующих симптомов. Психологическая помощь при диссоциативных и причинных нарушений у детей в учебе и поведении априори является кратким терапевтическим вмешательством. Формы и содержания могут сильно различаться. В простейших случаях можно проводить беседы между учителями и школьниками, возможно, в присутствии воспитателей. Однако дальнейшее проведение таких бесед почти всегда должно ограничиваться рамками кратковременной терапии, поскольку, как показывают школьные будни, почти всегда нарушения в учебе и поведении носят исключительно диссоциативный характер. Зачастую прагматическое перефокусирование, ориентированное на цель и решение задач, способствующих мотивации, приводит к быстрому положительному результату в ходе кратковременной терапии. Кратковременная терапия может носить только положительный характер, в результате чего школьник должен занять конструктивную позицию. Если этого еще не произошло, то необходимо произвести сознательное изменение этой позиции. В крайнем случае, необходимо прибегнуть к промежуточным действиям. Все это должно решаться в каждом отдельном случае.

По итогам психотерапевтической работы 1999-2003 г.г. экспериментальная выборка составила 120 учащихся, участвующих в кратковременной терапии; контрольной группой являлись 120 школьников, которым помощь не оказывалась, определена общая результативность (ОР) оказанной психологической помощи (критерий – психическое здоровье). Был получен следующий результат: ОР = 31%. Проверка на статистическую значимость показала уровень достоверности полученных данных $p \leq 0{,}05$.

Кросскультурное сравнение общих результатов оказания психологической помощи 39% по российской выборке и 31% по немецкой не показало значимого различия (круговой φ критерий Фишера).

В заключении следует подчеркнуть, что общим как для российских, так и для немецких психологов является использование саморегуляции, являющейся универсальным и фундаментальным свойством, которое обеспечивает приспособляемость личности школьника к изменяющимся условиям жизнедеятельности. Как российскими, так и немецкими психологами при оказании психологической помощи используется системный подход к триаде «личность – состояние – деятельность». А групповые и индивидуальные формы психологического воздействия, работая в системе, могут благотворно дополнить друг друга, повысить эффективность проводимой психологом работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булгаков А.В. Психологическая теория и практика межгрупповой адаптации. Монография. М.: МГОУ, 2006. 229 с.

2. Булгаков А.В. Социально-психологические аспекты преодоления отрицательных явлений в классных коллективах при «стратовой» системе обучения//Инновации в образовании. 2001. №3. С.95-103.

3. Маделунг, Э.: Кратковременная терапия, Мюнхен, 1996, с.14.

4. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъективности. Ростов-на-Дону, 1996.

5. ICD, Международная классификация психических нарушений, ICD-10, Часть 5 (F) Ведущие линии клинической диагностики; Берн, Гёттнген, Торонто, Сиэтл, третье издание, 1999, с. 173.

6. Mika K. Eine effective Hypnose –Kurzintervention als neue Moglichkeit zur Behandlung von Schulkindern. Mulgeim, 2003.

Лукьяненко Н.В.

КОГНИТИВНАЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ Я-КОНЦЕПЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

На экспериментальной выборке 106 учащиеся 8, 9 и 10 классов выявлены когнитивная и эмоциональная составляющая Я-концепции современных подростков. Определено место самооценки в структуре Я-концепции. Рассмотрена возрастная динамика изменения других ее показателей. Определены гендерные различия в Я-концепции у старшеклассников.

Lukianenko N.V.

COGNITIVE AND EMOTIONAL COMPONENTS OF SELF-CONCEPT OF NOWADAYS TEENAGERS

The author of this article defined cognitive and emotional components of self-concept of nowadays teenagers, basing on the research done on 106 students of 8, 9 and 10 grades, and attempted to evaluate an importance of self-esteem in the structure of self-concept. The author also studied the dynamic of changes of self-concept determined by the aging and paid attention to the differences of self-concept of high-school students of different sex.

Я-концепция — относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе. Я-концепция — целостный, хотя и не лишенный внутренних противоречий, образ собственного *Я*, выступающий как установка по отношению к самому себе и включающий компоненты:

- когнитивный — образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости и т. д. (самосознание);
- эмоциональный — самоуважение, себялюбие, самоуничижение и т. д.;
- оценочно-волевой — стремление повысить самооценку, завоевать уважение и т. д.

Становление Я-концепции, будучи, в конечном счете, обусловлено широким социально-культурным контекстом, возникает в обстоятельствах обмена деятельностью между людьми, в ходе которого субъект «смотрится как в зеркало в другого человека» и тем самым отлаживает, уточняет, корректирует образы своего Я. Формирование адекватной Я-концепции, и, прежде всего, самосознания, — одно из важных условий воспитания сознательного члена общества.

Представления человека о самом себе закладываются в детском возрасте и в течение всей жизни они должны быть согласованными (не противоречащими друг другу), иначе произойдёт фрагментация личности, и человек будет страдать от смешения ролей.

Структурными компонентами Я-концепции являются Я-образ - когнитивная составляющая и самоотношение – эмоциональная составляющая. Обе эти структуры также имеют свои подструктуры, развивающиеся в течение жизни. Наиболее часто выделяют следующие компоненты образа «Я» - «физическое Я», «моральное Я», представление о силе своего характера («волевое Я»), представления о собственной компетентности («активное Я»), представления о своих коммуникативных чертах («социальное Я»). В структуре самоотношения представлены обобщенное

эмоциональное отношение к себе или самопринятие, и самоуважение как результат сравнения себя либо с идеалом, либо с другим человеком.

В трудах отечественных ученых Б.Г.Ананьева, Л.И.Божович, И.С.Кона, В.В.Столина, И.И.Чесноковой, Е.С.Шороховой и других указывается, что самооценка принимает непосредственное участие в регуляции поведения и деятельности человека. Исследователи отмечают, самооценка является условием и средством формирования таких продуктов самосознания, как «Я-образ» и Я-концепция личности. Большинство исследователей указывают на ведущую роль системы межличностных отношений в формировании Я-концепции, «Образа-Я». Действительно, в подростковом и старшем школьном возрасте расширяются социальные связи субъекта, межличностные отношения становятся более интенсивными, дифференцированными, особенно значимыми становятся отношения со сверстниками, с референтной группой.

А.А. Реан представляет нам динамическое понимание структуры Я-концепции. Он считает, что Я-концепция – это обобщенное представление о самом себе, система установок относительно собственной личности, «теория самого себя». Он подчёркивает, что Я-концепция является не статичным, а динамичным психологическим образованием. Формирование, развитие и изменение Я-концепции обусловлены факторами внутреннего и внешнего порядка. Социальная среда (семья, школа, многочисленные формальные и неформальные группы, в которые включена личность) оказывает сильнейшее влияние на формирование Я-концепции.

В самом общем виде в психологии принято выделять две формы Я-концепции – реальную (представление личности о себе, о том, «какой я есть») и идеальную – это представление о себе в соответствии с желаниями («каким бы я хотел быть»). Я-реальное человека оказывается тесно связанным с представлениями о том, каким бы человек хотел себя видеть, то есть с Я-идеальным, а также с представлениями о том, каким бы он не хотел быть, то есть с антиидеалом.

Самосознание на этом возрастном этапе выходит на новый уровень, который характеризуется стремлением понять себя, свои возможности и особенности, свое сходство с другими людьми и свое отличие - уникальность и неповторимость. Отрочество характеризуется, прежде всего, повышением значимости Я-концепции, системы представлений о себе, формированием сложной системы самооценок на основании первых попыток самоанализа, сравнения себя с другими. Подросток смотрит на себя как бы «извне», сопоставляет себя с другими - взрослыми и сверстниками, ищет критерии такого сравнения. Это позволяет ему постепенно выработать некоторые собственные критерии оценки себя и перейти от взгляда «извне» на собственный взгляд – «изнутри». Происходит переход от ориентации на оценку окружающих к ориентации на самооценку, формируется представление о Я-идеальном. Именно с подросткового возраста сопоставление реальных и идеальных представлений о себе становится подлинной основой Я-концепции. Новый уровень самосознания, формируясь под влиянием ведущих потребностей возраста - в самоутверждении и общении со сверстниками, одновременно определяет их и влияет на их развитие.

Однако возможны и более частные ее виды, например, профессиональная Я-концепция личности или Я-профессиональное. В свою очередь, профессиональная Я-концепция личности также может быть реальной и идеальной.

Расхождения между реальной и идеальной Я-концепцией могут иметь различные, как негативные, так и позитивные следствия. С одной стороны, рассогласование между реальным и идеальным Я может стать источником серьезных внутриличностных конфликтов. С другой стороны, несовпадение реальной и идеальной Я-концепции является источником саморазвития и самосовершенствования личности.

Р.Бернс включает в структуру Я-концепции следующие составляющие:

1) Образ Я (картина Я) - представление индивида о самом себе. (Когнитивная составляющая)

2) Самооценка - эмоциональное отношение к Образу, в котором также присутствует элемент принятия или осуждения. (Эмоциональная составляющая)

3) Поведенческая составляющая - реакция, действия, вызванные определенной обстановкой и преломленные через линзу Самооценки и Образа.

Организация исследования. Исследование было проведено в целях изучения особенностей Я-концепции современных подростков. Количество испытуемых: 106 человек; 64 в возрасте 13-14 лет и 42 человека в возрасте 15-16 лет, учащиеся 8, 9 и 10 классов.

Для исследования когнитивного компонента Я-концепции и мы использовали «Тест двадцати вопросов».

В этом тесте испытуемого просят в течение 12 минут дать 20 различных ответов на вопрос, обращенный к самому себе: «Кто я такой?». Ответы необходимо давать в том порядке, в котором они приходят в голову, не заботясь о последовательности, грамматике и логике. Полученный список, прежде всего, рассматривается с точки зрения двух категорий суждений:

1) присоединяющих, в которых испытуемый относит себя к какой-либо группе и которые обычно находятся в начале списка, и

2) дифференцирующих, где он указывает свои специфические, отличающие его от других признаки.

Помимо этого ответы подразделяются по социальным группам (и, соответственно, ролям) - пол, возраст, национальность, будущая профессия и т.п.; идеологическим убеждениям - философские, политические, моральные высказывания, а также интересам, увлечениям, стремлениям, целям, и, конечно же, самооценке. Наиболее частыми категориями являются следующие: профессиональная идентичность, семейные роль и статус, пол и возраст, общение, увлечения. Особое внимание следует обращать на ответы, которые передают сознательную идентификацию человека с определенными категориями ролей, т.е. с теми, которые он не просто должен, но хочет, и стремиться выполнять. Мы получили следующие результаты.

Дружба, любовь	46%
Деятельность (курсы, хобби, спорт, дискотеки и др.)	40%
Перспектива деятельности, будущее	40%
Возраст	39,5%
Учебно-профессиональная ролевая позиция	39%
Общение	38%
Личностные качества	37%
Имя	36%
Субъективное описание своих физических данных	36%
Самооценка социальных навыков	34%
Переживаемое состояние в настоящий момент	33%
Семья (любовь к родителям, роли: я - дочь, я – внук и п.т.)	29,5%
Пол, половая идентичность	29%
Самооценка способности к деятельности (достижения)	29%
Собственность	20%
Гражданство	19%
Объективное описание себя (я – человек и пр.)	19%
Национальная идентичность	17%
Религия	3%

В таблице представлены средние значения по каждой категории ответов теста 20-ти вопросов по выборкам учащихся 8, 9 и 10-х классов.

Рассматривая возрастную динамику изменения показателей по данному тесту, можно отметить следующее:

• количество личностных характеристик с возрастом понижаются, что может свидетельствовать о снижении уровня эгоцентризма и переключении внимания с самонаблюдения на анализ поведенческих составляющих себя и окружающих.

• увеличивается количество деятельностных характеристик к 9 классу, это говорит о том, что с возрастом сфера деятельности подростка становится более направленной, что связано с процессами самоопределения и, возможно, с направленностью усилий на уже выбранную профессию. Однако в 10 классе опять отмечается спад деятельностных характеристик, что может свидетельствовать о том, что на последующие два года деятельность учащихся определена и не требует пока принятия решения о дальнейшем обучении.

• количество ролевых характеристик, наоборот, повышается, что говорит о повышении уровня осознанности своих социальных ролей и следующей за этим ответственности.

• доля ориентированных на будущее характеристик не увеличиваются у учащихся 8 и 10 классов, но данное явление может быть обусловлено тем фактом, что большинство испытуемых еще не определились с выбором профессии и не имеют четко сформированных представлений о своем будущем. Однако ориентация на будущее актуальна для учащихся 9 классов, что также может быть связано с профессиональным самоопределением для многих именно в этом возрасте. Особенно это характерно для учащихся, которые предполагают после 9 класса продолжить обучение в других учебных заведениях.

Каждое из качеств, составляющих образ Я, содержит в себе скрытую оценочную характеристику («умный», «толстый», «богатый»). Причем каждый человек вкладывает в них особое значение, в зависимости от социальных и индивидуальных ценностей и ориентиров. Поэтому когнитивная и оценочная составляющие связаны.

Оценка черт Образа Я может меняться, и это неизбежно, в течение жизни. В зависимости от отношения индивида к тем или иным чертам Образа, меняется и его отношение к реакциям окружающих на его действия. Часто эти реакции на самом деле существуют лишь в воображении индивида.

Три основных момента оказывают влияние на формирование самооценки человека:

1) Соответствие образа реального Я образу идеального Я. Самооценка тем выше, чем ближе находятся эти два образа. То есть САМООЦЕНКА=РЕАЛЬНОЕ Я/ИДЕАЛЬНОЕ Я

2) Человек отчасти пытается оценивать себя так, как оценивают его, по его мнению, другие.

3) Соответствие социальной идентичности индивида его реальным действиям. То есть человек оценивает себя высоко, если он не просто успешен в каком-то деле, но в том деле, которое он для себя выбирал.

Важным компонентом Я-концепции является ***самооценка***. Самооценка – частный, но вместе с тем очень важный вид оценочных способностей. Самооценка выступает в качестве своеобразной точки отсчета, ориентируясь на которую человек воспринимает и оценивает все то, что происходит вокруг него. Самооценка часто служит средством психологической защиты, желание иметь положительный образ «Я» нередко побуждает индивида преувеличивать свои достоинства и преумень-

шать недостатки. В целом адекватность самооценок с возрастом, по-видимому, повышается. Самооценки взрослых по большинству показателей более реалистичны и объективны, чем юношеские, а юношеские — чем подростковые, в чем сказываются большой жизненный опыт, умственное развитие и стабилизация уровня притязаний. Но неудовлетворенность собой и высокая самокритичность не всегда свидетельствуют о пониженном самоуважении. Несовпадение реального и идеального «Я» — вполне нормальное, естественное следствие роста самосознания и необходимая предпосылка целенаправленного самовоспитания. При переходе от детства к отрочеству и далее самокритичность растет.

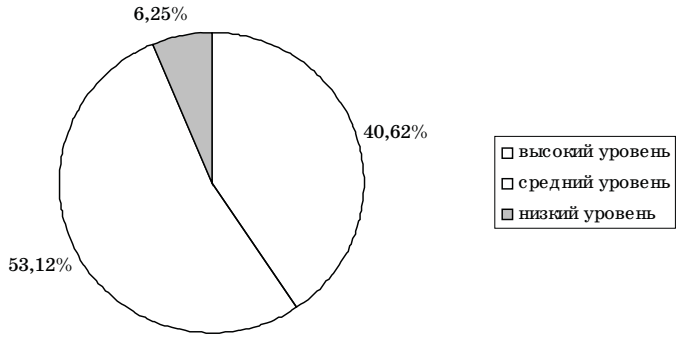
Для исследования эмоциональной составляющей нами был использован Многомерный опросник исследования самоотношения (МИС – методика исследования самоотношения), созданный Р.С. Пантелеевым. Он содержит 9 шкал:

Шкала 1 – внутренняя честность;
Шкала 2 – самоуверенность;
Шкала 3 – саморуководство;
Шкала 4 – зеркальное Я;
Шкала 5 – самоценность;
Шкала 6 – самоуважение;
Шкала 7 – самопривязанность;
Шкала 8 – внутренняя конфликтность;
Шкала 9 – самообвинение

При подсчёте общего уровня самооценки суммировались показания по шкалам самоуверенность, саморуководство, зеркальное Я, самоценность, самоуважение. По суммарному показателю определялся уровень самооценки по следующим критериям: низкий – от 0 до 20, средний – от 21 до 30, высокий – от 31 до 50.

Суммируя результаты по шкалам самоуверенность, саморуководство, зеркальное Я, самоценность, самоуважение, мы определили уровень самооценки и подсчитали процентное соотношение представленности разных уровней самооценки по нашей выборке. Получили диаграмму 1, которая демонстрирует, что среди испытуемых нашей выборки было мало учащихся с заниженной самооценкой.

Диаграмма 1. Соотношение уровней самооценки



Для дальнейшего анализа подсчитаем средние значения по каждой шкале опросника МИС:

Таблица 3.

Средние значения по шкалам опросника МИС

самоуважение	саморуководство	Зеркальное-Я	самоценность	самопринятие	Сумма	самопривязанность	Внутр. конфликтность	самообвинение	закрытость
5,56	5,97	5,31	6,5	5,84	29,19	6,06	2	5	5,69

Очевидно, что средний показатель суммарного уровня самооценки достаточно высок (максимальное значение 50, полученное экспериментальное среднее – 29,19).

Низкое среднее значение по шкале «внутренняя конфликтность» (максимальное – 10, экспериментальное –2) свидетельствует о низком уровне сформированности внутреннего диалога. Достаточно высокий результат по сравнению с другими шкалами, по шкале «самопривязанность» (максимальное – 10, экспериментальное 6,06), дополненный высоким результатом по шкале «самоценность» (6,5) говорит о высоком уровне принятия себя и трансляции своего поведения окружающим, а также может подразумевать и удовлетворенность собой, и принятие себя, и чувство собственного достоинства, и положительное отношение к себе, и согласованность своего наличного и идеального «Я».

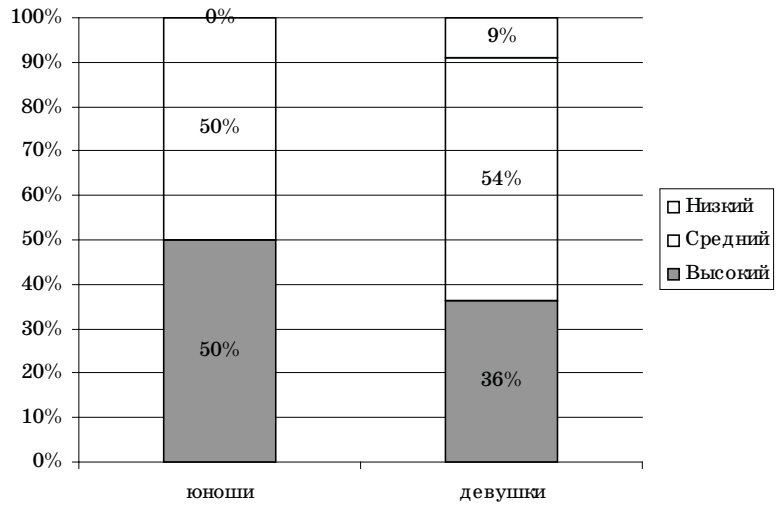
Далее рассмотрим уровни самооценки по группам юношей и девушек.

Таблица 4.

Уровни самооценки. Гендерные различия.

Уровень самооценки	Юноши	Девушки
Высокий	50%	36%
Средний	50%	54%
Низкий	0%	9%

Диаграмма 2. Уровни самооценки по группам юношей и девушек



Данные, полученные на исследуемой выборке, свидетельствуют о том, что заниженная самооценка характерна для девушек, и совсем не встречается среди юношей. Однако данный факт можно рассматривать не как закон, а как тенденцию, которую необходимо исследовать более детально и на большей выборке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект-пресс, 2002.

2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М.-Воронеж, 1995.

3. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. – Москва-Воронеж, 1996.

4. Кон И.С. Половые различия и дифференциация социальных ролей//Соотношение биологического и социального. М., 1975.

5. Кон И.С. Психология ранней юности. – М, 1989

6. Кривцова С.В. Подросток на перекрёстке эпох. – М.:Генезис, 1997.

7. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. – М.: Юрайт-М, 2001.

8. Майерс Д. Социальная психология. СПб., 2005.

9. Мухина В.С. Детская психология. – М.:ООО Апрель-Пресс, ЗАО Эксмо-Пресс, 1999.

10. Пантелеев Р.С. Методика исследования самоотношения. – М.: Смысл, 1993.

11. Психология подростка /Под ред. А.А.Реана. – СПб.: “Прайм-Евро-Знак”, 2003.

12. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. – М.: 1994.

13. Филимонова О.Г. Психолого-педагогическое сопровождение личностного самоопределения //Ежегодник Российского психологического общества, Материалы Ш съезда психологов. – С-ПБ.: Издательство СПбГУ, 2003. – т.8.

14. Шнейдер Л.Б Идентичность. - М., 2000.

15. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. - М., 1996.

16. Ярцев Д.В. Особенности социализации современного подростка //Вопросы психологии, вып. №6// - 2000.

Арсланова С.М.

ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ СЕМЕЙНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ, ВЛИЯЮЩИХ НА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

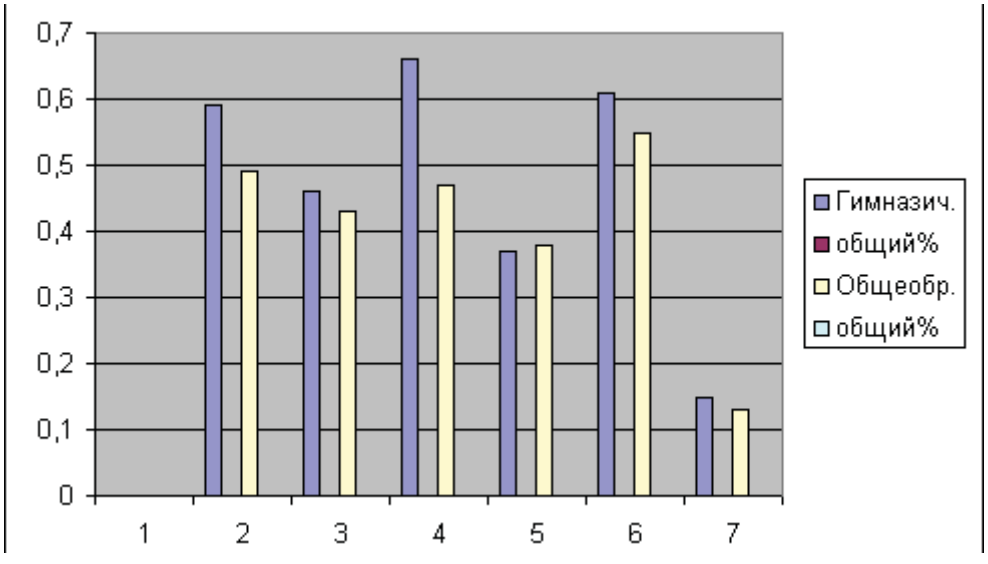
В статье, на примере учащихся младшего школьного возраста, исследовались факторы семейной среды, влияющие на детско-родительские отношения, и основным методом исследования был - опрос. Исследования проводились в виде анкетирования. В анкетировании участвовали 120 детей гимназических и общеобразовательных классов и 90 их родителей. Полученные результаты указывают на необходимость построения детско-родительских отношений с учётом возрастных особенностей детей, взаимного сотрудничества родителей и детей в вопросах образования и воспитания, т.е. в зависимости от основных факторов семейной среды.

Arslanova S.M.

THE RESEARCH OF THE FACTORS OF THE EDUCATIONAL SURROUNDINGS, WHICH INFLUENCE CHILDREN-PARENTS RELATIONS OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

In this article the factors of the family surroundings, influencing children-parents relations have been investigated on the example of the pupils of the primary school. The main method of the research which has been used is putting questions the research has been done in the form of the a questionnaire. One hundred and twenty pupils of gymnasiums and secondary schools together with ninety parents took part in it. The results which are obtained point at the necessity of building children-parents relations in accordance with the peculiarities of the age of the children, mutual cooperation of parents and children in the questions of education and upbringing or in accordance with the factors of the family surroundings.

Фельдштейн Д.И. отмечал, что среда семьи является важной составляющей общей ситуации развития и воспитания ребенка (социальные, экономические, культурные условия) [4].



Влияние семейной среды на развитие ребенка является многофакторным явлением. Среди факторов ведущим являются внутрисемейные отношения. Сенько Т.В. обращает внимание на «функции семьи, связанные с обеспечением социализации подрастающего поколения», к которым относит: воспитательную, эмоциональную, духовного общения и первичный социальный контроль.[3] В тоже время в этом перечне отсутствуют следующие функции семьи: социально-бытовая и терапевтическая.

В целях изучения детско-родительских отношений был составлен опросник, который выявил: во-первых, состояние материально-бытовых условий, наличие технических средств, отдельной комнаты у детей, спортивно-оздоровительных комплекс, библиотеки. Во-вторых, эмоциональный настрой детско-родительских отношений во время чтения книг, походов в театр, во время прогулок и др. Экспериментальную выборку составили учащиеся третьих гимназических и общеобразовательных классов – 120 человек, и их родители – 90 человек, на базе школы-гимназии №1 города Мытищи.

Из результатов исследований, приведенных в таблице 1 и диаграмме 1, следует, что такие компоненты образовательной среды, как компьютер, имеют 86% детей из гимназических классов, настольными играми интересуются 68% детей из общеобразовательных классов.

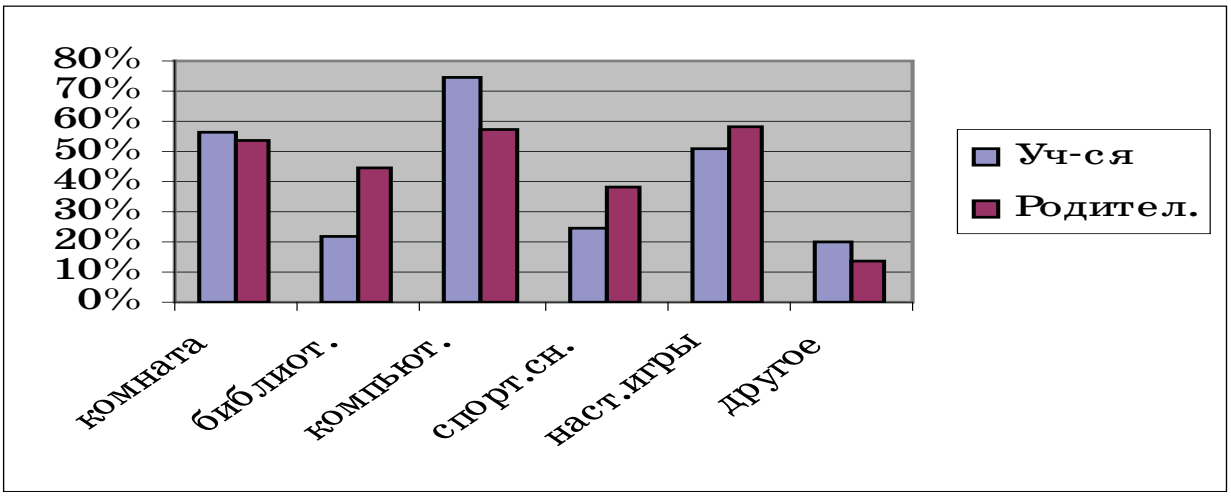


Рис. 1. Компоненты образовательной среды (%).

Называя компьютер компонентом образовательной среды, согласимся с мнением Сенько Т.В. о том, что в компьютерной игре ребенок учится не только быстро нажимать на клавиши, но и строить в своей голове основные образные модели игровой реальности, без которых нельзя добиться серьезного успеха в игре, требующей раскрытия закономерностей в переходе от одной игровой ситуации к другой.[3]. Анализ результатов ответов учащихся и родителей показал, что материально-бытовые условия в семье у детей, которые обучаются в гимназических классах, лучше, чем у детей из общеобразовательных классов. Разногласия между ответами детей и их родителей обнаружились при ответах на вопрос о наличии компьютера (учащиеся гимназических классов – 86%, учащиеся образовательных классов – 63%; родители гимназических классов – 66%, родители общеобразовательных классов – 47%). Причиной этого, по нашему мнению, стало то, что многие дети свои желания воспринимают за действительное. По словам Божович Л.И., в младшем школьном возрасте начинает формироваться общественное мнение, взаимная оценка.[1] Исходя из этого, мы видим желание детей выглядеть перед своими сверстниками материально обеспеченными, что и показывают результаты опроса.

Следующий вопрос был связан с возрастными особенностями детей младшего школьного возраста, а конкретно о совместных играх детей и родителей. Были предложены варианты ответов: компьютерные игры, конструктор, настольные и спортивные игры. Как отмечает Шульга Т.И., младших школьников начинают интересовать интеллектуальные, компьютерные и телевизионные игры, развивается интерес к спортивным играм [5].

44% учащихся гимназических классов и 48% учащихся общеобразовательных классов выбрали компьютерные игры; 43% учащихся гимназических классов и 44% учащихся общеобразовательных классов отдали предпочтение настольным играм.

Родители, несмотря на свою занятость, уделяют играм с детьми большее количество времени, однако их дети так не считают. Например, 59% родителей гимназических классов предпочитают спортивные игры, тогда как, этот же ответ выбирают только 26% учащихся гимназических классов.

По поводу совместных просмотров телепередач детей и родителей (третий вопрос) мнения расходятся.

Дети предпочитают смотреть сериалы и фильмы (65% - учащиеся гимназических классов и 42% - учащиеся общеобразовательных классов), а также развлекательные передачи (53% - учащиеся гимназических классов и 61% - учащиеся общеобразовательных классов), тогда как их родители утверждают, что они с детьми больше смотрят познавательные (72% - родители гимназических классов и 47% - родители общеобразовательных классов) и научные передачи (73% - родители гимназических классов и 72% - родители общеобразовательных классов). Это связано, по всей вероятности, с тем, что родители уделяют мало внимания обсуждению передач познавательного характера. Следовательно, дети не фиксируют свое внимание на этих передачах.

Следующий вопрос был таким: «Читают ли дети вместе с родителями книги?» Ответы свидетельствуют, что дети книги читают «иногда» (37% - учащиеся гимназических классов и 33% - учащиеся общеобразовательных классов). По мнению родителей, книги читают «редко» (27% - родители гимназических классов и 40% - родители общеобразовательных классов). В беседах выясняется, что родители недостаточно руководят чтением детей: не всегда подбирают тематику книг, не читают их сами предварительно и тем более редко их обсуждают.

Далее был представлен перечень культурных мероприятий для детей и их родителей, гимназических и общеобразовательных классов.

Большинство детей предпочитают вместе с родителями ходить на прогулки (72% - учащиеся гимназических классов и 61% - учащиеся общеобразовательных классов), наименьший процент составляют – посещение кинотеатров, театров (46% - учащиеся гимназических классов и 53% - учащиеся общеобразовательных классов) и развлекательных комплексов (45% - учащиеся гимназических классов и 51% - общеобразовательных классов).

Данные свидетельствуют об относительной тождественности мнений детей и их родителей по вопросу о культурных совместных мероприятиях.

Следующий вопрос касался дополнительных занятий, которые посещают дети. Посещаемость внеклассных занятий детьми представлена по данным опроса детей (таблица 2 и диаграмма 2) и их родителей.

По мнению Обуховой Л.Ф. и Эльконина Д.Б., процесс рисования является средством психотерапии для детей.[2,6]

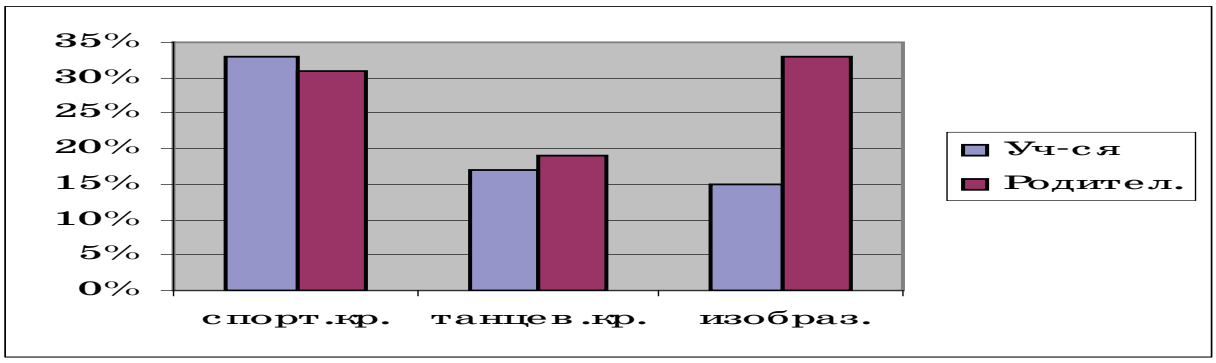


Рис.2. Внеклассное занятие детей (%).

В основном дополнительные занятия посещают дети из гимназических классов, в два раза ниже результаты у детей из общеобразовательных классов. При этом предпочтение отводится спортивным секциям (42% - учащиеся гимназических классов и 24% - учащиеся общеобразовательных классов) и танцевальным кружкам (25% - учащиеся гимназических классов и 9% - учащиеся общеобразовательных классов).

Мнения родителей расходятся с ответами детей – 32% - родители гимназических классов и 34% - родители общеобразовательных классов считают, что их дети предпочитают посещать студии изобразительного искусства.

Это расхождение может быть результатом неверных сведений родителей о посещении своим ребенком дополнительных занятий. В основном дети младшего школьного возраста в начале записываются в различные кружки, о чем сообщают своим родителям, а затем просто их не посещают. По словам Божович Л.И. [1], только к концу младшего школьного возраста у детей постепенно развивается способность к волевой регуляции собственного поведения, умение контролировать свои поступки и в целом подчинять их принятым правилам.

В проведенном исследовании, в первую очередь, выяснялись и оценивались возможности образовательной среды данной школы-гимназии, поэтому в список внеклассных занятий были включены кружки, предлагаемые школой и чаще всего посещаемые детьми младшего школьного возраста. В беседах выяснялось, что многие учащиеся посещают дополнительные занятия по иностранному языку, при этом эти занятия платные и вне школы.

Последний вопрос был таким: «Где проводят свои каникулы дети?» Данные представлены на рис. 3.

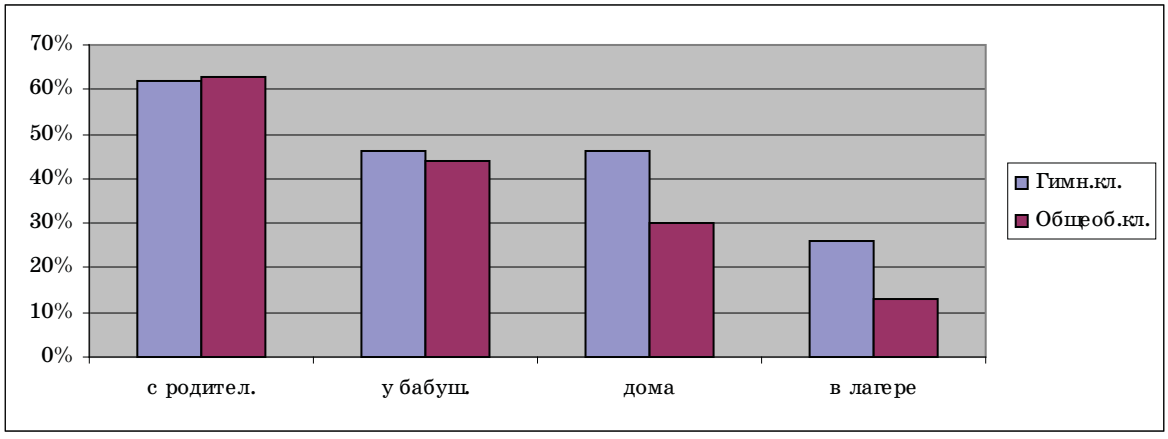


Рис. 3. Проведение школьных каникул детьми гимназических и общеобразовательных классов (%)

Таким образом, исследуя факторы семейной образовательной среды на основе выбранных функций семьи, можно сделать следующие выводы:

1. В семейном социуме детско-родительские отношения строятся с учетом возрастных особенностей детей. Данный факт выяснился в связи с первым и вторым вопросами анкеты.

2. Неотъемлемой частью детско-родительских отношений является наличие свободного времени у родителей, которое они проводят только с детьми, что отображено в ответах родителей и детей на третий и четвёртый вопросы анкеты.

3. Вопрос о внеклассных занятиях подтвердил необходимость взаимного сотрудничества родителей и детей при развитии личностных качеств у учащихся младшего школьного возраста.

Проводимое исследование доказало, что изучаемые факторы семейной образовательной среды влияют на формирование личности ребёнка младшего школьного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды. Под редакцией Д. И. Фельдштейна. Москва – Воронеж. 1995. – с. 173.

2. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М., 1995. – с. 239-246.

3. Сенько Т.В. Психология взаимодействия: Часть третья: Личность в семейном социуме: - Мн.: Карандашев, 2000. – с. 288.

4. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности. – Москва. Международная педагогическая академия. 1994. - с. 45.

5. Шульга Т. И., Пепеляева К. И. Возрастная психология (Часть 2). Характеристика возрастов. Москва: Издательство МГОУ, - 2004. – с. 37.

6. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М., 1960. –с. 179-187.

Шабельников И.В.

«АФФЕКТИВНОЕ ИМЯ» КАК «ВОЛШЕБНОЕ СЛОВО» В ПОНИМАНИИ БЕССОЗНАТЕЛЬНОГО

В статье представлены оригинальные авторские материалы исследования мистического воздействия слова. Даны практические обучающие упражнения для использования полученного научного знания в деловом и педагогическом общении.

Shabelnikov I.V.

"EMOTIVE NAME" AS KEY TO UNDERSTANDING OF UNCONSCIOUS

The article presents original author's research data about mystic influencing power of words. It also contains practical exercises for the use of obtained scientific knowledge in business and pedagogical communication.

Смысловое содержание слова определяется сложившимися в обществе культурно-историчикими условиями, где это слово раскрывает субъекту новые социально-психологические реалии общества. Ни одно слово не обретает своего значения, если нет устойчивого мифологического, культурного пространства, в котором это слово звучит. То есть высказывание: «Вначале было слово» подразумевает вопрос «где?». Если еще не было атмосферы, то «слово» не могло быть представлено в звуковых фонемах. Если еще не было предметов, то «слово» не могло быть представлено в виде знака. Если не было культурной среды, то «слово» не имело смысла. В теории Леонтьева «слово» возникает как необходимое условие соотнесения предметной деятельности одного человека с культурно-историческим развитием общества в целом, то есть «Сперва было дело».

«Слово», как действие в устной речи, не имеет обратного хода, то есть оно «не воробей, вылетит, не поймаешь». С другой стороны, «Слово» в своем звучании несет культурно-исторические корни. Если рассматривать звучание слова как мистерию, то нужно обратить внимание на социальное содержание потока фонем в слове. Каждое слово, представленное потоком фонем, имеет отношение к социальной реальности. Тогда как мистическое действо не ограничено социальным отношением к реальности. То есть, в мистическом действе может использоваться поток фонем, не имеющий определенного социального значения (абра-кадабра, рекс-пекс-фекс, калды-балды и т.д.). В социальных отношениях такие «волшебные слова» как «пожалуйста», «спасибо»,... отражают намерения повествующего к мистическому пространству.

Мистика и научное представление о мире, которое может быть описано словами, являются двумя сторонами одной «луны» в психике человека. У человека с детства формируется обыденное представление о мире в соответствии с традиционной культурой, в которой он растет. Мистика с позиции этой культуры не существует отдельно и представлена конкретной (для этой культуры) устойчивой высшей субстанцией, которая находит свое реальное, но необъяснимое проявление в событиях сегодняшнего дня, и определяется верой.

«Мистикой можно назвать духовный опыт, выходящий за пределы противопоставления субъекта и объекта, то есть не подпадающий власти объективации» (Н.Бердяев). По Бердяеву, этот мистический духовный опыт не поддается научному рассмотрению. Так как в научном подходе рассматриваются объективные закономерности, независящие от субъективной позиции самого исследователя, то есть сам исследователь, как субъект, изначально вынесен за рамки рассмотрения, и все по-

лученные закономерности раскрывают объект-объектные отношения.

Такая позиция верна в рассмотрении естественно научной области знаний, где объект-объектные закономерности (отношения) могут быть описаны строго научно (математически) только в том случае, если для этих объектов существует общая аддитивная величина, то есть мера этих отношений (Г.В.Ф.Гегель). Но такая позиция недостаточна в рассмотрении научно гуманитарного подхода, где сами субъект-объектные отношения становится объектом научного анализа.

Психология и ряд других естественных наук, обращаясь к субъект-объектным отношениям, как к предмету своего исследования, часто использует статистические методы описания субъект-объектных отношений. «Использование в психологии и других естественных науках статистических аддитивных методов анализа, принятых в фундаментальных науках (геометрии и физике, например), в лучшем случае приводит к выделению частных корреляций между тем, что мы берем в качестве объекта, и тем, что рассматриваем в качестве активного субъекта. При этом даже частная корреляция требует строгого статистического подтверждения и целиком зависит как от качественного параметра выборки, так и от достоверного объема этой выборки» (И.В.Шабельников). Использование в психологии только статистических естественно научных методов ограничивает возможность изучения динамики развития субъект-объектных отношений.

С другой стороны, культурно исторический подход Л.С.Выготского в понимании развития психики человека раскрывает психологию, как гуманитарную науку. Понимание того, что каждая высшая психическая функция отдельного человека является результатом определенных культурно-исторических условий того общества, где этот человек родился и вырос, позволяет нам рассматривать эти условия, как объект научного гуманитарно-психологического исследования.

В плане культурно-исторического развития общества мистическое действо выделяется из традиционного мировоззрения в виде карнавалов и театральных представлений. Благодаря театральному представлению мистическое действо становится обособленной сферой социальной деятельности и может быть рассмотрено как объект научного исследования. «Слово», используемое человеком в общении, сохраняет естественную связь, как с личным опытом человека, так и с опытом предыдущих поколений.

Якоб Морено практически использовал функциональную связь между мистическим действом и подсознанием, создав на основании этой связи целое направление в психотерапии - в арт-терапию. В арт-терапии «слово» становится активным средством в раскрытии подсознания, как мистического представления. В проективно-мистическом проявлении подсознательного особое значение имеет эмоциональная выраженность слова, а не только его смысловое когнитивное значение. Эмоциональная выраженность слова раскрывает подсознательное отношение повествующего к конкретной ситуации «здесь и сейчас».

Наличие функционально генетической связи между такими понятиями как «слово», «мистическое действо» и «подсознание» позволяют нам раскрыть некоторые магические аспекты содержания слова. По П.А.Флоренскому, «рассмотреть, в чем магичность слова, значит, понять, как именно и почему словом можем мы воздействовать на мир».

В работе З.Фрейда «Об ошибках и опечатках» дается прекрасное определение индивидуальных особенностей человека путем его подсознательного противостояния, возникающей ситуации. Он показал значение отдельных фонем-букв в анализе бессознательного, то есть ошибки, делаемые людьми в устной речи или при написании текста, являются результатом скрытых потребностей и мотивов этих людей.

Фрейд раскрыл значение фонетических ошибок в анализе говорящего человека, но не рассматривал значение фонем в восприятии слушающего.

Ошибки и опечатки, которые проявляются у человека в ситуациях психического конфликта, можно рассматривать как бессознательное магическое действие. Изменение общепринятой структуры слова, в условиях конфликта общения, часто приводит к дискредитации этого конфликта. Взволнованный человек, высказывая свои суждения, часто совершает оговорки, которые сами по себе отражают содержание конфликта. Иными словами, внимание слушающих людей переключается с ситуации конфликта на форму лингвистического противоречия в повествовании высказывающего и реализуется в отстраненной позиции слушающих к конфликту в виде смеха.

Таким образом, магическое изменение одной фонемы в слове может сыграть решающую роль в разрешении конфликта или мистического катарсиса. Например, сейчас, когда вы читаете эти слова, каждая из написанных букв и звучащие за ними фонемы находят отзвук в вашем подсознании. (Получила ли с вашей стороны эмоциональную оценку третья фонема в седьмом слове предыдущего предложения?). Не нужно быть Фрейдом, чтобы отреагировать на ошибку: улыбнувшись, нахмурив брови... Приведенный пример показывает, что существует *нечто* общее, что позволяет людям с общим языком не только понимать символическое значение слов, но и подсознательно эмоционально оценивать звучание каждой фонемы.

Особенностями подсознательного влияния произносящего (пишущего) на восприятие слушающего (читающего) занимается такая область научной деятельности как суггестивная лингвистика. «Суггестивная лингвистика – изучает феномен суггестии как комплексную проблему; соединяет древние знания и современные методы, традиционный и нетрадиционный подходы. Сложность взаимоотношений между субъектом и объектом изучения динамической суггестивной лингвистики (личность-текст – тексты мифов, представляющие собой пересекающиеся мифологические поля личности и общества) обусловливает комплексный, междисциплинарный подход этой науки: изучение лингвистических аспектов суггестии невозможно без выхода за рамки языкознания» (И.Ю. Черепанова).

Неопределенность объекта и предмета суггестивной лингвистики чревата «демоном мистичности». То есть, исследователь лингвист, выходя за «рамки языкознания», попадает в пространство своей не компетентности. К сожалению, суггестивная лингвистика, претендуя на строгую научность, не избежала этого «демона мистичности». Это проявляется при рассмотрении лингвистами субъект-объектных отношений, где исследователи относят себя к области мистики. Некоторые представители суггестивной лингвистики соотносят свое творческое начало не с научным мировоззрением, а с мистическими инфернальными силами и сознательно идентифицируют себя с оными: ведьмами, колдунами.... Это объясняется тем, что в объект научного изучения суггестивной лингвистики в отличие от психологии не попадает человек, как субъект психической деятельности. Суггестивная лингвистика, как область социологии, опирается на статистические данные (кластерный анализ) в изучении субъект-объектных отношений, где нет места человеку. В результате сами ученые не всегда могут посмотреть на себя со стороны и определить свою роль в развитии науки.

В психологической основе суггестивного восприятия лежит эмпатия по Выготскому – это особая психическая деятельность – вчувствование. Вчувствование, как и любая развернутая деятельность, может быть изучена динамически, что позволяет нам как психологам выявить основные закономерности развития этой деятельности. Эмпатия, как эмоциональное восприятие другого человека, закладывается

как базовое доверие человека к миру, в эмоциональном принятии текущих событий. Базовое доверие является генетической основой восприятия и определяет объем интериоризации. Интериоризация эгоцентрической речи во внутренний план становится основой для эмоциональной оценки каждой фонемы в слове. Возникает устойчивый внутренний критерий восприятия внешней информации и оценки своих переживаний. У ребенка эта способность возникает примерно к 3 годам, и связана с рождением своего социального «Я», как объекта самосознания. У ребенка этого возраста социальное значение себя разворачивается через имя собственное «Я-Ваня».

В психологическом смысле связь между тактильными, аудиальными и визуальными формами восприятия через внутреннее действие (по Леонтьеву) или «якорение» (НЛП, Ричард Бендлер) в букве-фонеме становится основой психических образов в слове. Образы предметов и действий, которые охватывают эти формы восприятия, выражаются в первых словах ребенка. У всех народов ребенок, в своем развитии, сначала осваивает тактильную сферу и сферу эмоций, затем аудиальную сферу речи, а уж затем зрительную сферу письма. Образы предметов и действий, которые, охватываемые восприятием, выражаются в первых словах ребенка. Человек воспринимает мир, опосредуя его словами, все происходящие вокруг события он старается описать в своей речи. Творчески используя слова-понятия, пытается выйти в теоретическое описание мира, подтвердив теорию практикой – расширить представление о реальности.

Существуют слова, которые имеют опосредованное отношение к реальности, опосредованные самой сущностью человека. Это имена собственные, данные при рождении. Смысловое содержание этих слов (имен собственных) возникает в процессе социального развития и становления самих носителей этих имен. Самостоятельное существование таких слов-имен возможно лишь post factum в мифологическом пространстве определенного народа, семьи, компании или другой неформальной группы людей. Иными словами, имя собственное, данное при рождении, имеет отношение к реальности, только как форма проекции прошлого (общественного мифа) на представление о носителе этого имени в будущем. Любой человек, получая имя при рождении, подвергается жесткой форме ожиданий со стороны представителей своего общества. С точки зрения психологии развития, такая общественная установка является основанием тому, что в индуистских и буддистских сообществах принято называть «кармой». Имя собственное и другие обращения окружающих являются важной социальной формой управления поведением человека. Имя собственное часто становится связующим звеном между индивидуальной жизнью одного человека и родовой памятью рода. Так, например, в традиционных сообществах имя собственное может включать в себя список предков с перечислением психологических особенностей этих предков.

Социальная жизнь человека начинается с придания ему имени собственного. С рождения это определяет его в социально мифологическом пространстве. Имя собственное в традиционной культуре является проекцией ожиданий его родных на всю дальнейшую жизнь человека в будущем. Каждое имя в традиционных культурах имеет свое мифологическое значение. Имя собственное является своеобразным окошком в мифологию народа. Каждый представитель этого народа подсознательно формируется как часть живой культуры этого народа. Окружающие оценивают любого человека не только исходя из общепринятых норм поведения мужчин и женщин, но и в соответствии со своим индивидуальным представлением о роли этого человека в мироздании. Часто люди, обращаясь к человеку по имени, высказывают ему те послания, которые подсознательно они могли бы высказать мифологическому герою, носящему это имя. Например, в русской культуре поведение человека подсо-

знательно сравнивают с житьем соответствующих героев и святых. Житье этих героев и святых корнями уходит в славянскую, греческую, иудейскую..., мифологию.

Каждый год в нашей стране рождаются тысячи Петь, Маш, Сереж, Вань..., при этом, от года к году частота различных имен изменяется, выходят из употребления одни имена (Понтилимон, Глафира...) появляются другие (Мэлс, Вилен...), меняются экономические и политические формации, но сохраняется основное мифологическое пространство, где, каждый человек фактом своего рождения и через свое имя, часто этого не осознавая, имеет свое определенное место в этом целостном мифологическом пространстве. Это мифологическое пространство объединяет и организует представление каждого человека в соответствии с пониманием добра и зла, принятыми в этом обществе. Людям, относящимся к общему мифологическому пространству, нет необходимости объяснять друг другу, что хорошо, а что плохо, часто они могут сократить общение между собой до образных эмоциональных фраз. С другой стороны, такая мифологическая привязанность человека к имени собственному может ограничивать индивидуально личностные, творческие, возможности человека его социальными стереотипами восприятия.

Помимо имени собственного, люди используют в обращении друг к другу различные слова, производные от имени и фамилии, разнообразные социально-мифологические дополнения, которые могут закрепиться в прозвищах. Эти обращения-прозвища характеризуют человека социально. Смысловое содержание этих обращений-прозвищ определяет положение человека в той социальной среде, где он реализует свою деятельность. Это могут быть как обращения должностные, социально формализованные (мастер, водитель, учитель...), так и неформальные («косой» в уголовной среде или «зайчик» в интимных отношениях).

Такие социальные стереотипы отношений и восприятия у людей творческих специальностей становятся психологической основой для индивидуального позиционирования себя в обществе под выдуманными ими именами - псевдонимами. Псевдоним отчуждает художника от традиционных отношений того общества, где он родился и вырос. Это отчуждение позволяет художнику взглянуть на эти социальные отношения со стороны и выразить свое индивидуальное представление о развитии этих отношений. Отчуждение в псевдониме помогает художнику воплощать в реальность продукт своего творчества. С другой стороны, позиционирование смыслового значения своего псевдонима в общении, определяет социальную среду потребителя продукта творчества. Например, если вы выбрали для себя псевдоним «Крутой», то вряд ли вас примут, как композитора филармонической музыки.

Современное общество не ограниченно строгими традиционными рамками, где свобода передвижения и обмен информации открывает человеку неограниченные возможности в творческой реализации в любом деле, с другой стороны глобальный рынок имеет свои законы. Один из законов глобального рынка, это закон имиджа (закон захвата товаром новых секторов рынка под новым «брендом»), то есть: «Как корабль назовешь, так он и поплывет». Способность реализовывать свои функции кораблем или любым другим продуктом производства начинает зависеть не только качества продукта, но и формы позиционирования этого продукта на рынке. Причем этот закон относится ко всем «именам собственным», не только к именам и псевдонимам, но и к названиям любых товаров. Название должно четко соответствовать новым потребностям, возникающим на рынке, тогда под эту потребность можно структурировать проект, организовать производство и реализовать продукт. Здесь мы видим наглядное проявление мистики в современном обществе, когда новое «слово» современных культурно-исторических условиях начинает определять «дело».

В научном мышлении мистику принято понимать как суеверия или приметы,

которые человек реализует в реальной жизни исходя из своих страхов в текущей ситуации. Такие как: «Черная кошка, перебежавшая через дорогу», «Возвращаться плохая примета, нужно посмотреть в зеркало», и т.д. Целый ряд мистических действий связан с высказываниями, в частности в запрете на использование в речи нецензурных выражений. Человек совершает мистические действия в ситуациях, где проявляются неосознанные запреты, мифологические табу его народа.

У творческой личности отношение к себе и к социально-культурной ситуации общества проявляется в позиционировании себя, как социальной реальности, мистически представленной в псевдониме-«слове». Например, «Лень»ин, мистически отражающейся в его высказыванье: «Не откладывай на завтра, то, что можно сделать сегодня», «Сталь»ин, в закреплении революции «В отдельно взятой стране». Здесь мы видим в синтаксическом корне слова-псевдонима, социально-культурное закрепление чаяний (ожиданий) людей относящихся к определенной эпохе.

Категорически настроенный мистик Дж. Кришнамурти в своей работе «Свобода от известного» говорит о любой форме социально-культурной обусловленности, как о форме закрепощения человека: «Знаете ли вы, что, даже когда вы смотрите на дерево и говорите: «Это дуб», или «это банан», - определение дерева, являющееся знанием ботаники, так обусловило ваш ум, что слово становиться между вами и фактическим виденьем дерева? Чтобы войти в контакт с деревом, вы должны коснуться его, слово не поможет вам в этом». Здесь, в концепции Кришнамурти, мы видим диаметрально противоположную позицию теории Л.С.Выготского. С позицией Кришнамурти можно согласиться, если «при вхождении в контакт с деревом» будет учтена скорость и принципы «вхождения в контакт», иначе можно «набить шишки» и «наломать дров». Как это произошло на примере таких личностей как Ленин и Сталин.

С другой стороны, человек по отношению к себе не является «вещью в себе». Эммануил Кант определяет «вещь в себе» как невозможность постижения со стороны сущностного содержания этой вещи. То есть, как бы мы не «касались» дерева мы сможем определить только поверхностные характеристики этого «дерева», но не внутреннее его содержание.

Но у человека есть возможность рассматривать свое бессознательное как «ствол» или эмоциональный стержень, проявляющийся в каждой текущей ситуации. И здесь мы согласны с А.Н.Леонтьевым и Дж.Кришнамурти в том, что «слово» определяет визуально- образное восприятие человека и ограничивает интроспекцию своего бессознательного социально-культурными стереотипами. Эта особенность «слова» резко ограничивает психоанализ возможностями интерпретаций, полученных интроспекций. Со своей стороны, определяя принципы вхождения в контакт с таким «деревом», как свое собственное бессознательное, мы опираемся на «вчувствование», как на особую психическую деятельность, выделенную Л.С.Выготским.

Чувство как психическую реальность невозможно определить только сухим «словом» - символом, так как проявление чувства имеет процессуальный характер, и в представлении сильных чувств основное место занимает гармония. Иногда легче услышать музыкальное воплощение чувства, чем увидеть его образно, визуально. Но, что есть та музыка (эмоционально-эстетическая структура), что звучит у нас в душе? Как описать те состояния, что мы испытываем? Здесь я обращаюсь не только к музыкантам, скульпторам и художникам человеческой души, не только к тем, кто своими произведениями приоткрывает завесу в понимании психики, а к любому человеку, который и сам порой не знает, что с ним происходит. К тем, кто не в состоянии выразить это *нечто* словами. Но если мы не можем описать свое состояние словами, то как же к этому *нечто* отнестись?

В качестве метода соотнесения со своим бессознательным, аффективно проявляющимся в нашей психике, можно использовать новый, разработанный нами метод интролокации «аффективного имени».

Инролокация – это процесс концентрации своего внимания на своем эмоциональном состоянии «здесь и сейчас», где, в отличие от интроспекции, не делается попытка описать это состояние словами, а подбираются к этому состоянию созвучные фонемы (как ключ к замку). В результате человек получает определенную гамму фонем, социально бессмысленную, но отражающую его эмоциональное состояние в этой ситуации в чистом виде.

Практически это выглядит так:

«Представьте себе любую букву алфавита.

Представили? Если представили, то запомните ее или запишите.

Теперь представьте себе вторую букву из алфавита.

Представили? Если представили, то зафиксируйте и ее.

Теперь, третью, четвертую, пятую, шестую, седьмую.

Прочтите эти буквы. Гармонично ли они звучат?

Если нет, то поменяйте их местами, уберите лишние, добавьте новые, так чтобы их звучание не раздражало ваш слух.

Полученная гамма фонем проективно отражает ваше эмоциональное состояние на данный момент.

Запишите или запомните полученную гамму фонем.

Завтра проведите эту работу, не подбирая заново фонемы, а начните с полученной сегодня гаммы».

Мотивационное ядро является интегрирующим новообразованием зрелой личности, его несоответствие текущим событиям вызывает у человека различные аффективные проявления. В процессе интролокации происходит «якорение» аффективных состояний человека, соответствующих текущему эмоциональному состоянию и мотивационному ядру личности. Благодаря такому «якорению» налаживается «мост» между оперативной и долговременной памятью. И те переживания, которые человек ранее для себя не выделял (аффективные), при повторном проявлении фиксируются в долговременной памяти. В течение одной – трех недель, при периодической интролокации, если все основные эмоциональные переживания фиксируются в виде ряда фонем, то возникает аффективное имя. Аффективное имя возникает сразу как целостный инсайт, человек в отношении этого слова может с уверенностью для себя сказать «да это Я».

Аффективное имя, как инсайт, может использоваться человеком в состоянии тревожности, как интрапсихическая опора в принятии тех или иных решений в поведении. Для этого в ситуации тревоги человек должен идентифицироваться с этим именем, то есть в своей внутренней речи все обращения к себе заменить аффективным именем. И действовать так, как действовал бы в этой ситуации этот интрапсихический герой.

Возникновение аффективного имени, как целостного инсайта, позволяет психологу рассматривать его фонетическую структуру как определенный энергетический канал. Где каждая фонема выполняет свою роль в организации энергии аффективных состояний. При этом можно использовать энерго-структурирующее содержание отдельных фонем.

С другой стороны аффективное имя является асоциальным проявлением личности человека. Аффективное имя, в отличие от частных ошибок и опечаток по Фрейду, проективно транслирует всю структуру бессознательного этого человека. Изучая внутреннюю структуру аффективного имени человека, проводя психотера-

певтическую работу с этим человеком в соответствии с его аффективным именем, можно помочь ему осознать критические моменты его бессознательного.

Ритмо-фонетический подход, разработанный А.Е.Наговициным на основании изучения структур текстов различных народов, позволил ему выделить мифологическое содержание каждой отдельно взятой фонемы (буквы) в слове. Это научное достижение, позволяет проводить психо-энергетический анализ «аффективного имени», не зависимо от родного языка человека. Использование этого подхода позволяет провести анализ личности на наличие у него мифологических противоречий, проективно (мистически) проявляющихся в «Аффективном имени».

Представляя энерго-структурирующее значение каждой фонемы, человек может изменить ту или иную фонему в своем аффективном имени, тем самым сознательно перенастроить свое эмоционально-эстетическое отношение к людям и миру в целом. Эта перенастройка позволяет ему избежать старых наработанных клише в поведении, разрешить целый ряд эмоциональных конфликтов…. Подход позволяет человеку увидеть себя со стороны, раскрыть новые перспективы своего личностного развития.

Энерго-структурирующее содержание фонем.

Й – активное энергетическое начало

И - присоединение к общему центру

М - мир, материя, рождение и смерть, появление и исчезновение форм

С - связь, сочленение неоднородных субстанций, равных по энергетике

Ч - (черта, часы) разделение и структурирование потоков энергии.

Я(йа) – свободное распространение активного начала

Р – внутриструктурная модуляция энергии и ее резонансное высвобождение

П – устойчивое отношение потока энергии

А - поток открытой энергии

В - направление структурированной энергии в аннигилирующую цель.

Ы – отсутствие путей выхода энергии

Ф - жизнь без активного участия человека (организация энергии без отражения)

Н – внешняя, поверхностная аннигиляция структуры

Е (йэ)- отражение активного начала

К – направленное стремление

Т – твердость, закрепление свободной энергии в хрупкой структуре

Б – объемно воспринимаемая граница

О – круговое ограничение инородного пространства

Л – связь с инфернальными сферами

Д – сохранение живой энергии

Ж - сплетение разных потоков энергии без пересечения, но с изменением осей симметрии между ними

Э – отражение одной формы в другой

Г – предел распространения энергии

Ш – использование чужой энергии в своих корыстных целях

Щ – прикладывание усилий для расщепления энергии

З – самоутверждение

Х – барьер между добром и злом или злом и добром

У – движение структуры посредством инородной энергии

Ц - присоединение энергии к одной точке, нечто зацепляющее и заставляющее двигаться в своей логике.

Ковешникова Л.Н.

ГОТОВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ ИЗ ЧИСЛА КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА К ВЗРОСЛОЙ ЖИЗНИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

В статье раскрывается содержание эксперимента по выявлению эффективности разработанной авторской программы. Программа направлена на развитие у подростков основных способностей, содействующих формированию готовности к взрослой жизни. Для контроля за эффективностью эксперимента по формированию состояния готовности к взрослой жизни были выбраны шесть показателей: активность в познании, активность в общении; самооценка; оценка профессий; настойчивость; самостоятельность.

Koveshnikova L.N.

The article describes the testing of effectiveness of author's program of helping teenagers to develop basic features of character that will make them ready for the adulthood. The author pays attention for the six main aspects of the process: cognition, communication, self-esteem, profession regarding, persistence, independence.

Для экспериментального обоснования формирования состояния психолого-педагогической готовности подростков к взрослой жизни были образованы две группы - контрольная и экспериментальная. Дети экспериментальной группы «работали» с учетом уровня факторов, отмеченных в табл.1. При этом мы обращали внимание только на личностные свойства, имевшие высокие и низкие оценки. Во-первых, мы стремились развить способности на основе имеющихся у школьника положительных задатков. И, во-вторых, компенсировать низкий уровень отдельных личностных факторов, обучая подростков соответствующим умениям, с помощью которых они могли бы компенсировать пробелы личностных задатков и преодолевать трудности общения.

Результаты статистического сравнения личностных задатков подростков контрольной и экспериментальной групп (по тесту Р. Кеттелла) показаны на гистограмме рис. 1.

Как видно, из восьми сравниваемых величин факторов лишь по одному различия приближаются к уровню статистической достоверности (Q1- радикализм, критичность и гибкость мышления). Эти данные свидетельствуют о следующем. Несмотря на случайный подбор групп по большинству показателей личностных свойств, выступающих в качестве задатков школьников, группы оказались равноценными.

Как видно, из восьми факторов блока задатков контрольная и экспериментальная группы по шести существенно не различались, а по одному фактору (Q1) школьники контрольной группы имели некоторое преимущество над представителями экспериментальной группы.

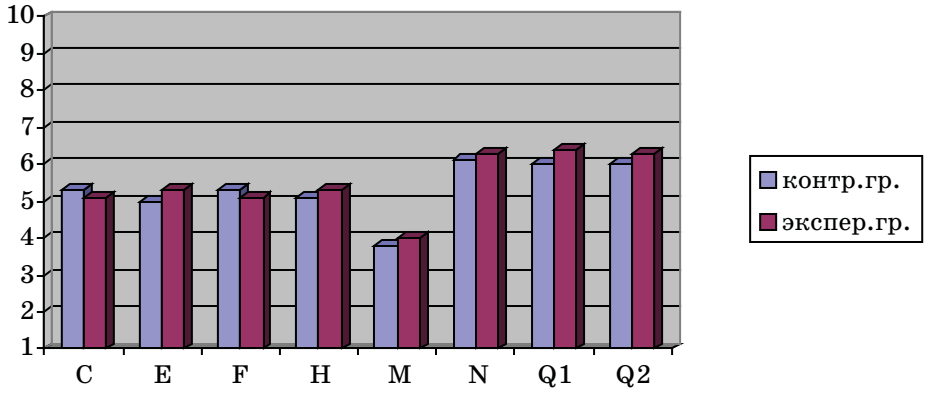


Рис. 1. Факторы личностных задатков подростков контрольной и экспериментальной групп

Как свидетельствуют данные, приведенные в таблице 2, по большинству факторов личностного блока задатков внутригрупповая дифференциация была достаточно существенна для осуществления индивидуализированного личностного подхода к подросткам в педагогическом процессе по формированию состояния готовности к взрослой жизни. Как показано в табл. 1, в экспериментальной группе оказалось почти одинаковое количество детей с высокими и низкими оценками, т.е. имевших противоположные задатки по различным личностным факторам. Однако, по факторам M и N эта тенденция нарушается. Это свидетельствует о следующем.

Детей с высокими оценками по фактору M в классах было 146 человек. Высокая оценка характерна для лиц с богатым воображением, фантазеров, погруженных в себя, витающих в облаках. Для них характерен аутизм, они эксцентричны, своеобразны, ориентированы на собственные желания. Самобытное мировоззрение, мечтательность, творческое воображение, неповторимая манера поведения, игнорирование общепризнанных норм. Из-за направленных на себя интересов чаще всего такие люди отвергаются группой. Среди таких лиц есть немало людей одаренных.

Таблица 1.

Количество школьников, имевших крайние оценки по факторам блока задатков

Факторы Оценки	C	E	F	H	M	N	Q.	Q_2
«+»	112	126	97	115	146	58	85	85
«-»	114	113	76	96	72	23	76	32

Детей с низкими оценками по фактору M в классах было 72 человека. Низкие оценки по фактору M свойственны лицам зрелым, уравновешенным, здравомыслящим, трезво оценивающим обстоятельства и людей. Они обычно следуют требованиям объективной реальности и общепризнанным нормам поведения. Добросовестны. Однако в неожиданных нестандартных ситуациях им часто не хватает воображения и находчивости.

В нашем экспериментальной группе 58 детей имели высокие оценки по фактору N. Люди с высокими оценками по фактору N характеризуются искусственностью, утонченностью, расчетливостью, принципиальностью. Не поддаются эмоциональным порывам. Держатся корректно, вежливо, отстранение несколько амбициозно. Ко всему подходят разумно. Хитро и умело строят свое поведение. Скептически относятся к лозунгам и призывам. В общении мягки, вежливы, следят за речью и ма-

нерами.

Низкие оценки по фактору N имели 23 школьника. Люди с низкими оценками по фактору N обычно отличаются грубостью, бестактностью, прямолинейностью. Это обычно открытые, наивные люди. Общительные, компанейские. Плохо понимают мотивы поведения окружающих. Все принимают на веру, легко загораются общими увлечениями. Сентиментальны, чувствительны, спонтанны. Не умеют хитрить и ловчить, ведут себя естественно, просто и грубовато.

Для контроля за эффективностью педагогического тренинга по формированию состояния готовности к взрослой жизни были выбраны шесть показателей, которые, согласно литературным данным и нашему опыту профориентационной работы с детьми, наиболее адекватно отражали изучаемое состояние. Это показатели: познавательной и коммуникативной активности, уровень самооценки и оценки требования разных типов профессий к индивидуальным особенностям личности, самостоятельности и настойчивости.

Уровень сформированности готовности подростков оценивалась группой экспертов (учителей), имевших возможность наблюдать детей в разных ситуациях учебной, спортивной и общественной деятельности. Результаты статистического сравнения готовности подростков контрольной и экспериментальной групп показаны в таблице 2 и на гистограмме 2.

Данные, приведенные в таблице 3, свидетельствуют, что различия между школьниками контрольной и экспериментальной групп по уровню развития коммуникативных способностей были несущественны, т.е они не достигали уровня статистической достоверности по критерию t Стьюдента.

Можно отметить лишь некоторые тенденции рассматриваемых соотношений. Во-первых, наиболее высокие оценки у подростков обеих групп были по показателю активности в общении. Они почти в два раза превышали остальные оценки. На втором месте были оценки по волевому качеству решительности. Ниже всего оказалась развитой (уровень оценок на последнем месте) способность оценивать характеристики профессий и требований, предъявляемых ими к человеку.

Таблица 2.

Результаты статистического сравнения экспертных оценок компонентов готовности подростков контрольной и экспериментальной групп до педагогического эксперимента*

Компоненты Статистики	Активность в познании	Активность в общении	Самооценка	Оценка профессий	Настойчивость	Самостоятельность
M1(n=118ч)	1,69	2,99	1,79	1,59	1,77	2,12
M_2(n=116ч)	1,62	2,88	1,86	1,53	1,80	2,21
Δ	0,07	0,11	-0,07	0,06	-0,03	-0,09
P	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05

*Условные обозначения: M1 — среднее арифметическое показателей контрольной группы; M2 — среднее арифметические показателей экспериментальной группы; - разность между средними арифметическими; P — уровень статистической достоверности по критерию t Стьюдента.

Во вторых, при отсутствии статистически значимых различий между группами, можно отметить некоторые тенденции. По такому важному для успешного профессионального самоопределения параметру, как активность в общении, средние показатели школьников подростков экспериментальной группы уступали своим коллегам из контрольной группы на 11%. Заслуживает внимания так же тенден-

ция к более высокому уровню решительности у подростков контрольной группы (на 9%), познавательной активности у школьников экспериментальной группы (на 7%) и к более развитой самооценке у школьников подростков контрольной группы (на 7%).

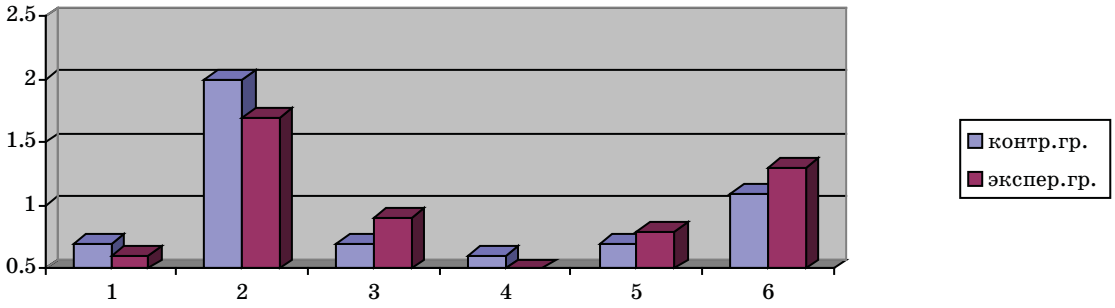


Рис. 2. Результаты сравнения экспертных оценок состояния готовности школьников контрольной и экспериментальной групп до педагогического эксперимента

Примечание: 1 - познавательная активность; 2 - активность в общении; 3 - самооценка; 4 - оценка профессий; 5 - настойчивость; 6 - самостоятельность.

Эти тенденции, однако, в большей степени подтверждают статистическую равноценность контрольной и экспериментальной групп по уровню готовности к взрослой жизни.

Как свидетельствуют результаты исследования, приведенные на гистограмме, уровень сформированности компонентов готовности у школьников обеих групп можно оценить как низкий, ведь оценки по большинству показателей лишь приближались к оценке «2».

Несколько выше оценивалась самостоятельность и особенно активность в общении. Последнее отражается в большей степени особенностями подросткового возраста и усугубляется отсутствием у школьников навыков психической саморегуляции.

Напомним, что суть педагогического эксперимента заключалась в выявлении эффективности разработанной программы педагогического содействия развитию у подростков основных способностей, содействующих формированию готовности к взрослой жизни. В контрольной группе учебный процесс осуществлялся в соответствии с учебным планом и программой курса «Технология». Программа, разработанная нами для подростков экспериментальной группы, носила выраженный личностно ориентированный характер с предварительным личностным тестированием, учетом уровня свойств личностных задатков и особенностей ведущих репрезентативных систем школьников и их субъективного опыта учения и общения. Подростки дополнительно изучали следующие курсы: «Выращивание животных», «Сельскохозяйственные механизмы», «Лесоводство», «Сохранение и возобновление природных ресурсов», «Ведение рыбного хозяйства», «Охрана окружающей среды».

Результаты педагогического эксперимента представлены на гистограммах рис. 3, а также в таблицах 3. Прежде всего, надо отметить, что по трем из шести изучавшихся способностей преимущество школьников экспериментальной группы над подростками из контрольной группы стало статистически достоверным на уровне 1 %.

Таблица 3.

Результаты статистического сравнения экспертных оценок компонентов готовности к взрослой жизни подростков контрольной и экспериментальной групп после педагогического эксперимента*

Компоненты статистики	Активность в познании	Активность в общении	Самооценка	Оценка профессий	Настойчивость	Решительность
M1(n=118ч)	2.15	3.15	2,05	2,09	2.12	3.18
M_2(n=116ч)	3.97	3.61	3.28	4.21	3.77	4.35
Δ	-0,42	-0,46	-0,73	-0,52	-0,65	-1,17
P	<0,05	<0,05	<0,01	<0,05	<0,01	<0,01

*Условные обозначения: M1- среднее арифметическое показателей контрольной группы; M2 - среднее экспериментальной группы; Δ — разность между средними; P- уровень статистической достоверности по критерию t.

По проявлению познавательной и коммуникативной активности и способности оценивать профессии школьники экспериментальной группы имели преимущество над детьми из группы контрольной на уровне статистической достоверности 5%.

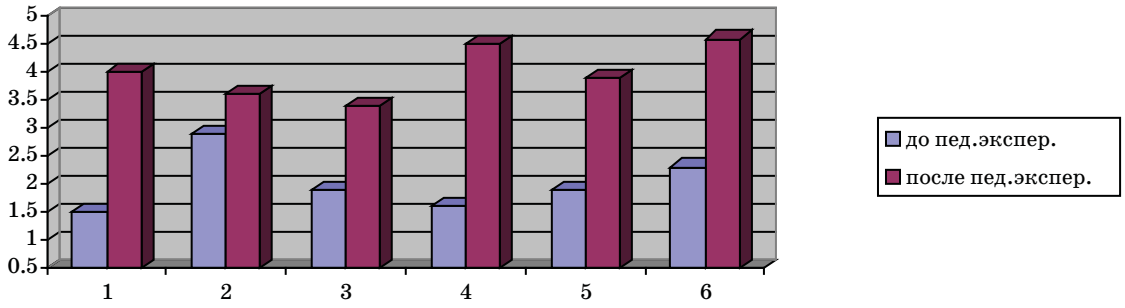


Рис. 3. Динамика компонентов готовности к взрослой жизни у подростков экспериментальной группы.

Примечание: 1 - познавательная активность; 2 - активность в общении; 3 - самооценка; 4 - оценка профессий; *5 - н*астойчивость; 6 - самостоятельность.

Наименьшая разница между подростками контрольной и экспериментальной групп по показателям познавательной и коммуникативной активности объясняется, на наш взгляд, тем, что возрастные особенности детей подросткового возраста в известной мере перекрыли (ослабили) влияние воздействия педагогической технологии. Ведь активность в общении у подростков обусловлена требованием ведущей деятельности. Несколько по-иному выглядят результаты педагогического эксперимента, представленные отдельно для школьников контрольной и экспериментальной групп. Как видно на гистограмме, в результате проведенного педагогического эксперимента у подростков экспериментальной группы значительно повысился уровень основных способностей, а также имел место более выраженный положительный сдвиг по сравнению со школьниками контрольной группы.

Так, если до педагогического эксперимента имелась тенденция к более высоким оценкам у школьников контрольной группы по таким показателям основных способностей к профессиональному самоопределению, как познавательная и коммуникативная активность, а также по показателю оценка профессий, то после педагогического эксперимента это соотношение поменялось на противоположное. Пре-

имущество было уже на стороне школьников экспериментальной группы. Более того, приведенные данные свидетельствуют о существенном приросте уровня развития большинства способностей к профессиональному самоопределению у школьников экспериментальной группы. Эти результаты конкретизируются в материалах, представленных в таблице 4.

Данные, представленные на гистограмме 4 свидетельствуют о значительном (около 100%) повышении уровня большинства развивавшихся компонентов готовности к взрослой жизни у подростков экспериментальной группы. Это познавательная и коммуникативная активность, способности к самооценке и оценке профессий, а также волевые качества настойчивости и решительности.

На рис. 4 и в таблице 4 представлена динамика показателей готовности к взрослой жизни у школьников контрольной группы, происшедшей за период педагогического эксперимента.

Таблица 4.

Результаты статистического сравнения экспертных оценок компонентов готовности подростков контрольной группы к взрослой жизни до и после педагогического эксперимента

Компоненты статистики	Активность в познании	Активность в общении	Самооценка	Оценка профессий	Настойчивость	Решительность
До экспер.	1,69	2,99	1,79	1,59	1,77	2,12
После эксп.	2.11	3.15	2,05	2,09	2.12	2,18
Δ	-0,42	-0,16	-0,26	-0,50	-0,35	-0,06
P	>0,05	>0,05	>0,05	<0,05	>0,05	>0,05

Как свидетельствуют данные, приведенные на гистограмме 5, имело место хотя и незначительное статистически, но все же однонаправленное позитивное изменение всех показателей, которые можно оценить как тенденцию к позитивным изменениям. Наиболее выраженный прирост, достигший уровня статистической достоверности, был выявлен по показателю способности подростков оценивать основные профессии с точки зрения требований предъявляемых ими к человеку.

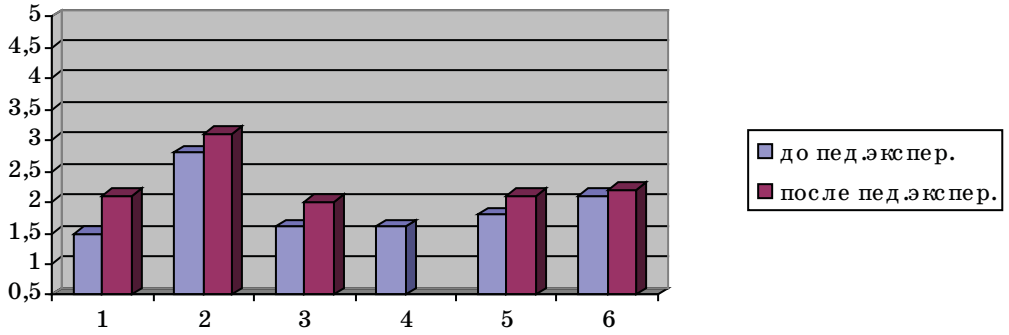


Рис. 4. Сдвиги уровня экспертных оценок готовности к взрослой жизни у подростков контрольной группы.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

1. Результаты констатирующего эксперимента показали низкий уровень готовности подростков 8 классов к взрослой жизни. Это проявилось в рассогласованности их с профессиональными намерениями, профессиональных склонностей с личностными особенностями подростков. Кроме того, по большинству показателей готовности выявлена отрицательная динамика.

Анализ результатов по предпочтению профессий различных типов позволил установить, что большинство школьников имели склонности к профессиям типа «Человек-природа» (28,5%) и «Человек-знаковая система» (26,8%). Среди них подавляющее большинство (97,1% и 63,6%) мальчиков. Девочек, проявивших склонности к профессиям указанного типа, было 36,4% и 26,8%. К профессиям типа «Человек-техника» проявили склонности 18,7% подростков. Среди них девочек было 43,5%, а мальчиков лишь немного больше — 56,5%. К профессиям типа «Человек-художественный образ» имели склонности 16,3 % обследованных восьмиклассников. Среди них девочек было 75%, а мальчиков всего 25%, т.е. втрое меньше. И, наконец, к профессиям типа «Человек-человек» проявили склонности всего 9,8% школьников подросткового возраста. Среди них было 75% девочек и лишь 25% мальчиков.

2. Личностное тестирование подростков показало наличие значительных индивидуальных различий между детьми практически по всем факторам. При этом каждый школьник имел уровень разных черт личности, который мог как способствовать, так и препятствовать эффективному формированию у них готовности к взрослой жизни.

3. Использование авторской педагогической технологии, проведенного на основе данных личностного тестирования и изучения субъективного опыта детей, возрастных особенностей подросткового периода, современных технологий развития способности к саморегуляции психических состояний и волевых качеств, позволило подросткам экспериментальной группы не только повысить уровень всех компонентов готовности к взрослой жизни на статистически достоверном уровне, но и превзойти школьников контрольной группы по изучавшимся показателям.

4. Подростки контрольной группы, в которой компоненты готовности к взрослой жизни развивались по традиционной программе, за период педагогического эксперимента также улучшили все изучавшиеся показатели компонентов готовности. Однако эти сдвиги были недостаточно велики и не достигали уровня статистической значимости.

Давиденко Н.В.

ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье описываются основные особенности пространственной координации учеников младших классов. Пространственная ориентация рассматривается как процесс последовательного изучения взаимоположения предметов в пространстве. В качестве примера автор приводит действия учеников при копировании геометрических фигур. Исследование пространственной ориентации школьников начальных классов позволит организовать работу детей над учебным материалом более эффективно.

Davidenko N.V.

SPATIAL ORIENTATION IN EXPANSE OF PRIMARY-SCHOOL PUPILS

The article describes distinctive features of primary-school pupils' spatial awareness. Spatial awareness is regarded as the process of applying spatial inferences, which manifests itself in graphic actions while copying geometric shapes. It plays an important role in primary education by allowing pupils to work on their learning materials more efficiently.

Различные аспекты психического развития детей в младшем возрасте затрагивались многими отечественными и зарубежными психологами. Младший школьный возраст характеризуется тем, что ведущей становится учебная деятельность, т.е. социальная деятельность по усвоению теоретических форм мышления. В процессе этой деятельности дети овладевают умением учиться и способностью оперировать теоретическими знаниями. Как отмечает Д.И. Фельдштейн, «эта деятельность характеризуется усвоением начальных научных понятий в тех или иных сферах знаний, у детей формируются основы ориентации в теоретических формах отражения действительности» [6, с. 62].

В ходе начального обучения ребенок знакомится с общепринятыми единицами пространственных характеристик действительности (расположение и меры длины), овладевает приемами их измерения (использование линейки, циркуля). Развивается умение устанавливать соответствие предметов тому или иному эталону, совершение соотносящих действий, когда прослеживается связь воспринимаемого с эталоном. В качестве эталонов пространственных характеристик окружающей действительности можно отметить всевозможные формы, величины предметов, их взаимное расположение. Возможность ребенка анализировать и дифференцировать воспринимаемые предметы является предпосылкой для формирования произвольного наблюдения, направленного на выявление пространственных признаков объектов. Роль пространственной ориентации, как одного из аспектов познавательной деятельности младших школьников в процессе школьного обучения, проявляется в пространственной организации реального мира, окружающей среды (ориентировка верх-низ, право-лево); в расположении частей собственного тела относительно друг друга; в представлениях о пространстве во внутреннем плане и др.

Представления о пространственных свойствах и отношениях (величине, форме, относительном расположении объектов, их направлении и поступательном движении и т.д.) являются необходимым элементом познания и практической деятельности. Степень обобщенности и схематизации пространственного образа зависит от характера пространственных свойств отображаемых объектов, задач деятельности,

а также от умения воспроизводить пространственные свойства объектов в различной графической форме (в виде рисунка, чертежа, схемы, символической записи). По содержанию пространственные представления подразделяются на представления единичных объектов или их изображений (схема, чертеж) и представления, отражающие общие пространственные зависимости между различными объектами или знаково-символическими обозначениями данных характеристик, например, таких как графическая схема слова, с выделением морфем, схема предложения, которую осваиваю учащиеся в ходе изучения русского языка и т.д. Хорошее развитие пространственных представлений является необходимой предпосылкой многих видов деятельности: художественно-изобразительной, графической, конструктивно-проектировочной, научно-технической. Ориентацию в пространстве можно рассматривать как процесс практического применения пространственных представлений. Сформированность пространственной ориентации определяет возможности ученика работать с учебным материалом посредством определенных перцептивных и умственных действий, среди которых значимыми являются наглядно-образные формы, что предполагает умение увидеть и осмыслить «пространственные» условия выполняемой задачи, в частности изображение пространственно ориентированных объектов, графиков, схем.

В психологии принято понимание стадий развития человеческой психики от низших уровней (ощущение, восприятие) к «высшим» (словесное, понятийное мышление). При таком подходе упускаются индивидуально-личностные основания, «личностный отпечаток», «личностное видение» человека, включающее весь комплекс ощущений, переживаний, мыслительных схем, которые способствуют становлению более богатой индивидуальной картины мира. Христенко И.В. отмечает, что в плане личностного развития младшего школьника необходимо сформировать богатое восприятие, развитое чувство цвета, времени и пространства; готовность вслушиваться в свое восприятие мира, готовность относиться к нему с доверием [7, с.9]. В связи с этим высказывается мысль, что стратегическим вопросом для гармоничного развития учащихся в системе образования должна быть работа с уникальным жизненным пространством и временем ребенка.

В современном образовании сложилась тенденция, определяющая содержание работы учителя, которое сводится к тому, чтобы сформировать те умения и навыки, которые понадобится учащемуся в начальной школе, и начальная школа готовит его к обучению в средней и т.д. Сущностью детства является формирование образа мира, который сложен и многогранен, где в качестве компонентов включены пространство и время, как неотъемлемые составляющие бытия. Такое понимание сущности детства в психологии является очевидным, но это странным образом ничего не меняет в сложившейся практике образования. Считается, что процесс формирования базовых структур образа мира происходит у любого ребенка, независимо от того помогаем мы ему, или это происходит стихийно. Данный процесс в ходе детского развития настолько сложен и индивидуален, что без помощи взрослого у ребенка сформированный образ мира не может быть полным и завершенным. Исходя из этой точки зрения, возникает вопрос: возможно ли этим уникальным процессом заниматься целенаправленно в школе. В свою очередь это порождает новую проблему о соотношении базовых структур образа мира, пространственно-временных императивов и способов их формирования. Таким образом, помощь взрослого, прежде всего, учителя, здесь необходима, что и отмечает Мухина В.С. «Картина мира строится в детском сознании, прежде всего, под влиянием тех позиций, которые свойственны взрослым, влияющим на сознание ребенка» [4, с 33]. В период школьного обучения этим влияющим взрослым становится учитель. Тем самым перед ним

ставятся новые более сложные и ответственные задачи, включающие развитие пространственных характеристик, входящих в базовые структуры образа мира.

Пространственные представления являют собой сложную матричную структуру психики, изучение которой предполагает обращение к разным видам деятельности человека, одним из которых является графическая деятельность. В нашем исследовании для реализации диагностических задач были использованы психодиагностические методы, основанные на анализе графической деятельности, включающей копирование пространственно ориентированных геометрических рисунков. Выполнение данного задания на уровне развития восприятия связано с дифференцированностью пространственных свойств и отношений объектов (предметов), их формы, величины, взаимного расположения, сформированностью пространственных представлений и понятий, способов оперирования ими.

В эксперименте приняло участие 105 учащихся в 2-х и 4-х классов. В качестве стимульного материала учащемуся предъявлялось трехмерное графическое изображение куба, расположенного в центе стандартного листа формата А4, и предлагалось нарисовать на своем листе точно такой же, т.е. скопировать предмет с образца [1]. При этом по ходу выполнения фиксировалось, как работает ребенок с образцом: часто ли смотрит на него, сверяет сделанное с образцом поэлементно или только по окончанию работы, быстро или медленно проводит линии, отрывисто или одномоментно целостно копирует по контуру фигуру куба, что определялось как стратегия копирования с учетом времени выполнения.

Правильность копирования куба оценивалось по параметрам: расположение на листе, соответствие размеру и форме, отклонение прямых линий (более чем на 30°) и разрывы между линиями в тех местах, где они должны быть соединены, залезание линий одна на другую, воспроизведение невидимых линий и проекции куба в пространстве рисунка. По качеству выполнения и наличию ошибок в рисунке учащиеся распределены на три группы (таблица 1).

Таблица 1.

Результаты правильности выполнения копирования (в %) с учетом времени выполнения (в секундах)

уровни	%по 2-м классам			время выполнения			% по 4 классам			время выполнения		
	д	м	% по группе	д	м	среднее по группе	д	м	% по группе			среднее по группе
Высокий	36	26	31	91	94	92,5	55	39	47	63	81	72
Средний	44	37	40,5	97	99	98	40	31	35,5	89	91	90
Низкий	20	37	28,5	90	122	106	5	30	17,5	79	104	92,5

Среди учащихся 2-х классов правильно выполнили копирование (высокий уровень) 31% человек, 40,5 % - условно правильно (средний уровень) и 28,5% - не правильно (низкий уровень).

Для учащихся, правильно выполнивших копирование, характерна целостная синтетическая стратегия выполнения (20,5% учащихся среди 2-х классов и 28% учащихся 4-х классов), свидетельствующая о сформированности пространственных представлений и усвоении сенсорного эталона; или аналитическая при частом поэлементном сличении собственного рисунка с образцом (таблица 2). Способ выполнения копирования пространственно ориентированных фигур при частом зрительном сличении с образцом может быть обусловлен особенностями направленности вни-

мания на внешний ориентир, характеризуя так называемое внешне направленное внимание. В основе способа выполнения при малом соотнесении с образцом лежит достаточная интериоризованность сенсорных эталонов, включенных в сферу представлений и являющихся внутренним регулятором в ходе копирования, что по своей направленности может определять внутреннее внимание, проявляющееся в 56% случаев у учащихся 4-х классов.

Таблица 2.

Результаты копирования пространственно ориентированных фигур

Параметры оценивания копирования	%по 2-м классам	% по 4 классам
1.1.Стратегия копирования целостная (синтетическая)	20,5	28
1.2.Стратегия копирования поэлементная (аналитическая)	45,5	51,5
1.3.Стратегия копирования фрагментарная (хаотическая)	33	21,5
2.1.Копирование при малом соотнесении с образцом	35,5	56
2.2.Копирование при частом соотнесении с образцом	64,5	44
3.Смещение на листе	53,4	37,5

При учете параметров расположения рисунка на листе, у учеников 2-х классов отмечается смещение куба на листе на 53,4% , а в 4-х классах - 37,5% . Высокий процент смещения расположения рисунка на листе у учащихся 2-х классов свидетельствует о недостаточной сформированности пространственной ориентации на листе при выполнении копирования.

Специально следует остановиться на качественных характеристиках типов ошибок, выявленных у младших школьников при копировании пространственно ориентированных геометрических фигур, а именно, метрических и проекционных (рис 1.). При анализе ошибок, связанных с воспроизведением формы и размера у учащихся 2-х классов отмечаются метрические ошибки 29% . Данный вид ошибок проявляется при оценке расстояний, углов и пропорций, т.е. формы копируемого объекта. Они возникают при несоблюдении соответствия величины отдельных элементов изображения, а так же в несостыковке линий точек пересечения. В целом метрические ошибки проявляются как «расфокусировка» фрагментов эталонного образца при условии сохранения адекватной его структуры. Эти проявления являются следствием несформированности общей, принципиальной схемы пространственного строения предмета. Таким образом, нарушается целостность образа, в результате чего части и целое его смещаются относительно друг друга. По данным Семенович А.В., проявления дизметрии характерно для детей 6-8 лет [5]. Сохранение подобных ошибок у детей более старшего возраста, выявленное в нашем исследовании, указывает на несформированность метрических синтезов.

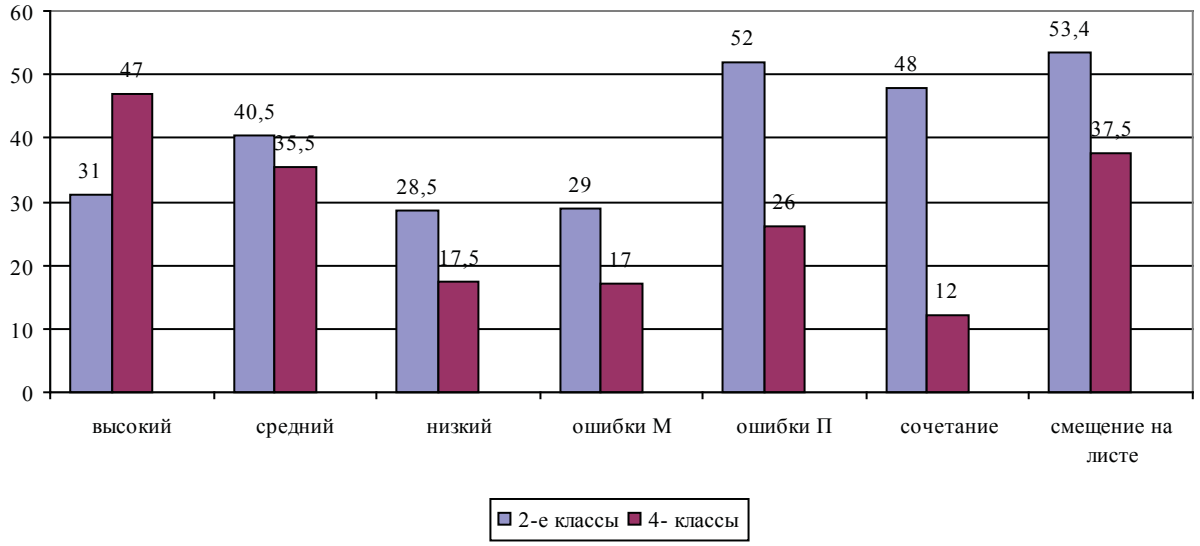


Рис.1. Уровни выполнения и показатели ошибок (%) параметров копирования пространственно ориентированных фигур учащимися 2-х и 4-х классов.

Ошибки проекционных представлений пространственных свойств характеризуют трудности в передаче трехмерности объекта на плоскости. Это проявляется как сокращение перспективы копируемого объекта, отсутствие или искажение воспроизведения невидимого контура (пунктирных линий), что является «понятийным отображением предмета в рисунке» [3, с21]. Следует отметить, что пространственные проекционные представления это, в первую очередь, результат обучения, включающего оперирование с вербализируемым пространством.

Другой вариант проекционных ошибок выражается в том, что копируя трехмерный объект, учащиеся не используют общепринятые приемы передачи перспективы, а как бы «распластывают» изображение объекта на плоскости листа, т.е. воспроизводят отдельные стороны (грани куба) в развернутом виде. Данный вид ошибок связан с недостаточностью проекционных синтезов.

Сочетания метрических и проекционных ошибок – 48 % у учащихся 2-х классов характеризуют несформированность пространственных представлений, что определяет необходимость проведения специальной работы, направленной на осознанное восприятие целостного пространственно-ориентированного перцептивного поля и совершенствования способов его графического изображения. У учащихся 4-х классов преобладают проекционные ошибки – 26% , метрические ошибки составляют 17% , сочетание метрических и проекционных отмечается у 12% учеников.

В основе высокого процента ошибок при копировании пространственно ориентированных фигур у учащихся 2-х классов может лежать несформированность пространственных представлений и недостаточное усвоение сенсорные эталонов, имеющих четкие пространственные признаки, и для этих учащихся характерна хаотическая стратегия выполнения задания.

Для реализации задачи копирования пространственно ориентированного образца учащемуся необходимо выполнить определенные перцептивные действия. Они являются структурными единицами процесса восприятия и связанны с сознательным выделением заданной ситуации, преобразованием стимульной информации, приводящей к созданию адекватного предметному образа «куба» и выполнение его в виде продукта – собственного графического изображения.

Само понятие «перцептивные действия» было предложено в отечественной психологии А.В. Запорожцем, которое близко так же положениям, принятым в за-

рубежных психологических концепциях Ж.Пиаже, Дж. Гибсона, Р. Хелда. В онтогенезе становление перцептивных действий связано с внешней практической деятельностью ребенка и осуществляется в плане чувственного образа, в развернутом внешне двигательном характере. При этом происходит непрерывное сравнивание образа с оригиналом, осуществляется его проверка и коррекция, что и было выявлено в нашем исследовании у детей имеющих аналитическую поэлементную стратегию выполнения копирования.

В дальнейшем за счет развития деятельности происходит сокращение моторных компонентов, и восприятие внешне приобретает форму одномоментного акта, что по данным нашего исследования отмечается у учащихся с целостной синтетической стратегией копирования при малом количестве сличений с образцом. Эти изменения связаны с выработкой у ребенка целой системы оперативных единиц восприятия и усвоением сенсорных эталонов, соответствующих общественно выработанным системам сенсорных качеств. Усвоенные сенсорные эталоны используются как своеобразные чувственные маркеры для систематизации свойств окружающей действительности.

Перцептивные действия реализуются с помощью перцептивных операций, к которым следует отнести: выделение информационных признаков и ознакомление с ними, идентификация (анализ), опознание и категоризация. Идентификация происходит с учетом константности восприятия, что и позволяет опознать и скопировать предмет при выполнении задания. Данные действия, согласно Н.Ф. Кругловой [2], являются необходимыми компонентами, входящими в регуляторно-когнитивные структуры построения учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безюк А.П. Компендиум методов нейропсихологического исследования. Методическое пособие. – СПб., 2005.

2. Круглова Н.Ф. Психологическая диагностика и коррекция структуры учебной деятельности младшего школьника/ Под общ. ред. О.А. Конопкина, В.И. Панова. – М., 2004.

3. Манелис Н.Г. Нейропсихологические закономерности нормального развития/ Школа здоровья.- М., 1999.Т 6. №1. С 2-24.

4. Мухина В.С. Детская психология.- М., 1999.

5. Семенович А.В., Цыганок А.А. Сопровождение психического развития левшей младшего дошкольного и школьного возраста.- М., 1992.

6. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. – М., 1999.

7. Христенко И.В. Образ мира как предмет образования// Исследовательская работа школьников. – М., 2003. №4. С 6-10.

Иванов И.С.

ЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ АДДИКЦИИ

В статье представлены результаты исследования личности людей, увлекающихся компьютерными играми в аддиктивной форме. На основании данных исследования и теоретического анализа предпринята попытка объяснить психологические механизмы аддиктивных проявлений как своего рода компенсацию нарушенной адаптации.

Ivanov I.S.

WHO IS EASIER TO GET ADDICTED TO COMPUTER GAMING? RELATION BETWEEN DIFFERENT TYPES OF CHARACTER AND ADDICTIVENESS

This article concludes the research, done on the people addicted to the computer gaming. Together with theoretical analysis this research makes possible to explain psychological aspects of addictiveness as some sort compensation for disordered adaptation.

Необходимость исследования игровой компьютерной аддикции обусловлена, в первую очередь, тем, что аддиктивные проявления любого рода являются показателем тех или иных личностных отклонений, в силу чего люди, проявляющие аддиктивное поведение, как правило, нуждаются в психологической помощи. Возможность оказания социально-психологической помощи игровым аддиктам появится только при достаточном понимании ее причин и механизмов. Кроме того, изучение игровой зависимости необходимо для ответа на вопрос о том, насколько велика вероятность перерастания увлечения компьютерными играми в зависимость или аддикцию. Иными словами, может ли игровая аддикция возникать у любого играющего человека или это следствие наличия определенных личностных предпосылок. Этот вопрос представляется достаточно важным в силу того, что по результатам исследований сегодня в мире практически нет людей в возрасте до 25 лет, ни разу не игравших в компьютерные игры.

Исходя из понимания проблемы, примем за *цель* данной работы изучение личностных предпосылок формирования игровой компьютерной аддикции.

Объектом данного исследования является игровая компьютерная аддикция, *предметом* – личностные предпосылки ее формирования.

При проведении исследования использовались *методы* наблюдения, беседы, анкетного опроса, а также психологического тестирования.

Исследование проходило в несколько этапов: 1) определение критериев игровой аддикции; 2) отбор и разделение испытуемых на группы, в зависимости от наличия или отсутствия аддиктивных проявлений; 3) изучение и сравнительный анализ обеих групп испытуемых, а также нормативных значений по каждой из тестовых методик.

Изучение проблемы увлечения людей компьютерными играми началось лишь несколько лет назад, поэтому вопрос о принадлежности ее к классу аддикций открыт на сегодняшний день, как и вопрос о существовании психологической зависимости от игры с ЭВМ вообще; в науке и обществе не существует единой точки зрения на вопрос о целесообразности проведения исследований в области социологии и психологии игровой компьютерной зависимости.

С. В. Дремов с соавторами выделяет игровую аддикцию как форму аддикций и приводит ряд признаков, характерных для азартных игр как одного из видов аддиктивного поведения: 1) постоянная вовлеченность, увеличение времени, проводимого в ситуации игры; 2) изменение круга интересов, вытеснение прежних мотиваций игровой, постоянные мысли об игре; 3) «потеря контроля», выражающаяся в неспособности прекратить игру; 4) состояние психологического дискомфорта, раздражения, беспокойства, развивающиеся в период между играми. Такие состояния напоминают абстиненцию у наркоманов и алкоголиков; 5) нарастающее снижение способности сопротивляться соблазну (Дремов С.В., Уразаев А.М., Мамышева Н.Л., Малиновский И.В., 2000).

В большинстве работ по проблемам психологии компьютерных игр вопрос возможности возникновения психологической зависимости не затрагивается. А. Г. Шмелев с соавторами пишет о наличии отличительных личностных особенностей у людей, увлекающихся компьютерными играми. И. Бурлаков (2000) описывает некоторые возможные психологические механизмы игровой деятельности.

Игровая компьютерная аддикция является особой формой аддикции, при которой объектом зависимости является игра в компьютерные игры. Компьютерная игра как артефакт современного мира, не имевший ранее аналогов, является средством моделирования виртуальных сред, которые поддаются восприятию и отражению человеческой психикой, могут быть осознаны и воспринимаются как реальность. Когда мы говорим, например, об алкогольной аддикции, мы совершенно четко представляем виды и свойства веществ, вызывающих алкогольное опьянение, их влияние на организм человека, и, основываясь на этом, изучаем влияние употребления этих веществ на личность человека. Иными словами, совершенно очевидно, что для изучения влияния какого-то предмета или явления объективной реальности на человека необходимо иметь представление об этом предмете или явлении. В этой связи одной из задач данной работы является изучение компьютерной игры как объекта игровой компьютерной зависимости с точки зрения социальной психологии.

При известном уровне абстрагирования становится очевидным, что объектом зависимости являются даже не собственно игры, а виртуальные (мнимые) среды, которые ими создаются. В этой связи игровую компьютерную зависимость можно рассматривать как зависимость от «нахождения» в виртуальной реальности. Поэтому основным предметом изучения компьютерной игры является для нас виртуальная реальность, т.е. нереальная среда, которую способны моделировать игровые компьютерные программы. Вследствие этого при рассмотрении разного рода влияний компьютерных игр на человека мы будем понимать именно влияние длительного «присутствия» в виртуальной реальности компьютерной игры, а не влияние собственно игры (Иванов М.С., Авилов Г.М. , 2002).

Итак, мы отметили необходимость изучения компьютерной игры как объекта игровой компьютерной аддикции. Вместе с тем мы подчеркнули, что компьютерная игра интересует нас с точки зрения возможности моделирования виртуальных сред, от «нахождения» в которых в конечном счете и развивается зависимость. Далее опишем проведенное экспериментальное исследование индивидуально-психологических особенностей игровых компьютерных аддиктов.

Гипотеза.

Положение I. Индивидуально-психологические характеристики игровых компьютерных неаддиктов значимо отклоняются от средних значений популяционной нормы.

Положение II. Индивидуально-психологические характеристики компьютерных игроков-неаддиктов значимо не отклоняются от средних значений популяционной нормы.

Следствия из гипотез

Игровая компьютерная аддикция является диагностическим критерием, позволяющим предполагать наличие у человека психологических проблем.

Серьезная увлеченность компьютерными играми не формирует игровую компьютерную аддикцию при отсутствии у человека определенных личностных предпосылок формирования такого рода аддикции.

Частные исследовательские задач:

Выделить критерии игровой компьютерной аддикции на основании изучения личности аддиктов клиническим методом.

Провести психологическую диагностику репрезентативной выборки людей, увлекающихся компьютерными играми, с целью изучения их индивидуально-психологических характеристик.

Выявить статистически значимые различия в группах аддиктов и неаддиктов, сравнить выраженность личностных черт в обеих группах с нормативными показателями методами математической статистики.

Провести теоретический анализ эмпирических данных с целью получения научных фактов и закономерностей, а также выявления психологических механизмов игровой компьютерной аддикции.

Частные экспериментальные гипотез:

Большинство людей, увлекающихся компьютерными играми, не проявляющих признаков игровой компьютерной аддикции, не имеют ярко выраженных индивидуально-личностные характеристик (1).

Большинство игровых компьютерных аддиктов имеют ярко выраженные индивидуально-личностных характеристики (2).

Большинство людей, увлекающихся компьютерными играми, не проявляющих признаков игровой компьютерной аддикции, являются нормальными адаптивными личностями с нормальной способностью к приспособляемости (3).

Игровым компьютерным аддиктам свойственны нарушения адаптации (4).

Аддикты имеют особенности эмоциональной сферы, не свойственные людям, увлекающимся компьютерными играми, не проявляющим признаков игровой компьютерной аддикции: повышенная эмоциональная сензитивность, эмоциональная незрелость, сдвиг общего эмоционального фона в сторону депрессии (5).

Методики

Психодиагностическая беседа. Основные вопросы: а) отношение к компьютеру и компьютерным играм; б) отношение к своему увлечению; в) психологическая зависимость от компьютерных игр; г) данные о начале и развитии увлечения компьютерными играми; д) отношения близких и знакомых людей к увлечению компьютерными играми; е) понимание причин и последствий своего увлечения.

СМИЛ – стандартизованный многофакторный метод исследования личности.

Методика САН.

Анкета.

Испытуемые.

В исследовании принимали участие 32 испытуемых. Все испытуемые мужского пола. Возраст испытуемых – от 17 до 27 лет. Образовательный уровень – высшее или неполное высшее образование. Все испытуемые имеют большой опыт игровой компьютерной деятельности (более 5 лет). Большинство испытуемых являются очень опытными игроками, профессионально занимаясь компьютерной игрой.

По результатам анкеты выборка была разделена на две группы по признаку наличия или отсутствия у испытуемых подозрений на игровую компьютерную аддикцию. В группу с подозрением на аддикцию попали 14 испытуемых (группа «аддиктов»), в другую группу попали 18 человек (группа «неаддиктов»)

Результаты

1) Результаты беседы. Беседа была проведена с 15 испытуемыми с подозрением на игровую компьютерную аддикцию. Были проанализированы данные беседы и получены следующие эмпирические факты:

А) 93 % испытуемых не считают игру на компьютере обычным времяпровождением. Игра для них – нечто большее, чем занятие «от нечего делать», своего рода культ, который нужно соблюдать.

Б) 88 % испытуемых также утверждают, что в настоящее время они стали более избирательными в играх, а не играют в любую игру, как раньше; у 66 % испытуемых есть особая привязанность к какой-то конкретной игре, в основном из «старых», выход которой пришелся на «пик» их увлеченности. В этой связи многие из испытуемых считают игры, выходящие в последнее время, «ширпотребом», «не тем, что было раньше».

На основании предположения о том, что отобранные испытуемые проявляют аддиктивные тенденции в поведении, результаты беседы позволили выделить некоторые специфические критерии игровой компьютерной аддикции, которые были использованы при составлении анкеты, применяемой далее в исследовании.

2) Результаты методики САН. Был проведен статистический анализ результатов по методике САН. Авторы методики установили следующий нормативный разброс по шкалам: «самочувствие» – 5,0–5,5 балла; «активность» – 5,0–5,5 балла; «настроение» – 5,5–6,0 баллов. Исходя из предложенных интервалов нормативного разброса, была смоделирована псевдослучайная выборка с количеством случаев, равных количеству испытуемых в экспериментальных группах. Используя эту модель в качестве контрольной группы, провели статистический сравнительный анализ с использованием Т-критерия Стьюдента, результаты которого представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы, среднегрупповые показатели для группы «аддиктов» значимо отличаются от показателей нормы по всем шкалам. Делаем частный вывод (1) о том, что группа «аддиктов» имеет значимо заниженные показатели самочувствия, активности и настроения по субъективной оценке испытуемыми.

Таблица 1

Результаты сравнения среднегрупповых показателей по шкалам САН с нормативными значениями. Различия считать достоверными при p<0,01

Шкалы	Группа «аддиктов»		Группа «неаддиктов»		$X_{ср}$ (норма)
	M	P	M	p	
Самочувствие	4,48	0,0003	5,03	0,32	5,30
Активность	4,17	0,005	5,12	0,08	5,30
Настроение	4,75	0,002	5,48	0,07	5,80

Вместе с тем, среднегрупповые показатели для группы «неаддиктов» не имеют значимых отличий от показателей нормы также по всем шкалам. Делаем частный вывод (2) о том, что группа «неаддиктов» имеет нормальные показатели самочувствия, активности и настроения по субъективной оценке испытуемыми.

3) Результаты СМИЛ. Получены результаты СМИЛ, анализ которых был про-

веден по нескольким направлениям.

А) А*нализ усредненных профилей СМИЛ*. Были подсчитаны средние значения по каждой базовой шкале для каждой из экспериментальных групп, приведенные в таблице 2.

Таблица 2

Средние значения базовых шкал СМИЛ

Шкала СМИЛ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
Группа										
«Аддикты»	58,3	66,1	58,5	66,0	61,7	53,3	59,5	69,3	56,0	58,8
«Неаддикты»	56,3	56,6	56,6	57,0	57,3	50,0	53,0	59,3	52,2	53,3

Усредненные профили СМИЛ для группы «аддиктов» и группы «неаддиктов» изображены на рис. 1.

Значения шкал усредненного профиля СМИЛ для группы «неаддиктов» расположены в диапазоне 50–59 Т-баллов, что в целом соответствует линейному профилю, т.е. конкордантной норме. Подтверждается частная гипотеза (1).

Значения шкал усредненного профиля СМИЛ для группы «аддиктов» расположены в диапазоне 53–70 Т-баллов, т.е. выше интервала конкордантной нормы. Профиль СМИЛ для группы аддиктов имеет достаточно выраженный для усредненных значений пик по 8-й шкале со значением 69,33 Т-балла, что может соответствовать степени акцентуации по шизоидному типу. Подтверждается частная гипотеза (2).

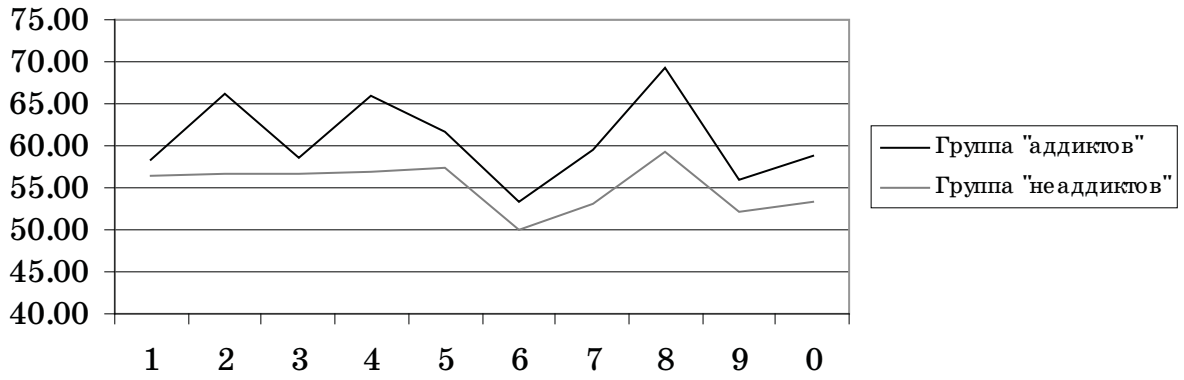


Рис. 1. Усредненный профиль СМИЛ для группы «аддиктов»

Анализ усредненного профиля показывает основные тенденции выраженности индивидуально-личностных характеристик в рассматриваемой выборке. В целом же, по мнению автора методики Л. Н. Собчик, усредненный профиль обычно выглядит линейным, не дает «пиков», не является информативным в статистическом смысле и показывает лишь основные сильно выраженные тенденции, если таковые имеются. Полученный автором исследования усредненный профиль по группе «аддиктов» не является сглаженным, имеет выраженные «пики». Статистический смысл этого в том, что степень вариативности сочетания индивидуально-личностных характеристик в группе «аддиктов» невелика. Иными словами, игровые компьютерные аддикты походят друг на друга в психологическом смысле, образуя определенный тип людей, отличающийся по индивидуально-личностным характеристикам от популяционного большинства и от игроков-«неаддиктов» в том числе. Получаем частный вывод (3), свидетельствующий в пользу подтверждения Гипотезы I.

Вместе с тем, усредненный профиль СМИЛ для группы «неаддиктов» является сглаженным, не имеет “пиков”, на основании чего мы не можем говорить о значи-

тельных особенностях группы «неаддиктов» и считаем их индивидуально-личностные характеристики находящимися внутри границ нормы. Получаем частный вывод (4), свидетельствующий в пользу подтверждения Гипотезы II.

Б) Сравнительный анализ значений дополнительных шкал СМИЛ. Сравнительный анализ был проведен с использованием Т-критерия Стьюдента, поскольку распределение исследуемых признаков в генеральной совокупности можно считать нормальным, и дисперсии в двух экспериментальных группах различались незначительно. Сравнительный анализ был проведен по 117 дополнительным шкалам СМИЛ, суть анализа заключалась в сравнении средних значений обеих экспериментальных групп с нормативными средними значениями по каждой шкале (Фомичева Ю.В., Шмелев А.Г., Бурмистров И.В. , 1990).

Для группы «аддиктов» были получены достоверные различия по нескольким шкалам, интересующим нас в контексте данного исследования: «эскапизм»(+), «сила эго»(-), «эмоциональная сензитивность» (+), «предубежденность» (+), «социальная отчужденность» (+), «толерантность к стрессу» (-). Обозначение (+) в скобках после названия шкалы означает, что показатель по данной шкале значимо выше нормы, знаком (-) – значимо ниже нормы. Значимо завышенные относительно нормы показатели по шкалам «эскапизм» и «социальная отчужденность», а также ранее подтвержденная частная гипотеза (2) и вывод (3) свидетельствуют о нарушениях адаптации в группе «аддиктов». Подтверждается частная гипотеза (4).

Отсутствие значимых отклонений от нормальных показателей по шкалам «эскапизм» и «социальная отчужденность», а также подтвержденная частная гипотеза (1) и вывод (4) не дают права говорить о нарушениях адаптации в группе «неаддиктов». Подтверждается частная гипотеза (3).

Значимое отличие от нормы в сторону превышения по шкале «эмоциональная сензитивность» в группе «аддиктов» и отсутствие значимого различия от нормы по этой же шкале для группы «неаддиктов», а также выводы (1) и (2) позволяют подтвердить частную гипотезу (5).

Таким образом, подтверждение частных гипотез (2), (4) и (5), а также вывод (3) доказывают Гипотезу I; подтверждение частных гипотез (1), (3) и (5), а также вывод (4) доказывают Гипотезу II.

В результате экспериментального исследования мы показали, что игровая компьютерная аддикция характеризуется нарушениями адаптации. Некоторые авторы отмечают нарушения адаптации у аддиктов, но рассматривают их как *следствие* аддикции, как параллельный процесс усиления дезадаптации наряду с нарастанием аддикции. Мы попробуем рассмотреть аддиктивное поведение как своего рода компенсацию нарушенной адаптации, при этом нарушение адаптации и вызвавшие это причины будем считать первичными по отношению к формированию аддикции.

По мнению М. С. Яницкого (1999), аддиктивное поведение отличается тем, что человеку не удается выйти из «порочного круга» стресс – фрустрация – конфликт. Различные исследователи аддиктивных расстройств подчеркивают преобладание депрессивных состояний у аддиктов, постоянное недифференцированное потребностное состояние, состояние стресса, фрустрации и конфликта. Отчасти эти нарушения психического состояния у аддиктов детерминированы абстинентным синдромом и аддиктивной потребностью, сопровождающие аддиктов почти постоянно. Однако, основываясь на наблюдениях за игровыми компьютерными аддиктами, нельзя сказать, что они выглядят здоровыми и нормальными людьми даже тогда, когда их аддиктивная потребность удовлетворена. В этой связи нельзя считать абстинентный синдром и аддиктивную потребность единственной причиной сниженного настроения и депрессивных состояний у аддиктов. Также нельзя

говорить о соматических нарушениях применительно к исключительно психологической зависимости, например, игровой компьютерной зависимости или начальным стадиям алкоголизма и наркомании, когда физиологические расстройства на почве зависимости еще не могут быть причиной дисфорийных и депрессивных состояний.

Исходя из этого, предположим, что нарушения адаптации априорно присущи аддиктам, поскольку адаптационные механизмы не работают в полной мере там, где они должны работать, в результате чего человек находится в состоянии фрустрации и конфликта практически постоянно. Разумеется, результаты проведенного экспериментального исследования подтверждают лишь взаимосвязь, но не показывают направленности причинно-следственных связей, поэтому такого рода вывод - не более чем теоретическое предположение.

Функции по восстановлению гомеостаза при нарушенных адаптационных механизмах при аддиктивном поведении заменяются предметом аддикции, т. е. человек справляется со стрессом, употребляя алкоголь, наркотик или играя в компьютерную игру. Человек, испытывающий проблемы адаптации, находит другой «инструмент» сохранения психического здоровья – аддиктивное поведение. Аддиктивное поведение становится компенсацией дезадаптации, альтернативным путем поддержания гомеостаза и борьбы со стрессом, компенсаторным охранительным механизмом психики. По-другому это называют «уходом» от реальности, рассматривая увлечение наркотиками, алкоголем или компьютерными играми как бегство в мир иллюзий, мечтаний и фантазий. «Уход» в разной форме присущ и нормальным людям в трудных жизненных ситуациях, когда психологическое напряжение становится слишком высоким для преодоления нормальными адаптационными механизмами психики. Разница с отклонением от нормы здесь, по нашему мнению, в том, что аддикты пребывают в таком состоянии намного чаще, чем нормальные люди, поскольку порог возникновения напряженной адаптации у них снижен в силу нарушения адаптивных функций. В связи с этим «уход» принимает систематический характер, формируя зависимость. Затем уход от реальности становится образом жизни, идеей, занимающей сознание, что, по мнению Ц. П. Короленко (1991), уже является аддикцией.

Принимая тезис о том, что аддиктивное поведение причинно обусловлено нарушением адаптации, и учитывая, что проблемы адаптации в широком смысле этого слова не присущи нормальным людям и являются следствием отклонения от нормы, мы можем заключить, что *проблема аддикции касается преимущественно психологически нездоровых людей*. Этот вывод имеет важное практическое и теоретическое значение, хотя и не дает оснований исключать возможность формирования аддикций у психологически здоровых людей. Тем более нельзя переносить этот вывод на химические аддикции, поскольку, в случае насильственного формирования у человека физиологической зависимости от наркотических веществ, аддиктом может стать и совершенно здоровый человек. Однако необходимо заметить, что собственно аддикция, в отличие от зависимости, сформируется у человека только после личностных изменений и изменений поведения под влиянием употребления психотропных веществ. Иными словами, до формирования собственно аддикции человек деградирует, отклоняется от нормы в личностном развитии и обретает проблемы адаптации, т. е. даже в случае с химическими аддикциями именно нарушения адаптации являются, по нашему мнению, непосредственными предпосылками формирования аддиктивного поведения.

Не меньший интерес представляет логическое следствие из гипотез о том, что игровая компьютерная аддикция является диагностическим критерием, позволяю-

щим предполагать наличие у человека психологических проблем. Действительно, поскольку мы показали тот факт, что аддиктивные проявления коррелируют с отклонениями от нормы, то диагностика у человека игровой компьютерной аддикции позволяет судить о наличии отклонений от нормального развития, а в большинстве случаев даже точно указать на нарушение – акцентуацию характера по шизоидному типу.

Таким образом, в результате проведенного исследования и его анализа мы пришли к основному выводу о том, что действительно игровая компьютерная аддикция, как и любая аддикция, не произрастает из увлеченности, если на то нет причин в самой личности человека. К числу возможных личностных предпосылок формирования игровой компьютерной аддикции мы отнесли акцентуацию характера, преимущественно по шизоидному типу, и сопровождающие ее нарушения адаптации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дремов С.В., Уразаев А.М., Мамышева Н.Л., Малиновский И.В. Аддиктивные состояния человека. Учебное пособие. – Томск: Изд-во Томского государственного педагогического университета, 2000.

2. Бурлаков И.В. Homo Gamer: Психология компьютерных игр. – М.: Класс, 2000.

3. Иванов М.С., Авилов Г.М. Психологическая характеристика ролевой компьютерной игры как особого вида деятельности // Сибирская психология сегодня. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002.

4. Собчик Л.Н. Стандартизованный многофакторный метод исследования личности СМИЛ. – СПб: Речь, 2000.

5. Фомичева Ю.В., Шмелев А.Г., Бурмистров И.В. Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми // Вестник МГУ. Сер 14. Психология. – 1991. – № 3. – С. 27 – 39.

6. Яницкий М.С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики. Учебное пособие. – Кемерово: КемГУ, 1999.

7. Короленко Ц.П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. – 1991. – № 1. – С. 8 – 15.

Климова Е.М.

ОСОБЕННОСТИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С РАЗЛИЧНЫМИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ

В четвертых общеобразовательном и гимназическом классах (дети 9 лет) проводили следующие исследования: выбор между вероятностью (100,75, 50, 25, 10 и 0%) и ценностью вознаграждения (1 или 2 балла), с определением времени реакции; диагностика импульсивности и рефлексивности (на основе времени реакции и числа ошибок во время анализа зрительного образа); определение «ведущего» полушария (на основе постепенно уточняющегося расфокусированного изображения и способа классификации вербального материала). В соответствии с субъективной оценкой неопределенности условий выбора ученики были распределены на четыре группы: «рискованные», «умеренно рискованные», «умеренно осторожные» и «осторожные». В общеобразовательном классе у большего числа детей ведущим было правое, в гимназическом - левое полушарие.

Klimova E.M.

FEATURES OF DECISION-MAKING BY YOUNGER SCHOOLBOYS WITH VARIOUS SPECIFIC FEATURES-PSYCHOPHYSIOLOGICAL

In the fourth general educational and gymnasia classes (children of 9 years) carried out following researches: a choice between probability (100,75, 50, 25, 10 and 0 %) and value of compensation (1 or 2 points), with definition of time of reaction; diagnostics of impulsiveness and reflexivity (on the basis of time of reaction and number of mistakes{errors} during the analysis of a vision); definition of a "leading" hemisphere (on the basis of gradually specified image and a way of classification of a verbal material). According to value judgment of uncertainty of conditions of a choice pupils have been distributed on four groups: "risky", "moderately risky", "moderately cautious" and "cautious". In a general educational class at greater number of children leader was right, in gymnasia - the left hemisphere.

Психологические аспекты проблемы принятия решения связаны с анализом роли и места процессов принятия решения в системе целенаправленной деятельности человека. Необходимо отметить, что в этой процедуре наиболее полно реализуются как отражательные, так и регуляторные функции психики (сенсорно-перцептивные процессы, представления, речемыслительные процессы).

Существуют различные классификации ситуаций принятия решения, которые отражают:

1. глобальные характеристики ситуации принятия решения;
2. характеристики информационной подготовки решения;
3. особенности детерминации процедуры принятия решения стадией «предрешения».

К первой группе относится классификация Дружинина В.В. и Конторова Д.С. (1976), выделивших три типа ситуаций (систем) принятия решения: информационные, оперативные, организационные.

Ко второй группе (информационная подготовка решения) относятся, по Томашевскому Т. (1972), четыре типа ситуаций, в которых необходимо принятие решения о действии: ситуация выбора, сложная ситуация, ситуация предпочтения,

вероятностная ситуация. Козелецкий Ю. (1979) выделяет два основных типа ситуаций принятия решения: закрытые (узкие и широкие) и открытые.

Когда вероятность получения более ценного подкрепления изменяется в разных сериях опытов от 100 до 0 %, а менее значимая награда всегда 100%-на, то один параметр его (низкая вероятность) снижает ценность другого (значимости) [17]. Условия задачи определенны при 100 и 0 % подкрепления, а в остальных случаях возникает неопределенность ситуации, по-разному оцениваемая индивидуумами (значение субъективного фактора). Выбор между вероятностью и ценностью подкрепления оказался удачным приемом для обнаружения индивидуальных различий как взрослых людей [8], так и детей [7]. С помощью этой методики людей характеризуют как «склонных избегать риск» и как «не боящихся риска».

Для определения у детей таких свойств нервной системы как «импульсивность – рефлексивность» часто используют методику Дж.Кагана. Она основана на узнавании эталона из набора сходных зрительных образов. В этих работах показано уменьшение импульсивности с возрастом. Обнаружено [9], что соответствие стандарту одного из набора предметных фигур лучше распознается рефлексивными детьми, склонными к детализированию, предположительно, с доминированием левого полушария мозга. Импульсивные дети лучше справляются с задачей из набора абстрактных фигур, требующей глобального анализа. У них, по-видимому, доминирует правое полушарие. Авторы предполагают, что рефлексивные дети обрабатывают зрительную информацию небольшими порциями (медленно, но зато точно), а импульсивные дети «схватывают» картину в целом (быстрее, но с большим числом ошибок). Эти факты имеют большое сходство с данными, полученными с помощью постепенного изменения фокусирования зрительных образов, предложенного и используемого Степановым В.Г. [5] на детях разного возраста и взрослых. Он классифицировал детей на три типа: «угадывающий», «детализирующий» и смешанный. И предположил, что у детей с детализирующим когнитивным стилем обработки информации, по-видимому, преимущественно доминирует функция левого полушария, а у детей «угадывающего» типа – правого. Вероятно, в первом случае речь идет о «мыслительном» типе, во втором – «художественном» по классификации типов, предложенной И. П. Павловым для человека [3]. Методика Дж. Кагана также применялась для электрофизиологических исследований на детях [1]. Однако нам не удалось обнаружить работ, в которых влияние на особенности принятия решения во время выбора и на импульсивность исследовалось бы в условиях ранней школьной профориентации детей (общеобразовательные классы или классы с математическим уклоном).

Цель работы: исследование импульсивности и склонности к риску в ситуации выбора между вероятностью и ценностью подкрепления у детей младшего школьного возраста, учащихся общеобразовательного и гимназического класса с математическим уклоном.

Для детей младшего школьного возраста (от 7 до 9 лет) разработан игровой вариант ситуации выбора между различным по ценности и вероятности подкреплением. Ценность награды (подкрепления) определялась числом баллов: 1 балл – менее ценная награда, 2 балла – более ценная. Общая продолжительность выбора занимала 30 – 40 минут. Вероятность получения карточек с двумя баллами в разных сериях опытов была: 100, 75, 50, 25, 10 и 0%. В пробной, безальтернативной серии опытов, которая предшествовала серии с выбором награды, испытуемый имел возможность оценить ценность вознаграждения и вероятность получения его из каждой коробки.

Кроме того, детей классифицировали по методике Дж.Кагана с помощью теста сопоставления знакомых фигур (Matching Familiar Figures Test – MFFT), оценивая

их как импульсивных или рефлексивных. Модификация этой методики успешно применялась в исследованиях на детях [1]. Вычисляли среднее время реакции и общую сумму ошибок для каждого школьника. По этим параметрам детей распределили на четыре группы [2]: «импульсивные» (время реакции – ниже медианы для класса, число ошибок – выше ее), «рефлексивные» (время реакции – выше медианы, число ошибок – ниже ее), «способные» (время реакции и число ошибок – ниже медианы) и «слабо успешные» (время реакции и число ошибок – выше медианы).

Когнитивный стиль обработки информации исследовали, предъявляя детям вербальный и образный материал. В первом случае распределение детей по группам зависело от способа группировки девяти карточек с написанными на них словами [4]. Если соединяли карточки для создания образа, то ребенка относили к «художественному» типу. Если ученик распределял карточки по категориям, то его относили к мыслительному типу. Во втором случае [5] вывод о когнитивном стиле обработки информации делали на основе анализа учеником постепенно уточняющегося расфокусированного изображения. При этом учитывались высказывания испытуемых в процессе исследования. На основе полученных данных делался вывод о «детализирующем» (левополушарном) или «угадывающем» (правополушарном) типе восприятия образного материала.

Сравнивали данные, полученные во время выбора между вероятностью и ценностью вознаграждения с результатами диагностики «импульсивности-рефлексивности» и доминированием одного из стилей обработки информации у учащихся 4-х классов с традиционной программой обучения (общеобразовательный класс) и с математическим уклоном (гимназический).

В соответствие с поведением детей во время выбора вознаграждения детей из общеобразовательного и математического класса разделили на группы, названные условно «осторожными», «умеренно осторожными», «умеренно склонными к риску» и «склонными к риску» В общеобразовательном классе при 100 и 75% вероятности получения более ценного вознаграждения частота выбора одной из альтернатив у детей была примерно одинаковой. Достоверные различия между группами детей появились в сериях опытов с вероятностью подкрепления от 50 до 0%. При 50%-ной вероятности получения более ценной награды дети из группы «осторожных» достоверно чаще выбирали менее ценное постоянное подкрепление, чем дети из других групп. При 25%-ной вероятности получения более ценной награды уже две группы детей («осторожные» и «умеренно осторожные») стали достоверно чаще, чем дети из других групп, выбирать менее ценное постоянное подкрепление. При 10%-ной вероятности получения более ценной награды три группы детей («осторожные», «умеренно осторожные» и «умеренно склонные к риску») стали достоверно чаще, чем дети группы, названной «склонными к риску», выбирать менее ценное постоянное подкрепление. Даже при 0%-ной вероятности получения карточек с двумя баллами, дети из этой группы продолжали в 21% случаев выбирать карточки из соответствующей коробки (дети из остальных групп перестали это делать).

Дети трех групп математического класса при 100 и 75%-ной вероятности получения более ценного вознаграждения не различались между собой по частоте выбора одной из альтернатив. Однако, дети из четвертой группы («умеренно осторожные») достоверно чаще выбирали ценное подкрепление, чем остальные дети. В сериях опытов с вероятностью вознаграждения от 50 до 0% у детей этого класса так же, как в общеобразовательном классе, для каждой вероятности получения ценной награды достоверные различия были между теми же группами школьников. При 50%-ной вероятности получения более ценной награды частота выбора ее детьми из группы «осторожные» была меньше, чем у остальных детей. Однако при 50%-ной вероятнос-

ти получения более ценной награды достоверность различий между группами в математическом классе ($p < 0,05$, $p < 0,01$) была меньше, чем в общеобразовательном ($p < 0,01$, $p < 0,001$). При 25%-ной вероятности получения более ценной награды обе «осторожные» группы выбирали ее реже, чем обе группы, «склонные к риску». При 10%-ной вероятности получения более ценной награды дети из группы, «склонные к риску», чаще выбирали ее, чем школьники группы, «умеренно склонные к риску».

По мере уменьшения вероятности ценного подкрепления всё время наблюдалось увеличение латентного периода времени реакции выбора. Увеличение времени реакции наблюдалось в интервале от 75 до 10% вероятности получения ценной награды.

Школьники исследуемых классов были классифицированы по модифицированной методике Дж. Кагана [1] как «импульсивные» и «рефлексивные». Кроме импульсивных (среднее время реакции меньше медианы для класса, общее число ошибок больше медианы) и рефлексивных (среднее время реакции больше медианы, общее число ошибок меньше медианы) по методике Дж. Кагана выделяют [2] еще две группы: способные (среднее время реакции меньше медианы, общее число ошибок меньше медианы) и слабо успешные (среднее время реакции больше медианы, общее число ошибок больше медианы). Обращает на себя внимание различное расположение медиан в сравниваемых классах. В математическом классе медиана среднего времени реакции (латентный период) расположена левее, чем в общеобразовательном классе, то есть время реакции короче. В математическом классе медиана общего числа ошибок ниже, чем в общеобразовательном, то есть дети лучше выделяют детали на рисунках. В математическом классе значительно меньше слабо успешных, чем в общеобразовательном классе. Численность группы способных детей в обоих классах одинакова. В общеобразовательном классе было больше импульсивных детей, в математическом - рефлексивных. В общеобразовательном классе оказалось больше детей с «угадывающим» или образным стилем обработки информации, в гимназическом – с «детализирующим» или «конкретно-логическим».

Несмотря на общую тенденцию уменьшения процента выбора ценного вознаграждения по мере увеличения неопределенности среды, в общеобразовательном классе при 50% вероятности ценной награды имеются более достоверные различия между выделенными группами. Так, группа «осторожные» в общеобразовательном классе показала результаты на 10% ниже, чем в математическом, а «склонные к риску» – на 20% выше. Таким образом, различия между этими группами оказались больше в общеобразовательном классе, чем математическом.

Еще большие различия выявились при классификации детей исследуемых классов по «импульсивности – рефлексивности» [2, 9]. В математическом классе оказалось 13 рефлексивных и 8 импульсивных учеников, а в общеобразовательном – 7 и 12 соответственно (рис.2).

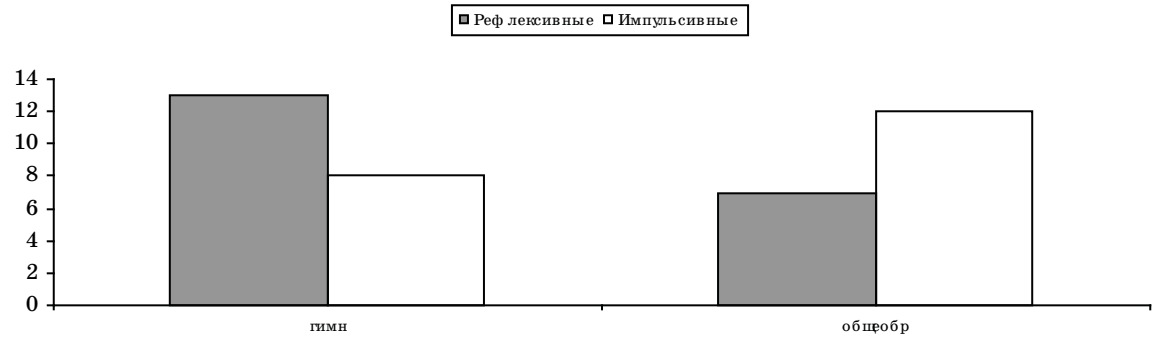


Рис.2. Распределение рефлексивных и импульсивных учеников

Кроме того, в математическом классе отсутствовала группа «слабо успешные», что, по-видимому, объясняется предварительным отбором детей в данный класс по уровню развития познавательных способностей. Ученики математического класса выполняли задание быстрее (медиана времени реакции смещена влево) и с меньшим числом ошибок (медиана смещена вниз), чем дети общеобразовательного класса. Возможно, причиной этого является характер предоставляемого материала для тестирования (предметные картинки с изменением несущественных деталей) [9], которые легче анализируются детьми с преобладанием детализирующего типа восприятия информации [5, 9], характерного для левого полушария. Предполагаем, что доминирование в математическом классе левого полушария (абстрактно-логическое мышление) связано с математической направленностью программы обучения. В общеобразовательном классе у большинства учеников, по-видимому, преобладает функция правого полушария, связанного, преимущественно, с наглядно-образным мышлением.

По представлениям И.П. Павлова [4], «художественный» тип характеризуется «схватыванием действительности целиком без всякого дробления, «мыслители» дробят ее на части, постепенно собирая их в образ». В дальнейшем, с помощью анализа расфокусированных зрительных образов, было показано, что детей можно распределить по когнитивному стилю восприятия информации («детализирующий» и «угадывающий» тип), что, предположительно, соответствует доминированию левого («мыслители») или правого («художники») полушария [5].

Показаны различия в зрительном восприятии между импульсивными и рефлексивными детьми [9]. Для первых характерно лучшее восприятие абстрактных рисунков, для вторых – предметных, отличающихся мелкими деталями, что, по предположению автора, связано с тем, какое из полушарий является ведущим.

Полученные нами данные подтверждают предположения о взаимосвязи доминирования функции правого полушария с импульсивностью, а левого – с рефлексивностью.

В результате проведенной работы нами были сделаны следующие выводы:

1. Выбор между вероятностью и ценностью подкрепления является эффективным приемом для диагностики индивидуально-типологических особенностей детей младшего школьного возраста.

2. В соответствии с субъективной оценкой неопределенности условий выбора ученики были распределены на четыре группы: «склонные к риску», «умеренно склонные к риску», «умеренно осторожные» и «осторожные».

3. Наибольшие различия между группами детей появлялись при неопределенности ситуации, возникающей при вероятности ценного подкрепления от 50 до 10% . В этом же диапазоне увеличивалось среднее время реакции.

4. Методика диагностики импульсивности - рефлексивности позволила выделить четыре группы детей: «импульсивные», «рефлексивные», «способные» и «слабо успешные».

5. В общеобразовательном классе было большее число «импульсивных» детей, а в математическом – «рефлексивных». В общеобразовательном классе у большинства детей преобладал образный тип мышления (правое полушарие ведущее), в математическом – абстрактно-логический (левое полушарие ведущее).

ЛИТЕРАТУРА

1. Бетелева Т.Г., Петренко Н.Е. Исследование механизмов классификации изображений у детей с различным стилем когнитивной деятельности // Физиология человека.2004, Т.30, № 1, с.38-46.

2. Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребен-

ка. 1994. М.: Роспедагенство. 68 с.

3. Павлов И.П. Проба физиологического понимания симптомологии истерии // Полн. собр. соч. Т.III, кн.2. М.-Л.: Изд-во АН СССР. 1951. С.196-218.

4. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии. М.: творческий центр «Сфера». 2000. 123 с.

5. Степанов В.Г. Закономерности перцептивной деятельности школьников и взрослых // Вопросы психологии. 1992, №1-2, с.42.

6. Чилингарян Л.И. Выбор между вероятностью и ценностью пищевого подкрепления как способ выявления индивидуально-типологических особенностей поведения собак // Журн. высш. нерв. деят. 2005. Т.55. № 1. С.31 - 42.

7. Martens B.K., Ardoin S.P., Hilt A.M., Lannie A.Lю, Panahon C.J., Wolfe L.A.. Sensitivity of children's behavior to probabilistic reward: effects of a decreasing-ratio lottery system on math performance // J. Appl. Behav. Anal. 2002. V. 35. № 4. P. 403-406.

8. Rachlin H., Loque A.W., Gibbon J., Frankel M. Cognition and behavior in studies of choice // Psychological Review. 1986. V.93. №1. P.33 - 45.

9. Zelniker T., Jeffrey W.E. Reflective and impulsive children: strategies of information processing underlying differences in problem solving // Monographs of the society for research in child development. 1976. Serial №168, V.41, №5. Pp.1-46.

Котенко Ю. В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ И УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Рассматриваются основные подходы к проблеме самооценки и уровня притязаний в отечественной и зарубежной психологии, психологические особенности самооценки и уровня притязаний старших школьников в условиях профильной дифференциации образования. В исследовании у части старших школьников выявлен гиперболизированный, защитный характер самооценки, за счет фиксации на внешней стороне, престижности обучения в профильном классе.

Kotenko Y.V.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF DEVELOPMENT OF SELF-APPRAISAL AND CLAIM LEVEL OF SENIOR PUPILS IN CONDITIONS OF PROFILE DIFFERENTIATION OF TEACHING

The main approaches to the problem of self-appraisal and claim level in home and foreign psychology, and also psychological features of self- appraisal and claim level of senior pupils in conditions of profile differentiation of education are considered. While researching some senior pupils displayed hyperbolizing, protective character of self- appraisal due to fixation on the outer side, prestigious ness of studying in profile class.

Проблема самооценки интенсивно разрабатывалась в отечественной и зарубежной психологии. В зарубежной психологии (А. Адлер, А. Бандура, Р. Бернс, Н. Бранден, У. Джемс, С. Куперсмит, К. Левин, К. Роджерс, М. Розенберг З. Фрейд, К. Хорни и др.) активно исследовалось происхождение данного психологического феномена. Недостатки этих исследований состоят в односторонности методологических подходов, в том, что не берется во внимание зависимость самооценки от характера процессов саморегуляции и от субъективности отражения действительности человеком.

Отечественные исследования самооценки представлены работами Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.В. Бороздиной, А.В. Захаровой, Б.В. Зейгарник, И.С. Кона, А.И. Липкиной, Е.Т. Соколовой, А.Г. Спиркина, С.Л. Рубинштейна, Е.О. Федотовой, И.И. Чесноковой и др.

Обобщая рассмотренные представления о природе самооценки, можно выделить два подхода к ее исследованию, при которых самооценка рассматривается в структуре личности, либо в структуре самосознания. Эти подходы к пониманию сущности самооценки вскрывают сложность и многозначность ее как психического феномена.

Самооценка рассматривается нами как критическая позиция индивида по отношению к тому, чем он обладает, «это не констатация имеющегося потенциала, а именно его оценка с точки зрения определенной системы ценностей» [2, с. 99]. Результаты экспериментальных и теоретических исследований самооценки (Л.В. Бороздиной, Е.А. Залученовой и др.) позволяют говорить о том, что самооценка - это самостоятельный элемент структуры самосознания, не сводящийся ни к «образу Я», ни к самоотношению, ни к самосознанию в целом.

Уровень притязаний часто рассматривается в психологической литературе в связи с самооценкой, на основании предположения о том, что, избирая цели, чело-

век действует в точном соответствии с тем, как он себя оценивает (В.Н. Мясищев, Л.И. Божович, Б.В. Зейгарник, Е.А. Серебрякова, В.С. Мерлин, К. Левин и др.).

Вместе с тем в работах Л.В. Бороздиной, Л. Видинска получены противоположные результаты о том, что самооценка и уровень притязаний, разные личностные образования, хотя и связанные между собой. Первое составляет оценку субъектом своего потенциала, второе воплощает стереотип тактики целеполагания, привычный способ выбора целей, прежде всего, уровня их трудности [1, с. 119].

В отечественной психологии проблемам изучения и формирования самооценки и уровня притязаний учащихся посвящен ряд работ (А.И. Липкина, 1971; Е.И. Савонько, 1972; В.С. Мерлин, 1973; Л.И. Божович, 1976; Б.Г. Ананьев, 1980; Л.В. Бороздина, 1999; Е.А. Залученова, 1995 и др).

В условиях профильной дифференциации содержания образования, которая предполагает углубленное и расширенное изучение отдельных предметов, накладывает значительные нагрузки, предъявляет высокие требования к личности учащегося, необходимость развития адекватной самооценки становится очевидной. Старший школьник, у которого развита адекватная высокая самооценка, направляет свои усилия непосредственно на решение стоящих перед ним задач, он активен, успешен в учении и социальных отношениях, лидер в дискуссиях, высоко заинтересован в общественных делах, кроме того, характеризуется выраженной ориентацией на будущую профессию, направленностью на деятельность. В то время как учащийся с низкой самооценкой сосредоточен на своих внутренних переживаниях, что неблагоприятно сказывается на результатах его деятельности.

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей самооценки и уровня притязаний старших школьников в условиях профильной дифференциации обучения. В исследовании приняли участие 312 старшеклассников различных профилей обучения: естественно-математического и гуманитарного. Из них: учащихся 9 классов – 101 человек, 10 классов – 103 человека, 11 классов – 108 человек.

Уровень развития самооценки и уровень притязаний мы определяли по показателям методики Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан. Методика Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан позволяет определить не только высоту актуальной самооценки (оценки развития у себя этих особенностей, качеств личности в настоящий момент), но и уровень притязаний личности, а также степень рассогласования уровней самооценки и притязаний.

Полученные данные подвергались статистической обработке с использованием компьютерных программ STATISTICA 6.0, SPSS 12. В результате которой были определены особенности распределения переменных, на основании чего мы выбрали методы статистического анализа: описательные статистики, критерий согласия Колмогорова-Смирнова, Краскала – Уоллеса, Манна-Уитни.

Исследование показало, что в профильных классах большую по численности группу составляют учащиеся с высоким уровнем самооценки (50%), немногим меньшую по численности группу составляют учащиеся с очень высоким уровнем самооценки (25%). В результате проведения процедуры парных сравнений значимых различий между естественно-математическим и гуманитарным профилями не выявлено ($p=0,81$).

Выявление гендерных различий с использованием непараметрического U-критерия Манна-Уитни не обнаружило значимых различий в уровне самооценки у учащихся естественно-математического ($p=0,68$) и гуманитарного ($p=0,36$) профилей, что можно объяснить схожестью в уровне подготовки, в развитии способностей необходимых для обучения в данном профиле.

Статистическая обработка данных по критерию Краскала-Уоллеса выявила

значимые различия в поуровневом развитии самооценки старших школьников гуманитарного (p=0,02) направления обучения. Согласно полученным данным можно констатировать, что количество старшеклассников гуманитарных классов, имеющих высокий уровень развития самооценки, имеет тенденцию к увеличению от 9 к 11 классу, рост количества учащихся с высоким уровнем самооценки составил от 40 до 65%. Однако в 11 классе у 10% старших школьников выявлен низкий уровень самооценки, что объясняется особенностями данного периода жизни, необходимость поступления в ВУЗ требует переоценки собственных возможностей. У учащихся естественно-математического профиля значимых различий в поуровневом развитии самооценки не выявлено.

А.М. Прихожан указывает на то, что с точки зрения психологической готовности к самоопределению вопрос о соотношении самооценки и уровня притязаний представляет значительный интерес. Ведь постановка целей предполагает оценку человеком себя, своих возможностей [6, с. 84].

Поэтому на следующем этапе исследования мы изучали уровень притязаний учащихся 9-11 классов.

С помощью непараметрического критерия Краскала–Уоллеса мы выявили у старших школьников профильных классов значимые различия в уровне притязаний в зависимости от уровня самооценки.

Так, критерий Краскала–Уоллеса выявил значимые различия в уровне притязаний в зависимости от уровней самооценки у учащихся естественно-математического профиля (p=0,000).

На основании показаний Q_1 и Q_3 квартилей для большего количества старших школьников естественно-математического профиля с очень высоким (75%), высоким (50%) и средним (50%) уровнями самооценки характерно умеренное расхождение с уровнями притязаний, что является положительным стимулом для дальнейшего развития личности школьника. Тем не менее, у 25% учащихся с высоким и у 25% со средним уровнями самооценки выявлен низкий уровень притязаний, что свидетельствует о гиперболизированном, защитном характере самооценки; у 25% учащихся с низким уровнем самооценки выявлен очень высокий уровень притязаний, что является неблагоприятным фактором развития, поскольку резкое рассогласование, когда человек, не давая себе права на ошибку, часто в собственном представлении или объективно помещает себя в условия риска и неуспеха, провоцирует остроконфликтные ситуации [1, с. 121]. Несовпадение уровневых параметров самооценки и притязаний фиксировались в исследованиях Х. Хекхаузена (1969, 1980), А. Карстена (1972), Н.Л. Коломинского (1972). Еще в работах F. Hoppe (1930), K. Lewina (1944) была обнаружена характерная направленность притязаний – вектор вверх, свидетельствующий о склонности людей намечать задачи, превосходящие полученный результат, стремление к высоким достижениям. И.В. Дубровина отмечает, что для нормального развития личности очень важно, чтобы уровень притязаний был несколько выше самооценки, создавая тем самым возможности роста. Поэтому уровень притязаний, полностью совпадающий с самооценкой, для личностного развития неблагоприятен. Столь же неблагоприятным является низкий или средний уровень притязаний в значимых для человека областях [5, с. 290].

С помощью критерия Краскала–Уоллеса нами были так же выявлены значимые различия в уровне притязаний в зависимости от уровней самооценки у учащихся гуманитарного профиля (p=0,000)

На основании показаний Q_1 и Q_3 квартилей для большего количества старших школьников гуманитарного профиля с очень высоким (75%), высоким (50%) и

средним (50%) уровнями самооценки так же характерно умеренное расхождение с уровнями притязаний, создавая тем самым возможности для роста (И.В. Дубровина). Однако у 100% учащихся с низким уровнем самооценки выявлен очень высокий уровень притязаний, что свидетельствует о конфликтном характере развития самооценки и требует проведения коррекционно-развивающей работы, направленной на снижение разрыва между уровнями самооценки и притязаниями старшеклассников.

Результаты, полученные в ходе проведения исследования, позволяют сделать следующие выводы: у большего количества учащихся профильных классов установлен высокий уровень самооценки; характерно умеренное расхождение уровней самооценки с уровнями притязаний, что является положительным стимулом для дальнейшего развития личности школьника. Тем не менее, полученные данные позволяют по иному взглянуть на профильную дифференциацию обучения, поскольку выявлен гиперболизированный, защитный характер самооценки у учащихся, за счет фиксации на внешней стороне, престижности обучения в профильном классе. Полученные данные требуют проведения дальнейших исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бороздина Л.В. Исследование уровня притязаний / Л.В. Бороздина; Учебное пособие. – М.: Учебно-методический коллектор «Психология», 2000. – 184 с.

2. Бороздина Л.В. Что такое самооценка? / Л.В. Бороздина // Психологический журн. – 1992. – Т.13, №4.

3. Захарова А.В. Психология формирования самооценки / А.В. Захарова. – Минск, 1993г. – 97 с.

4.Московская психологическая школа: История и современность: В 3 т./ под ред. В.В. Рубцова. Т.2.- М.: ПИ РАО, МГППУ, 2004.-368с.

5. Психология: Учебник для средних педагогических учебных заведений / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан.- 3-е изд., стер.- М.: Академия, 2004.- 460 с.

6. Формирование личности старшеклассника / Под. ред. И.В. Дубровиной: НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 169с.

7. Rosenberg, M. Society and adolescent self-image. - Princeton, 1965.

Точило И.Э.

СТРУКТУРА СУБЪЕКТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ: ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Взаимодействие с природой требует новой этики и нового понимания места человека в этом мире. При этом воздействие личности педагога играет ведущую роль в системе факторов, определяющих процесс развития субъективного отношения личности школьника к миру природы. В данной статье представлены данные эксперимента по изучению субъективного отношения к природе у студентов биологических факультетов, учителей. Их данные сопоставлялись с характеристиками отношения к природе у школьников подросткового возраста.

Tochilo I.

THE STRUCTURE OF SUBJECTIVE ATTITUDE TO NATURE ACCORDING TO RESULTS OF EMPIRIC RESEARCH IN EDUCATION

Interaction between human and nature needs new ethics and new understanding of human place in the world. At the same time teacher personality plays the principal part in the system of factors that define the development process of his pupils' subjective attitudes to nature. This article is about the results of the research that shows how the subjective attitude of biology school teachers and students, teacher to be, from biology faculties influence on theirs his pupils– teenagers' attitude to nature.

В настоящее время экологическое образование заслуживает особого внимания в контексте научного подхода к решению современных проблем, связанных с нарушением равновесия в системе «человек – природа». Всестороннее осмысление экологических проблем имеет большое педагогическое значение, так как позволяет понять законы устойчивости жизни, оценить сущность и степень антропогенного воздействия на природу, выяснить характер противоречий в развитии отношений между обществом и природой.

При этом, ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что в процессе обучения и воспитания главная роль принадлежит учителю. Это он направляет и корректирует деятельность обучаемого, формирует его сознание, прививает интерес и любовь к прекрасному, развивает творческий потенциал личности, выявляет деловые и организационные качества учащихся и т.д.

Экологическая воспитанность школьников рассматривается как некое обязательное следствие экологического просвещения. Предполагается, что если ребенок будет достаточно экологически эрудирован, то он «автоматически» окажется и экологически воспитанным.

Однако реальность свидетельствует, что экологическое образование оказывается малоэффективным, когда оно базируется только на сообщении школьникам соответствующих знаний, советов, инструкций и т.п. Кардинальные решения в сфере психолого-педагогической деятельности по развитию экологического сознания «лежат в принципиальном изменении характера отношений человека к природе, и поэтому особое значение приобретает поиск механизмов и средств преобразования мотивационно-потребностной сферы личности (прежде всего,растущего человека), соответствующих установок и целей в её преобразовательной деятельности, в практическом взаимодействии с природной сферой, выработки готовности к определен-

ному пониманию её и поведению» (Петровский А.В., 1979; С.12).

Личность воспитывается личностью. В связи с этим закономерен интерес исследователей к личности педагога, к его характерным особенностям как субъекта профессиональной деятельности, которые обеспечивают профессиональную компетентность педагога и успешность педагогической деятельности.

«При воспитании экологического сознания перед преподавателем стоит задача — «выработать у человека творческие принципы мышления, которые позволяли бы ему самому ставить цели, отражающие реальное взаимоотношение человека и природы в динамике их развития, и реализовывать эти цели, используя весь объём имеющихся знаний и богатство духовного мира человека... Поэтому важно формирование убеждения при необходимом сочетания «слова и дела» (Лазурский А.Ф., 1900; 334-335).

Первые экспериментальные исследования особенностей отношения к природе у учащихся в нашей стране проводились в 70-х годах А.П.Сидельковским в Ставрополе. Им изучалось эстетическое восприятие природы школьниками [4].

В настоящее время наиболее обстоятельный ответ на этот вопрос можно найти у С.Д.Дерябо и В.А.Ясвина. Их исследование проводилось в 1989-1995 годах в Латвии. Авторы показали, что в основе субъективного отношения к природе лежит запечатленность в тех или иных объектах и явлениях потребностей человека. В силу этого одни объекты безразличны для личности, другие стимулируют пристрастное отношение. С их результатами соотносились экспериментальные данные, полученные Г.В. Шайнис (1993-1995 г.г.), о развитии отношений подростков с природой.

Опираясь на собственные теоретические и экспериментальные данные, С.Д.Дерябо [1; 2] и В.А.Ясвин [5] выделили базовые параметры субъективного отношения к природе, параметры второго порядка, модальность и интенсивность субъективного отношения к природе, а также разновидности субъективного отношения к природе в виде своеобразной типологии.

Это наиболее логически обоснованная и стройная теоретическая система, фиксирующая отношения человека к природе, и она позволяет выявлять разновидности субъективного отношения к природным объектам и явлениям, типологизировать их.

Исследуя структурно-динамическую характеристику субъективного отношения к природе у подростков, выяснилось, что при низком уровне интенсивности отношение к природе носит, в основном, эмоционально-познавательный характер, при высоком уровне нуждается в потребности практического взаимодействия с природой и готовности к экологической активности (природоохранной деятельности). В группе, имеющей низкое, несформированное отношение к природе («нигилисты») уровень практического и особенно поступочного компонентов существенно ниже среднего и несет в основном эмоционально-познавательный характер. В группе, имеющей среднее отношение к природе («доброжелатели»), есть тенденция к повышению практического компонента. В группе с высоким уровнем развития отношения к природе («фанаты») ведущим становится практический компонент, существенно превышающий все остальные. Т.е. при высоком уровне интенсивности личностное отношение к природе характеризуется, прежде всего, практической деятельностью непрагматического типа (натуралистические увлечения), сильным интересом к природе, высокой экологической активностью.

Различные виды отношений к природе возникают и развиваются в деятельности, которую определяет учитель.

При этом профессиональная компетентность и успешность деятельности педагога связаны с субъектностью, интегративным качеством педагога, которое влияет

на развитие личности школьника в процессе их взаимоотношений.

В своих работах Левитов Н.Д. писал, что в учебно-воспитательной работе основная роль принадлежит учителю. «Влияние личности воспитателя на ученика нельзя заменить ни учебниками, ни наставлениями, ни наказаниями и поощрениями», говорил он (Левитов Н.Д., 1960). Поэтому мы, исследуя формирование субъективного отношения к природе у подростков, обратились к изучению отношения к природе у школьных учителей.

Поскольку роль образовательной среды в развитии личности имеет огромное значение, нами для исследования были выбраны педагоги и студенты педагогических вузов биологических факультетов Москвы и Московской области. В изучении этого вопроса первопроходцами были также А.П.Сидельковский и В.А.Ясвин, который исследовал специфику субъективного отношения к природе у учителей и студентов педагогических вузов и сопоставил их с характеристиками отношения к природе у школьников. Действительно большое педагогическое значение в процессе личностного влияния на развитие экологического сознания школьников имеет целостность и гармоничность отношения к природе самого учителя. Но мы считаем, что в школе именно учитель биологии является организатором природоохранной деятельности школьников и объективно выступает в роли лидера процесса такой деятельности. Поэтому в нашем эксперименте участвовали студенты биологических факультетов, как будущие учителя, учителя биологии, и их данные сопоставлялись с характеристиками отношения к природе у учителей других предметов и школьников подросткового возраста. В настоящей статье приводятся сравнения с учащимися пятых классов, так как обычно учителя биологии начинают работать именно с этой категорией школьников по своему предмету. Выборка проводилась из студентов, учителей и школьников Москвы и Московской области. Исследование проводилось с помощью методики «Натурафил», и для обеспечения сопоставимости результатов с показателями школьников использовался перевод в стены и Т-шкалу в соответствии с таблицами, разработанными на выборке школьников.

Интенсивность субъективного отношения к природе в методике оценивается по перцептивно-аффективному параметру (перцепция – это восприимчивость, аффект эмоции), который характеризуется эстетическим освоением объектов природы, отзывчивостью на их проявления, этическим освоением. Когнитивный (познавательный) параметр выражает стремление человека познавать природу. Практический компонент субъективного отношения к природе находит выражение в готовности человека к практическому взаимодействию с природой; поступочный компонент (структура поступков) отражает ориентированность человека на изменение природы в соответствии со своим субъективным отношением.

Экспериментальные данные, полученные нами, свидетельствуют о том, что среди студентов-биологов практически не встречаются лица с высоким развитием отношения к природе (более 62 баллов по Т-шкале), что подтверждает данные В.А.Ясвина. При этом по сравнению с учащимися пятых классов студенты биологических факультетов первого курса имеют более низкий уровень развития отношения к природе (55,09 против 55,7 по Т-шкале), а на пятом курсе этот показатель становится выше (58,62 против 55,09). Это превосходство складывается за счет показателей перцептивно-аффективного и практического компонентов. По показателю поступочного компонента, студенты-биологи пятого курса соответствуют среднему уровню для школьников, а первого курса даже им уступают. Что касается практического компонента, здесь школьники пятых классов значимо превосходят студентов и первого и пятого курсов. Это говорит о том, что студенты в реальной природоохранной деятельности принимают даже меньше участия, чем школьники.

В среднем интенсивность отношения к природе у учителей разных предметов выше, чем у учащихся пятых классов (58,66 против 55,7). Но в отличие от данных, полученных В.А.Ясвиным, она значимо выше у учителей биологии (66,88). Но при этом её структура совпадает со структурой интенсивности отношения к природе у школьников, имеющих средний уровень интенсивности. То есть, поступочный компонент занимает первое место, когнитивный – второе, практический – четвертое, перцептивно-аффективный занимает третье место. Тогда как у настоящих «фанатов» ведущим должен являться практический компонент, существенно превышающий все остальные. Рассогласование между низкими уровнями перцептивно-аффективного, когнитивного и практического компонентов, с одной стороны, и относительно высокими показателями поступочного – с другой показали также экспериментальные исследования В.А.Ясвина. Это явление, связанное с низкой внутренней когерентностью отношения к природе, получило у него название «эффекта педагогического блефа». У студентов-биологов практический компонент занимает второе место, а на пятом курсе перемещается на четвертое. Первое место к пятому курсу начинает занимать перцептивно-аффективный компонент. У учителей других предметов лидируют поступочный (1 ранг) и перцептивно-аффективный (2 ранг).

Таблица 1.

Структура интенсивности субъективного отношения к природе (в средних в станайнах по перцептивно-аффективному (ПА), когнитивному (К), практическому (Пк), поступочному (Пс) параметрам).

Параметры интенсивности субъективного отношения к природе	ПА		К		Пк		Пс	
	M	s	M	s	M	s	M	s
Ученики пятых классов	5,2	1.9	5,8	1,8	5,6	1,7	5,7	1,8
Студенты-биологи 1 курса	6,0	1,6	5,1	1,9	5,4	2,1	5,4	1,9
Студенты-биологи 5 курса	6,7	1,5	6,0	1,9	5,6	1,5	5,7	1,8
Учителя-биологи	6,9	1,4	7,3	1,4	6,8	1,5	7,4	1,2
Учителя-предметники	6,1	1,5	5,9	2,0	5,8	1,7	6,2	1,9

Где M - среднее арифметическое значение, а s – стандартное отклонение.

Рассматривая «совокупность таких компонентов, как перцептивно-аффективный, когнитивный и практический в качестве определенного «интраплана» субъективного отношения личности, так как эти компоненты отражают активность, направленную «на самого себя», а поступочный компонент – в качестве «интерплана», поскольку заложенная в его основе активность направлена на изменение внешнего окружения, то согласованность между «интрапланом» и «интерпланом» может выступить как критерий «внутренней обоснованности» поступков личности, связанных с объектом отношения. Это соотнесение позволяет судить о том, насколько поступки человека, направленные на мир природы или на других людей в природоохранном контексте, детерминированы «внутренними составляющими» отношения: стремлением к эстетическому освоению мира природы, познавательным интересом к нему, заботой о природе и общением к ней» (В.А.Ясвин, 2000).

Таким образом, выявленный в нашем эксперименте «эффект педагогического блефа» говорит о том, что активность в организации природоохранной деятельности многих учителей биологии связана с формальным исполнением соответствующей педагогической роли и снижает воспитательную эффективность педагогического процесса в этом вопросе.

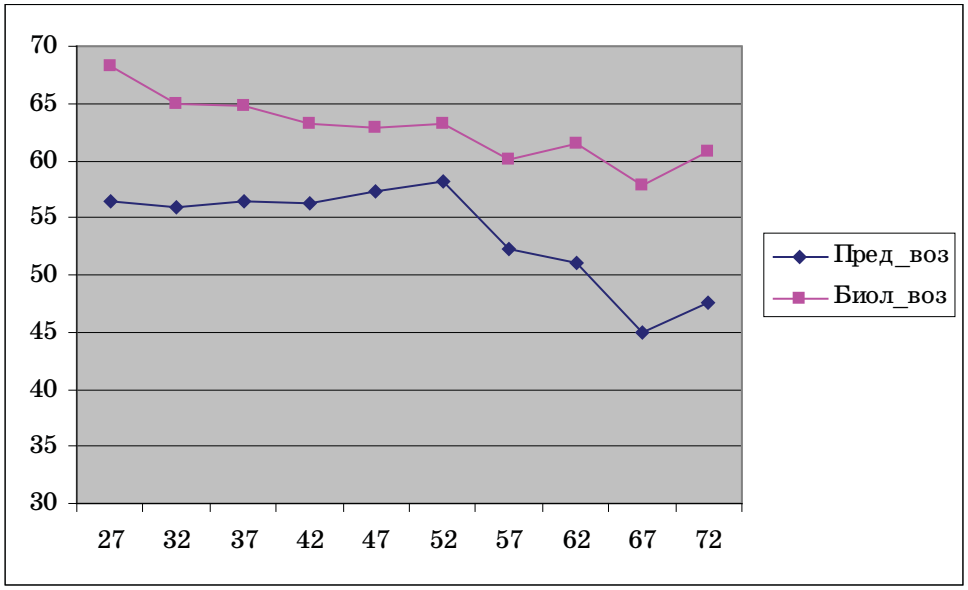


Рис.1 Зависимость интенсивности отношения к природе у учителей от возраста

В своей работе нам было интересно посмотреть, каким образом отношение к природе связаны у учителей с возрастом, стажем работы. Но в отличие от исследований предыдущих авторов, нами были взяты педагоги, у которых общий стаж работы совпадает со стажем работы учителем по преподаваемому предмету. Мы их условно назвали «чистыми учителями». Для них была разработана специальная анкета, где отмечались стаж, возраст и категория.

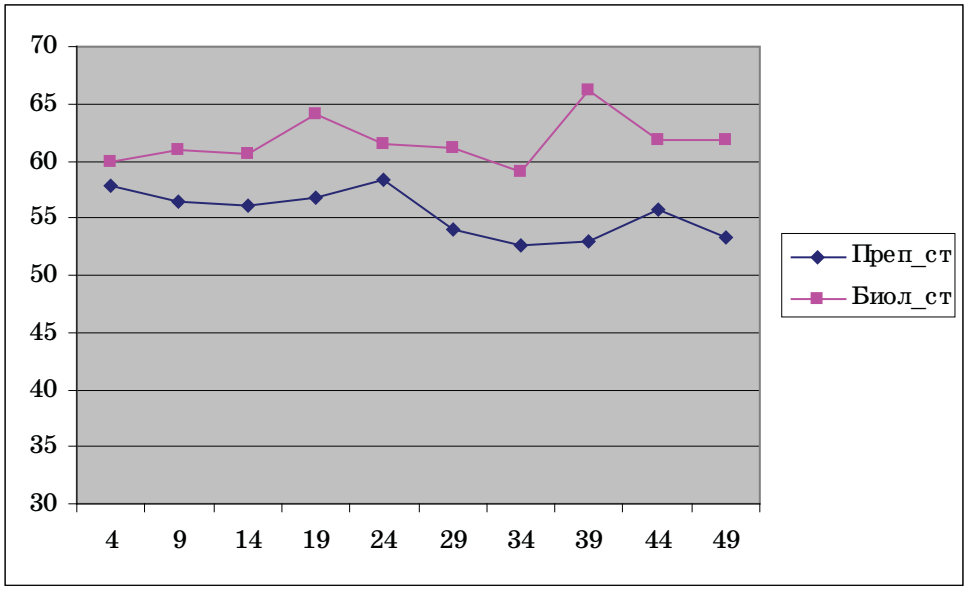


Рис. 2 Зависимость интенсивности отношения к природе у учителей от стажа работы

В зависимости от возраста у учителей биологии интенсивность отношения к природе постепенно падает (с 68 до 60,75), а у учителей других предметов постепенно растет к 52-м годам, затем резко падает (с 54,2 до 40). Со стажем у биологов и у предметников интенсивность отношения к природе постепенно падает, у биологов с 66 до 53,5, а у предметников с 57 до 53,3.

У биологов интенсивное падение после 5 лет работы в своей профессии (65 до 55). Только после 35 лет стажа у биологов этот показатель резко возрастает. Анализ показал, что это соответствует возрасту 57 лет, что соответствует времени выхода на пенсию. Видимо, в это время снижается давление извне по выполнению своей социальной роли, и учителя биологии получают возможность для реализации своего отношения к природе в соответствии со своими склонностями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дерябо С. Д. Психологические особенности восприятия природных объектов школьниками и студентами: Дис. ...к. психол.н. М., 1993.

2. Дерябо С. Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. М.,1993.

3. Лазурский А.Ф. О взаимной связи душевных свойств и способах ее изучения //Вопросы философии и психологии. 1900 (год XI) Кн. Ш (53). С. 217—263.

4. Левитов Н.Д., Детская и педагогическая психология. М., 1960.

5. Психологическая теория коллектива //Под ред. А.В.Петровского. М.: Педагогика. 1979.

6. Сидельковский А.П. Эстетическое восприятие природы школьниками, Ставрополь, 1968.

7. Ясвин В.А. Психология отношения к природе, М., Смысл, 2000.

Т.Н. Алешина

О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНОЙ ЛАТЕРАЛИЗАЦИЕЙ НА ПРИМЕРЕ УРОКОВ МАТЕМАТИКИ

В статье раскрывается проблема индивидуально-типологических различий подростков, у которых могут преобладать детализирующий или угадывающий способы зрительного восприятия. Предлагается для развития их творческого мышления использовать приемы, направленные на развитие функций правого полушария головного мозга.

T.N. Aleshina

ABOUT PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF TEENAGERS' CREATIVE THINKING DEVELOPMENT DEPENDING ON DIFFERENT LATERALIZATION (WITH MATH LESSONS, AS AN EXAMPLE)

In teenagers we can control individual differents during psychik processes: it can dominate explicating or guessing ways of visual perception, which at present are usually called left and right hemisphere (accordingly).

For the development of creative thinking of teenagers it is necessary to use the receptions directed for the development of functions of the right hemisphere.

Поиск новых путей активизации творческой деятельности подростков является одной из неотложных задач современной психологии и педагогики. Уделяя достаточное внимание необходимости развития мышления как важнейшего познавательного процесса нельзя забывать о значимости другого процесса – восприятия. Несмотря на то, что восприятие и мышление – это самостоятельные психические функции, они находятся во взаимосвязи и взаимовлиянии по причине целостности нашей психики. Следовательно, необходимо изучение проблемы взаимосвязи перцептивной и мыслительной деятельности, её роли в обучении математике. Настоящая проблема для исследования вызвана недостаточной разработанностью данного вопроса в психолого-педагогической литературе, а также низким практическим применением результатов существующих научных работ по данной теме. Объектом настоящего исследования являлась познавательная сфера личности подростков – восприятие и мышление. Предметом исследования стало развитие творческого мышления подростков на уроках математики с учётом их латерализации. Цель исследования: установить, выявить закономерности развития творческой деятельности подростков с различной латерализацией на уроках математики.

Подтверждением важности изучения восприятия является то, что известный крупнейший американский социальный психолог Ф.Оллпорт на определённом этапе своей научной деятельности отклонился от основной линии своих научных исследований и, досконально изучив все важнейшие теории восприятия, опубликовал капитальный обзорный труд по этому вопросу. И.М.Сеченов сделал важное указание на отличие восприятия, осуществляемого благодаря реакции детального видения, от восприятия посредством реакции схватывания. Отечественные психологи А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, В.П.Зинченко и другие говорили о восприятии как об активном процессе, а не о пассивном впитывании, подчёркивали целенаправленный характер перцепции. О взаимоотношении симультанности и сукцессивности в перцепции, считая, что они дополняются друг с другом, писали Б.А.Ананьев и В.П.Зинченко, Б.Ф.Ломов, М.Шехтер. Проблемой индивидуально-типологических

различий в восприятии занимались советские психологи Б.М.Теплов, А.А.Смирнов. Л.А.Венгер пытался выявить характерные особенности аналитического и синтетического типов перцептивной деятельности. В конце 50-х годов прошлого столетия А.А.Харкевичем, Е.И. Игнатьевым, В.А.Махониным, В.Г.Степановым, Э.Н.Алфёровым, М.М.Котляровой, Л.А.Ивлевой была разработана и применена методика узнавания постепенно уточняющегося изображения. В результате проведённого эксперимента удалось получить значительно более полную картину формирования образа на разных его этапах, выявить полярно различные паттерны течения процесса восприятия и множество переходных между ними. На основе опытов был сделан вывод о существовании двух различных способов зрительного восприятия, которые были названы: детальным рассмотрением и угадыванием.

В ходе научно-исследовательской работы нами была проведена серия экспериментов, направленная на определение типа восприятия и мышления подростков – учащихся традиционной школы (контрольная и экспериментальная группа); выявление уровня творческого мышления учащихся (контрольной и экспериментальной групп) традиционной школы и сопоставление данных результатов с типом зрительного восприятия; выявление уровня обученности испытуемых обеих групп; развитие творческого мышления подростков экспериментальной группы на уроках математики в традиционной школе; изучение воздействия формирующего эксперимента на уровень творческого мышления и уровень обученности подростков экспериментальной группы; сопоставление данных результатов с уровнем творческого мышления и уровнем обученности подростков контрольной группы. В исследовании участвовало 50 подростков, из них 25 человек, состоящие в экспериментальной группе (Э), 25 человек – в контрольной группе (К). Среди испытуемых были представители обоего пола (34% девочек, 66% мальчиков). Было проведено более семисот индивидуальных опытов. Формирующий эксперимент носил тренинговый характер, известно, что в тренинге количество учащихся ограничено (в нашем случае 25 человек). Кроме контрольной и экспериментальной групп подверглись пилотажному исследованию и наблюдению еще128 человек.

Этапы создания образов у всех людей – различны. Основные различия в течении процесса зрительного восприятия мы наблюдаем при использовании методики В.Г. Степанова постепенно проясняющегося изображения объекта. В своих исследованиях мы использовали диапроектор «Пеленг 500А», предназначенный для демонстрации цветных и черно-белых диапозитивов. В качестве тест-объектов мы взяли цветные диапозитивы: «Квадраты», «Сороки» и черно-белый портрет А.Ахматовой.



Рис. 1. Расфокусированное изображение диапозитива «Сороки».

Можно говорить о двух резко различающихся картинах течения восприятия и множестве переходных между ними, появляющихся при пользовании испытуемыми обоих способов видения (детализирования и угадывания). При детализировании отмечается направленность на анализ, одним из важных объектов наблюдения является светотень, ее тональность, четкость, яркость изображения. Много внимания уделяется рассмотрению формы, величины и местоположения зрительных раздражителей. Рассмотрение формы бывает часто довольно отвлеченным, что приводит к

геометричности восприятия.

Рассказ Ани Б. «Я вижу фигуру прямоугольной формы, повернутую в вертикальном положении желтого цвета с зелеными пятнышками в разных частях прямоугольника... Пятна стали более объемными, и их стало больше, а еще кое-где видны красноватые полосочки строгой формы...Видны белые пятна в форме запятой в верхней части рисунка и в правом углу рисунка... Я вижу двух ворон на каких-то камнях, а на заднем плане изображено дерево».

В этом описании уточняющегося расфокусированного изображения наблюдаются свойства, характерные для детализирующего способа зрительного восприятия: испытуемый выделяет отвлеченные детали, затрудняется сделать общий вывод относительно изображения. При этом выделяется период предваряющего анализирование, который делится на две стадии: констатации имеющихся деталей и фиксации изменений. В предваряющий период гипотетический образ имеет локальный характер. До создания ясной общей гипотезы наблюдение экрана происходит относительно равномерно. При этом фиксируется яркость изображения, рассматривается форма, отмечается ее выраженная внешне речевая фиксация. Характерно создание искусственных образов (геометрических фигур), которые можно рассматривать как продукт более частного, первичного синтеза, подготавливающего дальнейший синтез. Наблюдается анализ цвета искусственных образов, выделение непосредственно окружающего фигуру фона. Указывается величина и местоположение выделенных зрительных раздражителей. На основе постепенного осмысленного выделения и накопления отдельных деталей, сочетающегося со скачками при понимании их как целого, в сознании испытуемого создается образ. После периода предваряющего анализирование возникает общая гипотеза об увиденном, нуждающаяся в дальнейшем уточнении. Уточнение идет посредством анализа, непосредственно включенного в синтез. В итоге возникает окончательный образ предъявляемого изображения. То есть наблюдается широкое применение наиболее вычлененных аналитических форм и относительно длительная незавершенность синтетических операций, сукцессивность создания образа.

Для количественного анализа проявления у испытуемых детализирующего способа восприятия, учитывая характеристику левополушарного способа переработки зрительной информации, предложенную Edwards (213), и опираясь на данные других исследований, описанных в научной литературе (163,164), мы выделили следующие его свойства:

- отвлеченный анализ цвета («какой-то желтый цвет»);
- анализ цвета искусственных образов («белые полосочки»);
- анализ цвета естественных образов и их деталей («зеленые листья», «белые цветы»);
- группировка в некоторые общности отдельных элементарных раздражителей («что-то», «какие-то»);
- создание искусственных образов («полосочки»);
- указание величины, ее изменений, сравнение величины образов и их деталей («маленький город», «широкая ветка»);
- указание местоположения образов и их деталей относительно экрана или других образов («одна сверху, другая под ней», «сверху черные пятна», «сзади небо»);
- указание на поворот образов («повернулась к нам боком»);
- анализ освещения («в середине светится что-то»);
- выделение фона («птицы на белом фоне»);
- употребление глаголов («сидят»).

Теперь приведем пример угадывающего способа восприятия, обнаруженного у испытуемых. Рассказ Светы С. «Не знаю, островки в воде, какие-нибудь осенние

грибы, растущие на поляне, все желтое...собака, нет, похоже на цаплю: клюв, ноги. Может это скала. Если повернуть, как трость от зонта... Голубь на камнях, вон там дерево, пещера... Птицы сидят на корнях деревьев ... Сороки сидят на камнях и цветах, ищут червяков, вдали город старинный с куполами. В небе над деревьями кружат птицы».

Здесь проявляются свойства, характерные для угадывающего способа: испытуемый осуществляет общий обзор экрана, на основании первоначального общего впечатления выделяет несколько локальных полей, в которых видит образы конкретных предметов. Относительно быстро производится замена одной гипотезы на другую. В данном случае обнаруживается направленность на синтез, который сравнительно легко завершается созданием естественных образов животных, растений, а также образов, возникающих на основе поверхностного цветового впечатления. Угадывание можно условно считать симультанным процессом.

Для количественного анализа проявления у испытуемых угадывающего способа восприятия, учитывая характеристику правополушарного способа переработки зрительной информации, предложенную Edwards (213), и опираясь на данные других исследований, описанных в научной литературе (163,164), мы выделили следующие его свойства:

- создание естественных образов при первоначальном обзоре экрана («цапля»);
- выделение в созданном в первоначальный момент наблюдения естественном образе его деталей («похоже на цаплю: клюв, ноги);
- осмысление совокупности созданных естественных образов как некоторой целостной картины при первоначальном обзоре экрана («осенние грибы, растущие на желтой поляне»);
- формирование ряда образов на основе поверхностного цветового впечатления («островки в воде»);
- изменение позиции наблюдения для формирования нового образа («если повернуть, как трость от зонта»);
- относительно быстрая смена гипотез («собака, нет, похоже на цаплю»);
- относительно большое количество естественных образов, созданных при описании изображения;
- осмысление совокупности созданных естественных образов как некоторой целостной картины к концу опыта («сороки сидят на камнях и цветах, ищут червяков»).

Количество свойств, выбранных для характеристики детализирующего способа восприятия, оказалось больше, чем количество свойств, характеризующих угадывающий способ. Это связано с симультанностью последнего (быстротой создания образов), что делает его труднодоступным для наблюдения. Наблюдалось у испытуемых обеих групп и использование смешанного восприятия.

Таблица

Результаты исследования типа зрительного восприятия подростков контрольной и экспериментальной групп

Группы (чел)	Угадывающий способ зрительного восприятия		Смешанный тип		Детализирующий способ зрительного восприятия	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Э (25)	6	24	11	44	8	32
К (25)	9	36	12	48	4	16
Всего (50)	15	30	23	46	12	24

Если сравнить особенности характеристик способов угадывания и детального видения с особенностями право-и левополушарного способов приема и переработки информации, то обнаружим их полное сходство. Действительно, при левополушарном способе переработки информации отмечаются вычлененные аналитические операции, наблюдению присущ абстрактный характер, сукцессивность, большая вербализованность, рационализм, направленность на отражение искусственных форм (геометрические фигуры, символы, знаки и прочее). Для правополушарного способа типично быстрое завершение синтетических операций, конкретность наблюдения, симультанность, малая вербализованность, интуитивность, направленность на отражение естественных форм (лица людей и прочее).

Межполушарная асимметрия мозга одна из актуальных проблем современного естествознания, изучением которой занимаются самые различные дисциплины (анатомия, физиология, нейропсихология, неврология, лингвистика и другие). Учение о межполушарной асимметрии у человека возникло более 100 лет назад в 1861 году, в связи с описанием Брока в левом полушарии моторного центра речи, поражение которого вызвало затруднение артикуляции. Вскоре Вернике обнаруживает тоже в левом полушарии сенсорный центр речи, поражение которого приводит к расстройству понимания речи больным. Левое полушарие стало признаваться тотально доминирующим как в отношении языка, так и мышления, двигательной деятельности, ориентации тела в пространстве. Правое же полушарие рассматривалось как дополнительный автомат. Такая крайняя позиция не подтверждалась клиническими наблюдениями, в которых было описано, что после поражения правого полушария нарушается зрительное восприятие и пространственное мышление. Под влиянием работ Р.Сперри стала формироваться концепция частичного доминирования полушарий у человека, согласно которой левое полушарие специализируется на вербально символических функциях, а правое – на пространственно синтетических. В настоящее время наиболее распространён взгляд на доминирование одного из полушарий в управлении теми или иными психическими функциями. Так, человек с превалированием левополушарных функций тяготеет к теории, имеет большой словарный запас и активно им пользуется, ему присуща двигательная активность, целеустремлённость, способность прогнозировать события. «Правополушарный» человек тяготеет к конкретным видам деятельности, он медлителен и неразговорчив, но наделён способностью тонко чувствовать и переживать, он склонен к созерцательности и воспоминаниям. Г.А.Голицын в исследованиях в области психологии творчества утверждал, что наблюдается левополушарное доминирование у таких художников, как Дейнека, Дюрер, Пуссен, Петров-Водкин, Гольбейн, Давид; у таких композиторов, как Бах, Гендель, Прокофьев, Стравинский. К правополушарным были отнесены художники: Ван Гог, Врубель, Коровин, Делакруа, Левитан, К.Моне, Рембранд, Ренуар, Сарьян, Суриков; композиторы: Берлиоз, Вагнер, Шуман, Чайковский, Скрябин. Асимметрия мозга изучается в связи с проблемой индивидуализации обучения. В частности, исследуется влияние межполушарной асимметрии на познавательные способности.

Очевидно, угадывание обеспечивается активизацией преимущественно правого полушария, а детальное видение – левого. Данные положения неоднократно рассматривались в работах профессора В.Г. Степанова.

В ходе эксперимента в группе испытуемых нами выявлено три типа зрительного восприятия: детализирование, угадывание и смешанный тип. У здорового человека чаще в решении жизненных задач участвуют оба полушария, то есть используется смешанный тип восприятия. Учащихся с различным типом восприятия необходимо учить математике по-разному. Учащиеся, использующие детальное ви-

дение, имеют склонность к точным наукам, и напротив, учащиеся, использующие угадывание, склонны к предметам гуманитарного цикла. В частности, при обучении для развития детализирующего восприятия, то есть для усовершенствования левополушарного способа приема и переработки информации, необходимо овладевать методом наблюдения, развивать ощущения, словесно-логическую память, словесно-логическое мышление. Для развития угадывающего восприятия, то есть для развития правополушарного способа приема и переработки информации, необходимо развивать целостность восприятия, умение образного сравнения, образную память, наглядно-образное мышление, воображение.

Мы считаем, что при развитии угадывающего способа развивается творческое мышление и возможно уровень обученности учащихся по данному предмету. Для успешного обучения необходимо развивать оба типа восприятия, несмотря на то, что современная система обучения в школе строится преимущественно на работе левого полушария.

В ходе исследования проведена серия экспериментов, констатирующих тип восприятия (по В.Г. Степанову), уровень обученности (по В.П. Симонову), уровень творческого мышления (по Ф.Вильямсу), а также был проведен эксперимент, развивающий творческое мышление подростков с использованием традиционных и новаторских методик; проведено контрольное исследование, направленное на выявление изменений уровня творческого мышления и уровня обученности подростков после развивающего эксперимента, проведен сравнительный анализ; также проведена статистическая обработка результатов исследования при помощи критерия – квадрат, критерия Стьюдента, однофакторного дисперсионного анализа, линейной корреляции; выработаны психолого-педагогические рекомендации, способствующие более эффективному обучению учащихся.

Проведя оценку сбалансированности групп при помощи критерия хи-квадрат, мы выяснили, что экспериментальная и контрольная группы сбалансированы между собой по всем рассматриваемым признакам.

При исследовании зрительного восприятия на основе полученных данных были сделаны следующие выводы: у подростков проявляются особенности детализирующего, смешанного, угадывающего способов зрительного восприятия;

в подростковом возрасте у названных учащихся свойства, характеризующий и детализирующий, и угадывающий способы восприятия, развиты по-разному (одни используют 9 свойств из 11, 7 свойств из 8, а другие 2 свойства из 11 или 1 свойство из 8);

в подростковом возрасте использование всех трех типов зрительного восприятия (детализирующий, смешанный, угадывающий) прослеживается у испытуемых и мужского, и женского пола;

у испытуемых женского пола значимо чаще встречается детализированный тип зрительного восприятия, а у испытуемых мужского пола – смешанный и угадывающий;

у испытуемых мужского пола значимо преобладает правая латерализация в зрительной модальности, по сравнению с испытуемыми женского пола..

При исследовании уровня творческого мышления на основе полученных данных были сделаны следующие выводы: испытуемые подростки, использовавшие все три способа зрительного восприятия (детализирующий, угадывающий и смешанный), показали различные уровни творческого мышления: низкий, средний, высокий;

испытуемые с угадывающим способом восприятия показывают значимо более высокие результаты (по параметрам «название» и «всего»), затем идут испытуемые

с детализирующим и смешанным типом зрительного восприятия; по параметру «оригинальность» у испытуемых с угадывающим типом восприятия имеется тенденция показывать более высокие результаты;

у испытуемых женского пола имеются значимо более высокие показатели творческого мышления, чем у испытуемых мужского пола.

Таблица 2.

Результаты начального исследования уровня творческого мышления испытуемых

Группа. Человек	Низкий		Норма		Высокий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
К(25)	9	36	15	60	1	4
Э(25)	8	32	16	64	1	4
Всего(50)	17	34	31	62	2	4

При исследовании уровня обученности на основе полученных данных были сделаны следующие выводы: испытуемые с детализирующим способом зрительного восприятия показали более высокие результаты обученности, чем испытуемые с угадывающим и смешанным типом восприятия; испытуемые с угадывающим способом зрительного восприятия в ходе исследования показали уровень обученности выше, чем со смешанным типом восприятия; испытуемые женского пола имеют тенденцию к более высокому уровню обученности; учащиеся с высоким уровнем творческого мышления (по параметрам «оригинальность», «разработанность», «название», «всего») показывают уровень обученности выше.

Таблица 2.

Результаты начального исследования уровня обученности учащихся экспериментальной и контрольной групп (по В.П.Симонову)

Показатель	Распознавание 1–2 балла		Запоминание 3–4 балла		Понимание 5–6 баллов		Элементарные умения и навыки 7–8 баллов		Перенос 9–10 баллов	
Группы	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
К (25)	2	8	13	52	6	24	4	16	0	0
Э (25)	1	4	10	40	8	32	5	20	1	4
Всего (50)	3	6	23	46	14	28	9	18	1	2
Существующая шкала	«удовлетворительно» от 1 до 4 баллов включительно				«хорошо» от 5 до 7 баллов включительно			«отлично» от 8 до 10 баллов		

В течение трех лет длился эксперимент, направленный на развитие творческого мышления подростков. Для этого систематически и с учетом способа приема и переработки информации учащимся экспериментальной группы на уроках математики предлагались нестандартные задачи; необычным способом происходило объяснение нового материала или его обобщение, повторение. Учащиеся сочиняли тематические сказки по математике, задачи с недостающими или избыточными данными, отгадывали и составляли математические кроссворды, развивали образную память (эйдетизм), конструировали из различных материалов стереометричес-

кие фигуры. А также, овладевая методом наблюдения (например, определяя закономерность числового ряда) или развивая ощущения, интуицию (по Де Боно), а так же интеллектуальный уровень (например, решая комбинаторные, лабиринтные и логические задачи (по А.З. Заку), т.е. усовершенствовали правополушарный способы приёма и переработки информации, не исключая развития левого полушария в силу специфики предмета.

По окончании развивающего эксперимента было проведено ***повторное констатирующее исследование уровня творческого мышления и обученности*** подростков контрольной и экспериментальной групп, для того, чтобы проследить изменения уровня творческого мышления и обученности учащихся экспериментальной группы до и после развивающего эксперимента, а также, чтобы сравнить уровень творческого мышления и обученности подростков экспериментальной и контрольной групп. Для этого учащимся были повторно предложены модифицированный тест Ф.Вильямса и тест по методике В.П. Симонова.

Нами были проанализированы и математически обработаны полученные результаты.

В экспериментальной группе низкий уровень творческого мышления показали 12% учащихся, вместо первоначальных 32%, средний уровень творческого мышления (по возрасту) показали 68% учащихся, вместо первоначальных 64%, высокий уровень творческого мышления показали 20%, вместо первоначальных 4%.

Таблица 3.

Результаты повторного исследования уровня творческого мышления испытуемых

Группа. Человек	Низкий		Норма		Высокий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
К(25)	5	20	20	80	0	0
Э(25)	3	12	17	68	5	20
Всего(50)	8	16	37	74	5	10

Статистическая обработка данных при помощи критерия Стьюдента показала, что после формирующего эксперимента, направленного на развитие творческого мышления у экспериментальной группы учащихся имеются значимые различия по параметрам «оригинальность» (p=0,026), «разработанность» (p=0,001), «название» (p=0,001), «всего» (p=0,006)

Очевидно, что уровень творческого мышления в экспериментальной группе значительно вырос, после проведения развивающего эксперимента.

Второй контрольный срез показал, что низкий уровень творческого мышления в группе К показали 20% испытуемых, а в группе Э – только12%; средний уровень в группе К показали остальные 80% учащихся, а в группе Э – 68% учащихся, следовательно в контрольной группе не выявлено ни одного учащегося с высоким уровнем творческого мышления, зато в экспериментальной группе они составляют 20%.

Высокий уровень творческого мышления после формирующего эксперимента показали учащиеся и с угадывающим, и с детализирующим, и со смешанным типом зрительного восприятия. Формирующий эксперимент подтвердил, что применение приемов, связанных с развитием правого полушария, способствует развитию творческого мышления учащихся с различной латерализацией. Однако заметим, что для учащихся с правополушарным и смешанным способом методика является более эффективной, чем для учащихся с левополушарным способом. Эти данные также подтверждены экспериментально Е.А. Смирновой, которая получила аналогичные выводы при обучении подростков иностранному языку.

В экспериментальной группе из 25 человек у 17, по сравнению с первоначальным результатом, вырос уровень творческого мышления; среди них: с детализирующим способом зрительного восприятия 30% , с угадывающим – 35% , со смешанным – 35% учащихся. Из числа испытуемых с высоким уровнем творческого мышления выявлено 80% девочек и 20 % мальчиков. **Количество учащихся, показавших рост уровня творческого мышления после развивающего эксперимента (17 человек из 25).**

Мы предполагали, что развитие творческих способностей учащихся экспериментальной группы повлечет за собой и развитие уровня обученности.

Уровень обученности в экспериментальной группе после проведения формирующего эксперимента вырос. Статистическая обработка, выполненная с помощью критерия Стьюдента, показала, что по данному параметру (обученность) у испытуемых экспериментальной группы имеется тенденция к значимым различиям (p=0,093). В контрольной группе по параметру «обученность» значимых различий не наблюдается.

Таблица 4.

Результаты итогового исследования уровня обученности учащихся экспериментальной и контрольной групп (по В.П.Симонову)

Показатель	Распознавание 1–2 балла		Запоминание 3–4 балла		Понимание 5–6 баллов		Элементарные умения и навыки 7–8 баллов		Перенос 9–10 баллов	
Группы	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
К (25)	2	8	11	44	5	20	7	28	0	0
Э (25)	0	0	4	16	12	48	6	24	3	12
Всего (50)	2	4	15	30	17	34	13	26	3	6
Существующая шкала	«удовлетворительно» от 1 до 4 баллов включительно				«хорошо» от 5 до 7 баллов включительно		«отлично» от 8 до 10 баллов			

Среди испытуемых с высоким уровнем обученности (перенос, элементарные умения и навыки – «отлично») были учащиеся и с угадывающим, и смешанным, и детализирующим способами зрительного восприятия.

В экспериментальной группе у 18 человек вырос уровень обученности, среди них: с детализирующим способом зрительного восприятия – 22% , с угадывающим – 28% , со смешанным – 50% учащихся. **Количество учащихся, показавших рост уровня обученности после развивающего эксперимента (18 человек из 25).**

С одной стороны, видна только тенденция к повышению уровня обученности, а если выборка была бы больше, то уровень обученности возможно в экспериментальном классе мог бы быть значимо больше.

С другой стороны, математика логический предмет, преподаваемый последовательно, небольшими порциями, который опирается в первую очередь на функции левого полушария. Также известно, что люди с развитой креативностью лучше решают нестандартные и хуже стандартные задачи (С.С. Степанов «Популярная психологическая энциклопедия»). Курс математики рассчитан на умение решать стандартные задачи, которые в большинстве своем имеют определенный алгоритм решения. Мы же в эксперименте развивали преимущественно правое полушарие, возможно, поэтому выявлена только тенденция к повышению уровня обученности. Формирующий эксперимент показал, что использованные приемы для развития творческого мышления могут привести и к росту обученности. Однако заметим, что применение данных приемов оказались эффективнее для учащихся со смешанным и детализиру-

ющим способом приема и переработки информации в силу специфики нашего предмета. А это значит, что для усвоения математики необходимо усовершенствование обоих способов приема и переработки информации, чтобы школьники могли решать и стандартные и нестандартные задачи. Не лишний раз считаем отметить необходимость организации обоих полушарий вне зависимости от доминирующего.

Из вышесказанного можно сделать следующие выводы:

Для развития творческого мышления необходимо, прежде всего, развитие функций правого полушария.

Для успешного усвоения знаний необходимо усовершенствование обоих способов приема и переработки информации, учитывая взаимосвязь обоих полушарий головного мозга.

Развитие творческого мышления ведет к тенденции повышения обученности учащихся.

Экспериментально подтверждено, что применение приемов, связанных с развитием правого полушария, способствует развитию творческого мышления учащихся с различной латерализацией, но более эффективными они являются для учащихся с угадывающим зрительным восприятием или смешанным типом, чем для учащихся с детализирующим типом.

Нами выработаны и предлагаются психолого-педагогические рекомендации, способствующие более эффективному обучению учащихся.

1. Обнаруженные индивидуально-типологические различия личности, в зависимости от доминирующего полушария, настолько существенны, что возникает настоятельная необходимость дифференцированного обучения с учетом этих различий. Следует дать возможность ученику свободно пользоваться тем способом приема и переработки зрительной информации, к которому он в большей степени тяготеет.

2. Рекомендуется знакомить школьников с характеристиками обоих способов зрительного восприятия и видами их взаимодействия, в связи с направленностью на гармоничное развитие личности.

3. Для учащихся с ориентацией на правополушарный (угадывающий) способ переработки информации рекомендуется организовать углубленное преподавание гуманитарных предметов, а ученикам со склонностью к левополушарному (детализирующему) способу – рекомендовать углубленное изучение предметов естественно-научного цикла.

4. При обучении школьников по программе, построенной, в первую очередь, на развитии детализирования, необходимо уделять особое внимание развитию угадывающего способа восприятия, так как недостаточное использование образной сферы препятствует раскрытию творческих способностей учащихся.

5. Обучение необходимо строить с учетом индивидуально-типологических особенностей не только восприятия, но и всей познавательной сферы личности, так как определенные типы одних познавательных процессов взаимодействуют с определенными типами других.

6.Для успешного обучения необходимо на уроке чередовать различные способы подачи учебного материала (словесное объяснение, в виде схем, таблиц, графиков), ориентируясь на особенности восприятия учащихся.

Результаты нашего исследования дают материал для разработки эффективных педагогических технологий, основанных на деятельности и взаимодействии обоих полушарий головного мозга человека; обеспечивают рост возможностей учителя при развитии творческого мышления подростков на уроках математики; определяют индивидуальный и системный подход к гармоничному формированию личности учащегося, согласовывая развитие нескольких познавательных процессов (мышления и восприятия).

И.Н. Авдеева

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ФАСИЛИТАЦИЯ

В статье представлены результаты изучения психологических особенностей учителей, участвующих в опытно-экспериментальной работе. Проанализировано влияние участия в творческой педагогической деятельности на особенности личности педагогов. Обсуждаются проблемы осуществления фасилитативного взаимодействия в инновационном педагогическом процессе.

I.N. Avdeiva

PEDAGOGICAL CREATIVITY AND PEDAGOGICAL FACILITATION

This article introduces the reader to the results of a study, done on the psychological characteristics of the teachers, involved into experimental work. The author analyzed the influence of creative pedagogical activity on teachers' characters. The article also brings up the problem of exercising facilitate interaction within the innovative pedagogical process.

Пути и способы актуализации индивидуального творческого потенциала ребёнка в реальном учебно-воспитательном процессе, содержание и методы подготовки учителя к соответствующей педагогической деятельности через овладение эффективными диалогово-стимулирующими (в отличие от доминантно-авторитарных) технологиями находятся в центре внимания гуманистически ориентированных исследователей образования.

С одной стороны, в целом ряде разработок освещены психолого-педагогические факторы, которые содействуют развитию у школьников творческих способностей, способствуют формированию поисковой мотивации, становлению творческих мыслительных навыков и умений (И.С.Аверина, Т.В.Галкина, Ю.З.Гильбух, Л.Б.Ермолаева-Томина, А.В.Киричук, Н.В.Козленко, Е.И.Кульчицкая, А.М.Матюшкин, М.И.Меерович, В.А.Моляко, В.В.Рыбалка, М.Л.Смульсон, М.А.Холодная, Г.Д.Чистякова, Л.И.Шрагина и др.).

С другой стороны, в современной психологической и педагогической литературе широко представлены исследования, касающиеся проблем становления творческой личности педагога, формирования его готовности к творческой деятельности. Это работы Ю.П.Азарова, Ю.К.Бабанского, А.А.Бодалёва, В.Т.Бондаря, Ф.М.Гоноболина, В.И.Загвязинского, И.А.Зазюна, И.Г.Каневской, Н.В.Кичук, Б.И.Кобзаря, Н.В.Кузьминой, А.П.Кондратюка, Ю.М.Кулюткина, В.А.Лисовской, Л.М.Лузиной, А.Г.Мороза, М.Д.Никандрова, Д.Ф.Николенко, М.М.Поташника, Л.И.Рувинского, В.В.Сагарды, В.А.Сластёнина, С.А.Сысоевой, А.К.Тихомирова, Р.Х.Шакурова и др.

Результаты этих исследований начинают внедряться в педагогическую практику и в практику подготовки педагогов к работе по развитию творческой личности ученика (В.А.Бухвалов, А.Гин, О.Громова, С.Заир-Бек, В.В.Давыдов, Р.Х.Шакуров, С.А.Сысоева и др.).

Подчеркивая несомненное научное и практическое значение упомянутых исследований, следует отметить, что исследования, которые посвящены профессиональной подготовке учителя к работе по развитию творческой личности школьников, преимущественно центрированы на информационно-операциональной компоненте готовности и ограничиваются ознакомлением специалистов с психо-

логическими характеристиками творческого мышления и творческой личности, с методиками диагностики творческих способностей и тренинга навыков творческой мыследеятельности.

Вопрос о том, какие черты личности должен иметь учитель, настроенный на творческое развитие учеников, продолжает быть актуальным. Его актуальность усиливается в связи с тем, что осуществление творчески ориентированного образовательного процесса нуждается в организации учения как фасилитативного взаимодействия участников, что, в свою очередь, обусловливает необходимость смены традиционной педагогической позиции учителя на фасилитативную (А.Маслоу, М.В.Кларин, Б.Г.Матюнин, К.Роджерс и др.). Большинство авторов, анализируя содержание, условия, способы подготовки учителей к педагогическому творчеству, к работе по развитию творческой личности ребенка, рассматривали и рассматривают вопрос влияния творческой деятельности педагогов на развитие творческих способностей учеников. В работах отмечаются черты личности учителя-гуманиста, по определению устремлённого на актуализацию творческого потенциала школьников: эмпатия, толерантность, центрация на ребенке, социокультурная компетентность, способность к фасилитации и т.д. Но следует отметить, что, провозглашая настоятельную потребность глубокого изучения психологических закономерностей влияния личности учителя на актуализацию творческого потенциала ученика, эти материалы носят преимущественно обобщенный, рекомендательный характер. При этом, a priori считается, что творческая педагогическая деятельность учителя является условием, залогом творческого развития ученика. Бесспорно, учитель, который проявляет склонность к творчеству, занимается инновационной деятельностью, с большей вероятностью найдет нестандартное решение проблемной ситуации, с большей готовностью отреагирует на новую идею, новый способ учения.

Однако всегда ли он будет толерантен к нестандартности, к неудачливости, другому темпу восприятия и деятельности ученика? Гуманистическое понимание творческого развития как развития способности к творчеству самоактуализации [3] обусловливает определенную абсолютизацию индивидуальных проявлений ребенка в учебном взаимодействии. Но как учитель будет воспринимать неожиданный – непредсказуемо индивидуальный – результат внедрения педагогической инновации? Особенно, если инновацией является личностно актуальная авторская разработка? Как именно влияет на личность учителя его участие в творческой инновационной деятельности и как это отображается на взаимодействии с учениками? В доступной нам литературе отсутствуют данные о результатах исследований отмеченных аспектов педагогического творчества.

В предлагаемой статье мы излагаем свой взгляд на затронутые вопросы. Основанием для нижеприведенных размышлений и выводов стали результаты комплексного исследования эффективности внедрения в практику работы школ г.Севастополя экспериментальных образовательных программ, проектов, новых моделей образования и других инноваций.

В исследовании приняли участие 160 педагогов – участников внедрения экспериментальных образовательных программ (экспериментальная группа), а также 150 учителей, работающих по традиционным методикам (группа контроля). Изучалась динамика профессиональных и личностных характеристик специалистов, участвующих во внедрении в учебно-воспитательный процесс школ программ «Экология и диалектика» (Л.В.Тарасов), «Формирование духовной культуры современного школьника» (Н.Е.Щуркова), «Развивающее обучение по системе Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова». Во всех отмеченных программах провозглашена приоритетная направленность на развитие творческой личности ученика. Все исследуемые педагоги

принимали активное творческое участие в реализации инновационных программ: самостоятельно разрабатывали и проводили уроки, внешкольные мероприятия, создавали методическое оснащение. С целью исследования личностных характеристик, которые влияют на индивидуальное профессиональное поведение педагогов, нами были использованы: методика оценки степени развития творческого потенциала (РТП) [7], методика оценки уровня эмпатии [5], «Психодиагностический тест» В.Мельникова и Л.Ямпольского (ПДТ) [4], методика диагностики типа поведения в конфликтных ситуациях К.Томаса [5], методика оценки способности к надситуативному восприятию И.Авдеевой [1].

По результатам тестирования установлены различия в психологических характеристиках представителей экспериментальной и контрольной групп учителей.

Подавляющее большинство педагогов обеих групп (98,14% – в экспериментальной, 91,96% – в контрольной) продемонстрировали средний уровень развития творческого потенциала. Высокий уровень РТП диагностирован у 8,04% учителей контрольной группы и у 0,63% членов экспериментальной группы. Ввиду того, что основанием для анализа и заключений в использованной нами методике выступают результаты самооценки, можно предположить, что учителя экспериментальной группы более критично подошли к характеристике собственных творческих возможностей. Возможно также, что в ответах педагогов контрольных школ отразилась нереализованная потребность в профессиональном творческом самовыражении.

Среднегрупповые показатели уровня эмпатии у педагогов всех школ – экспериментальных площадок оказались ниже, чем в группе контроля – за счет почти вдвое низшей частоты высоких показателей: высокий уровень эмпатии отмечен у 23,75% и 46,60%, средний – у 75, 63% и 52,026% членов экспериментальной и контрольной групп соответственно. Следует отметить, что использованная нами методика позволяет охарактеризовать баланс между эмоциональной чувствительностью и способностью к самоконтролю. Средние значения показателей характеризуют оптимальный для выполнения педагогической деятельности уровень «контролируемой эмоциональной чуткости». С этой точки зрения, показатели экспериментальной группы могут свидетельствовать о более высоком, по сравнению с контролем, уровне личностной зрелости педагогов. Но, в соотнесении с нижеприведенными данными (ПДТ), они могут свидетельствовать об уменьшении спонтанности, как о невротически обусловленном повышении уровня саморегуляции.

Исследование с помощью ПДТ позволило установить достоверные ($p<0,05$) различия в среднегрупповых показателях экспериментальной и контрольной групп по шкалам «психотизма», «депрессии», «психической неуравновешенности», а также различия, имеющие характер тенденций, по шкалам «невротизма», «сензитивности», «общительности». В целом, среднегрупповые показатели в экспериментальной группе свидетельствуют о повышенной тревожности, болезненной (согласно терминологии авторов методики [4]) впечатлительности и чувствительности, высоком уровне внутреннего напряжения, склонности к невротическому реагированию на индифферентные раздражители. Типичными для членов экспериментальной группы были результаты, которые интерпретируются как «психологическая склонность к стереотипному стилю поведенческого программирования» [4]. В своих ответах учителя-инноваторы демонстрировали повышенное стремление вести себя в соответствии с заранее разработанными планами, «строить собственное поведение, руководствуясь надежными реально ощутимыми стабильными ценностями» [4]. При этом была отмечена выраженная склонность к избеганию проблемных ситуаций,

даже за счет ущемления собственных интересов и целей. Приведенные данные согласуются с результатами исследования стилей общения, которым педагоги отдают предпочтение в конфликтных и эмоционально-неоднозначных ситуациях. Наиболее четкие различия в групповых показателях установлены в частоте выборов стилей сотрудничества и приспособления (соответственно: 10,2% и 49,3% – в экспериментальной группе, 29% и 16% – в контрольной). В двух из четырех исследуемых экспериментальных школ вообще отсутствовал выбор стиля сотрудничества как предпочитаемого стиля поведения. Мы рассматриваем полученные данные относительно преобладания в экспериментальной группе компромиссно-приспособительных стратегий общения как проявление растущей центрации на ребенке. Однако, результаты ПДТ говорят о том, что эта центрация сопряжена с повышенным внутриличностным напряжением. Исходя из анализа содержания тестовых утверждений методики Томаса, выбор «приспособления» можно расценить как склонность к поддержке ребенка в психотерапевтическом контексте (позиция «взрослого»). В то же время «сотрудничество» можно трактовать как поддержку-доверие, когда педагог доверяет проявлениям индивидуальной активности учеников и опирается на них в своей деятельности (позиция «равного»). С этой точки зрения, уменьшение в экспериментальной группе частоты выборов стиля сотрудничества вполне закономерно. Сотрудничество предусматривает не только совместную деятельность, но и взаимное делегирование контроля над ней. В ситуации осуществления инновации большинство учителей не чувствуют себя достаточно свободно и уверенно, поэтому пытаются контролировать все, что происходит на уроке, склоняясь к позиции «взрослого» в общении и, тем самым, избегая сотрудничества.

Сравнительный анализ результатов тестирования между группами позволяет предположить, что выделенные характеристики связаны с активной инновационной деятельностью учителей-членов экспериментальной группы. Связь выражается в том, что для достаточно большой группы учителей творческая деятельность имеет в известной мере психотравмирующий характер. В основе психотравматизации, на наш взгляд, лежит подсознательный внутриличностный конфликт, обусловленный хроническими нарушениями зоны ожиданий в сфере актуальных отношений (отношение к результатам собственного творчества и отношение к ученикам). Традиционная педагогическая позиция и явно, и неявно предусматривает нацеленность учителя на достижение четко определённого, заранее сформулированного результата педагогической деятельности (определенный уровень знаний, умений, навыков, определенные качества поведения, определённые позитивные личностные характеристики). Стимулируемые инновационными изменениями в режиме обучения и общения незапланированные реакции детей, не идентифицированные в позитивном контексте как желательные проявления творчества самоактуализации, нарушают зону ожиданий педагогов, вызывая разочарование, тревогу, а иногда агрессию. В пространстве индивидуально-специфических влияний школьники отображаются учителем-инноватором как преграда, фрустрирующий фактор на пути к профессионально-личностной самореализации. Особенно это касается тех учеников, которые демонстрируют присущие творческим натурам поведенческую спонтанность, критическое отношение к привычному, чувствительность к побочным продуктам деятельности… Анализ учителями трудностей внедрения инноваций свидетельствует о том, что подавляющее большинство из них не осознают собственных личностных проблем, связанных с педагогическим творчеством. Не осознавая вполне причин своего недовольства, учителя приписывают негативные характеристики детям, условиям труда, администрации, усталости… А исходная причина – неумение воспринимать неожидаемое положительно, в фасилитативном контексте – остается вне

рефлексивного анализа и, соответственно, не получает адекватной психологической отработки. Конфликт в зоне ожиданий обостряется из-за противоречия, связанного с усилением контролирующей «взрослой» позиции (а значит актуализацией педагогоцентрической модели учебного взаимодействия) и необходимостью реализовать «равноправные» модели общения (которых требуют творчески ориентированные инновационные образовательные программы). Неудачные попытки согласовать на уроках эти модели приводят к углублению фрустрации. Таким образом, творческая педагогическая деятельность, которая базируется на методологии доминантно-авторитарных формирующих учебно-воспитательных воздействий, закономерно приводит к определенным личностным девиациям у учителей, что может проявляться в хорошо известных феноменах стереотипизации поведения, эмоционального выгорания, переструктурирования морали и тому подобное. Очевидно, что общение с таким учителем не содействует полноценному психосоциальному развитию ребенка.

Подавляющее большинство разработок, касающихся педагогического творчества или инновационной педагогической деятельности, исходят из тезиса, что творческая педагогическая деятельность непременно связана с личностным ростом в позитивном контексте. С психологической точки зрения эта связь не является столь однозначной. В своих работах К. Роджерс отмечает, что личностный рост связан не только с приятными ощущениями: мы оставляем обжитую среду и погружаемся в неведомое [6]. Продемонстрированная исследуемыми педагогами склонность к стереотипному стилю поведенческого программирования отображает, на наш взгляд, своеобразную «инновационную усталость», внутреннее сопротивление необходимости реагировать в социально регламентированной форме на многообразные результаты инноваций, беря на себя ответственность и за эти результаты, и за собственную реакцию на них. Сопротивление изменениям – важнейшая причина, из-за которой на личностном уровне формируются невротические защиты. Неуверенность и тревога, связанные с непродуктивными защитами, приводят к эмоциональной зависимости от фрустратора, в нашем случае – к негативной (вынужденной) центрации на учениках как источниках психической опасности. Следует отметить, что реализация педагогических технологий, которые целенаправленно отображают парадигму личностно-ориентированного подхода (технология субъект-субъектного взаимодействия, технология формирования критического мышления и ответственного поведения, технология обучения в диалоге), также иногда выступает источником негативного профессионального опыта для психологически неподготовленных учителей общеобразовательных школ (эффект «начального срыва» и т.п.).

Выявленные в нашем исследовании психологические характеристики учителя, внедряющего инновации, могут стать существенным препятствием для реализации учебного процесса как фасилитативного взаимодействия с учениками:

Во-первых, фасилитация предусматривает полное и безусловное принятие партнера. Но не может быть принятия человека, которого воспринимаешь (часто подсознательно) как оппонента, как препятствие, общение с которым, хотя и является самостоятельно избранным, но, в сущности, носит вынужденный, объектный, характер.

Во-вторых, фасилитативное взаимодействие предусматривает, что учитель предлагает, транслирует собственные образцы творческой жизнедеятельности, способы позитивных ценностных отношений к себе и окружению, к проблемам, которые возникают в процессе познавательной деятельности. Важнейшей характеристикой трансперсонального взаимодействия является актуализация в нём эмоциональных структур вовлеченных субъектов [2]. Чтобы транслировать способы позитивного отношения и самоотношения, нужно их иметь в достаточно развитом

отрефлексированом виде, быть настроенным на распознавание и поддержку их проявлений у партнеров по взаимодействию (быть положительно центрированным на партнере). Но состояния хронического нервно-психического напряжения (с которыми по большей части связана творческая деятельность, реализуемая в рамках традиционной педагогоцентрической позиции) приводят к формированию негативного самоотношения, активизации непродуктивных (нетворческих) типов реагирования в повседневном общении, негативной фиксации на значимом окружении. Когда эти негативные состояния доминируют в эмоциональном контексте трансперсонального взаимодействия учителя-инноватора с учениками, фасилитативная личностная позиция как открытое конгруэнтное самовыражение в общении (и связанная с ним опосредованная позитивная стимуляция позитивных личностных изменений у учащихся) становится невозможной.

В-третьих, фасилитативное взаимодействие – это деятельность, цель которой закономерно не может быть исчерпана конкретными характеристиками предварительно запрограммированного результата. Представления о результате обязательно изменяются, обогащаются, корректируются в ходе взаимодействия. Работа в таком режиме требует от педагога открытости новому опыту (источником которого выступают, прежде всего, ученики), склонности положительно интерпретировать неожиданные реакции детей на творческие педагогические поиски, готовности воспринимать ученика как фасилитатора – посредством рефлексии собственных личностных изменений в процессе творческого сотрудничества. Одним из факторов позитивной открытости новому опыту является способность к надситуативному восприятию жизненных ситуаций [1]. Наше исследование выявило низкий уровень развития упомянутого качества у подавляющего большинства учителей как экспериментальной, так и контрольной групп (91,7% и 90,7% соответственно).

Возможно, обнаруженные в нашем исследовании психологические феномены обусловливают, наряду с финансовыми и организационными трудностями, невысокую продолжительность большинства интересных, научно целесообразных, гуманистически ориентированных инновационных образовательных программ и проектов.

Таким образом, участие в творческой инновационной работе обусловливает серьезные изменения в психической деятельности достаточно большой части учителей. При этом позитивные изменения (усиление центрации на ребенке, повышение уровня саморегуляции и критического отношения к собственному творчеству) сопровождаются негативными психическими проявлениями невротического характера (уменьшение спонтанности, усиление склонности к стереотипизации, повышение тревожности, формирование негативной эмоциональной зависимости от учеников – вынужденной центрации). То есть, педагогическое творчество, выступая фактором психотравматизации, само себя отрицает, тормозя, и даже делая невозможной реализацию своего основного назначения – фасилитацию творческих самопроявлений учеников. Все это предопределяет необходимость соответствующей личностной подготовки учителя к творческой педагогической деятельности в режиме фасилитативного взаимодействия с учениками. Такая подготовка может быть осуществлена как до начала (пропедевтический курс), так и в процессе (сопроводительный курс) внедрения инноваций. Основной целью такой подготовки является профилактика невротических и фасилитатция позитивных личностных изменений, связанных с опытом творческой педагогической деятельности, а также содействие развитию у педагогов способностей к фасилитации как основы личностно-ориентированной педагогической позиции.

Направленная на активизацию творческих самопроявлений учителя и учени-

ка, инновационная педагогическая деятельность в своих идеальных характеристиках выступает как модель личностно ориентированного образования. А значит упрочение личностно ориентированного подхода в образовании непременно будет связано с расширением инновационной практики. Исходя из этого личностная (антиневротическая) подготовка учителей к творческой педагогической деятельности становится остро актуальной.

ЛИТЕРАТУРА

1.Авдєєва І.Н. Методика оцінки надситуативного сприйняття у педагогів// Педагогіка і психологія. – 2003. – №2. – С.106-111.

2.Васютинський В.О. Три джерела групової феноменології в педагогічній взаємодії// Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: Вип.6. Ч.І. – Ялта: РВВ КДГІ, 2004. – С.129-134.

3.Маслоу А. По направлению к психологии бытия/ Пер. с англ. Е.Рачковой. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272с.

4.Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности: Учеб. Пособие для слушателей ИПК преподавателей пед. дисциплин ун-тов и пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1985. – 319с.

5.РайгородскийД.Я.(редактор-составитель).Практическаяпсиходиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672с

6.Роджерс К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию/ Пер. с англ. М.Злотник. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 416с.

7.Симановский А.Э. Развитие творческого мышления детей. – Ярославль: Гринго, 1996. – 192с.

С.В. Вальцев

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ПОНЯТИЙ «ДУХОВНОСТЬ» И «ДУХОВНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ»

В статье проведен теоретический анализ понятий «духовность» и «духовные потребности». Определено, что валентность материальным потребностям – главная сущностная характеристика духовной потребности, имеющей два значимых атрибута: иррациональность и ориентацию на прошлое и будущее, но не настоящее.

S.V. Valtsev

BACK TO THE DEFINITIONS OF “SPIRITUALITY” AND “SPIRITUAL WANT”

The article provides theoretical analysis of the definitions of “spirituality” and “spiritual want” concluded with the statement, that the valence to the material needs is the most essential characteristic of spiritual wants. It has two crucial attributes: irrationality and orientation to the past and to the future, but not to the present.

Несмотря на то, что дословно психология переводится как «наука о душе», понятие духовности в психологии практически не разработано, хотя довольно часто употребляется в отношении таких понятий как «потребность», «интерес», «мотив», «способность» и др. Часто духовность определяется через синонимы, так в Большом психологическом словаре читаем: «духовность – духовно-практическая деятельность по самосозданию, самоопределению, духовному росту человека», т.е. духовность – духовно-практическая деятельность по духовному росту, или «духовность – интегральное качество личности, способствующее самореализации в культурном пространстве на основе высших духовных ценностей» (А.А. Фоменко, 2002). Часто духовность определяют понятиями, которые абсолютно не раскрывают сущность явления, например: «духовность есть условие движения к вершине психологии, которая согласно Л.В. Выготскому определят не глубины, а вершины личности». Как правило, духовность определятся общими словами типа «полнота жизни», «широкие интересы», «расширение горизонтов», «глубокое видение мира», «главным определением духовности является любовь» и др. Сразу отметим, что такая путаница с определением понятия «духовность» царит не только в психологии, но и в других науках, типичное определение, которое ничего не определяет таково: «Духовность – комплекс существенных качеств человеческой психики (души), выражающий ее нравственное, эстетическое, интеллектуально-когнитивное и экологическое содержание, направленный на утверждение подлинного человеческого в людях, т.е. принципов гуманизма, а также на преодоление элементов бездуховности в мировоззрении и культуре; ее квинтэссенцию составляют понятия: Вера, Надежда, Любовь, София (Мудрость), Красота, Справедливость, Гармония». Перефразируя философа, можно сказать, что духовность подобна привидениям – о них говорят, но четкого описания нет. Духовность мы будем разбирать на примере потребностей – наиболее разработанной и чаще всего употребляемой категории психологии применительно к духовности.

Потребность (в психологии) — состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития, и вы-

ступающее источником его активности. Потребность выступает как такое состояние личности, благодаря которому осуществляется регулирование поведения, определяется направленность мышления, чувств и воли человека. Это особая сущностная сила Я, внутренняя энергия личности, как бы заряжающая человека для действий по обеспечению самосохранения и саморазвития. Классификация потребностей вызывает немалые трудности, так как нелегко решить, что положить в основу, человеческие потребности весьма разнообразны и исторически изменчивы. Понимание категории потребности очень важно для понимания развития общества, общественного, в том числе национального, сознания.

Одной из отличительных черт отечественной психологии является широкое использование категории «деятельность». Деятельность — динамическая система взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта и предметной действительности (Б.А. Душков, 2001). Всякая деятельность исходит из определенных мотивов и направлена на достижение определенных целей. Мотив — это то, что побуждает человека к деятельности, для человека мотив выступает как непосредственная субъективно переживаемая побудительная сила, как непосредственная причина его деятельности. Основой мотива являются потребности, т. е. объективная необходимость — его потребность в веществе, энергии, информации. Именно в потребностях, выступающих как объективная необходимость, нужно искать активность человеческой деятельности. Мотив — это форма их субъективного отражения. При этом в мотивах отражаются не только индивидуальные потребности, но и потребности общества. Разработкой вопросов связанных с категорией занимались: Д. Н. Узнадзе, В. С. Магун, З. Фрейд, В. Г. Лежинев, Д. А. Магун, В. Н. Мясищев, П. А. Рудик, Н. И. Божович, Н. Г. Ковалев, С. Л. Платонов, С. Л. Рубинштейн и др. Проблемой классификации в зарубежной психологии занимались Ф. Герцберг, Д. МакКелланд, К. Левин, А. Маслоу, Дж. Уотсон, З. Фрейд, К. Хорни и др. Так что же такое потребность, лежащая в основе триединой формулы потребность-мотив-деятельность, как типологизируются потребности, и наконец, каковы, по-нашему мнению, неточности в классификации потребностей?

Сначала остановимся на том, что в психологии понимается под материальными потребностями или тесно связанным с ним понятием «интерес», определяемое как «потребностное отношение». В учебнике по психологии мы читаем: «Материальные интересы направлены на поиск путей удовлетворения состояний недостаточности и избегания возможной угрозы неприятных переживаний. Материальные интересы являются мощным двигателем материального и технического прогресса, потому что они проявляются в стремлении к жилищным удобствам, к созданию бытовой, аудио-видеотехники, машин и механизмов, облегчающих труд человека и повышающих безопасность жизни, обеспечивающих комфорт» (А.А. Крылов, 2000). С приведенным выше отрывком трудно не согласится, похожие определения с небольшими отклонениями терминологического характера есть в обширной психологической литературе, занимающейся исследованием этой темы, и серьезных нареканий определение материальных интересов или потребностей не вызывает, поэтому в дальнейшем к теме определения мы обращаться не будем. Несмотря на то, что в психологии существует множество классификаций, так например Г. Меррей, первый подвергший тщательному анализу эту категорию, выделял до 20 потребностей, в психологии принято группировать их в несколько классов. Естественно, духовные потребности часто определяют так же как и духовность уже знакомым нам методом, через синонимы, так Н.М. Бережной определяет духовные потребности следующим образом: «Духовные потребности есть стремление приоб-

рести и обогатить свою духовность. Бесконечно многообразен арсенал духовности: знания о мире, обществе и человеке, искусство, литература, философия, музыка, художественное творчество, религия» (Н.М. Бережной, 2001). Естественно, такое определение духовных потребностей нас не может удовлетворить.

Второй методологической ошибкой при классификации потребностей является разделение потребностей на духовные и материальные. Хотя сегодня эта ошибка не столь распространена, она все же встречается, например в кратком психологическом словаре читаем: «потребности человека обусловлены процессом его воспитания в широком смысле, т.е. приобщения к миру человеческой культуры, представленной как предметно (материальные потребности), так и функционально (духовные потребности)» (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, 1985). А.А. Радугин также классифицирует потребности следующим образом: «По предмету потребности делятся на материальные и духовные» (А.А. Радугин, 2001). Безусловно, такая классификация неполная, потребности как минимум могут быть материальные, социальные и духовные. В этом отношении представляет интерес классификация С. Б. Каверина (1999), разделяющего потребности на биологические, социальные и идеальные. К числу биологических С. Б. Каверин относит и потребность в экономии сил, которая побуждает человека искать наиболее короткий, легкий и простой путь к достижению своих целей. Социальная потребность – «это потребность принадлежать к социальной группе и занимать в ней определенное место, пользоваться привязанностью и вниманием окружающих, быть объектом их уважения и любви». Аналогичного взгляда на классификацию потребностей придерживаются и другие исследователи и несмотря на то, что «существует разные подходы к их классификации, однако большинство исследователей выделяют три типа потребностей: биологические, социальные и идеальные» (Т.М. Марютина, 2001). Выделение социальных потребностей позволяет нам очистить духовные потребности от всего наностного, иначе нам приходилось бы карьеризм признавать духовной потребностью, выделение социальных потребностей позволяет нам не смешивать абсолютно разные потребности.

Мы очистили духовные потребности от социальных, но это лишь начало пути. Довольно большая часть исследователей относят к духовным потребностям все, что связано с функционированием психики и потребности человека в продуктах общественного сознания, так например, с точки зрения С. Б. Каверина, идеальные потребности – это потребности познания окружающего мира в целом и в его отдельных частностях, и своего места в нем, познания смысла и назначения своего существования на земле. Г. Н. Предвечный определяет духовные потребности как «стремление к познанию, обучению, образованию». Подчеркивая важность духовных потребностей А.А. Радугин пишет: «Особую роль в развитии личности играют духовные потребности). Стремление к знаниям, творчеству, восприятию произведений искусства, самовыражению и самоутверждению». На наш взгляд, такое определение духовных потребностей ошибочно, просто материальные потребности необходимо разделить на телесные и психологические потребности. Телесные потребности являются те, которые связаны с физическим выживанием: потребности в пище, воде, укрытии, половом удовлетворении, сне и кислороде. *Психологическая потребность* – состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в продуктах общественного сознания. Психологическая потребность – это потребность в образовании, в приобщении к культуре, в восприятии произведений искусства и многое другое, что связано с продуктами общественного сознания. Психические потребности – это нужда человека или животного в объектах, обеспечивающих здоровье психики, ведь «психическое здоровье также требует движения — переживаний, эмоций, чувств. Равно-

душие никогда не считалось признаком здоровой психики» (Т.М. Громкова, 2003). Нельзя согласиться также с отождествлением с духовностью всех форм сознания. Можно назвать много форм сознательной, но бездуховной деятельности: наркоман, например, сознательно накачивает себя смертоносными наркотиками, но это яркий пример бездуховности и деградации личности (Н.М. Бережной, 2004).

К психическим потребностям относятся и выделяемые некоторыми исследователями информационные потребности, которые представляют собой не «сенсорный голод» как таковой, а потребность в разнообразной стимуляции. Неудовлетворенность информационной потребности может привести к нарушениям не только психического равновесия человека, но и жизнедеятельности его организма. Так, например, в экспериментах по полной сенсорной изоляции здорового человека погружают в специальную ванну, которая позволяет практически полностью изолировать его от сенсорных раздражителей различных модальностей (акустических, зрительных, тактильных и др.). Через некоторое время (у каждого человека оно различно) люди начинают испытывать психический дискомфорт (потеря ощущения своего тела, галлюцинации, кошмары), который может привести к нервному срыву (Т.М. Марютина, 2001). Таким образом, вовлечение в сферу восприятия человека все новых и новых объектов окружающей среды заложено в самой организации его головного мозга (Д.В. Колесов, 2000). К психическим потребностям относятся и потребность в новизне, в основе которой лежит дефицит активации, который побуждает к поиску новых стимулов (сложных и изменчивых), и дефицит информации, который заставляет искать пути снижения неопределенности. Но не потребность в новизне, новых ощущениях, информационная потребность, как и социальная никакого отношения к духовным потребностям не имеют. Наше разделение потребностей на материальные, психические и духовные очень близко типологии потребностей, которая была произведена отечественным психологом Т.М. Громковой, разделившей их на биологические, социальные и духовные. Однако, к сожалению, как и у других исследователей понятие духовная потребность не получила у нее должного истолкования.

При классификации потребностей нельзя не упомянуть наиболее популярную на западе классификацию А.Х. Маслоу. Эта классификация потребностей человека выглядит следующим образом: 1. Физиологические потребности (голод, жажда), 2. Потребности в самосохранении (безопасность, здоровье), 3. Потребности в любви (привязанность, духовная близость, отождествление себя с другими), 4. Потребности в уважении (чувство собственного достоинства, престиж, одобрение со стороны общества), 5. Потребности в самоутверждении (самореализация, самовыражение). Центральным понятием в его теории является самоактуализация личности – это базовая, и в то же время высшая потребность человека, который вбирает в себя многие составляющие. А. Маслоу выделяет следующие качества для самоактуализированной личности: эффективное восприятие реальности и комфортабельное отношение к ней; принятие себя, других, природы; спонтанность, простота, естественность; центрированность на задаче, а не на себе; потребность в уединении; автономия, независимость от культуры и среды; постоянная свежесть оценки; мистичность, опыт высших состояний; чувство сопричастности, единения с природой; глубокие межличностные отношения; демократическая структура характера; различение средства и целей, добра и зла; невраждебное чувство юмора (С.С. Корнеенко, 1997). Единственное, что можно сказать о приведенной выше классификации, это то, что ничего из нее не относится к духовным потребностям. Понимая это, Б.В. Марков (1997) в «Философской антропологии» дополняет пять уровней потребностей шестым: «к этим основным потребностям добавляется еще чисто духовные стремления к знаниям, красоте, добру», правда автор опять же четко не определяет, что конк-

ретно из себя представляют в его трактовке «основные потребности».

Итак, мы возвращаемся к главному для нас вопросу – что такое духовная потребность? Духовная потребность валентна материальным потребностям, всегда вступает с последними в противоречие, личность может выбирать удовлетворение духовных потребностей в ущерб материальным и телесным радостям жизни, эта одна из самых весомых характеристик духовной потребности и поэтому мы заострим на этом факте внимание. Когда оценивается психологическое свойство по какой-нибудь шкале, то на полюсах шкалы ставятся прямо противоположные оценки, например, оценивая степень коллективизма, на одном полюсе шкалы мы ставим коллективизм, на другом полюсе – индивидуализм, и это вполне закономерно, так как они противоположны друг другу. Нельзя, оценивая коллективизм, на одном полюсе поставить индивидуализм, а на другом, например, уровень интеллекта, поэтому, оценивая духовную потребность, надо четко понимать, что она прямо противоположна материальным, а к большому сожалению, очень часто определение духовных потребностей выглядит таким образом, что они не противоречат материальным потребностям. Сущность духовной потребности в том, что она не может дополнять материальную потребность, как не может коллективизм дополнять индивидуализм, или низкий интеллект дополнять высокий, ее сущность именно в том, что она прямо противоположна материальной потребности и вступает с ней в непримиримое противоречие. В этом отношении полезно вспомнить концепции бинарных оппозиций К. Леви-Стросса. Согласно его точке зрения, структура любого сознания состоит из элементов, которые кажутся несовместимыми, «важность принципа биполярности при восприятии мира подчеркивают многие исследователи, полагая, что уже первобытный человек пытался упорядочить окружающий мир, категоризируя его с помощью множества бинарных оппозиций: жизнь — смерть, небо — земля, солнце — луна, день — ночь, огонь — вода, животное — человек, мужчина — женщина, старший — младший, свой — чужой, счастье — несчастье, правое — левое, светлое — темное и т.п.» (Т.Г. Стефаненко, 2003). Конечные духовные потребности могут сочетаться с материальными, но потребностная сфера сознания ограничена, и чем больше материальных потребностей, тем меньше духовных потребностей, именно поэтому люди с высокими духовными потребностями имеют очень ограниченный круг материальных потребностей. В этом разрезе становится понятно, почему церковь, стараясь повысить уровень духовных потребностей, всячески снижает уровень материальных потребностей с помощью целенаправленного снижения уровня материальных потребностей послушников и монахов в монастырях, всевозможными постами и ограничениями для остальных членов паствы. Неслучайно поэтому все мировые религии: христианство, буддизм, ислам – в той или иной мере проповедуют материальные лишения. Высокий уровень духовных потребностей всегда ведет к аскетизму – учению «об ограничении, воздержании, подавлении органических потребностей (питание, сон и др.) и чувственных желаний для достижения нравственного совершенства (трезвость, половое воздержание), а также практическая реализация такого учения». Аскетизм обязателен для монашествующих, а аскетическим образцом объявляется земная жизнь Иисуса Христа. Религиозный аскетизм выражается в отшельничестве, монашестве, постничестве, молчальничестве и т. п. Высокий уровень духовных потребностей – не однозначно положительное психическое состояние, так для обеспечения высоты духа некоторые особо религиозные личности умерщвляют плоть в самоистязаниях, например, ношении вериг и ограничениями. Конечно, бомж не является высокодуховной личностью только потому, что не имеет минимум материальных благ, его материальные потребности могут быть очень высоки, он просто не может их реализовать. Однако не

только в лоне церкви существуют люди с высоким уровнем духовных потребностей, но это и первопроходцы, революционеры, выдающиеся деятели искусства и науки. Подобное понимание духовности как противоположности материальному мы находим в Педагогическом энциклопедическом словаре, духовность в нем определяется как «понятие, обобщённо отражающее ценности (смыслы) и соответствующий им опыт, противоположные эмпирическому («материальному», «природному») существованию человека или, по меньшей мере, отличные от него».

Не всегда с виду духовные потребности могут оказаться таковыми. Так материалистическая ориентация менталитета проявляется в том, что сердцевиной, мотиваций, интересов, жизненных планов является ориентация на увеличение материального благосостояния. Причем человек не обязательно только стремится заработать больше денег, он может стремиться повысить свой профессиональный уровень и компетентность, получить образование, но, несмотря на это, все сферы бытия он рассматривает только через призму увеличения своего материального благосостояния. Так, например, он повышает профессиональный уровень для того, чтобы перейти на более оплачиваемую работу, для этого он получает и образование. Поэтому тяга к образованию не всегда духовная потребность, а напротив, она может быть сугубо материальной.

Если материальные потребности – это потребности тела, психические – потребности психики, рискнем предположить, что духовные потребности – это потребности души, субстанции малоизученной в психологии. В большом психологическом словаре отмечается: «психологи не отрицают существования души, но воздерживаются от ее изучения, стараются избегать щекотливых вопросов о ее природе, передают душу и *дух* по ведомству философии, религии и искусства. Утрата души для психологии не безобидна. Она расплачивается за нее перманентным кризисом, доминантой которого является неизбывная тоска по целостности психической жизни». И материальные и психические потребности есть как у человека, так и у животных, духовные потребности – это атрибут только человека. Особенно отчетливо психические потребности проявляются у высших млекопитающих. Так обезьянам, собакам и многим другим млекопитающим свойственно любопытство, у животных также есть потребность к приобщению к «культуре», в том примитивном виде, в котором она у них существует. Возвращаясь к вопросу о социальных потребностях необходимо отметить, что только духовные потребности – атрибут исключительно человека, социальные же потребности, также как и материальные, присущи не только человеку, но и животным, только у животных социальные потребности обозначают понятием «зоосоциальные потребности», «социальные потребности (зоосоциальные у животных) в качестве первоосновы включают следующие их виды: 1) потребность принадлежать к определенной социальной группе; 2) потребность занимать в этой группе определенное положение в соответствии с субъективным представлением индивида об иерархии этой группы; 3) потребность следовать поведенческим образцам, принятым в данной группе. Они направлены на обеспечение взаимодействия индивида с другими представителями своего вида» (Т.М. Марютина, 2001).

Итак, валентность материальным потребностям – главная сущностная характеристика духовной потребности, но у нее есть еще два значимых атрибута.

Атрибут первый. Отличительной чертой духовных потребностей является иррациональность, но не всякая иррациональная потребность является духовной. Духовная потребность основана на осознаваемых, не спонтанных, но иррациональных мотивах, т.е. духовная потребность не детерминирована инстинктом или сферой бессознательного. Если кратко, духовная потребность – это осознанная иррацио-

нальность. Поведение некоторых людей проникнуто иррациональными, но осознаваемыми мотивами, речь конечно идет о психически-здоровых личностях, типичный пример такого поведения – поведение Дон-Кихота. Осознанная иррациональность находит свое выражение в стойкой вере человека в иррациональное, например – вера в свое предназначение. Тем не менее не всякая вера в иррациональное свидетельствует о высокой духовности. Во-первых, эта вера должна быть искренней, это естественно, но не менее важно, чем то, что эта вера должна быть действительно в иррациональное и никоим образом не доказуемое рациональными методами. Поэтому вера в летающие тарелки, гороскопы и тому подобное не является верой в иррациональное в чистом виде, точнее это вера в рациональное в чистом виде, ведь такая вера зиждиться на «очевидцах», «неоспоримых свидетельствах», «доказанных фактах» и т.д. Вследствие сказанного является ошибкой отожествление интеллектуальных и духовных интересов, подобное отожествление мы можем найти в словаре русского языка С.И. Ожегова. Здесь духовность понимается как свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными. Рациональное начало находится в постоянной борьбе с душой, оно постоянно пытается подчинить человека, механизировать, рационализовать душу человека, а проще говоря, уничтожить ее, тогда человек отступает от своих принципов, идет на сделку со своей совестью. Конечно не всякая иррациональная потребность является духовной, но всякая духовная потребность иррациональна. Еще раз подчеркнем, что высокий уровень духовных потребностей не всегда однозначно положительное явление, так часто люди с высоким уровнем духовности уходят от мирских забот, становятся отшельниками и не развивают себя как личность, не дают ничего обществу, их поведению присущ квиентизм. В отношении русского менталитета, которому справедливо часто приписывают высокий уровень духовности, стоит отметить типичный психологический тип, у которого духовное в явной степени преобладает над материальным – Обломов, он ничего не делает и лишь предается эфемерным рассуждениям. Чрезмерная духовность может проявляется в аддиктивном поведении, которое выражается в стремлении к уходу от реальности, пьянстве, участии в азартных играх. Конечно, нельзя сказать, что высокий уровень духовности – отрицательная характеристика как массового, так и индивидуального сознания, все зависит от конкретных исторических условий.

Атрибут второй. Духовные потребности, точнее здесь можно сказать об интересах. Сознание человека, обладающего высокой духовностью, ориентируется на прошлое и будущее, но не настоящее, это находит свое выражение с одной стороны – в почитании традиций, обычаев, предков, истории, с другой стороны – целей и перспектив в будущем, ради которых приносится в жертву настоящее. Духовная потребность – это потребность в создании того, что не может принести ощутимых результатов при жизни создателя, таковы мотивы деятельности непризнанных гениев.

Духовность – психический феномен, который отличает человека от животного. Именно духовность, а не разум отличает человека от животного. Сегодня появился большой массив литературы, в которой эмпирически убедительно доказывается наличие у животных не только простейших форм рассудка, но и способности к абстрагированию и обобщению, способность животных к символизации, когнитивных способностей животных, что позволяет говорить о наличии у животных простейшего разума и языка. Но у животного нет духовности, поведения животного всегда рационально, материально и детерминировано биологическими мотивами, «сознательная деятельность человека необязательно связана с биологическими мотивами. Нередко встречаются ситуации, когда сознательная деятельность человека

не только не подчиняется биологическим влияниям и потребностям, но и входит в конфликт с ними и даже подавляет их (например, героизм)» (Е.И. Рогов, 2002). Животное всегда осознает реальность только в узких временных рамках, оно никогда не задумывается о том, что будет после его смерти, оно не чтит предков и не думает о далеких потомках.

В то же время не лишним будет заметить, что вряд ли можно дать законченное, раз и навсегда данное определение духовности или духовных потребностей, подобно тому, как физика определяет свои фундаментальные понятия: масса, ускорение и т.д. Ведь речь идет понятии, которое имеет самое непосредственное отношение к внутреннему миру человека, самым сокровенным глубинам его психики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бережной Н.М. Человек и его потребности. – М., 2001

2. Большой психологический словарь/сост. и общ. Ред. Б. Мещереков, В. Зинченко. – СПб., 2000.

3. Буева Л.П. Духовность и проблемы нравственной культуры // Вопросы философии. № 2. – 1996.

4. Громкова Т.М. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М., 2003.

5. Душков Б. А. Психология типов личности, народов и эпох. – Екатеринбург. 2001.

6. Колесов Д.В. Эволюция психики и природа наркотизма. – М., 2000.

7. Корнеенков С.С. Психологические теории личности и ее потребностей. – Владивосток., 1997.

8. Краткий психологический словарь/сост. Л.А. Карпенко; под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1985.

9. Марков Б.В. Философская антропология. – СПб., 1997.

10. Марютина Т.М., Ермолаев О.Ю. Введение в психофизиологию. – М., 2001.

11. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2003.

12. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. – М., 2003.

13. Фабри К. Э. Основы зоопсихологии : Учеб. для студентов высших учебных заведений. – СПб. 2001;

14. Фоменко А.А. Философско-антропологические и педагогические аспекты понятия духовности в современном мировоззрении. Сборник статей к четвертой международной научно-теоретической конференции “Образование и наука в третьем тысячелетии”. – Барнаул, 2002.

Н.А. Воронова

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье представлены результаты пилотажного исследования психолого-педагогических воздействий на студентов вуза по формированию толерантной личности в сфере этнокультуры. Сделан вывод, что развитие этнического самосознания средствами учебной дисциплины «Социокультурные и этнические особенности развития личности» является возможным при интегрированном воздействии различных форм, методов и содержательных аспектов преподавания на когнитивные, аффективные и поведенческие структуры психики

N.A. Voronova

THE FORMING OF TOLERANT PERSONALITY IN PROCESS OF TEACHER`S TRAINING COLEGE STUDENTS PROFESSIONAL TRANING

The article gives the results of pilot research of psychological and pedagogical impacts on the college students, the results of forming a tolerant personality in the ethnocultural sphere. The conclusion is that development of ethnic self-consciousness by the discipline "Socio-cultural and ethnic peculiarities of personality development" is possible if three is integrated impact of different forms, methods and substantial aspects of teaching upon cognitive, affective and behavioral mentality structures.

Актуальность решения проблемы этнокультурного образования в средней и высшей школе настолько очевидна, что не требует лишний раз обращаться к аргументам в пользу введения различных обучающих программ, курсов, дисциплин по этнокультурной тематике. Особенное значение приобретает их присутствие в школах и вузах Сургута и Сургутского района. Эта территория является тем географическим пространством, на котором оседают большие потоки мигрантов с Запада (белорусы, украинцы, молдаване), Кавказа (дагестанцы, чеченцы, азербайджанцы, армяне), Средней Азии (узбеки, таджики) и др. В соответствии с реалиями необходимо определить пути развития школ и вузов, разрабатывающих этнокультурную компоненту. Создание необходимых условий, способствующих приобщению юного поколения к этнокультурным традициям, духовным ценностям своего народа, его интеграция в мировое сообщество, позволит воспитать личность, открытую для конструктивного диалога с представителями разных народов и, в то же время, ориентирующуюся в своём поведении и мышлении на духовные ценности своего народа. При переходе от класса к классу, от курса к курсу должно происходить поэтапное восхождение от этнокультурного содержания образования к мировым достижениям культуры и, наоборот, от освоения и приращения общечеловеческих ценностей к постижению национального богатства своего народа.

Курс «Социокультурные и этнические особенности развития личности» введен в обучение студентов СурГПУ на всех педагогических специальностях в качестве региональной компоненты, нацеленной на психолого-педагогическую подготовку будущих педагогов к работе с подростками в мультикультурной среде. Подростковый период является важным в социальном взрослении личности, так как именно в этот период она испытывает определяющее влияние различных социокультурных институтов, в том числе, связанных с этнической принадлежностью. Именно в этот

период закладываются основы самосознания на уровне представлений о себе как носителе этнической культуры.

Основная цель курса состоит в анализе процессов инкультурации, особенностей формирования этнической идентичности и этноцентристских феноменов в подростковом возрасте. В соответствии с поставленной целью формулируются конкретные задачи обучения студентов:

1. сформировать знания о содержании процесса этнической социализации подростков;

2. раскрыть особенности проявления этноцентризма, этнических аттитюдов и каузальных механизмов, характерных для межэтнического общения в этом возрасте;

3. научить пользоваться необходимым психологическим инструментарием для определения особенностей инкультурации и аккультурации подростков;

4. научить способам построения толерантного поведения подростков в сложных ситуациях межэтнического взаимодействия и общения.

Достижение четвёртой задачи представляется особенно трудным, так как сами студенты, учащиеся 3-4 курсов, подчас оказываются в ситуации когнитивной и поведенческой беспомощности по отношению к принятию информации о носителях «чужой» культуры и не могут выстроить конструктивные позиции в своём поведении. Как показали наши выборочные исследования, даже у студентов факультета иностранных языков, которые, казалось бы, с первых дней пребывания в вузе децентрируются по отношению к своей этнокультуре, нередко встречаются этноцентристские тенденции и даже этнофобии в отношении к «своему» народу и «иным». Так, при ответах на вопрос анкеты: «Назовите 5 характерных черт, свойственных, на ваш взгляд, а) русским; б) украинцам; в) татарам; г) азербайджанцам; д) молдаванам; е) ханты» – 33 респондента – русские по национальной принадлежности – характеризовали наибольшим количеством положительных определений представителей русской национальности. Далее по нисходящей положительные черты отмечались у татар, украинцев, молдаван, азербайджанцев, ханты. Русские получали такие оценочные прилагательные как: открытые, щедрые, гордые, смелые, патриотичные. Наибольшее количество отрицательных черт было приписано азербайджанцам: злые, импульсивные, грубые, наглые, хитрые, жестокие. Ханты оценивались осторожно, с некоторой долей жалости: трудоголики, часто болеют, странные, наивные, замкнутые. В части анкет присутствовали чистосердечные признания: «Я о них ничего не знаю». В ответах на другой вопрос: «Определите значимость отношений с представителями этих национальностей по 5-балльной шкале»: а) родственные; б) товарищеские; в) деловые; г) национальные; д) религиозные», – как наиболее значимые по всем параметрам были указаны русские, затем по нисходящей – украинцы, татары, молдаване. Азербайджанцы и ханты получили наименьшее количество предпочтений. Среди тех же опрошенных 58% ответили, что они испытывают чувство гордости, спокойной уверенности и чувство превосходства от принадлежности к своему народу, тогда как остальные 42% испытывают чувство обиды, вины, ущемлённости по отношению к нему. У некоторых респондентов высокие чувства присутствуют рядом с низкими, то есть чувство обиды и чувство гордости по отношению к своему народу являются неразделимыми. Подобные биполярные колебания в ответах заставляют задуматься о проблемах становления этнического самосознания будущего учителя, как далеко нерешённых и требующих вдумчивой и кропотливой работы в процессе получения ими педагогического образования. Впрочем, как и представленные выше этноцентристские интенции, вряд ли помогут ему в формировании толерантного поведения у своих воспитанников.

В условиях преподавания курса «Социокультурные и этнические особенности

развития личности» мы считаем возможным такую структуризацию и отбор содержания изучаемого материала, при которых каждый студент присваивает знания, умения, навыки, находясь одновременно в двух позициях: учащегося – носителя научных знаний и представителя определённого этноса и носителя обыденных, стихийно сформированных этнических установок, знаний и отношений.

Обращение к личностной инстанции, а именно к ее сознанию позволяет воздействовать одновременно на разум, чувства и поведение каждого студента, что, в свою очередь, указывает на взаимосвязь трёх структурных компонентов в формировании личности: интеллектуального, ценностного (эмоционального), практического (поведенческого). В исследованиях Б. Г. Ананьева указывается, что на любом уровне сложности личности существует взаимосвязь между информацией о людях в межличностных отношениях, коммуникацией и саморегуляцией поступков человека в процессе общения. Применительно к нашей работе это утверждение доказывает зависимость развития самосознания личности от социокультурного контекста, а именно, этнокультурного.

Интеллектуальный компонент включает в себя знания об общении в мультикультурной среде, то есть об истории, языке, традициях, религии, психологии, обычаях разных народов; освоение этнокультурного опыта и осознание того, что родная культура является одной из форм культурного многообразия мира. А моё «я» – часть «моего» народа. Иллюстрацией воздействия на эту компоненту являются занятия по анализу этнокультурных различий вербального и невербального поведения людей или по выделению так называемых «культурных синдромов» Триандиса и Хофстенда в психологии разных народов.

Ценностный (эмоциональный) компонент характеризуется идентификацией личности с представителями той или иной культуры; восприятием других культур и их представителей равными собственной культуре и их носителям; устойчивостью к ситуациям противоречивого характера, связанным с участием представителей разных культур и предвидением позитивного выхода из них. В качестве примера можно привести те фрагменты занятий, на которых студенты вовлекаются в дискуссию. В частности, это происходит при решении педагогических ситуаций этнического характера. Построение занятий в дискуссионной форме, допускающих неоднозначные, порою противоположные подходы к решению ситуаций, способствуют становлению нравственных, этических инстанций личности, а следовательно, непосредственно «выстраивают» её ценностные ориентиры, пробуждают самоуважение к себе как носителю норм и правил поведения определенной этнической общности.

Практический (поведенческий) компонент выражается в сформированности умений и навыков взаимодействия с представителями разных культур. Его наличие предполагает соблюдение социальных норм и требований к общению в мультикультурной среде, проявления согласия и терпимости по отношению друг к другу в любой ситуации, то есть толерантного поведения. Для формирования толерантного поведения целесообразно вводить специальные упражнения, ролевые игры, элементы тренинга, чтобы студенты могли практически, действенно приобщаться к самостоятельному поиску и нахождению способов и приёмов эффективного взаимодействия в мультикультурной среде. Например, упражнения «Строим башню», «Паутина предрассудков», «Случай в гостинице» и др.

Таким образом, формирование этнического самосознания средствами учебной дисциплины «Социокультурные и этнические особенности развития личности» является возможным при интегрированном воздействии различных форм, методов и содержательных аспектов преподавания на когнитивные, аффективные и поведенческие структуры психики.

И.В. Сыромятников

ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-СИТУАТИВНЫЙ СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ И ЕГО РОЛЬ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ ОФИЦЕРОВ

В статье раскрыты научно-методические предпосылки реализации деятельностно-ситуативного способа обучения как фактора формирования и развития профессиональной субъектности офицеров.

Необходимость формирования в вузе *профессиональной субъектности* будущего офицера обусловлена самим характером его профессиональной деятельности. Деятельность данных специалистов, выражая сложную сопряженность различных аспектов (организационных, психологических, этических, правовых, социальных), достаточно часто требует перехода офицера от ролевых отношений к личностно-смысловым. Чаще всего это происходит в тех случаях, когда перед офицером возникает проблемно-конфликтная ситуация, преодолеть которую с помощью ранее усвоенных стереотипов социально-профессионального поведения, не представляется возможным. В этих случаях от него требуется способность к ориентировке в сложной системе ценностей и смыслообразующих мотивов.

Решение данной задачи лишь в рамках формирования профессиональной компетентности представляется не вполне достаточным. Дело в том, что профессиональная компетентность всегда предполагает определенную ограниченность развития личности офицера кругом задач, решаемых в процессе конкретного вида деятельности, и не предоставляет универсальных ценностно-смысловых ориентиров, позволяющих выбирать оптимальные способы служебно-ролевого поведения в ситуациях, характеризующихся интегративным контекстом профессиональной деятельности и военной службы в целом. Следует также заметить, что функционально профессиональная компетентность ориентирована на внешнюю норму, тогда как профессиональная субъектность, прежде всего, характеризует обращенность сознания офицера к собственному профессионально-психологическому потенциалу как источнику интернализованных ценностей и «проверенных» в личной практике способов и алгоритмов поведения, позволяющих (с опорой на них) принимать наиболее оптимальные решения в сложной обстановке.

Что же должно быть изменено в этой связи в содержании и технологии реализации целей профессиональной подготовки офицеров? Прежде всего, отметим, что условиями реализации данных целей в рамках военно-учебного заведения являются соответствующие специфике деятельности конкретного специалиста и современным требованиям *технология* и *содержание обучения*, а также соответствующая *образовательная среда*.

В самом общем виде *содержание профессионального образования* – это весь тот научный и культурный потенциал общества, который в определенных объемах и формах (адекватных задачам всестороннего развития обучаемых как будущих субъектов профессиональной деятельности) включается в контекст образовательного процесса учебного заведения. *Основными элементами содержания профессионального образования офицера* являются: а) научные знания об объектах и процессах окружающего мира; б) нормативные представления об основных видах и способах профессиональной деятельности выпускника; в) ценностные отношения к объекту изучения и профессиональной деятельности; г) способы профессионального и научного мышления. Коротко остановимся на функциях выделенных компонентов содержания обучения.

Научные знания по различным отраслям, выражая сущность изучаемых явлений, находят отражение в таких компонентах как: теории, концепции, научные факты и выводы, гипотезы, принципы, закономерности, научные понятия и проблемы и т.п. Значение научных знаний состоит в том, что с их помощью внутренний мир отдельного обучаемого может быть «расширен» до размеров внешнего мира, что позволяет ему осуществлять стратегическое ориентирование в действительности, объективизировать смысл отдельных, ситуативных явлений.

Представление *видов и способов профессиональной деятельности* офицера призвано воссоздать нормативно заданные технологические параметры функционирования и взаимодействия данного специалиста с другими субъектами. Основным способом такого представления, на наш взгляд, должна являться репрезентация типичных ситуаций профессиональной деятельности, нормативных моделей поведения и способов решения профессиональных задач, а также основных этапов, закономерностей и технологий развития профессионализма офицера.

Важным элементом содержания образования являются *ценностные отношения* будущего специалиста в сфере профессиональной деятельности. Речь идет о формировании ценностных приоритетов, характеризующих мировоззренческие установки личности офицера как субъекта деятельности. Усвоение позитивных ценностных отношений, их культивирование является сложной задачей высшей школы, в которой должна быть создана соответствующая образовательная среда, предоставляющая обучаемым в рамках специально создаваемых «воспитательных ситуаций» возможность самоопределения и свободного, но ответственного выбора (ценностей, линии поведения).

Следующим элементом содержания обучения, подлежащего освоению в вузе, являются ***способы профессионального мышления***. Соорганизация различных типов мышления (исследовательский, управленческий, проектировочный) в собственной практике позволяет офицеру обеспечить комплексное воздействие на объект, а их развитие в вузе способствует выработке адекватных определенным типам ситуаций и задач субъектных позиций и алгоритмов деятельности и служебно-ролевого поведения. В этой связи, развиваемое у будущих офицеров мышление становится *интеллектуальным «оператором» развития субъектного опыта*, выражаемого в субъектных позициях как особых ценностно-операциональных хронотопов, обеспечивающих вариативное и сообразное обстановке согласование внутренних и внешних условий деятельности.

Таким образом, формирование позиционности (через опыт управляемого пребывания в определенных субъектных позициях) может быть рассмотрено как один из механизмов формирования профессиональной субъектности будущего специалиста.

При этом основной *результат процесса обучения* должен предполагать формирование у обучаемого целостной системы знаний, умений, навыков, способов мышления и ценностного отношения к действительности, являющихся в своей совокупности интегрированной основой субъектного, по природе своего генезиса и содержанию, опыта. Решению данной задачи во многом способствует адекватность и эффективность применяемых в вузе педагогических технологий. Вместе с тем, в настоящее время приходится констатировать отсутствие единых организационно-психологических ориентиров, выполняющих системообразующую функцию в проектировании, целесообразной дифференциации и структурировании имеющихся в «педагогическом арсенале» технологий обучения. Наблюдается либо желание и тенденция распространить одну технологию (теорию, лежащую в ее основе) на все формы педагогического взаимодействия, виды занятий и учебные предметы, либо

парциальное, часто не вполне рефлексируемое вкрапление элементов отдельных технологий в различные виды занятий и учебные дисциплины. Кроме того, обучение и воспитание на деле выступают как изолированные друг от друга процессы. Попытки привнесения ценностного компонента в мировоззрение будущих офицеров зачастую ограничивается рамками формально (в организационном плане) организуемой воспитательной работы с четким обозначением формы и временных границ (начало и окончание) воспитательного мероприятия.

В этой связи возникает необходимость рассмотрения образовательного процесса в военном вузе как особого многомерного психолого-дидактического пространства (составными векторами которого являются содержание образования, технологии обучения, воспитания, развития и образовательная среда), по своему потенциалу способного обеспечить комплексное развивающее воздействие на личность будущего офицера.

Организационной единицей данного пространства является учебное занятие, а логико-дидактической – учебная дисциплина (блок дисциплин). Именно в их рамках обеспечивается целесообразный синтез научного и учебного знания, элементов будущей профессиональной деятельности и методических средств в интересах формирования *профессиональной субъектности* будущего офицера. Решение данной задачи должно быть реализовано за счет деятельностно ориентированной организации учебной активности обучаемых, предполагающей рефлексию (и, соответственно, освоение и трансформацию) ими не только когнитивных, но и ценностно-смысловых аспектов профессиональной деятельности офицера. Функцию внешнересурсного обеспечения в виде повседневной трансляции соответствующих когнитивных и ценностно-смысловых ориентиров, требуемых для развития профессиональной субъектности будущих офицеров, призвана выполнить образовательная среда вуза в единстве психодидактического, социального и психоэргономического компонентов (В.В. Давыдов, А.А. Деркач, Е.С. Кузьмин, В.Я. Ясвин и др.).

Научно-методические предпосылки к реализации данного подхода, на наш взгляд, представлены в настоящее время в следующих психолого-педагогических положениях и концепциях: *воспитательного воздействия среды на человека* (Л.С. Выготский); *интернализации социальных идей* как механизма воспитания (Б. Битинас, 1984); *формирования мировоззрения личности* (Г.Е. Залесский, 1994) как особого механизма ориентировки в окружающей действительности и в самом себе; *формирования личностных смыслов и отношений к действительности* (А.Г. Асмолов, 1989) посредством включения в значимые для человека виды деятельности и их изменение, смены его социальных позиций; *воспитания положительным поступком* (К. Оллред, 1984); *структурирующей роли субъектного опыта* (И.С. Якиманская, 2000) в процессе выработки у учащегося индивидуального способа учебной работы; *о субъект-субъектных эмоционально нагруженных формах построения процесса передачи/усвоения «живого знания»* (В.П. Зинченко, 1998); *методологизации обучения* (Г.П. Щедровицкий, О.С. Анисимов,1991); *проблемного* (И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, 2003: М.И. Махмутов, 1975) *и проблемно-деятельностного обучения* (А.В. Барабанщиков, Э.Н. Коротков, М.А. Лямзин 1999и др.); *поэтапного формирования умственных действий* (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.), предполагающей варьирование степени неопределенности ориентировочной основы осваиваемого действия и закрепление в личном опыте субъекта устойчивых алгоритмов успешных профессиональных действий; *знаково-контекстного подхода* (А.А. Вербицкий, 1991); *персонализации подготовки военно-управленческих кадров* (В.В. Перевалов 1991).

Опираясь на положения данных подходов и концепций, следует выделить

требования к построению и осуществлению образовательного процесса, реализация которых будет способствовать формированию у офицера необходимых субъектных качеств:

- вовлечение социально-профессионального контекста в «ткань» процесса обучения, воспроизведение задач на ценностную рефлексию, оценку и выбор, проблемный поиск и самоопределение, а в целом – профессионально ориентированную активизацию субъектного потенциала обучаемых;

- опора на личный субъектный опыт обучаемого, апелляция к нему как фактору аккумуляции ценностных отношений и вариативно-целесообразных действий в проблемных ситуациях, продуцирования альтернативных объяснительных схем действительности и ее смыслового наполнения;

- воссоздание по ряду психических параметров модели реальной профессиональной деятельности и процесса профессионализации будущего офицера, воспроизведение наиболее существенных функционально-технологических и аспектов отрабатываемых профессионально ориентированных ситуаций, облегчая тем самым перенос сформированных навыков и умений в реальные условия профессиональной деятельности;

- всестороннее ориентирование обучаемых в усваиваемом материале, развитие у них навыков системного анализа явлений и процессов;

- повышение информационной емкости учебных продуктов и форм педагогического взаимодействия, интеграция логического и социально-психологического аспектов освоения и анализа обучаемыми профессиональной деятельности;

- активное осуществление учащимися мыслительных функций и организация их многопозиционной коммуникации в условиях игрового моделирования ситуаций и задач профессиональной деятельности;

- личностная ориентация передаваемого «живого» учебного знания, обеспечивающего персонализированный вариант освоения норм профессии;

- осуществление согласованности в междисциплинарном структурировании содержания изучаемых дисциплин, призванное обеспечить его оптимальную достаточность и необходимую взаимодополняемость;

- обеспечение релевантности используемых методических средств и организационных форм педагогического взаимодействия задачам формирования соответствующих знаний, умений и навыков, субъектных качеств будущего офицера.

При предлагаемом нами деятельностно-ситуативном способе обучения ведущим элементом обучения должны стать критериально обоснованные способы преодоления затруднений в будущей профессиональной деятельности, активизирующие – с опорой на приобретенный личный опыт – различные типы мыследеятельности (управленческий, исследовательский, проектировочный), которые представляют внутреннюю, рефлексивную сторону той или иной субъектной позиции. При этом *логика построения учебного процесса* в вузе, ориентированного на формирование профессиональной субъектности, по сравнению с традиционной академической школой, должна обеспечить усиление – в динамике учебных циклов – деятельностного основания для организации учебной активности обучаемых. Это означает, что обучаемый усваивает не абстрактное, теоретическое знание (локализованное для него в ценностно-смысловом и когнитивном плане рамками той или иной науки), а знание, вплетенное в «ткань» повседневной жизнедеятельности; знание, имеющее для него личностную значимость и актуализирующее его рефлексивно-эмоциональную активность при уяснении и самоопределении в сложных нравственно-этических аспектах ситуаций будущей профессиональной деятельности. При этом научная компонента дополняется привлечением в большем объеме «технологичес-

кого» знания, способного обеспечить решение практических задач деятельности. Соответственно содержание подготовки офицера в высшем учебном заведении призвано представить обучаемым «модель» этой деятельности (включая обобщенные способы преодоления затруднений) и на ее базе организовать вхождение будущего офицера в профессию.

Опыт реализации такого подхода при непосредственном нашем участии на примере профессиональной подготовки войсковых психологов имеется в Военном университете МО РФ. Организационные условия-предпосылки для его осуществления обеспечены скоординированной деятельностью заказчиков, планирующих органов и учебно-научных подразделений вуза. ***Содержательно-методические аспекты реализуемой модели профессиональной подготовки офицеров-психологов***, ориентированной на развитие у них профессиональной субъектности, выражены в следующем:

– на основе тщательного анализа профессиональных функций психолога полка (батальона) выработаны квалификационные требования к выпускнику и курсантам каждого года обучения, составляющие основу динамической модели профессионального становления будущих офицеров-психологов;

– проанализирован и согласован с функциональными обязанностями и целями профессионально-личностного развития перечень дисциплин специализации, осуществлено разграничение их предметной сферы, модульное структурирование и междисциплинарное (в т.ч. межкафедральное) согласование в виде структурно-логических схем;

– на основе уточнения специфики и функциональных возможностей учебных дисциплин и различных форм педагогического взаимодействия обеспечена адекватность научно-содержательного и методического «наполнения» учебно-методических комплексов (УМК) задачами всестороннего развития будущего психолога как субъекта профессиональной деятельности и профессионального саморазвития;

– обеспечена функциональная согласованность и взаимная дополнительность используемых учебно-методических средств, усиление их информационной емкости и деятельностно ориентированной направленности (пример – специально разработанный учебник в 2006 году «Психология и педагогика профессиональной деятельности офицера»);

– на основе профессиографического изучения и научно-исследовательской работы выделены типичные ситуации профессиональной деятельности психолога полка, испытываемые при решении ее задач трудности и обеспечено их моделирование в учебном процессе с целью выработки и освоения курсантами оптимальных способов профессиональных действий и приобретения навыков комплексного воздействия на объект деятельности;

– обеспечена интеграция внеучебных форм и военно-научной работы с курсантами, практик и стажировок в единую траекторию профессионального становления на основе научно-профессионального самоопределения и формирования личностно значимых приоритетов в осваиваемой области науки и практики как мотивационных факторов личностно-профессионального роста курсантов.

В динамике общего образовательного цикла последовательно *изменялся и ведущий принцип структурирования учебного содержания* – от предметного, когда за основу берется структура психологии как науки, к субъект-объектному, учитывающему строение будущей профессиональной деятельности выпускника и субъект-субъектному, учитывающему «траекторию» преобразования профессионально-личностных качеств самого обучаемого за счет варьирования его субъектных позиций в ходе освоения профессиональной подготовки в вузе.

Ведущей формой педагогического взаимодействия – в рамках выделенной ранее организационной единицы образовательного процесса (учебного занятия), – позволяющей в наиболее полном виде обеспечить включенность психического ресурса курсанта в процесс освоения содержания обучения, является, на наш взгляд, *проектирование и моделирование (воссоздание) профессионально обусловленных ситуаций и выработки управленческого решения*. Данная форма позволяет сделать осваиваемое содержание обучения личностно значимым предметом «заинтересованной» рефлексии и фактором профессионально-личностного развития. При этом принципиальная «схема» развивающего воздействия – по сравнению с традиционной – иная.

В ходе ***традиционной системы подготовки*** обучаемому предлагается для ознакомления и освоения нормативное знание и нормативно предписанный способ действий, «перенос» которых в профессиональную деятельность имеет отсроченный, слабо рефлексируемый характер, ведущий в конечном итоге – методом проб и ошибок – к накоплению субъектного опыта. При таком подходе в рамках образовательного процесса изначально формируется сугубо «исполнительский» тип профессионального мышления и поведения, корригируемый затем с возрастанием масштаба деятельности и должностного уровня офицера.

При ***субъектно-ориентированном подходе*** моделируемая профессионально ориентированная ситуация изначально становится пространством включения личного опыта субъекта (а также его трансформации и обогащения) в процесс поиска и выработки наиболее оптимального способа действий (выработки управленческого решения), который, в силу предварительного многоаспектного обсуждения в группе, осознанного принятия его обучаемыми и приобретения «статуса» личностно значимого, «готов» к переносу и использованию его в других (аналогичных либо схожих) ситуациях деятельности. В процессе «ситуационного моделирования и анализа», предполагающего активное продуцирование идей, вариантов, каждым участником мыследеятельной коммуникации, формируется и развивается не только субъектный опыт обучаемых, но и понимание того, что вариативность условий и задач профессиональной деятельности предполагает и вариативность подходов к их решению, что не может быть одного окончательного и совершенного на все случаи жизни варианта действий. При этом основная функция субъектного опыта состоит в том, что он обеспечивает обучаемому индивидуальное видение учебного материала. Вместе с тем существуют критерии (оценки ситуации), составляющие важную часть «аналитического алгоритма», ориентация на которые позволяет приблизиться обучаемому в своем индивидуальном решении к наиболее оптимальному варианту и закрепить этот алгоритм и найденный с помощью него способ действий (служебного поведения) в своем личном опыте.

Таким образом, ***деятельностно-ситуативный способ обучения*** способствует развитию субъектного опыта за счет сопряжения в образовательной практике двух встречных тенденций, развиваемых в процессе поиска, выработки и реализации обучаемыми «управленческого решения»: осмысление (наделение смыслом) элементов объективно заданной ситуации, обобщенного способа действий и означивание, объективация элементов индивидуального опыта (ценностей, знаний, вариантов видения проблемы) за счет многочисленных логико-смысловых инверсий, сопоставлений собственного способа решения проблемы с заданными критериями и внутригрупповым решением-оптимумом. Тем самым снимается либо уменьшается степень расхождения индивидуальных ценностей обучаемого и социальных ценностей, критериально определяющих эффективность будущей профессиональной деятельности выпускника военного вуза.

Учитывая многомерность деятельности офицера и требуемый, в этой связи, для ее качественного выполнения вариативный субъектный опыт, моделированию в процессе обучения должен подлежать широкий спектр ситуаций, охватывающих по своему содержанию и психологическим особенностям различные виды деятельности офицера, которые задают объективное основание для выделения профессионально значимых задач и ситуаций, необходимых для освоения в вузе.

В основу проектирования и моделирования профессионально ориентированных ситуаций может быть положена следующая их **типология**:

1. по формируемой субъектной позиции: а) исполнитель, исследователь, управленец, проектировщик; б) субъект принятия решения, субъект самоуправления и саморазвития, субъект коммуникации и взаимодействия, субъект управления деятельностью подчиненных;

2. по объекту: индивидуальная, групповая;

3. по степени активности/включенности обучаемого в ситуацию: иллюстративная, оценочная, репродуктивная, продуктивная;

4. по видам деятельности: воспитание, обучение, психологическая работа, управление в бою, руководство в мирное время;

5. по времени: кратковременная, пролонгированная;

6. по направленности на преимущественную актуализацию определенных психических подструктур: когнитивно-ориентированная, мотивационно-ориентированная, регулятивно-ориентированная;

7. по типичности/встречаемости в деятельности: обычная (стандартная), нестандартная, экстремальная.

Соответственно, задачей подразделений планирования образовательного процесса в вузе, кафедр становится отбор – на основе профессиографического изучения деятельности – соответствующих ситуаций и их моделирование в рамках соответствующих учебных дисциплин (блока дисциплин), а также надлежащее методическое обеспечение.

При этом следует отметить, что общее направление развития профессиональной субъектности в рамках моделируемых в ходе учебного процесса ситуаций, во многом связано: а) с усложнением объектов (противостоящих субъекту); б) повышением социальной и личностной значимости результата; в) усилением неопределенности процесса реализации профессиональных действий.

Данные аспекты ориентируют на соблюдение определенных **требований к отбору ситуаций**, к числу которых можно отнести следующие:

- постепенное усложнение проблемности ситуаций, переход от иллюстративно-оценочных и репродуктивных форм участия обучаемого к продуктивным;

- сочетание, включение частных ситуаций в контекст ситуаций, имеющих пролонгированный характер (например, ситуация профессионального совершенствования офицера);

- обеспечение комплексного характера ситуаций, предполагающих самоопределение обучаемого в ее ценностно-смысловых, операционально-технических и психофизиологических аспектах, привлечение к решению проблемы (задачи) научно-прикладного знания из разных областей и разноплановых действий;

- изучение и учет личных затруднений в профессиональной деятельности «действующих» офицеров, особенно выпускников, проходящих период профессионального становления, постоянное пополнение банка трудных ситуаций, в т.ч. ситуаций, в которых офицер «терпел неудачу» (это требование предполагает изменение существующего порядка получения обратной связи из войск, когда о затруднениях выпускников сообщают другие субъекты – командиры, начальники – а не

сами выпускники);

- охват ситуациями всех видов деятельности, учет их значимости, степени представленности и содержательно-операциональной специфики в деятельности офицера определенного должностного профиля.

В масштабе целостного учебного процесса целесообразно соотнести дидактические элементы и функции (см. табл. 1), определяющие содержательно-методическую специфику моделируемых ситуаций, с приоритетной направленностью на формирование тех или иных профессиональных позиций.

Таблица 1.

Дидактические элементы, определяющие направленность формирования профессиональных позиций и специфику создаваемых в этих целях профессионально обусловленных ситуаций

Виды занятий	Лекции	Семинары, научные конференции	Практические, групповые, тактические занятия, лабораторные работы	Войсковые стажировки и практики
Ведущая функция занятий	иллюстративно-ориентационная с элементами проблематизации	проблематизация нормативных оснований функционирования объекта деятельности и их проектирование	освоение профессионально значимых умений и навыков (управления, самоуправления)	применение и совершенствование профессионально значимых умений и навыков
Методические средства и приемы	учебники, учебные пособия, учебные видеофильмы, видео- и слайд-лекции, плакаты	проблемные вопросы, дискуссия, круглый стол, подготовка докладов, сообщений	разбор инцидентов, тренинги, ролевые, деловые, организационно- деятельностные игры	выполнение заданий, распоряжений, функциональных обязанностей
Формируемая позиция	исследователь	проектировщик	управленец	исполнитель
Обобщенный тип моделируемых ситуаций	иллюстративно-оценочный	оценочно-проектный	оценочно-продуктивный и репродуктивный	комплексный

В ходе моделирования ситуации и репрезентации ее обучаемым целесообразно использовать **обобщенный алгоритм анализа ситуации**, способный: а) стать по мере интериоризации внутренним, алгоритмизированным, критериально ориентированным средством анализа любой профессионально обусловленной ситуации; б) выступить в роли рефлексивного средства самоанализа субъектных качеств с целью их последующего развития и коррекции; в) трансформироваться в способ учебной работы и (в последующем) профессиональной деятельности как устойчивое индивидуальное образование, включающее в себя мотивационную, рефлексивную и операциональную стороны, которое характеризует индивидуальную избирательность отнесения к действительности и стилевые особенности реализации офицером профессиональных функций.

Основными элементами данного алгоритма, на наш взгляд, являются следу-

ющие пункты/вопросы:

- основной объект управленческого воздействия (сам офицер, военнослужащий, воинский коллектив/подразделение, сослуживцы, вышестоящие командиры/начальники);

- имеет ли место отклонение от нормы в состоянии и функционировании объекта либо такое отклонение прогнозируется (критерии нормы, вид отклонения (несформированнось структур, недостаточный уровень развития свойств, деформация, дезорганизация, расстройства), показатели/индикаторы «отклонения», предполагаемые причины: психологические, организационно-деятельностные, социальные и т.п.);

- возможные последствия (положительные/негативные) пребывания объекта в исходном состоянии;

- кто является «источником» постановки проблемы или актуализации необходимости решения задачи;

- деятельность каких субъектов напрямую (более всего) связана с тем, чтобы изменить исходные характеристики объекта (достаточность их полномочий, компетенции, собственные место и роль в этом процессе);

- регламентирован ли вопрос личного участия/неучастия (в т.ч. последующей ответственности) указанных субъектов в решении данной проблемы, возьмете ли вы по собственной инициативе на себя ответственность за решение задачи и организацию деятельности исполнителей (при каких условиях, почему);

- имеющиеся нормативные и собственные (индивидуальные) способы решения данной проблемы (задачи), возможность/невозможность, либо ограничения (почему) их применения в данной ситуации (в т.ч. удачи/неудачи из прошлого личного опыта);

- ценности и цели, которыми вы руководствуетесь и которых, прежде всего, хотите достичь, действуя в данной ситуации (их значимость для вас и окружающих, коллектива, общества);

- образы «идеального» и реального (посильного, доступного) продукта вашей предполагаемой деятельности, расхождения между ними, причины, возможности преодоления, ваша роль в этом и прогнозируемые психозатраты;

- основные трудности, которые вы видите при решении задачи;

- какие условия и средства (внешние/внутренние) необходимы для решения проблемы/задачи (их принципиальное наличие, доступность, достаточность, адекватность; варианты их изыскания, предоставления, трансформации, ваша роль в этом);

- прогнозируемая длительность решения задачи, устойчивость результатов и их значимость;

- значение решения данной задачи для обогащения вашего личного опыта, развития субъектных качеств, профессиональной компетентности;

- оценка выбранного способа решения задачи по параметрам самостоятельности, позиционности, рефлексивности, оптимальности.

Порядок реализации деятельностно-ситуативного способа обучения должен предполагать следующие этапные моменты:

- педагог задает в виде ситуации некоторую конфигурацию профессионального (жизненного) пространства, в которой осуществляется «личностный трансфер» обучаемых, уточняет ее контекст, расширяющий информационное и смысловое поле детерминант, определяющих выбор способа решения задачи;

- в подгруппах (либо индивидуально) происходит обсуждение ситуации, в процессе которого обучаемые пытаются увидеть альтернативные, более эффективные

варианты подхода к проблеме и ее решению;

- после представления «групповых» вариантов (устно или письменно), педагог, используя тактику многопозиционного анализа в соответствии с изложенными выше критериями, фокусирует мнение группы на наиболее проблемных участках, зонах предложенной ситуации, совместно с группой определяет оптимальный вариант решения;

- осуществляется групповая оценка по имеющимся критериям предложенных каждой подгруппой вариантов, определяются их сильные и слабые стороны;

- определяются те знания, навыки, умения, качества, которые определяют успешность решения задач подобного типа в реальной деятельности (дефицит которых ощущался обучаемыми в ходе занятия) и ставится задача по их развитию.

В ходе осуществления предложенного способа обучения целенаправленному воздействию, с целью развития, подлежат основные процессуальные компоненты субъектной активности: а) *самодетерминация*: за счет формирования у обучаемых представлений о принципиальной достижимости целей; расширения спектра потенциально достижимых целей в профессиональной деятельности и профессиональном совершенствовании; б) *самоопределение:* путем объективации альтернативного поля выбора, расширения «горизонтов» видения проблемы; осознания взаимосвязи социальной и личностной ценности результата; моделирования образа Я-профессионала; составления/ведения дневника самонаблюдения; наблюдения и оценки субъектных качеств и действий сослуживцев, членов учебного коллектива и т.п.; в) *психическое центрирование:* посредством формирования чувства внутренней причинности; развития мотивации достижения, изменения каузальных схем и т.д.; г) *психическое интегрирование*: за счет развития способностей к соотнесению целей, способов, средств и условий деятельности, их целесообразному и адекватному варьированию, освоения новыми, в т.ч. инновационными способами, приемами и средствами деятельности.

Таким образом, задачи совершенствования системы профессиональной подготовки офицеров в военном вузе напрямую связаны с развитием у них профессиональной субъектности. Функциональную возможность целенаправленного и вариативного в технологическом и организационном плане воздействия на ее элементы (субъектный опыт, отношения, мотивационные, регуляционные и рефлексивные механизмы и способности) предоставляет деятельностно-ситуативный способ обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991.

2. Битинас Б. Структура процесса воспитания (Методологический аспект). – Каунас: Швиеса, 1984.

3. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994.

4. Асмолов А.Г. Личность: психологическая стратегия воспитания// Новое педагогическое мышление/ Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 206-220.

5. Царев В.Е., Кузьмичева И.А. Психолого-педагогические принципы воспитания поступком в концепции К. Оллред // Вопросы психологии, №6, 1988. – С. 134-141.

6. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000.

7. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть I. Живое Знание. – Самара: Самарский Дом печати, 1998.

8. Анисимов О.С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования. – М., 1991.

9. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003;

10. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975.;

11. Коротков Э.Н. Технология проблемно-деятельностного обучения в вузе. – М.: ВПА, 1990.

12. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий// Исследования мышления в советской психологии / Отв. Ред. Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1966. – С. 236-277.; Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975.

13. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высш. шк., 1991.

14. Перевалов В.Ф. Подготовка офицеров к управленческой деятельности. – М.:ВПА, 1991.

15. Бархаев Б.П., Караяни А.Г., Перевалов В.Ф., Сыромятников И.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности офицера. – М.: Воениздат. – 2006.

М.О. Резванцева

ЭТНИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ В ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОЦЕНКЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФИГУР МОСКОВСКИМИ И АЛМА-АТИНСКИМИ ПОДРОСТКАМИ

Используя идеи В.К.Шабельникова о двух психологических типах современных обществ, мы выявили, что чем более западнее, тем выше степень субъектности человека и уже его специализация в деятельности и тем больше внимания к деталям, по сравнению с целостными изображениями. А чем восточнее, тем более эмоционально положительнее оцениваются целостные формы, фигуры. Для людей восточной культуры они воспринимаются более эмоционально и выступают в роли предпонятий, помогающих структурировать и ситуативно объяснять действительность с опорой на эти знаки. Для подростков Москвы изолированное восприятие деталей фигур, как более положительное, свидетельствует об ограниченности и специализации мышления, а так же его дифференциации и некотором упрощении.

M.O. Rezvantseva

ETHNIC DISTINCTIONS IN EMOTIONAL ESTIMATION OF GEOMETRICAL FIGURES BY MOSCOW AND ALMA-ATI TEENAGERS

Using M.V. Shabelnikov's ideas about two psychological types of modern societies, we have revealed, that people who leave in the West has higher degree of subjectness. People who leave in the East appraise the forms and figures more emotionally. It is considered that the teenagers from Moscow have confined and particularize cogitation, and also about differentiation and simplification.

Изучение этнических различий в восприятии знаков, фигур и орнаментов расширяет наши представления об особенностях этнических предпочтений и позволяет более эффективно строить процесс межэтнического взаимодействия.

Исследования Л.С. Выготского о социальной детерминации психики, работы П. Тульвисте, М.М. Муканова и др, изучающих этнические различия в восприятии и мышлении, косвенно доказывают, что этнические и культурные факторы влияют и на характер эмоционального восприятия знаков. Е.Ю.Артемьева, Л.А.Венгер и др.показали, что первичная оценка изображений – эмоциональная, базовая для последующей категоризации. Используя идеи В.К.Шабельникова о двух психологических типах современных обществ, мы предположили, что чем более западнее, тем выше степень субъектности человека и уже его специализация в деятельности и тем больше внимания к деталям, по сравнению с целостными изображениями. А чем восточнее, тем более эмоционально положительнее оцениваются целостные формы, фигуры и орнаменты.

Для экспериментального исследования мы применили процедуру ранжирования изображений (10 геометрических фигур и линий) Испытуемыми выступили по 100 алма-атинских и московских подростков от 13-16 лет, которым предлагалось оценить изображения по 10 параметрам, выделенным как наиболее значимые в пилотажном эксперименте (красивый-некрасивый, теплый-холодный и др.). Математическая обработка проводилась по каждому параметру отдельно с использованием критерия Стьюдента.

В результате были получены следующие значимые различия в оценке элементарных геометрических фигур и линий.

Результаты, полученные по параметрам	Группы подростков	
	г. Алма-Ата, Казахстан	г. Москва, Россия
«красивый»	Круг (0,049), среднее (3,7)	Угол (0,003), среднее (6,47)
		Отрезок (0,000), среднее (7,22)
«теплый»	Треугольник (0,018), среднее (5,62)	Угол (0,000), среднее (6,10)
	Квадрат (0,0 21), среднее (5,33)	Отрезок (0,000), среднее (6,42)
	Шестиугольник (0,022), среднее (5.21)	
«смелый»	Треугольник (0,002), среднее (4.26)	Волнистая (0,001), среднее (4,82)
	Квадрат (0, 000), среднее (4,23)	
	Шестиугольник (0,002), среднее (0,02)	
«полезный»	Треугольник (0,015), среднее (4,49)	Волнистая (0,006), среднее (5,16)
	Квадрат (0, 000), среднее (4,13)	Угол (0,008), среднее (6,11)
	Угол (0,008), среднее (6,11)	
«добрый»	Овал (0,046), среднее (3,35)	Угол (0,011), среднее (6,40)
«нежный»	Треугольник (0,028), среднее (4,01)	Отрезок (0,006), среднее (6,68)
«простой»	Угол (0,016), среднее (4,38)	Круг (0,037), среднее (4,39)
	Прямая (0, 000), среднее (2,27)	Овал (0,002), среднее (5,41)
«трудолюбивый»:	Квадрат (0,024), среднее (4,66)	Волнистая (0,001), среднее (4,49)
«веселый»	Круг (0,031), среднее (3,58)	Угол (0,004), среднее (5,80)
	Квадрат (0,0 21), среднее (5,33)	Отрезок (0,003), среднее (6,33)
		Прямая (0,012), среднее (6,46)
«уверенный»	Прямая (0,044), среднее (5,60)	Волнистая (0,006), среднее (5,80)
	Квадрат (0,0 01), среднее(3,95)	Ромб (0,027), среднее (5,11)

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что для группы казахстанцев в целом характерно более положительное эмоциональное отношение к геометрическим фигурам, т.к. общие данные по среднему баллу меньше (от 2,27 до 5,81), чем у подростков московской выборки – средний балл выше (от 4.39 до 7.22) (наименьший балл присваивался испытуемыми при ранжировании самому красивому, теплому и т.д.). Для казахстанской выборки положительными признаками обладают целостные фигуры за исключением параметра простоты и уверенности. Наиболее часто положительными характеристиками наделяется квадрат (теплый, смелый, полезный, трудолюбивый и уверенный). Равносторонний треугольник и шестиугольник воспринимается как теплый, смелый и полезный. Круг – красивый и веселый, а овал – добрый и нежный. Параметр простого понимается алма-атинскими подростками как состоящий из элементов (это прямой и угла), прямая воспринимается как уверенная. По-видимому восточному человеку необходимо учитывать в ориентировке в окружающем более общие данные и для алма-атинской выборки характерно преобладание эмоционально положительного целого над элементами фигур.

Для московских подростков эмоционально положительные характеристики даются частям фигур. Так, наиболее часто оценивается острый угол и описывается как красивый, теплый, полезный, добрый, веселый. Отрезок воспринимается как красивый, теплый, нежный и веселый. А волнистая линия наделяется характеристиками смелой, полезной, трудолюбивой и уверенной.

Простыми для москвичей являются круг и овал, т.е простота рассматривается не по составу, а по онтологическому значению, ведь первые базовые формы в жизни человека связаны с кругом и овалом – восприятие лица матери, солнца и др. В ориентировке московских подростков важную эмоциональную роль играют именно элементы целого, т.е. образ восприятия более дробный.

Для чего же необходимо изучать эмоциональное отношение к элементарной геометрии, какова же функция знаков и фигур в различных культурах? Интерпретацию полученных данных можно начать с высказывания А.Ф.Лосева, который пишет, что есть реальная жизнь, творчество отношений, и есть статичная холодная рациональная наука. В этом существенная разница мировосприятия Востока и Запада. «Восточное сознание, правда, поднимается выше природного содержания и возноситься к бесконечному, но перед лицом силы, которой страшится индивидуум, оно знает себя лишь чем-то случайным», – пишет Гегель. «Дух, правда, зарождается на Востоке, но дело там еще обстоит так, что субъект еще не существует как личность...» (1, С.144-145), он выступает как субъект действия, а субъектом деятельности в обществе является род, организованная группа родственников с разделением функций (В.К. Шабельников, 2004). Между этими двумя способами жизни и познания находиться язык символов и форм. Он более древний, чем современные научные понятия и предшествует их выработке (Н.И. Конрад, 2003; Т. Фадеева, 2004). Фигуры и символы позволяют, в ракурсе Востока, ситуативно маркировать и интерпретировать воспринимаемое. В концепции Ж.Пиаже это – наглядно-образное восприятие действительности, переходная форма от реальных объектов к абстрактным понятиям. Опора на наглядный образ позволяет ребенку формулировать субъективное представление о физических свойствах среды. Так же и в истории, например, пифагорейцы и орфики объясняли и описывали гармонию вселенной, ее ритм через числа. А число, в свою очередь, изображалось геометрической фигурой, которую легче представить наглядно. Пифагор выделяет «священный тетраксис» числа от одного до четырех, в сумме дававшие «декаду», т.е. 10, и их геометрические изображения: окружность с точкой – 1, окружность с пересечением под пря-

мым углом диаметров – 2, треугольник в окружности – 3, квадрат в окружности – 4 и т.д.(3).

К.Г.Юнг пишет о коллективном бессознательном, на котором развивается индивидуальная психика. При этом важнейшую роль в отрыве человека от природы играют магия, ритуалы, религия и сопровождающие их знаки и символы. Они до сих пор сохраняют много от первоначального сакрального начала. «Культурные символы и знаки – жизненные силы в построении человеческого образа, важные составляющие нашего ментального устройства», – писал Юнг. В традиционных культурах у человека преобладает целостное восприятие мира, когда человек ощущает себя в неразрывной связи с космосом, природой. Это выражается в тесной связи с бессознательным, через опыт сновидений, видений как общения с богами. «Органами ассимиляции и интеграции были божественные символы, свято охраняемые общим согласием», – уточняет К.Юнг (5). Современный человек рационален, дезинтегрирован и разобщен, его сознание утратило способность вступать в прямой контакт с бессознательным с помощью символов и знаков. Поэтому ему не всегда доступен этот язык и архитипические образы могут вторгнуться в сознание в самых примитивных формах. Символы, как социальные знаки, предохраняют человека от соприкосновения с колоссальной энергией бессознательного.

Таким образом, различное эмоциональное восприятие элементарных геометрических фигур свидетельствует о различном типе ориентировки у казахстанских и московских подростков. Для людей восточной культуры они воспринимаются более эмоционально положительно и выступают в роли предпонятий, помогающих структурировать и ситуативно объяснять действительность с опорой на эти знаки. Для подростков Москвы изолированное восприятие деталей фигур, как более положительное, свидетельствует об ограниченности и специализации мышления, а так же его дифференциации и некотором упрощении. Они в большей степени используют в ориентировке вербально-понятийную, чем образную категоризацию.

Конечно, в данной статье мы не касались вопросов истории геометрических форм в культуре и традициях казахского и русского народов. Но считаем, что исследование эмоционального отношения к этим базовым фигурам и линиям позволят приоткрыть завесу и расширить представления о допонятийной ориентировке человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гегель Г.В. Лекции по истории философии. – СПб 1994. – С. 144–145.
2. Конрад Н.И. Восток-Запад. – М., 2003, – С. 498.
3. Фадеева Т. Образ и символ. – М., 2004. – С. 9, 33–37.
4. Шабельников В.К. Психология души. – М., 2003. – С. 130–134.
5. Юнг К.Г. Человек и его символы. – СПб., 1996. – С. 97, 106.

И.Р. Зайнагабдинов

ВРЕМЕННАЯ ТРАНССПЕКТИВА И ЕЕ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ОБРАЗОМ Я В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Исследовалась временная трансспектива подростков. Анализировались структура временной трансспективы, направленность, свойства времени в переживании человеком. Обнаружены тесные взаимосвязи между особенностями временной трансспективы и образом Я подростка. Выявлены возрастные различия временной трансспективы и образа Я у подростков 13-15 лет.

I.R. Zaynagabdinov

TIME TRANSSPECTIVE AND ITS CORRELATION WITH THE IDEA OF ONESELF IN ADOLESCENT AGE

The subject of the research under consideration is adolescents' time transspective. The article deals with the analysis of its (transspective) structure, its time orientation, and different characteristics of time in a person's experience. According to the article there exist close connections between time transspective and the way person (adolescent) thinks of himself. The article shows that time transspective and the way young people think of themselves differ between different age group.

Проблема психологического времени человека получила широкую разработку в отечественной и зарубежной психологии. В отечественной психологии теоретические подходы к изучению психологического времени разрабатывались Б.Г.Ананьевым (1968, 1977), С.Л. Рубинштейном (1940, 1973), Е.И. Головахой и А.А. Кроником (1982). Личностно-временная проблематика разрабатывалась К.А. Абульхановой-Славской (1977), В.И. Ковалевым (1979) и др. В зарубежной психологии она отражена в работах К. Левина (1935, 1942, 1943), Л. Фрэнка (1939, 1948), П. Фресс (1957), Ж. Нюттена (1985).

Термин «временная трансспектива» обозначает феномен интеграции личного прошлого и будущего человека в его настоящем [3]. При экспериментальном исследовании временной трансспективы человека выделяют ее содержание и формальные параметры [1]. Анализ содержания включает выделение главных категорий или тем при описании испытуемым своего прошлого, настоящего и будущего. Формальные параметры – это протяженность, плотность, направленность, эмоциональный фон.

Данная статья содержит описание использованных процедур и часть результатов исследования временной трансспективы подростков 13–15 лет. Изучались структура, направленность временной трансспективы, особенности переживания времени подростками. Выявлена взаимосвязь временной трансспективы с компонентами образа Я в этом возрасте. Определено влияние фактора «возраст» на изменение показателей временной трансспективы. Всего в исследовании было выделено 62 показателя на каждого испытуемого, получено 400 значимых взаимосвязей между этими показателями и установлено влияние фактора «возраст» на 17 из них.

Достоверность результатов исследования обеспечена достаточным количеством испытуемых и использованием адекватных методов математической статистики. Эксперимент проводился среди подростков, учащихся 7-9 классов общеобразо-

вательной школы. Всего приняло участие 85 подростков – 42 мальчика и 43 девочки. Для выяснения характера взаимосвязи показателей временной трансспективы и образа Я применялся метод линейной корреляции. Для оценки влияния возраста на выделенные показатели временной трансспективы и образа Я применялся однофакторный дисперсионный анализ.

Использовался следующий комплекс методик: 1) метод мотивационной индукции Ж. Нюттена; 2) графический тест кругов Т. Коттла; 3) методика «Шкалы и факторы времени» Е.И. Головахи и А.А. Кроник; 4) методика изучения самооценки Дембо – Рубинштейн в обработке А.М.Прихожан; 5) тест «20-ти высказываний» М.Куна и Т.Макпартленда; 6) анкета определения волевых качеств учащихся 12-16 лет Н.И. Александровой и Т.И. Шульга.

Для изучения структуры *временной трансспективы применялся метод мотивационной индукции Ж. Нюттена [4].*

Ж. Нюттен в своих работах использует близкий по значению термин «временная перспектива» и рассматривает ее как функцию составляющих ее мотивационных объектов, определяющих ее структуру, полноту отдельных периодов, глубину и т.д. Согласно методике, временную перспективу можно изучать в категориях социального либо календарного времени, приписывая каждому мотивационному объекту определенный индекс времени, соответствующий определенной категории. Поскольку мотивационные объекты могут располагаться, и в психологическом прошлом, и в психологическом настоящем, и в психологическом будущем, то методика сконструирована так, что выявляет, перспективу будущего, а прошлое и настоящее соответствуют категориям «прошлое» и «открытое настоящее» соответственно. В нашем исследовании, в структуре временной трансспективы подростков, мы выделили следующие периоды:

1. «прошлое» – упоминания о прошлом;

2. «открытое настоящее» – эта категория включала высказывания, выражающие желание подростков обладать какими-либо умениями, способностями, качествами и т.д.;

3. «период обучения» – высказывания относящиеся к периоду обучения в школе и в вузе;

4. «период взрослости» – высказывания относящиеся к периоду взрослости (от окончания обучения до выхода на пенсию);

5. «старость» – высказывания относящиеся к периоду старости;

6. «будущая жизнь в целом» – высказывания, которые относятся ко всему периоду предстоящей жизни подростков и которые не локализуются в определенном периоде;

7. «историческое будущее» – высказывания, которые касаются мира и общества в целом, выходят за пределы жизни одного человека.

Количественная характеристика присваивалась каждой категории и равнялась количеству высказываний, которые в нее вошли. Это позволило сделать вывод о полноте (выраженности) периодов во временной трансспективе подростков. По содержанию высказывания делились на позитивные и негативные.

Было установлено, что от 7 к 9 классу у подростков происходит постепенное уменьшение числа положительных по содержанию мотивов, связанных с периодом обучения, при этом становится более выраженной категория «жизнь в целом» – мотивы, которые относятся ко всей предстоящей жизни в целом. Особенно резко их увеличение происходит от 7 к 8 классу школы. Доля мотивов, связанных с периодом взрослости, также, уменьшается. Полнота категории «открытое настоящее», включающая желания подростка обладать какими-либо качествами, способностя-

ми, умениями либо избавиться от чего-либо в своей личности, развивается V-образно, меньше всего их в 8 классе. По другим категориям изменения не сильно выраженные.

Данные, исследования говорят о том, что в седьмом, восьмом и девятом классах негативные по содержанию мотивы также как положительные, неодинаково распределяются в структуре временной трансспективы. Так, полнота категории «жизнь в целом» убывает с 7 по 8 класс и возрастает в 9 классе. Доля негативных мотивов, связанных с периодом обучения, возрастает от 7 к 8 классу и убывает в 9 классе. Доля мотивов относящихся к взрослости убывает с 7 по 9 класс. Полнота категории «открытое настоящее» почти не меняется с 7 по 8 класс и возрастает в 9 классе.

Для определения *направленности* временной трансспективы подростков использовался графический тест кругов Т. Коттла [1]. Данной методикой мы выясняли отношение подростков к своему прошлому, настоящему и будущему. В основе методики лежит предположение о том, что субъективное восприятие времени отражается в рисунке. Прошлое, настоящее и будущее могут быть представлены в виде трех кругов, и их размеры будут символизировать субъективное соотношение этих временных зон.

Испытуемым предлагалось на чистом листе бумаги изобразить в виде кругов свое прошлое, настоящее и будущее так, как они это себе представляют. Круги, согласно инструкции, могут быть любого диаметра и располагаться в любом месте листа. Диаметры кругов измерялись в миллиметрах и, исходя из суммы диаметров, принятой за 100% выяснялось соотношение субъективного прошлого, настоящего и будущего.

Дублирующей являлась методика определения временной ориентации Е.И. Головахи и А.А. Кроника [2]. Учащимся предлагались три семибальные шкалы в виде утверждений: «я живу прошлым – я живу настоящим», «я живу настоящим – я живу будущим», «я живу прошлым – я живу будущим». Если учащийся был в одинаковой мере согласен с обоими утверждениями, то отметку помещал в середине шкалы. Промежуточные между крайней и серединной отметки соответствовали большему или меньшему согласию с тем или иным утверждением.

Данные о направленности временной трансспективы, полученные по результатам применения двух различных методик, сходятся относительно наименьшей ориентации подростков на свое прошлое. Однако они не согласуются относительно ориентации на настоящее и будущее. По результатам применения методики определения временной ориентации Е.И. Головахи и А.А. Кроника, где учащиеся сами оценивали свою направленность, во всех классах преобладает ориентация на настоящее. Проективная методика Т. Коттла показала преимущественную ориентацию подростков на будущее. При этом, в 8 классе у подростков более выражена направленность временной трансспективы на прошлое и настоящее и менее выражена направленность на будущее, чем в 7 и 9 классах.

Для исследования особенностей *переживания времени* подростками применялась методика «Шкалы и факторы времени» Е.И.Головахи и А.А.Кроника [2]. Согласно этой концепции психологического времени, существуют общие для всех людей три независимых фактора переживания времени. Эти факторы – степень дискретности, степень напряженности и эмоциональное отношение к диапазону времени – являются основными координатами пространства переживаний времени.

Содержание фактора континуальности – дискретности времени – задается следующими показателями: «плавное – скачкообразное», «непрерывное – прерывистое», «цельное – раздробленное», «однообразное – разнообразное». Дискретное вре-

мя – это время скачкообразное, прерывистое, раздробленное, чаще разнообразное. Континуальное – время плавное, непрерывное, цельное, с тенденцией к однообразию.

Структуру фактора напряженности времени составляют показатели: «сжатое – растянутое», «пустое – насыщенное», «организованное – неорганизованное», «медленное – быстрое». Напряженное время – это время сжатое, насыщенное, организованное, достаточно быстрое. Ненапряженное – растянутое, пустое, неорганизованное, медленное.

Фактор эмоционального отношения к диапазону времени определяют показатели: «приятное – неприятное», «беспредельное – ограниченное». На его полюсах, переживание времени неприятно-ограниченным или приятно-беспредельным.

Учащимся предлагалось определить степень интенсивности вышеперечисленных десяти свойств времени в своем переживании. Свойства времени были представлены в виде семибалльных биполярных шкал. В соответствии с отметками на шкалах переживаний ответы учащихся оценивались по шкале от 1 балла (крайняя левая позиция) до 7 баллов (крайняя правая позиция).

Полученные данные показывают различия в переживании времени подростками в 13, 14 и 15 лет. Значение таких свойств как «течет медленно – течет быстро», «пустое – насыщенное» и «однообразное – разнообразное» падают от 7 к 8 классу и возрастают в 9 классе. Значения свойств «непрерывное – прерывистое», «сжатое – растянутое», «организованное – неорганизованное», «беспредельное – ограниченное» возрастают с 7 по 8 класс и убывают в 9. От 7 к 9 классу возрастают значения свойств «плавное – скачкообразное», «приятное – неприятное», «цельное – раздробленное».

Методика Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн в обработке А.М.Прихожан была направлена на изучение частных *самооценок и уровня притязаний*, составляющих образ Я подростка.

Учащимся были представлены семь характеристик: здоровье, ум и способности, характер, авторитет у сверстников, умение многое делать своими руками, внешность, уверенность в себе.

Условно эти характеристики изображались в виде вертикальных шкал размером 100 миллиметров. Учащиеся оценивали уровень развития каждого качества стороны своей личности в настоящий момент времени (самооценка) и уровень развития, при котором были бы удовлетворены собой или чувствовали гордость за себя (уровень притязаний), отмечая это на шкалах.

Ответы учащихся получили количественную характеристику по каждой шкале путем измерения расстояний в миллиметрах от нижней точки шкалы до отметок на ней. Обрабатывались все шкалы, кроме первой, которая рассматривалась как тренировочная. Далее, полученные средние значения по каждому показателю в классе, сравнивались со значениями нормы, приведенными в методике. При интерпретации данных учитывалось также расхождение между самооценкой и уровнем притязаний.

Каждому учащемуся предлагался бланк методики, содержащий инструкцию и задание. Выполнение задания вместе с чтением инструкции длилось 10-12 минут.

Значения показателей частных самооценок и уровня притязаний у большинства учащихся, во всех группах испытуемых, являются средними или высокими, т.е. адекватны и находятся в пределах нормы. Внутри этого уровня найдена определенная возрастная динамика. Так, в 8 классе возрастает самооценка уверенности в себе. Самооценка собственного авторитета у сверстников постепенно поднимается от 7 к 9 классу. Самооценка ума и способностей, характера, умения многое делать

своими руками и внешности ниже у учащихся в 8 классе, чем у учащихся в 7 и 9 классах.

Динамика уровня притязаний одинаковая, V-образная, по всем выделенным характеристикам, т.е. имеет точку падения в 8 классе.

Согласно методике, выделяются три степени расхождения между самооценкой и уровнем притязаний: слабая, умеренная и сильная. За норму, принимается умеренная степень расхождения. Средние значения показателей расхождения от 7 к 9 классу двигаются от сильной к умеренной степени. При этом в 8 классе расхождения относительно характера, авторитета у сверстников, умения многое делать своими руками и уверенности в себе, оказались ниже, чем в 9 классе.

Тест «20-ти высказываний» М.Куна и Т.Макпартленда в нашем исследовании использовался для изучения осознаваемых подростками собственных *социальных ролей, статусов* и *индивидуальных характеристик*, которые составляют осознанный образ Я подростка.

Процедура применения методики состояла в том, что учащимся предлагалось заполнить по одному анкетному листу с 20-ю пронумерованными пустыми линейками, ответив на вопрос «Кто я?». На выполнение задания отводилось 12 минут.

Обработка ответов по данному тесту осуществлялась методом контент-анализа. Все ответы были разделены на две категории: «объективная» и «субъективная». Объективным ответ считался в том случае, если испытуемый указывал на то, что он относит себя к общеизвестной социальной группе, статусу или роли («ученик», «девушка», «сын»). Ответ принимался за субъективный, если испытуемый характеризовал или оценивал себя, выражал свои чувства или состояния и т.д. («умный», «красивая», «голодный»).

В результате применения теста «20-ти высказываний» М.Куна и Т.Макпартленда мы выделили два показателя представлений подростков о себе: общепризнанные социальные статусы и роли составили показатель объективных высказываний о себе, а характеристики данные себе подростками собрали показатель субъективных высказываний. Эти компоненты неодинаково соотносятся в самосознании подростков учащихся в 7, 8, и 9 классах. В 7 классе преобладает объективный компонент, а в 8 и 9 классах субъективный. По содержанию в 7 классе характеристика себя в основном позитивная как у мальчиков, так и у девочек. В 8 и 9 классах у мальчиков больше негативных характеристик, чем у девочек.

Установлено, что динамика объективного и субъективного компонентов представлений о себе подростков является V-образной. Объективная составляющая представлений о себе у подростков резко убывает от 7 к 8 классу и незначительно возрастает в 9 классе. Субъективная составляющая также убывает с 7 по 8 класс и значительно увеличивается в 9 классе. Средние значения этих показателей в 8 классе значительно ниже, чем в 7 и 9 классах.

Для изучения представлений учащихся об уровне развития собственных волевых качеств, использовалась анкета определения волевых качеств учащихся 12-16 лет Н.И. Александровой и Т.И. Шульги.

Каждому учащемуся было предложено оценить степень развития у себя одиннадцати определенных волевых качеств: дисциплинированность, настойчивость, упорство, выдержка и самообладание, решительность, смелость, самостоятельность, организованность, деловитость, инициативность, целеустремленность.

Оценка производилась по шкале: «очень развито» – «хорошо развито» – «слабо развито». При обработке результатов количественная характеристика приписывалась каждому качеству в зависимости от отметки на анкете: «очень развито» – 3 балла, «хорошо развито» – 2 балла, «слабо развито» – 1 балл.

Рассмотрим, как изменяется волевая сторона в образе Я учащихся. В 7 и 9 классах оценивают себя как более самостоятельных и менее выдержанных, чем подростки в 8 классе. Самостоятельность в подростковом возрасте выражается в умении следовать своим убеждениям, полагании на собственные силы, не прибегая к помощи других, владении поведением, отстаивании своего мнения, отличного от мнения других. Выдержка проявляется в способности сохранять ясность ума, управлять своими чувствами и действиями в условиях высокого эмоционального возбуждения или подавленности, в способности сдерживать импульсы напряжения, утомления при возникновении неожиданных трудностей, неудач и других неблагоприятных факторов, менее импульсивными.

Установлено, что такие волевые качества как дисциплинированность и организованность оцениваются подростком тем выше, чем он старше, а уровень развития настойчивости, наоборот, с возрастом оценивается ниже. Уровень развития у себя упорства, решительности и самостоятельности подростки, учащиеся в 8 классе, оценивают ниже, чем подростки в 7 и 9 классах. Оценка уровня развития выдержки, смелости, деловитости, инициативности и целеустремленности поднимается от 7 к 8 классу и снижается в 9 классе.

Для изучения взаимосвязи временной трансспективы и образа Я в возрасте 13-15 лет в исследовании применялся корреляционный анализ. Обнаружена взаимосвязь особенностей структуры временной трансспективы подростков с уровнем частных самооценок и притязаний, расхождением между уровнем частных самооценок и притязаний, с «объективными» и «субъективными» представлениями о себе.

В структуру временной трансспективы подростка мы включали периоды прошлого, обучения, взрослости, старость и категории: «историческое будущее», «жизнь в целом», «открытое настоящее». Было установлено, что наиболее полными в подростковом возрасте являются период обучения и категория «вся будущая жизнь». Менее полными – «открытое настоящее», период взрослости и прошлое. Высказывания, относящиеся к периоду старости и историческому будущему, составили наименьший процент из общего числа высказываний подростков и поэтому являются наименее полными. Однако в 7, 8 и 9 классах наблюдалась различная выраженность этих категорий в структуре временной трансспективы подростков.

Обнаружена следующая взаимосвязь структуры временной трансспективы с образом Я. Чем более полным в позитивном плане является период обучения, тем менее реалистичны представления подростков о собственном авторитете у сверстников и ниже самооценка по этой характеристике. Чем менее полным является период обучения во временной трансспективе, тем выше самооценка своего авторитета у сверстников и она более реалистична.

Выявлено, что чем больше у подростков положительных мотивов, не имеющих временного кода, т.е. не включенных в конкретный период будущего, тем меньшее число осознаваемых социальных ролей и статусов они проявляют. Чем меньше подобных мотивов, тем выше осознание подростками своих социальных статусов и ролей.

Обнаружено, что чем больше негативных мотивов неопределенных во времени у подростков, тем больше у них осознаваемых субъективных характеристик и более адекватны их представления о собственной внешности, выше ее самооценка. Чем меньше негативных высказываний относящихся к жизни в целом обнаружено у подростков, тем меньше осознаваемых субъективных характеристик, ниже самооценка по шкале «внешность» и больше расхождение между самооценкой и уровнем притязаний по этой шкале у учащихся в 7-9 классах.

Выявлено, что чем больше во временной трансспективе положительных моти-

вов, связанных с образом Я (категория «открытое настоящее»), т.е. желаний уметь что-либо, обладать какими-либо способностями или качествами, тем больше осознаваемых подростками у себя субъективных характеристик, выше уровень притязаний относительно ума и способностей. Чем меньше позитивных высказываний подростков, выражающих желание уметь что-либо, обладать какими-либо способностями или качествами, тем меньше субъективных характеристик и ниже уровень притязаний по характеристике «ум и способности» у учащихся в 7-9 классах.

Показано, что чем более полной в негативном плане является категория «открытое настоящее» у подростков, тем меньше осознаваемых социальных статусов и ролей мы находим и больше субъективных характеристик, у них ниже уровень притязаний по шкале «умение многое делать своими руками». Чем менее полной в негативном плане является категория «открытое настоящее», тем больше осознаваемых социальных статусов и ролей и меньше субъективных характеристик, выше уровень притязаний по шкале «умение многое делать своими руками» мы обнаруживаем у учащихся.

Корреляционный анализ данных показал также, что чем более полным в позитивном плане является период взрослости во временной трансспективе подростков, тем больше число осознаваемых социальных ролей и статусов и меньше субъективных характеристик было обнаружено. Чем меньше положительных мотивов у подростков связанных с периодом взрослости, тем меньше осознаваемых социальных ролей и статусов и больше субъективных характеристик можно выделить.

Чем больше отрицательных мотивов, связанных с периодом взрослости было обнаружено у подростков, тем больше осознаваемых социальных ролей и статусов и меньше субъективных характеристик проявлялось у них. Чем меньше подобных мотивов у подростков, тем меньше осознаваемых социальных ролей и статусов и больше субъективных характеристик они проявляют.

При большом количестве положительных высказываний о прошлом, меньше расхождение между самооценкой и уровнем притязаний по шкале «уверенность в себе» у подростков 7-9 классов. При меньшем количестве положительных высказываний о прошлом, больше расхождение между самооценкой и уровнем притязаний по шкале «уверенность в себе» у подростков.

Таким образом, особенности структуры временной трансспективы подростков 7-9 классов взаимосвязаны с уровнем самооценки и притязаний, расхождением между ними, количеством осознаваемых подростками социальных статусов и ролей и числом субъективных характеристик.

При рассмотрении следующего критерия временной трансспективы – направленности, выявлено, что он взаимосвязан с двумя характеристиками образа Я.

При большей направленности временной трансспективы на прошлое, тем ниже самооценка уверенности в себе у подростков 7-9 классов. Меньшая выраженность направленности на прошлое у подростков сопутствует более высокой самооценке уверенности в себе.

Чем больше направленность на будущее у подростков, тем выше уровень притязаний по характеристике «уверенность в себе» и чем меньше направленность на будущее, тем ниже желаемый уровень уверенности в себе у учащихся.

Обнаружена взаимосвязь особенности переживания времени подростками с составляющими образа Я в этом возрасте.

Данные исследования говорят о том, что те подростки, у которых более высокая самооценка авторитета у сверстников и при этом они имеют менее полные представления о себе, переживают время более плавным. А подростки с более низкой самооценкой по выделенной характеристике и более полными представлениями о себе

переживают время как скачкообразное. Также при переживании времени скачкообразным, разрыв между самооценкой и уровнем притязаний по характеристикам «авторитет у сверстников» и «уверенность в себе» больше, чем при переживании времени плавным.

Подростки с высокой самооценкой характера переживают время как непрерывное, а для подростков с низкой самооценкой характера оно более прерывистое.

Переживанию времени однообразным сопутствует более низкая самооценка подростков по характеристике «уверенность в себе». При переживании разнообразным – высокая.

Корреляционный анализ показал, что при высокой интенсивности переживания времени сжатым у подростков, больше осознаваемых субъективных характеристик, выше и более адекватна оценка уровня развития ума и способностей у себя, выше оценка собственной внешности. При высокой интенсивности переживания времени растянутым у подростков, меньше осознаваемых субъективных характеристик, ниже и менее адекватна оценка уровня развития собственного ума и способностей, ниже оценка внешности.

Переживанию времени пустым у подростков сопутствует более низкая самооценка по характеристике «уверенность в себе», чем при переживании времени насыщеным.

Выявлено, что при более организованном времени подростков, выше самооценка и уровень притязаний по характеристикам «характер», «авторитет у сверстников» и выше самооценка по характеристике «внешность», чем при неорганизованном времени у учащихся 7-9 классов.

При медленном течении переживания времени подростков, меньше осознаваемых субъективных характеристик, ниже уровень притязаний по характеристикам «ум и способности», «умение многое делать своими руками» чем при быстром течении времени в переживании у учащихся 7-9 классов.

Анализ показал, что при высокой интенсивности переживания времени неприятным подростками, обнаружено большое расхождение между самооценкой и уровнем притязаний по характеристикам «характер», «авторитет у сверстников», «внешность», «уверенность в себе». При переживании времени подростками приятным, расхождения между самооценкой и уровнем притязаний по этим шкалам ниже. Следует отметить, что по этим шкалам в 7 классе обнаружено высокое расхождение, а в 8 и 9 классах умеренное расхождение.

Переживанию времени неприятным у подростков сопутствует более низкая оценка собственной внешности, чем при переживании времени приятным. При этом, чем выше интенсивность переживания времени подростками беспредельным, тем выше оценка собственного характера, меньше расхождение между самооценкой и уровнем притязаний по характеристике «авторитет у сверстников». При высокой интенсивности переживания подростками времени ограниченным, самооценка по характеристике «характер» ниже и расхождение между самооценкой и уровнем притязаний по характеристике «авторитет у сверстников» сильнее.

Применение однофакторного дисперсионного анализа показало значимое влияние фактора «возраст» на такие показатели временной трансспективы и образа Я как: полнота категорий «открытое настоящее», «жизнь в целом» и периода взрослости в структуре временной трансспективы; переживание подростками таких свойств времени, как: «плавное-скачкообразное», «течет медленно – течет быстро», «сжатое-растянутое», полноту «объективных» и «субъективных» представлений о себе, самооценка внешности, уровень притязаний относительно ума и своих способностей.

Проведенная экспериментальная работа по исследованию временной трансспективы учащихся 7-9 классов позволяет сделать следующие выводы:

1. Характеристиками временной трансспективы являются содержание, структура, направленность, особенности переживания времени человеком, которые имеют определенную динамику развития в 13-15 лет.

2. Структура временной трансспективы подростков 13-15 лет включает в себя периоды прошлого, обучения, взрослости, старости и категории «открытое настоящее», «историческое будущее» и «жизнь в целом». Наибольшая часть мотивов подростков локализуется в периоде обучения в школе и вузе или не имеет определенного временного индекса. Наименьшая часть связана с категорией «историческое будущее» и периодом старости.

3. С 7 по 9 класс школы сохраняется общая картина направленности временной трансспективы подростков. Преобладает ориентация на будущее и настоящее, на прошлое подростки ориентированы меньше.

4. С 7 по 9 класс школы подростки по-разному переживают время. В 7 классе школы время в переживании подростков течет быстро, оно разнообразное, насыщенное, растянутое, приятное, цельное, непрерывное, организованное. В 8 классе – разнообразное, растянутое, насыщенное, неорганизованное, приятное. В 9 классе – течет быстро, скачкообразное, насыщенное, разнообразное, непрерывное, беспредельное, сжатое.

5. Динамика временной трансспективы соотносится с этапами становления образа Я подростков – изменением уровня частных самооценок и притязаний, соотношением субъективного и объективного компонентов представлений о себе, уровнем развития волевых качеств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Спиридонова И. А. Временная трансспектива субъекта: влияние возраста и раннего предметного обучения. Дис. канд. психол. Наук. – М., 2002.

2. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – Киев, 1984.

3. Ковалев В.И. Психологические особенности личностной организации времени жизни. Дис. канд. психол. наук. – М., 1979.

4. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. /Под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004.

РАЗДЕЛ 2.
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Кожухарь Г.С.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ИНТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье рассматриваются некоторые факторы, детерминирующие интолерантное реагирование, в противоположность толерантному поведению в ситуациях межличностного общения. В качестве наиболее важных интрапсихических причин интолерантности автор выделяет внутриличностный конфликт, характер переживаний в процессе взаимодействия, особенности восприятия, оценки и интерпретации контекста общения, а также актуализацию конкретных механизмов психологической защиты.

Kozhuhar G.S.

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF INTOLERANT BEHAVIOR

In the article some psychological factors determining intolerant reaction are considered as opposed to tolerant behavior in situations of interpersonal communication. As the most important intrapsychic reasons of intolerant reaction the author singles out intrapersonal conflict, character of emotional experience in the process of interaction, peculiarities of social perception, estimation and interpretation of communication context, and actualization of concrete mechanisms of psychological protection.

В современном социокультурном и научном контексте проблема толерантности становится все более актуальной. Являясь одной из центральных тем при решении задач построения Культуры Мира и Ненасилия, в рамках науки толерантность рассматривается как элемент сознания и установка на диалогическое, партнерское взаимодействие, которое обеспечивает мультикультурное развитие сообществ и отдельной личности. Задачи формирования и развития толерантных установок и сознания решаются в целом ряде научных публикаций и диссертационных исследований. При этом одним из возможных способов признается путь от противного – через исследование феномена интолерантности во всем его многообразии с целью снижения уровня его проявления и, далее, создания толерантных сообществ.

Как отмечает Г.У. Солдатова, разнообразие форм интолерантного поведения в контексте межгрупповых и межличностных отношений достаточно подробно описано в работах А.Г. Асмолова, Л.Д. Гудкова, Л.М. Дробижевой, Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой, О.Д. Шаровой, А.Н. Малашенко и многих других [7]. Вместе с тем, конкретизация и детализация психологических факторов интолерантности в межличностном общении важна для разработки практико-ориентированных программ для специалистов помогающих профессий (психологов, конфликтологов, социальных работников и пр.). Актуальность проблемы, на наш взгляд, определяется еще и тем, что у феноменов толерантности и интолерантности разные психические и психологические детерминанты. Это означает, в частности, что снижение уровня интолерантности не обязательно автоматически приведет к повышению толерантности (и наоборот), но

может явиться благоприятным условием для ее становления и развития. Именно поэтому в данной статье предлагается анализ некоторых психологических факторов, детерминирующих интолерантные реакции в ситуации «здесь и сейчас», а также относительно устойчивое интолерантное поведение.

Под интолерантной реакцией мы понимаем целостную спонтанную реакцию, которая проявляется на двух уровнях: во внутреннем плане как актуализация внутриличностного конфликта и механизмов психологической защиты; во внешнем плане – как отказ от диалога с другим человеком, проявляющийся в многообразных поведенческих формах (начиная от избегания и заканчивая конфронтацией). Главной функцией интолерантного реагирования является удовлетворение неосознаваемых фрустрированных потребностей, связанных с базовым внутриличностным конфликтом. При этом другой человек воспринимается в качестве либо врага, либо оппонента, но не потенциального партнера по общению.

Восприятие человека в его инаковости порождает интолерантность тогда, когда доминирует избирательность, направленная на акцентирование внимания на различиях (противоположно выделению сходных признаков). Например, восприятие информации (или поведения) партнера сравнивается с имеющимся образом, в результате чего выявляется несовпадение, психологическое содержание которого фрустрирует актуальные потребности, связанные с бессознательным внутриличностным конфликтом (далее употребляется сокращение – ВЛК). В результате появляются негативные переживания, проявление которых позволяет снять или снизить фрустрационное напряжение. Процесс толерантности/интолерантности как биполярная целостность, по нашему мнению, базируется, прежде всего, на противоречиях между восприятием другого человека и самовосприятием:

- восприятием различий, несходства с другим человеком, порождающим переживание отрицательных эмоций и чувств по отношению к нему, а также его оценку и категоризацию на основе прошлого опыта в соотнесении с неким эталонным образцом;

- и самовосприятием, которое базируется на устойчивой Я-концепции [2].

Данное противоречие служит источником для возникновения диссонанса, порождающего психологический дискомфорт, который будет мотивировать индивида на уменьшение его интенсивности и достижение консонанса, а также на избегание ситуаций и информации, способствующих его возрастанию [8]. Несовпадение воспринятой информации от другого человека с ожиданиями, эталонами, стереотипами вызывает негативную реакцию, которая активизирует «болевые точки», связанные с ВЛК и, соответственно, с определенным симптомокомплексом. Во многих концепциях, посвященных анализу проблемы Я, выделяется базовая потребность, направленная на поддержание и усиление феноменологического Я [6, 12, 13 и др.]. «Люди имеют фундаментальную потребность поддерживать или усиливать феноменальное Я» [14; 258]. Выступая в качестве мотива, она может реализоваться с помощью различных способов поведения: ограничения поля феноменального опыта за счет отвержения и/или изменения поступающей информации [6]; или, например, совмещения информации с уже существующим восприятием себя с целью уменьшения рассогласования. В социальной психологии хорошо изучен феномен, согласно которому интолерантные лица более позитивно оценивают собственную этническую группу и менее – (по сравнению с толерантными лицами) другие этнические группы. В их автостереотипах доминируют позитивные характеристики, в то время как в гетеростереотипах возрастает число негативных признаков [7], что позволяет удовлетворять базовую потребность в социальной идентичности как принадлежности группе.

Как известно, диссонанс сам по себе является мотивирующим фактором. Л. Фестингер указывает на то, что он может пониматься как *условие*, приводящее к действиям, направленным на его уменьшение. Хотя появление диссонансных элементов может быть вызвано самыми разными причинами [8], практически все исследователи когнитивного диссонанса отмечают, что его возникновение связано с реакцией на угрозу Я-концепции [5, 7, 15 и др.]. В качестве такой угрозы могут выступать: внешняя оценка; предвосхищение результатов вступления в контакт; несоответствие между Я-концепцией и воздействиями, интерпретируемыми как угроза для своей личности в настоящем или будущем [9, 17 и др.]. Ситуация выбора или принятия решения также может восприниматься как угрожающая, влияя на появление диссонанса между наличной самооценкой и возможным ее изменением в результате прогнозируемого неуспеха, что приводит к диссоциации Я. Когнитивный диссонанс будет увеличиваться у людей с низкой самооценкой, самоуважением, неуверенных в себе, имеющих слабые ресурсы поддержания благоприятной Я-концепции [11]. Достаточно типичной причиной появление диссонанса рассматривается рассогласование между стремлением к конгруэнтности представлений о себе и информацией или действием.

В качестве защитного механизма, по Л. Фестингеру, может срабатывать изменение представления о себе в соответствии с воспринятой информацией, ее рационализация, интерпретация в свою пользу, или просто игнорирование. Доказано, что угроза мотивирует человека на защитную реакцию, побуждающую выбирать в ситуации знакомое, привычное и определенное. В частности, значимая угроза побуждает людей в мультикультурных условиях ригидно соответствовать собственному языку и подчеркивать свои лингвистические особенности. Если же ситуация воспринимается не как угрожающая, это повышает толерантность к конкурирующему языку и тенденцию увеличения открытости по отношению к нему [18]. В качестве способов редукции диссонанса называют стремление к позитивной Я-концепции [5, 7, 11, 12, 15 и др.], самоподкрепление значимой части своей самости. При этом люди с сильной Я-концепцией чувствуют меньшую необходимость оправдывать свои поступки [15]. Итак, практически все исследователи когнитивного диссонанса отмечают, что его возникновение связано с реакцией на угрозу Я-концепции. Таким образом, психологический контекст общения, в который мы включаем: а) непосредственный контакт с партнером и его восприятие, б) самовосприятие; в) прогноз результатов возможного взаимодействия с данным человеком, г) степень восприятия неопределенности контекста общения (себя, другого, ситуации) провоцирует когнитивный диссонанс. Отметим, что толерантность к неопределенности различными зарубежными исследователями определяется по-разному: чаще как когнитивная характеристика личности, отношение к риску и неоднозначности, степень устойчивости, но также, что наиболее важно в контексте нашего подхода, как тенденция восприятия или оценивания [3].

Во многих исследованиях показана связь между личностными особенностями и толерантностью/интолерантностью к неопределенности. Интолерантное восприятие неопределенности положительно коррелирует с невротизмом, тревожностью, высокой эмоциональностью, страхом риска и неудач, эго-ориентацией, ригидностью, догматизмом, стереотипностью, низкой аналитичностью [4]. Например, в культурах с высоким уровнем избегания неопределенности толерантность по отношению к «иному» ниже, чем в культурах, принимающих неопределенность. Представители таких культур имеют более высокий уровень тревожности, они нетерпимы к двусмысленности, беспокоятся о будущем, больше сопротивляются любым изменениям, стремятся к групповому согласию, менее принимают девиантное и двусмыс-

ленное поведение, не допускают агрессию по отношению к себе и к другим. В культурах со слабо выраженным избеганием неопределенности люди более терпимы к непривычным формам поведения, поскольку имеют более низкий уровень стрессов, склонны к риску, допускают широкий диапазон поведения и разногласия в своей среде [3, 4 и др.]. В теории управления тревогой/неопределенностью, межличностное и межгрупповое взаимодействие рассматривается как подверженное влиянию тревоги и неуверенности, которые появляются в процессе общения с людьми [10, 16 и др.]. В коллективистских культурах избирательность сбора информации направлена на вычленение групповых характеристик, а в индивидуалистических культурах поиск информации основан на личностных особенностях незнакомых людей. На процесс переработки информации о Другом человеке также влияет социальная категоризация: упрощая и стереотипизируя образ, она обеспечивает доказательную базу для аргументации правомерности конфронтации и конфликта.

В рамках информационно-когнитивной парадигмы Ф.Е. Василюк различает два «технологических» измерения переживания: оценку (строится на операциях оценивания реальности) и интерпретацию (хотя бы по видимости имеет форму объективного, беспристрастного отражения). Интрапсихические оценивающие механизмы проявляются, например, в том, что после выбора одной из двух почти равных по привлекательности альтернатив, у испытуемых наблюдается систематическая их переоценка, завышающая оценку выбранного варианта и снижающая оценку отвергнутой альтернативы. Механизмы интерпретации могут иметь интеллектуальную и перцептивную форму. Интеллектуальная интерпретация как объяснение или обнаружение истоков переживаемого события наиболее ярко проявляется в механизме рационализации: приписывании логических причин или благовидных оснований поведению, мотивы которого неприемлемы или неизвестны, или как оправдание перед другими или самим собой своей несостоятельности. Перцептивные формы интерпретации выражаются при восприятии событий, других людей и самого себя и соотносятся автором с классическими защитными механизмами отрицания, проекции и идентификации [1]. Все сказанное представляется достаточно весомым аргументом для выделения оценки и интерпретации как существенных элементов непосредственного взаимодействия и перцептивного процесса, выступающих детерминантами диссонанса и, соответственно, интолерантного реагирования на Другого как Иного.

Обобщая изложенное, отметим, что в качестве наиболее значимых психологических факторов интолерантного реагирования на другого человека в межличностном общении мы выделяем следующие особенности восприятия:

- восприятие психологического контекста общения как неопределенного;
- восприятие инаковости Другого как угрозы;
- самовосприятие как угроза самоидентичности и целостности Я-концепции;
- восприятие степени рассогласования между акцентируемыми различиями в системе: « “Эталонный образец”– “Я” – “Другой Иной” »;
- оценку и интерпретацию всех элементов контекста общения.

Несознаваемый ВЛК, по нашему мнению, является базовым фактором интолерантного реагирования, поскольку он обеспечивает рассогласование между восприятием Эталона, Другого и самовосприятием, что и порождает диссонанс. Данный конфликт проявляется, прежде всего, в переживании страха или тревоги в связи с несовпадением собственных представлений (Эталона) с Другим как Иным и с самовосприятием. Страхи или тревога вызваны реальной или мнимой угрозой, которая исходит из ситуации общения или приписывается ей. Тревога и страх повышают уровень внутреннего напряжения, негативные эмоции усиливаются за счет появления (в том числе на уровне осознания) отрицательного отношения к Другому (и/или

самому себе). Результатом роста внутреннего напряжения является актуализация механизмов психологических защит. В качестве фундаментальных механизмов в случае именно интолерантного реагирования мы выделяем рационализацию и/или интеллектуализацию. Это связано с тем, что данные механизмы защиты одновременно выполняют функцию «разрешения» индивиду интолерантной реакции, поскольку отрефлексированное содержание, соответствуя, например, определенным социальным стереотипам, позволяет опереться на социальное одобрение и поддержку группы, разделяющей данные стереотипы. Рационализация и интеллектуализация снимают чувство вины и стыда, являясь своего рода «индульгенцией» на интолерантное поведение. Естественно, если личность имеет высокий уровень осознания, на этапе рационализации может быть понимание того, что именно внутренний конфликт или комплексы порождают негативное отношение, тогда интолерантная реакция сменяется совладающей и запускается толерантное поведение.

Подводя итоги анализа наиболее значимых, с нашей точки зрения, факторов интолерантного поведения, перечислим их в назывном порядке и в последовательности актуализации на интрапсихическом уровне:

- внутриличностный конфликт;
- восприятие элементов контекста общения (себя, другого, ситуации, ожиданий, прогнозов, выборов и решений и пр.) как угрожающих;
- переживание страха и тревоги;
- актуализация неосознаваемых фрустрированных потребностей, связанная с базовым ВЛК;
- проявление психологических механизмов защиты.

Далее субъект общения демонстрирует спонтанную интолерантную поведенческую реакцию. Спонтанной мы называем ее по причине слабой осознанности (или неосознанности) истинных интрапсихических мотивов подобной реакции. Действие же таких защитных механизмов, как рационализация и интеллектуализация позволяют человеку пережить иллюзию осознанного выбора и поведения.

В одном из наших исследований были получены результаты, подтверждающие некоторые предположения о взаимосвязи психологических факторов и проявления интолерантности. Для обработки использовался пакет анализа данных SPSS (версия 10.0). Результаты диагностики студентов-психологов (третий курс дневного отделения, 123 человека) и слушателей-психологов, проходящих переподготовку (возраст от 23 до 47, образование высшее по разным специальностям, 80 человек), позволили выделить две группы: с высоким уровнем толерантности (группа 1) и интолерантных (группа 2) (методика В.В. Бойко «Коммуникативная толерантность»). Средние значения по группам представлены в таблице 1.

По всем компонентам коммуникативной толерантности обнаружены достоверные различия. При этом в наибольшей степени снижает толерантность в группе 1 – использование себя в качестве эталона для оценки других людей, а в группе 2 – категоричность и консерватизм в оценке людей. Затем был осуществлен сравнительный анализ этих групп с целью выявления различий механизмов психологической защиты (далее используется сокращение – МПЗ) и особенностей Я-концепции. Для этого применялся опросник Плутчика-Келлермана-Конте «Индекс жизненного стиля» (адаптация Л.Р. Гребенникова), который позволяет исследовать восемь основных МПЗ: 1) вытеснение, 2) регрессию, 3) замещение, 4) отрицание, 5) проекцию, 6) компенсацию, 7) гиперкомпенсацию, 8) рационализацию, изучить иерархию системы психологической защиты и оценить их напряженность. Кроме того, использовался тест М. Куна и Т. Мак-Портленда «Кто Я?» с разработанной нами системой категориального анализа.

Таблица 1

Результаты опроса по методика В.В. Бойко «Коммуникативная толерантность» (в средних)

Коммуникативная толерантность	Гр.1	Гр.2
1. Неприятие или непонимание индивидуальности	3,56	6,82
2. Использование себя в качестве эталона для оценки других	4,33	7,33
3. Категоричность или консерватизм в оценке людей	3,71	7,52
4. Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнера	3,07	6,78
5. Стремление переделать, перевоспитать партнера	2,78	6,185
6. Стремление подогнать партнера под себя, сделать его удобным	3,63	7,22
7. Неумение прощать другому ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные неприятности	3,22	6,70
8. Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту партнера	1,93	5,3
9. Неумение приспосабливаться к партнерам	2,52	6,11
10. Общий показатель коммуникативной толерантности	28,74	59,96

Было обнаружено, что для группы 1 характерны нормативность выраженности и гибкость в выборе МПЗ при доминировании позитивных механизмов: компенсации и рационализации (общая напряженность МПЗ в пределах нормы). В группе 2 обнаружены более высокая общая напряженность и напряженность рационализации, которая сопровождалась доминированием таких МПЗ, как проекция, отрицание и регрессия, что позволило сделать вывод о дисбалансе системы МПЗ и наличии ВЛК. Общая напряженность защит в группе 1 составила 38,1%, в группе 2 она хоть и не достоверно, но значительно выше – 49,8%.

В результате корреляционного анализа Пирсона подтвердилось предположение о зависимости проявления интолерантности и МПЗ: чем выше показатели общей напряженности МПЗ, тем больше интолерантность испытуемых ($r=0,6$; $p<0,01$). При интолерантном реагировании рационализация имеет значимую положительную связь с высокими показателями проекции ($r=0,478^{**}$), регрессии ($r=0,394^{**}$) и отрицания ($r=0,342^{**}$). У толерантных лиц рационализация положительно коррелирует с компенсацией ($r=0,671^{**}$). Результаты анализа некоторых составляющих Я-концепции по тесту «Кто Я?» позволили обнаружить достоверные различия (по критерию Манна-Уитни) в двух группах в структуре и качественных характеристиках идентификации. В «интолерантной» выборке достоверно преобладает социальная идентификация (социально-ролевые признаки) над персональной (личностные качества) [Asymp. Sig. (2-tailed) = 0,003].

Низкая интеграция Я проявилась в слабых корреляционных связях между качествами и в их слабой дифференцированности (однотипности). Соответственно, в группе толерантных участников личностные качества преобладали над социально-ролевыми характеристиками, самоописание оказалось высоко дифференцированным и интегрированным (большое число корреляционных зависимостей между названными качествами). В целом, факторные модели структуры идентификации толерантных и интолерантных студентов-психологов и слушателей-психологов оказались различны как по количеству описательных категорий, так и по их качественному содержанию, что нашло отражение в разном количестве факторов и в различии составивших их категорий.

В качестве одной из важнейших задач практической работы, направленной на

формирование и развитие толерантного сознания и установок толерантного поведения, нам представляется *двуединая задача*: снижение интолерантности и повышение толерантности. Оптимальное ее решение предполагает воздействие на различные симптомокомплексы: интолерантности и толерантности, а успешная реализация подразумевает комплексную психологическую помощь и поддержку, включающую проработку проблемы на разных уровнях, прежде всего, интрапсихического и интерпсихического.

ЛИТЕРАТУРА

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М.: МГУ, 1984.

2. Кожухарь Г.С. Проблема толерантности в межличностном общении //Вопр. психол. – 2006. - № 2. – С 6-12.

3. Кочетков В.В. Психология межкультурных различий.– М.: ПЕР СЭ, 2002.

4. Луковицкая Е.Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности //Дисс... к.пс.н.. – СПб, 1998.

5. Майерс Д. Поведение и установки //Социальная психология: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов вузов /Сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М: Аспект Пресс, 2003. – С. 393-415.

6. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, Универс, 1994.

7. Солдатова Г.У. Толерантность и интолерантность – две грани межэтнического взаимодействия //Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – М: МГУ, 2001. – Выпуск 1 – 2.

8. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса: Пер.с англ. – СПб.: Ювента, 1999.

9. Gergen K.J. The saturated self: Dilemmas of identity in centemporary life. – N.Y.: Basic books, 1991. – . XIV, 295 p.

10. Gudykunst W. Communication in Everyday Interpersonal and Intergroup Encounters //International Journal of Intercultural Relations. – 1996. – V. 20. – P. 19-45.

11. Markus, H. & Wurf, E. The dynamic self-concept: A social psychological perspective. Annual Review of Psychology, 1987. – Vol. 38. – Pp. 299-337.

12. Schlenker, B. R. Identity and self-identification. //In B. R. Schlenker (Ed.), The self and social life. New York: McGraw-Hill. – 1985. – Pp. 65-99.

13. Shamir, B. Meaning, self and motivation in organizations. Organizational Studies, 1991. – Vol. 12:3. – Pp. 405-424.

14. Snyder, R.A. & Williams, R.R. (1982). Self theory: An integrative theory of work motivation //Journal of Occupational Psychology, 55. – Pp. 257-267.

15. Steele C. M. The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self. In L. Berkowitz [Ed.], Advances in Experimental Social Psychology, New York, NY: Academic Press. – 1988. – Vol. 21. – Pp.261-302.

16. Stephan W. Intergroup anxiety //Journal of Social Issues. – 1985. – № 41. – Pp. 157-176.

17. Thibodeau, R., & Aronson, E. Taking a closer look: Reasserting the role of the self-concept in dissonance theory. Personality and Social Psychology Bulletin, 18. – 1992. – Vol. 5. – Pp. 591-602.

18. Vaes J.; Wicklund R.A. General threat leading to defensive reactions: A field experiment on linguistic features //British Journal of Social Psychology. – 2002. – Vol. 41, Number 2, June. – Pp. 271-280.

Жулитов Ф.А.

ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ТЕРРИТОРИАЛЬНО РАЗДЕЛЕННОЙ КОМАНДЕ

Статья посвящена проблеме определения факторов эффективного управленческого взаимодействия в территориально разделенной команде. Выделены основные факторы, детерминирующие эффективность управленческого взаимодействия в команде: характеристики взаимодействия, позиция руководителя и индивидуально-психологические особенности членов группы. Определены особенности проявления выделенных факторов и различия в их содержательных характеристиках на основе сравнения территориально разделенных команд и команд непосредственного взаимодействия.

Zhulitov F.

THE FACTORS, THAT IMPACT OF MANAGERIAL INTERACTION BETWEEN GEOGRAPHICALLY SPREAD TEAM MEMBERS

Executive summary: the article discusses identification of factors that impact the effectiveness of managerial interaction between geographically spread team members. The author identifies the main factors that determine how effective managerial teamwork is: interaction features, leader's role and individual members' idiosyncrasies and psychological profiles. The article looks at how the factors identified and the differences in their contents manifest themselves by comparing geographically separated teams against teams that interact with each other directly.

Развитие информационного пространства, увеличение количества средств и способов коммуникации значительно расширяет возможности взаимодействия и совместной деятельности различных специалистов. При реализации консультационных проектов часто приходится создавать команды специалистов и целые организационные структуры, которые в силу больших расстояний в нашей стране не могут взаимодействовать непосредственно. Это способствует возникновению таких форм организации совместной деятельности, как территориально разделённые команды. Традиционная структура в этом случае перестаёт быть органически необходимым компонентом деятельности. Новый тип команды предполагает по существу абсолютизацию принципов командного управления, но в то же время имеет существенные отличия.

Особенностью территориально разделённой команды как формы организации взаимодействия субъектов является отсутствие или минимизация непосредственного общения её членов, как между собой, так и с руководителем. В этом случае появляется возможность увеличить оперативность при решении стоящих задач, поскольку физическая удаленность компенсируется оперативностью коммуникаций. Кроме того, приглашение специалистов более высокого класса исходя из их квалификации, а не по месту жительства, значительно расширяет возможности набора сотрудников, облегчает создание рабочих групп, но главное, увеличивает производительность и качество их работы.

Таким образом, территориально разделенная команда представлена в виде системы или комплексной сущности и является видом виртуальной или сетевой организации, обладающим всеми признаками команды, при отсутствии или минимиза-

ции непосредственного взаимодействия её членов.

При всех этих преимуществах, управленческое взаимодействие в такой команде обладает целым рядом особенностей, прежде всего, социально-психологических, определяющих собой возникновение трудностей и препятствий для эффективной деятельности руководителя. В рассматриваемой ситуации руководитель вынужден отходить от контролирующей роли и все в большей степени использовать методы влияния. Основная его роль здесь – связующее звено между разнонаправленными потоками информации. Являясь носителем цели совместной деятельности, он направляет и регулирует усилия членов команды. Следовательно, решающее значение приобретает вопрос создания и поддержки взаимосвязей, а также организация взаимодействия. Отдельная сложность проявляется в организации коммуникативного процесса с использованием различных каналов связи.

Ключевым моментом, отграничивающим управленческое взаимодействие от прочих видов внутриорганизационной коммуникации, является наличие у инициатора взаимодействия особой интенции, состоящей в произвольном волевом акте влияния на состояние системы или ее отдельные элементы. Необходимо подчеркнуть, что в данном случае совершенно неважно в каком виде будут реализованы эти интенции, – прежде всего, имеется в виду форма коммуникации, каналы коммуникации, средства и субъекты могут быть самыми разными. Ещё одним отличительным признаком, позволяющим отграничить коммуникативные процессы от управленческого взаимодействия, является наличие в данном случае у одного из партнёров по общению властных полномочий, что делает этот процесс ассиметричным.

Таким образом, *управленческое взаимодействие* представляет собой вид отношений участников управленческой деятельности, основанный на системе взаимных воздействий, с целью влияния на состояние объекта управления или его отдельных элементов. Основным средством управленческого взаимодействия является коммуникация в организации.

Целью настоящего исследования является определение основных факторов детерминирующих эффективное управленческое взаимодействие в территориально разделённой команде и их отличия от команды непосредственно взаимодействующих специалистов.

Для определения эффективности управленческого взаимодействия в команде использовались два вида критериев - объективные и субъективные. Объективные критерии включают в себя: оценку общей эффективности деятельности, оценку конфликтности взаимодействия и определение текучести кадров, то есть количество отказов работать в команде по инициативе руководителя и самих её членов.

Субъективными критериями эффективности взаимодействия в командах являются показатели, отражающие степень субъективной удовлетворённости членов групп совместной деятельностью (оценка результатов деятельности) и взаимодействием. Кроме того, показателем, отражающим субъективную оценку управленческого взаимодействия в команде, так же является уровень ролевой конфликтности, переживаемый специалистом.

Сложность и системность феноменов исследуемых нами предопределила использование при обработке полученных данных методов многомерного анализа, основанных на вычислении корреляционных взаимосвязей переменных. Для выявления основных закономерностей последовательно применены методы корреляционного, кластерного и факторного анализа, которые предусматривает выбранный план исследования.

При анализе детерминации управленческого взаимодействия исследователи выделяют два вида факторов: а.) индивидуальные особенности членов команды,

среди которых необходимо обратить внимание, с одной стороны, на качества и особенности руководителя и, с другой, - основные характеристики членов команды; б.) вторую группу факторов составляют особенности взаимодействия, то есть характеристики социально- психологических процессов, протекающих в группе в совместной деятельности. При этом выделенные группы факторов будут играть различную роль в зависимости от уровня управленческого взаимодействия и этапа развития группы.

Теоретические модели предусматривают также влияние ситуативных факторов на результативность и эффективность управленческого взаимодействия, однако, исходя из специфики нашего исследования внешние (ситуационные) факторы являются теми переменными, которые определяют своеобразие латентной структуры предыдущих детерминант. Команды, участвующие в исследовании, не имеют значимых различий в эффективности деятельности и работали над проектами, однотипными по структуре и сложности. Поэтому, именно условия взаимодействия, в качестве которых выступают особенности организации коммуникации в команде, являются главной причиной социально-психологических различий в исследуемых группах.

Экспериментальные данные были подвергнуты факторному анализу, методом главных компонент с «Варимакс» вращением. Факторный анализ данных, полученных в результате исследования, позволил выявить латентную структуру, лежащую в основе особенностей управленческого взаимодействия в командах. При анализе общего массива было выделено три основных фактора, объясняющих 65,19 % общей дисперсии данных по выборке (см.: таб. 1). В соответствии с критериями определения факторов они являются основными в латентной структуре, так как имеют собственный вес больше 1 .

Показатели, вошедшие в каждый из факторов, позволяют интерпретировать их следующим образом. Первый фактор (27,1 % общей дисперсии данных) определяется, как **характеристики взаимодействия** его составили показатели, характеризующие сплочённость, организованность, активность и целеустремлённость совместной деятельности референтность, иерархию и вариативность во взаимодействии, а также социально психологические процессы организации совместной деятельности, качество планирования, включённости членов группы во взаимодействии, интегративность, самостоятельность и инициативность во взаимодействии, согласованность и распределение функций, соответствие совместной деятельности плану.

Таблица 1.

Характеристики факторов управленческого взаимодействия

Факторы	Характеристики факторов		
	Вес фактора	% общей дисперсии	Накопленный % дисперсии
1 фактор	11,39	27,1	27,1
2 фактор	7,95	20,8	47,91
3 фактор	5,53	17,27	65,19

Второй фактор (20,8 % дисперсии данных) составляют показатели, характеризующие руководителя в команде, его стилевые особенности – характеризующие направленности на «дело» и на «персонал», основные ограничения в деятельности руководителя – умение управлять собой, личные цели и ценности, саморазвитие, творческий подход к решению проблем, умение влиять на людей и педагогические качества, предпочитаемые роли во взаимодействии – администратора, снабженца,

педагога, воспитателя или лидера, поэтому он был нами назван - **позиция руководителя.**

Третий фактор (17,27 %) составляют показатели, которые свидетельствуют об **индивидуально-психологических особенностях** членов команды и, прежде всего, характеристики их коммуникативной компетентности, в него входят такие показатели, как оценка общительности и лёгкости вступления в контакты, способность разбираться в людях и оценивать их, умение убеждать, понимание себя и своего места во взаимодействии показатели, характеризующие тенденции в межличностном взаимодействии – доминантность, уверенность, требовательность, скептицизм, уступчивость, добросердечие, отзывчивость, предпочитаемые стратегии взаимодействия членов группы – соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление.

Сравнение весовых коэффициентов полученных факторов говорит о том, что наиболее значимым в управленческом взаимодействии является уровень развития группы, который представляет собой основу совместной деятельности, второй по значимости фактор, играющий также большую роль в достижении группой результата в деятельности позиция руководителя как руководителя группы. Роль руководителя характеризует позицию его по отношению к процессу взаимодействия. В зависимости от этого руководитель либо достаточно активно управляет процессом взаимодействия, либо является сторонним наблюдателем, и тем самым эффективность группы – результат вклада других её членов. В целом, если рассматривать группу как самоорганизующуюся систему, то она характеризуется преобладанием процесса руководства (рациональный тип), либо лидерства (иррацианальный тип).

Третий фактор, играющий значимую роль в процессе взаимодействия, - индивидуально-психологические особенности её членов. Индивидуально-психологические особенности и, прежде всего, коммуникативная компетентность членов группы создаёт благоприятный фон для организации взаимодействия, который является важным условием эффективного информационного обмена и обратной связи между членами группы.

Дальнейший анализ управленческого взаимодействия состоит в определении содержания латентной структуры в командах различных типов. Сравнение структуры факторов показывает, что состав их остаётся неизменным и для непосредственно взаимодействующих и для территориально разделённых команд (см. таб. 2). Однако существует разница в том, какие из выделенных факторов являются наиболее значимыми в этой структуре.

Таблица 2.

Характеристики латентной структуры управленческого взаимодействия в командах.

Факторы	Непосредственно взаимодействующие команды		Территориально разделённые команды	
	Вес фактора	% общей дисперсии	Вес фактора	% общей дисперсии
Особенности взаимодействия	9,89	27,1	10,4	28,5
Позиция руководителя	5,38	17,27	8,57	21,87
Индивидуально-психологические особенности	7,55	20,8	6,42	16,6

Заслуживают внимания сравнение факторной структуры в командах разного типа. Сравнение показывает, что и в непосредственно взаимодействующих и в территориально разделённых командах наибольшим весом отличается фактор особенности взаимодействия, таким образом, форма организации взаимодействия оказывает решающее влияние на результативность и эффективность управленческого взаимодействия. Соотношение двух других факторов показывает то, что является основой для организации управленческого взаимодействия в командах различного типа. В территориально разделённых командах боле значимым в этом смысле является позиция руководителя, а в непосредственно взаимодействующих гораздо важнее оказывается коммуникативная компетентность её членов (различия значимы на уровне p=0,01).

Различия в значимости выделенных факторов свидетельствуют, что с одной стороны, более важной для непосредственно взаимодействующих команд характеристикой является коммуникативная компетентность их членов. То есть то, насколько члены таких команд готовы и умеют строить взаимоотношения и регулировать межличностные интеракции. Это является следствием специфики командной формы работы вообще, так как основным механизмом регуляции в такой команде является самоорганизация.

В территориально разделённых командах, напротив, особенности коммуникации создают предпосылки для повышения роли руководителя как организатора информационного поля и важного звена переключения каналов коммуникации. Руководитель здесь является одновременно и носителем цели совместной деятельности, и связующим звеном для получения обратной связи членами группы. Индивидуальные коммуникативные характеристики становятся менее важными при такой организации совместной деятельности, в силу минимума межличностного взаимодействия.

Рассматривая в отдельности факторы, определяющие характер управленческого взаимодействия в группе, можно выявить различия на уровне структуры фактора, что позволит в дальнейшем строить формирующий эксперимент с учётом конкретных характеристик каждого из них.

Позиция руководителя в управленческом взаимодействии, как уже было доказано, является определяющей для качества совместной деятельности, при воздействии руководителя команды на её членов. В данном случае, более важными являются признаки и показатели, позволяющие описать позицию руководителя как организатора управленческого взаимодействия, во многом задающего его основные параметры. Традиционно, при исследовании этой характеристики взаимодействия, психологи обращают внимание на стилевые особенности руководителя в общении и совместной деятельности.

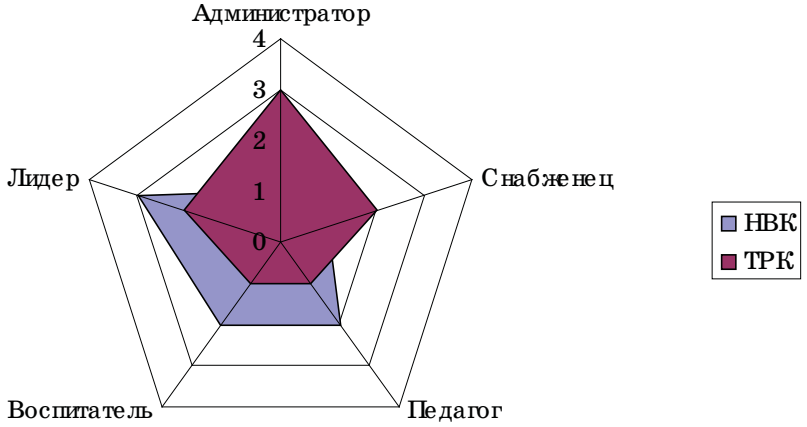


Рис. 1. Сравнительная характеристика ролевых предпочтений руководителей команд в управленческом взаимодействии.
(Примечание: ТРК – территориально разделённая команда;
НВК - непосредственно взаимодействующая команда.)

Рассматривая стилевые характеристики руководителей команд, можно отметить преобладание в территориально разделённых командах направленности на «дело» и снижение частоты встречаемости направленности на «персонал» (взаимодействие). Такое распределение свидетельствует, что, несмотря на гораздо меньшее вмешательство руководителя территориально разделённой команды в деятельность каждого её члена и отсутствие административных механизмов регуляции управленческого взаимодействия, руководители таких команд в большей степени направлены на разрешение «деловых» вопросов. В отличие от территориально разделённых, в непосредственно взаимодействующих командах руководители проявляют большую направленности на «персонал», в силу гораздо более тесного общения с сотрудниками и необходимости регулировать ещё и межличностные отношения.

Похожая картина проявляется при анализе ролевых предпочтений руководителей команд. Позиция руководителей в территориально разделённых командах характеризуется предпочтением административных и снабженческих ориентаций, хотя в данном случае роль «администратора» предполагает не бюрократически ориентированного чиновника, применяющего в основном административные способы воздействия, а скорее наличие диспетчерских и, прежде всего, целеобразующих функций. Руководитель связывает членов команды между собой и регулирует поступающую извне информацию, а также представляет группу во внешних для неё структурах.

В непосредственно взаимодействующей команде позиция руководителя более разнообразна с этой точки зрения. Наличие тесных межличностных контактов и постоянные взаимные влияния членов команды определяют приоритет лидерских функций перед любыми другими. Кроме того, тесное взаимодействие оставляет гораздо больше возможностей для мотивирования сотрудников и передачи им необходимых знаний, что выразилось в высокой значимости воспитательной и педагогической позиции.

Интересные результаты показывает сравнение профилей руководителей команд по имеющимся у них ограничениям в управленческой деятельности. В среднем в территориально разделённых командах чаще встречаются ограничения, связанные с умением управлять собой, влиять на людей и отсутствием качеств наставника. В непосредственно взаимодействующих командах руководители чаще оказываются ограничены в творческом подходе к решению возникающих проблем и саморазвитии.

Анализ структуры и содержания фактора индивидуальных особенностей членов команд свидетельствует о качественных различиях в этих характеристиках. Сравнение профилей сотрудников полученных при тестировании методикой Т. Лири в обработке Собчик Л.Н. показывает, что типичным для территориально разделённой команды является преобладание тенденций, относящихся к доминантным качествам. Это октанты с 1 по 4 – доминирование, требовательность, скептицизм. Такое распределение, возможно, является следствием меньшей взаимозависимости членов этих команд, которое оставляет больше свободы для доминантных людей и в данном случае не становится препятствием для взаимодействия.

Для членов команд второго типа характерными чертами являются показатели октантов с 5 по 8, которые свидетельствуют о доброжелательности и большей гибкости во взаимодействии.

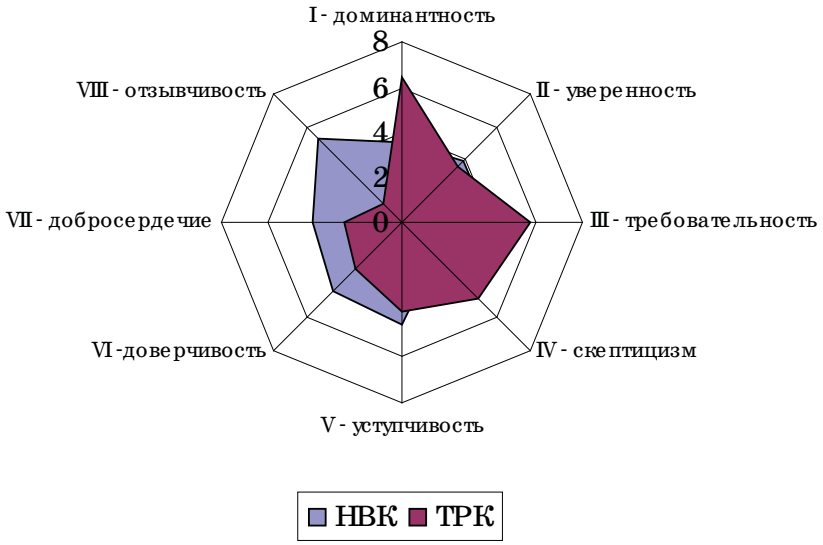


Рис. 2. Индивидуально-психологические различия членов команд.
(Примечание: ТРК – территориально разделённая команда;
НВК - непосредственно взаимодействующая команда.)

Изложенная выше тенденция подтверждается и анализом стратегий поведения членов команд в трудных ситуациях взаимодействия (см. рис.: 2). В целом, в территориально разделённых командах люди демонстрируют большую приверженность к конкурентным стратегиям (соперничество и избегание), в непосредственно взаимодействующих командах напротив преобладающими стратегиями являются сотрудничество, компромисс и приспособление.

Таким образом, было выделено три основных фактора, объясняющих 65,19 % общей дисперсии данных по выборке. Первый фактор определяется, как **характеристики взаимодействия** – его составили показатели, характеризующие сплочённость, организованность, активность и целеустремлённость совместной деятельности референтность, иерархию и вариативность во взаимодействии, а также социально психологические процессы организации совместной деятельности, качество планирования, включённости членов группы во взаимодействии, интегративность, самостоятельность и инициативность во взаимодействии, согласованность и распределение функций, соответствие совместной деятельности плану.

Второй фактор составляют показатели, характеризующие руководителя в команде, его стилевые особенности – характеризующие направленности на «дело» и на «персонал», основные ограничения в деятельности руководителя – умение управлять собой, личные цели и ценности, саморазвитие, творческий подход к решению проблем, умение влиять на людей и педагогические качества, предпочитаемые роли во взаимодействии – администратора, снабженца, педагога, воспитателя или лидера, поэтому он был нами назван - **позиция руководителя.**

Третий фактор составляют показатели, которые свидетельствуют об **индивидуально-психологических особенностях** членов команды и, прежде всего, характеристики их коммуникативной компетентности, в него входят такие показатели, как оценка общительности и лёгкости вступления в контакты, способность разбираться в людях и оценивать их, умение убеждать, понимание себя и своего места во взаимодействии показатели, характеризующие тенденции в межличностном взаимодействии – доминантность, уверенность, требовательность, скептицизм, уступчивость, добросердечие, отзывчивость, предпочитаемые стратегии взаимодействия членов группы – соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление.

Наиболее значимым в управленческом взаимодействии является уровень развития группы, который представляет собой основу совместной деятельности, второй по значимости фактор, играющий также большую роль в достижении группой результата в деятельности позиция руководителя как руководителя группы. Коммуникативная компетентность членов группы создаёт благоприятный фон для организации взаимодействия, который является важным условием эффективного информационного обмена и обратной связи между членами группы.

В непосредственно взаимодействующих и в территориально разделённых командах наибольшим весом отличается фактор особенности взаимодействия, таким образом, форма организации взаимодействия оказывает решающее влияние на результативность и эффективность управленческого взаимодействия. В территориально разделённых командах боле значимым в этом смысле является позиция руководителя, а в непосредственно взаимодействующих гораздо важнее оказывается коммуникативная компетентность её членов.

Евенко С.Л.

ПРОФИЛАКТИКА ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

На основе теоретико-методологического анализа отклонений в поведении военнослужащих, автор приходит к выводу о том, что изучаемое явление имеет достаточно сложный характер развития. Отклоняющееся поведение военнослужащих детерминировано широким набором различных причин. Исходя из этого, комплексная и системная профилактика отклонений в поведении военнослужащих имеет несколько направлений. В частности, психологическое направление предполагает использование следующих методов коррекции отклоняющегося поведения военнослужащих: а) психокоррекция мотивации личности; б) развитие личностно-психологического потенциала и в) оказание психологической поддержки. В статье предложена авторская модель процесса минимизации отклоняющегося поведения военнослужащих.

S. Yevenko

PREVENTIVE MEASURES FOR DEVIATIONS IN MILITARY SERVICEPERSONS' BEHAVIOR

This article is dedicated to the theoretical problems and practical aspects of preventive measures of deviations in military servicepersons' behavior. In his analysis the author concludes that being of a highly complex nature the problem of deviations in behavior of military servicepersons has a wide variety of root causes. Similarly, there is a number of approaches to putting in place an integrated management system aimed at preventive measures deviations in military servicepersons' behavior. Thus, the psychological approach implies the following methods of behavioral correction: a) making psychological adjustment to a person's motivation; b) developing a person's psychological potential; and c) rendering psychological support. In this article the author introduces his model of minimization of deviations in servicepersons' behavior.

В современной военно-научной литературе существуют различные способы профилактики отклонений в поведении военнослужащих. Существующие меры борьбы с отклонениями в поведении военнослужащих являются только лишь отдельными фрагментами и элементами системы психологической профилактики и не позволяют в полном объеме раскрыть возможности управленческого воздействия на изучаемое социально-психологическое явление.

Профилактика отклоняющегося поведения военнослужащих подразумевает целенаправленное воздействие органов военного управления на условия жизнедеятельности военнослужащих, их мотивацию, ценностные ориентации, а также деятельность и поведение.

Теоретико-методологический анализ отклоняющегося поведения военнослужащих свидетельствует о том, что изучаемое явление имеет достаточно выраженный и сложный характер развития. Оно детерминировано значительным количеством различных причин, обстоятельств и факторов, что в свою очередь предполагает комплексную и системную профилактику отклонений.

Возможность комплексной профилактики отклонений в поведении военнослужащих в рамках военной организации обусловлена:

а) наличием штатных управленческих структур в Вооруженных Силах РФ;

б) значительным числом научных разработок в области управления социально-психологическими процессами и явлениями в Вооруженных Силах.

Вооруженные Силы РФ представляют сложную, многоуровневую систему и обладают значительным организационно-административным потенциалом, который предполагает наличие управленческих структур и кадров, выполняющих функции управления военной организацией. Реализация этого потенциала является важнейшим социальным резервом повышения эффективности и качества управленческого воздействия на процесс минимизации отклонений в поведении военнослужащих, поддержание дисциплины и правопорядка в частях и подразделениях Вооруженных Силах РФ.

Стратегическим направлением в профилактике отклонений в поведении военнослужащих выступает основополагающий принцип в этого процесса – минимизация. Почему же все-таки нельзя искоренить это негативное явление, постоянно присутствующее в повседневной жизнедеятельности войск? Обоснованием изменения взглядов на проблему борьбы с изучаемым явлением должны стать следующие научные принципы:

во-первых, во многом социально-психологическая природа явлений до конца не изучена, и поэтому со стопроцентной достоверностью предположить его развитие невозможно (Дюркгейм Э., 1991);

во-вторых, существующая теория гармонии социально-психологических систем позволяет утверждать, что в любой социально-психологической системе есть место для дисгармонии (Давыдов А.А., 1993);

в-третьих, общим постулатом Систем качества, который вполне применим к психологическому анализу функционирования военной организации, является утилитарное отношение к дефектам: не их отрицание, а использование для анализа и исключения причин брака (Стандарты ИСО – 9000).

Одним из направлений предупреждения и профилактики отклонений в поведении военнослужащих является разработка и внедрение в практику системы управления, позволяющей минимизировать изучаемое социально-психологическое явление. Содержание управления процессом профилактики отклоняющегося поведения предполагает наличие системы, состоящей из взаимосвязанных базовых элементов:

а) субъект психологической профилактики;

б) методы коррекции поведения личности военнослужащего;

- психокоррекция мотивации;
- развитие личностно-психологического потенциала;
- психологическая поддержка;

в) объект психологической профилактики;

г) результат профилактического воздействия;

д) обратная связь (см. рис 1).

Предложенная модель представляет собой замкнутый цикл непрерывного воздействия субъекта психологического управления на объект управления посредством механизмов социально-психологической регуляции поведения личности военнослужащего в целях профилактики отклонений. Модель профилактики отклонений в поведении военнослужащих предполагает наличие обратной связи.

Объектом психологической профилактики выступает – отклоняющееся поведение военнослужащих

Субъектом психологической профилактики отклоняющегося поведения выступает военнослужащие, совершившие отклонения в поведении.



Рис. 1. Схема основных элементов модели психологической профилактики отклоняющегося поведения военнослужащих.

Психокоррекция мотивации военнослужащих

Проблемы, связанные с минимизацией отклонений военнослужащих, диктуют необходимость учета органами военного управления мотивационных критериев, направленных на формирование положительных мотивов военнослужащих в отношении выполнения своих служебно-профессиональных обязанностей. Как показывают результаты социально-психологического исследования в области профессиональной мотивации, нарушения воинской дисциплины, совершение преступных отклонений во многом связаны с ее неблагоприятной динамикой и направленностью.

В основе психокоррекции мотивации военнослужащих лежит формирование профессионально направленной мотивации поведения военнослужащих, которая проводится по двум направлениям:

- совершенствование знаний, навыков и умений военнослужащих в соответствии с требованиями, предъявляемыми современными условиями службы, боевой обстановкой и т.д.;

- создание психологических условий для повышения самооценки военнослужащими профессиональной компетентности.

Основными методами повышения самооценки военнослужащим профессиональных возможностей являлись, *во-первых*, викариальное научение, демонстрация образцов для подражания. Такими образцами являются более опытные, авторитетные, показывающие высокие успехи в морально-психологической и боевой подготовке военнослужащие. Причем, чем больше общего у военнослужащего и модели, чем сильнее идентификация (отождествление) с моделью, тем сильнее действует этот механизм. Наблюдая за «моделью», военнослужащий отмечает, что «модель» демонстрирует определенный уровень профессиональной компетентности, определенные знания, навыки и умения, и это обеспечивает успех в процессе военной службы. Убеждение военнослужащего в том, что и он обладает подобными качествами и не хуже подготовлен, увеличивает его уверенность в своих способностях и является мотивирующим фактором. *Во-вторых*, моделирование служебно-боевых ситуаций, показ военнослужащим примеров настойчивости и стратегий преодоления трудностей в несении боевого дежурства, выполнения обязанностей в наряде,

ведения боя. Этот метод предполагает демонстрацию военнослужащим конкретных путей преодоления профессиональных затруднений, стратегий профессионального совершенствования. Действенным способом является рассказ опытного офицера (участника боевых действий) или опытного специалиста, имеющего боевой опыт.

Одним из психологических условий психокоррекции мотивации служебно-профессиональной деятельности военнослужащих является развитие мотивации профессионального самосовершенствования. Эта работа должна быть направлена на развитие у военнослужащих потребностей в самосовершенствовании, сознательного заинтересованного отношения к углублению своих военно-профессиональных знаний, выработке навыков, умений ведения боя, несения службы в наряде и т.д.

В основе побуждения военнослужащих к профессиональному самосовершенствованию лежит осознание противоречия между имеющимися у военнослужащего профессионально-значимыми качествами и требованиями военно-профессиональной деятельности. Поэтому целесообразным представляется дать возможность военнослужащим убедиться в наличии рассогласования уровня их подготовленности к ведению боевых действия, несению боевого дежурства, службы в наряде и др., а затем оказать помощь в осознании своих возможностей и выработать индивидуальную стратегию самосовершенствования в процессе служебно-профессиональной деятельности.

Развитие личностно-психологического потенциала у военнослужащих.

Другим направлением минимизации отклонений в поведении военнослужащих является развитие личностно-психологического потенциала у военнослужащих.

Поскольку выполнение задач военной службы предполагает выбор конкретной стратегии поведения (нормативного или отклоняющегося), реализация личностно-психологического потенциала у военнослужащих позволит сделать этот выбор в сторону нормативного поведения и тем самым минимизировать отклонения.

Анализ научной литературы показал, что такая категорию как «личностно-психологический потенциал» позволяет военнослужащему удержать свое поведение в нормативных рамках, посредством развития мыслительного процесса и личностного опыта. В связи с этим развитие данного потенциала у военнослужащих включает одновременно развитие рефлексивно-творческих способностей, формирование эмоционально-волевой, психологической устойчивости, а также развитие мотивов профессиональной деятельности (Лахманский Е.С., 1997).

Рефлексивное мышление военнослужащих развивалось посредством тренинга. Данный тренинг позволил фиксировать психические «Я-состояния», а также адаптировать военнослужащих к условиям военной службы.

При этом необходимо отметить, что поскольку результаты эксперимента показали определенные различия в мыслительных процессах при совершении отклонений в поведении (между социальными группами военнослужащих, проходящих военную службу по контракту на офицерских должностях и военнослужащими, контрактной службы и службы по призыву на рядовых и сержантских должностях), то главная задача рефлексивного тренинга для различных категорий военнослужащих несколько отличалась. Так, для военнослужащих, проходящих военную службу по контракту на офицерских должностях, основной задачей рефлексивного тренинга являлось развитие рефлексивно-творческих способностей. А для военнослужащих, проходящих военную службу по контракту и по призыву на рядовых и сержантских должностях, основной задачей рефлексивного тренинга было формирование рефлексивно-продуктивного мышления.

Действенными средствами формирования рефлексивной способности воен-

нослужащего являются аналогии, метафоры, ролевые позиции, образы, а в целом – формирование внутреннего опыта человека, т.к. у значительной части военнослужащих, которые совершили отклонения в поведении внутреннего опыта недостаточно, чтобы выбрать нормативную стратегию поведения. Поэтому формирование такого опыта поведения является задачей рефлексивного тренинга. Обращение к внутреннему опыту поведения, создание большой базы сложных ситуаций, в которых может произойти отклонение в поведении, являлось общей задачей рефлексивного тренинга. Так же проведение рефлексивного тренинга предполагает особое внимание уделять способам формирования способности военнослужащих по контролю за своим психологическим состоянием в ходе принятия решения по выбору стратегии поведения. К ним относятся:

- констатирующий самоконтроль (регистрация отклонений в поведении сослуживцев);

- ситуационный самоконтроль (ориентация на правильный выбор стратегии поведения в конкретной ситуации, проводится корректировка своей линии поведения);

- сравнительный самоконтроль (сличение действий с идеалом производится с учетом социально-психологических последствий выбранной стратегии поведения военнослужащего, ведется двухсторонний анализ эмоциональных состояний, учитывается ожидаемая реакция окружения – одобрение или порицание).

Контент-анализ самоотчетов участников тренинга позволил сделать ряд выводов:

- большинство участников тренинга (85%) получили опыт позитивного общения с сослуживцами;

- значительная часть военнослужащих (55%), участвовавших в тренинге, получили навыки выхода из проблемных и конфликтных ситуаций;

- большинство военнослужащих, проходящих военную службу по призыву и по контракту на рядовых и сержантских должностях (54%) отметили положительные изменения, связанные с переосмыслением собственного поведения и актуализацией мотивов, направленных на достижение боевых целей.

Важным результатом рефлексивного тренинга является также и то, что участники тренинга осознали собственные мотивы поведения (на это указали свыше 82% участников). Их саморефлексия, как показывают данные эксперимента, позволяет военнослужащим более сознательно и полно произвести идентификацию себя с военнослужащими и профессионально-боевой деятельностью.

Психологическая поддержка военнослужащих

Психологическая поддержка выступает одним из факторов минимизации отклонений в поведении военнослужащих и направляется на актуализацию имеющихся и создание дополнительных психологических ресурсов, обеспечивающих активные действия военнослужащих в повседневной жизнедеятельности. Она оказывается в профилактическом плане (в целях предупреждения развития отрицательных психологических явлений) всем военнослужащим, а в целях психологической коррекции применяется по отношению к лицам с симптомами непатологических и патологических психогенных реакций. В таб. 1. представлены основные способы психологической поддержки военнослужащих: а) коммуникативные; б) организационно-деятельностные (Караяни А.Г., Евенко С.Л., 2006).

Таблица 1

Способы психологической поддержки военнослужащих

Название группы способов	Содержание способов психологической поддержки
Коммуникативные	Вербальные: а) доведение до военнослужащих мобилизующей информации: убеждение по типу «мы справлялись и не с такими задачами, справимся и с этой»; б) внушение по типу: «Ты справишься с этим! … у тебя достаточно сил»; в) подкрепление по типу: «Молодец!», «Орел!», «Так держать!»; г) психологическое заражение настроением по типу: «Мужики мы или нет?», «Десантники не отступают!»; д) шутки, приказы, угрозы и др. Визуальные: контакт глазами; одобряющие жесты и мимика. Тактильные: прикосновения, пожатие руки, похлопывание по плечу, «встряхивание» и др. Эмоциональные – нахождение рядом с нуждающимся в поддержке в трудную минуту, сопереживание, дружеская улыбка. Личный пример активных и решительных действий.
Организационно-деятельностные	Прекращение или ослабление интенсивности действия психотравмирующих факторов – блокирование источников травматизации. Предупреждение контактов военнослужащих с лицами, подвергшимися деморализации. Твердое управление действиями подчиненных, отвлечение их от психотравмирующих факторов по типу: «Петров! Посмотри на Сидорова. Он делает правильно. Делай как Сидоров!» и др. Перестановка военнослужащих, усиливающая эффект положительного психологического влияния на нуждающихся.

Все перечисленные методы предполагают наличие *обратной связи* в успехах в выполнении военнослужащим своих профессиональных обязанностей. Под влиянием такой обратной связи военнослужащие в дальнейшем будут склонны прилагать усилия и много работать ради достижения профессиональных успехов. Оценка старшего начальника действий подчиненных значительно влияет на самооценку не только офицера, но и солдата и сержанта, под её влиянием формировалось чувство уверенности, которое способствует формированию позитивных эмоций и создает благоприятную социально-психологическую атмосферу для военно-профессиональной деятельности, что в свою очередь позволяет минимизировать отклонения в поведении военнослужащих.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Давыдов А.А.* Модульный анализ социальных систем. – М.: ИСАН РАН, 1993.

2. *Джонсон В.* Как заставить наркомана или алкоголика лечиться. — М., 2000.

3. *Дюркгейм Э.* Метод в социологи. – М., 1991.

4. *Змановская Е.В.* Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2003.

5. *Караяни А.Г., Евенко С.Л.* Психология отклоняющегося поведения военнослужащих в боевой обстановке. Монография. – М.: ВУ, 2006.

6. *Лахманский Е.С.* Психологические особенности принятия командирами частей и подразделений радиационной, химической и биологической защиты эффективных решений в нестандартной ситуации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1997.

7. Психология и лечение зависимого поведения / Под ред. *С. Даулинга.* - М., 2000.

Емельянова Л.А.

МОТИВАЦИЯ КАК СОЦИАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье выявлены основные проблемы мотивации персонала в организации. Представлен авторский подход к мотивации и стимулированию сотрудников современных российских предприятий с целью обеспечения их конкурентоспособности.

Emelianova L.A.

MOTIVATION AS A SOCIAL-PSYCHOLOGICAL FACTOR OF COMPETITIVE ABILITY OF ORGANIZATION

The author of this article explains the main motivation issues of personnel of organizations and suggests some innovative ways of motivation and stimulation of personnel of nowadays Russian facilities in order to make them more competitive.

Конкуренция, вхождение России в международное экономическое пространство способствуют возникновению перед менеджментом принципиально новых задач, решение которых невозможно на основе прежнего опыта, что усложняет управленческую деятельность. Из анализа теории и практики управления видно, что в современных условиях конкуренции руководители из всех типов организационных ресурсов наибольшее влияние способны оказать на человеческие ресурсы. Совершенствование деятельности организации, ее конкурентоспособность могут быть достигнуты преимущественно за счет эффективного использования мотивационно-стимулирующей системы профессиональной деятельности сотрудников. Не бывает мотивации без большой цели.

Однако, несмотря на высокую степень разработанности вопросов мотивации деятельности в отечественных и зарубежных исследованиях по управлению (А.Альберт, У.Брэддик, О.С.Виханский, Ф.Герцберг, О.С.Гребенюк, Е.П.Ильин, С.Б.Каверин, А.В.Карпов, Р.Л.Кричевский, И.Д.Ладанов, М.Мескон, Е.Г.Молл, А.И.Наумов, Э.А.Уткин, Ф.Хедоури, Р.Х.Шакуров, С.В.Шекшня и др.), руководители часто используют такие методы влияния на профессиональную деятельность сотрудников, которые приводят их не к успешной реализации профессиональных функций и достижению личных и организационных целей, а к демотивации. По мнению автора, это вызвано наличием объективных противоречий между: потребностью менеджеров иметь знания об эффективной мотивации профессиональной деятельности сотрудников организации и их стереотипными представлениями о ней; высокой степенью теоретической разработанности вопросов мотивации профессиональной деятельности и необходимостью обеспечения социально-психологических условий, позволяющих преодолеть стереотипные представления руководителей и профессионально компетентно реализовать эту функцию управления конкурентоспособностью организации.

В связи с этим для менеджеров особенно значимым в современных условиях становится умение переосмысливать свой управленческий опыт и преодолевать стереотипные подходы к мотивации профессиональной деятельности сотрудников, не ограничиваясь лишь высокой заработной платой как ведущим мотивом их успешной деятельности. Большинство ученых в структуру мотивации включают совокупность осознанных и неосознанных побуждений, среди которых систематизирующи-

ми компонентами являются потребности, цели, мотивы, которые, в свою очередь, связаны с ценностными ориентациями, идеалами, чувствами, эмоциями, установками. В условиях ужесточения конкуренции, предприятия продолжают поиски путей повышения мотивации и стимулирования труда. Некоторые из разработанных ими методик получают всемирную известность и популярность, другие охраняются как предмет коммерческой тайны.

Современные корпоративные системы мотивации и стимулирования труда на предприятиях США и Канады в целом тяготеют к дифференциации размера вознаграждения работника от результативности его деятельности. На некоторых американских предприятиях повышение заработной платы ставится в зависимость не столько от выработки, сколько от повышения квалификации работника и количества освоенных специальностей. При этом приобретенные знания должны использоваться в работе.

Десять лет назад американские ученые Роберт Каплан и Дейвид Нортон предложили новый подход к мотивации и стимулированию деятельности сотрудников для максимальной реализации стратегических целей организации по обеспечению ее конкурентоспособности, которому дали название Balanced Scorecard - сбалансированной системы показателей (ССП). В Западной Европе компании, внедрившие эту концепцию, признали ее высокую эффективность. Число таких компаний постоянно растет. Данный подход к мотивации и стимулированию предполагает активное участие персонала компании в разработке стратегических решений, а также согласование личных целей сотрудников с организационными по реализации принятых решений. В течение последних двух лет некоторые ведущие российские предприятия, такие как АвтоВаз, Красный Октябрь, Северсталь и ряд других, сделали в прессе заявления о внедрении ими сбалансированной системы показателей с кратким описанием того, какие цели планируется достичь, используя эту концепцию. К сожалению, отсутствие доступа к более точной информации не позволяет проанализировать эффективность использования сбалансированной системы показателей российскими предприятиями. Однако, если делать выводы на основе сделанных в прессе заявлений, можно утверждать, что внедренные ими системы пока еще далеки от совершенства. Сбалансированная система показателей предоставляет организации возможность эффективной реализации общей стратегии организации в целях обеспечения ее долгосрочной конкурентоспособности за счет мероприятий по развитию рынка и персонала, в наибольшей степени влияющих на качество бизнес-процессов организации.

В настоящее время существуют множество различных систем стимулирования заработной платой. Новейшие из них нацелены на повышение эффективности использования функционального потенциала персонала предприятия и его конкурентоспособности. Все более распространенными становятся формы оплаты, в которых в качестве части дохода является право выкупа акций или сами акции компании. При такой системе сотрудник становится одновременно и совладельцем компании. В результате, повышается его заинтересованность в эффективной деятельности предприятия, его конкурентоспособности, что положительно сказывается как на интенсивности его труда, так и на стремлении успешной деятельности команды, в которую он входит. Наделения сотрудников правами собственности приводит к тому, что они склонны поддерживать долгосрочные планы компании, ее стратегии, инвестиционную политику и в меньшей степени расположены поддерживать различные финансовые манипуляции.

Недостаточно обеспечить организацию специалистами высокой профессиональной компетентности в целях обеспечения конкурентоспособности организа-

ции. Важным является вопрос об эффективной реализации потенциала высококвалифицированных сотрудников, мотивации к достижению максимально возможных результатов и удержании их в организации. Этому способствует внедряемая организацией система мотивации и стимулирования персонала. Признание высокого потенциала сотрудника и его развитие является одним из видов нематериального стимулирования и имеет большой смысл быть дополненным материальным, по мнению опрошенных нами топ-менеджеров, сильным мотивационным фактором является фактор величины заработной платы.

Для эффективной реализации функционального потенциала персонала с целью достижения конкурентоспособности организации должна быть разработана действенная система мотивации и стимулирования. Наибольший интерес для нас будет представлять процесс формирования оптимальной системы мотивации и стимулирования в промышленной организации. Процесс разработки данной системы требует творческого подхода, глубокого понимания как внутренних факторов организации, так и процессов, протекающих за его пределами, учета социально-психологических характеристик коллектива. Прежде всего, необходимо решить, на какие показатели будет нацелена вся система стимулирования: индивидуальные или коллективные результаты деятельности? Разработка системы стимулирования персонала должна проводиться с помощью специальных методов и основываться на объективном анализе ситуации как внутри организации, так и вне ее. С этой целью предлагается следующая последовательность действий. Прежде всего, проводится подготовительная работа с менеджерами предприятия для начала разработки системы стимулирования. Она может быть проведена в виде семинара, затрагивающего такие вопросы, как классические и современные теории мотивации, методы диагностики мотивации деятельности, виды и формы ее стимулирования.

Вторым этапом является диагностика существующей системы мотивации и стимулирования труда в организации. Данный этап выполняется с целью выяснения сложившейся ситуации внутри организации и анализа реальных причин низкой мотивации сотрудников на выполнение профессиональных функций и требований руководителей. В ходе диагностики проводится анализ особенностей организационной культуры компании, условий деятельности. Основные методы диагностики: работа с документами, интервью с руководителями и сотрудниками, анкетирование.

Практика показывает, что низкий уровень мотивации и стимулирования профессиональной деятельности сотрудников организации детерминирован следующими причинами:

- профессиональные функции и критерии оценки деятельности персонала четко не сформулированы или не доведены до работников;

- персонал организации не обладает необходимыми профессиональными умениями и навыками для эффективной деятельности;

- предлагаемые стимулы не соответствуют внутренним мотивам сотрудников;

- в системе мотивации и стимулирования персонала преобладают негативные стимулы, что оказывает демотивирующее воздействие на сотрудников, и вызывает их сопротивление;

- в организации не отлажена гибкая и оперативная система оценки деятельности сотрудников. В этом случае снижается эффективность деятельности работников, а руководители не получают адекватной информации о результатах деятельности своих подчиненных;

- программа стимулирования противоречит сложившейся организационной культуре компании, то есть она не учитывает ценности, традиции, правила и нормы поведения людей в организации;

- предлагаемые стимулы не имеют большого значения для сотрудников. Например, доказано, что денежные стимулы (премии и штрафы) влияют на мотивацию только в том случае, если их размер составляет не менее 20% от постоянной зарплаты.

Третий уровень предполагает проведение диагностики и анализ структуры мотивации деятельности персонала. На данном этапе проводится письменный опрос работников с помощью специального вопросника с последующей обработкой полученной информации. В результате опроса мы получаем данные о видах мотивации индивидуально для каждого работника и общую картину по всей организации (подразделению). Это необходимо для того, чтобы подобрать к каждому сотруднику или группе виды мотивации и стимулирования, ориентирующие их наилучшим образом на достижение личных целей и целей компании по обеспечению конкурентоспособности.

Четвертым этапом является разработка и обоснование постоянной части заработной платы. На данном этапе определяются или корректируются шкалы должностных окладов, нормативные показатели результатов, определяются квалификационные надбавки и доплаты за особые условия труда.

На пятом этапе проводится разработка переменной части заработной платы: анализируются возможности использования на предприятии различных видов премий, таких, как премия по индивидуальным результатам, премия за вклад в работу подразделения, целевая премия, премия по общим результатам работы предприятия. Кроме того, анализируются возможности внедрения других систем оплаты труда, например, бестарифной системы, аккордной системы, системы управления по целям.

На шестом этапе выполняется анализ и обоснование социального пакета. На этом этапе вырабатываются принципы распределения социального пакета (уравнительный, по стажу работы, иерархический), определяются его состав и денежная оценка для различных категорий работников предприятия.

Седьмой этап: разработка нематериального стимулирования. На данном этапе вырабатываются разнообразные стимулы (натуральные, моральные, организационные, патерналистские и другие) с учетом специфики предприятия, требований ее управленческой команды, особенностей сотрудников, организационной культуры предприятия, опыта других организаций. Без использования и внедрения неденежных стимулов любая программа стимулирования персонала будет однобокой и малоэффективной.

Несомненно, любая новая разработанная программа требует проверки на эффективность, ее реализации и коррекции. Для определения возможностей организации по реализации мотивационно-стимулирующей системы с целью управления ее конкурентоспособностью управленческой команде необходимо ответить на ряд вопросов:

1. Какой минимальный уровень заработной платы может быть предложен за работу, которая привлекала бы сотрудников высокой квалификации извне?

2. Какой уровень оплаты должен быть предложен сотрудникам с высоким уровнем профессиональной компетентности для того, чтобы быть уверенными, что они останутся с организацией?

3. Желает ли организация подчеркнуть свою конкурентоспособность, стаж, достоинства и заслуги в своей деятельности через схему реализации мотивационно-стимулирующего потенциала?

4. Благоразумно ли предложить более одного уровня оплаты для сотрудников, выполняющих идентичную или похожую работу?

5. Будут ли существенные различия в мотивационно-стимулирующей схеме сотрудников за их деятельность, требующую различного уровня знаний, навыков, ответственности и обязанностей?

6. Будут ли учитываться условия профессиональной деятельности (опасные и тяжелые) в схеме мотивации и стимулирования сотрудников?

7. Будет ли различие в мотивации и стимулировании сотрудников, выполняющих деятельность различной ценности для обеспечения конкурентоспособности предприятия?

8. Как будет приспособлена схема реализации мотивационно-стимулирующего потенциала организации в связи с организационными и внешними изменениями, но не связанными с изменениями стажа, результатов, ответственности или обязанностей?

9. На какие мотивы объективно рассчитана деятельность сотрудников, какие мотивы она способна возбудить у определенной категории людей: мотивационный потенциал предмета деятельности; мотивационный потенциал орудий деятельности; мотивационный потенциал результата деятельности; мотивационный потенциал условий деятельности?

10. Какие потребности могут быть удовлетворены процессом и содержанием данной деятельности?

Таким образом реализация функции мотивации персонала организации с целью достижения конкурентоспособности способствует решению следующих задач:

1) обеспечить мотивацию и стимулирование работников на эффективное достижение поставленных целей;

2) определить систему мотивов и стимулов с учетом интересов потребностей сотрудников организации;

3) обеспечить работникам такие условия деятельности, которые гарантируют увязку роста эффективности деятельности с ростом благосостояния сотрудников. При этом необходимо учитывать идею Ф.Герцберга о стимулирующем характере самого труда. По мнению Ф.Герцберга, только интересная, содержательная работа, позволяющая добиваться успеха и дающая вознаграждение в виде признания и повышения служебного статуса, может стимулировать рост производительности труда.

Если в организации созданы условия заинтересованного участия всех сотрудников в высоких результатах деятельности организации и ее конкурентоспособности, то не требуется бесконечного стимулирования для эффективной работы.

Как было неоднократно отмечено выше, эффективная реализация потенциала сотрудников позволит организации получить конкурентное преимущество при максимальном экономическом эффекте и повысить ее конкурентоспособность. Активное участие персонала не только в реализации стратегиии, но и в ее разработке, коррекции в ситуации отклонения результатов деятельности от запланированных, взаимосвязь личных целей сотрудников со стратегическими целями организации, опережающее развитие сотрудников с учетом перспективных целей компании, способствует повышению их мотивации, что приведет к большей производительности и высоким результатам деятельности персонала и конкурентоспособности организации в целом.

Кошлякова М.О.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВЕРБАЛЬНОГО ИМИДЖА ЧЕЛОВЕКА

В статье приведены результаты исследования, направленного на изучение и анализ имиджа преподавателя в сознании студентов вузов. В работе представлен социально-психологический портрет преподавателя, у которого студентам хотелось бы учиться.

Koshlyakova M.O.

PSYCHOLOGICAL ASPECT OF INDIVIDUALS' VERBAL IMAGE

This article concludes the research and the analysis of an image of a teacher from the point of view of the college students. It also describes social and psychological features of a teacher, who would be popular with students.

Позитивный имидж значим для любой индивидуальной (и не только индивидуальной) деятельности человека. Высокая значимость имиджа для личного успеха стимулирует развернутые исследования на эту тему. Теоретические предпосылки к разработке научно-теоретических оснований психологической теории имиджа широко представлены в отечественной и мировой психологии.

В российской психологической традиции непосредственное отношение к изучению явлений имиджа имеют разработки таких направлений исследований, как изучение образа, теория деятельности, исследования общения и социального познания.

Поскольку деятельность по созданию имиджа обычно является встроенной в другую деятельность, которая для субъекта имиджа является основной, сама цель самопрезентации, представляемая в виде символической модели, может изменяться под влиянием различных обстоятельств (усвоение новой информации, изменение внешних обстоятельств, появление новых целей, включение в социальное окружение новых субъектов и т.д.).

В этом контексте имидж можно определить как социально-психологическое явление, отражающее влияние на него не только сознательных, но и бессознательных компонентов психики различных социальных групп, мотивации их поведения, а также формирование образов, которые затребованы сегодня народными массами. В этом определении ощутим акцент на таком прагматическом результате построения имиджа, как передача информации о субъекте в виде его имиджа адресату, в качестве которого выступает социальная группа.

Можно сказать, что имидж – это совокупность ряда переменных, с преобладающей над содержанием формой, вариант самоподачи, акцентирующий внимание на лучших качествах субъекта, повышающий самооценку и авторитет человека у партнеров по общению, следовательно, ключ к успеху. Какой бы непредсказуемой ни была реакция аудитории в период формирования имиджа, вся система должна подчиняться стройной логической концепции. Имидж существует в сознании человека как взаимосвязанный последовательный поток информации, программирующий образную и эмоциональную реакцию и трактуется нерасчлененно, как единый целостный образ.

Специалисты в области имиджелогии рассматривают вербальный имидж человека в контексте его психического развития. Речь человека связана с его мышлением, однако речь и мышление нетождественны. Одну и ту же мысль человек может

выразить совершенно разными словами и грамматическими средствами.

Для формирования речи очень важно наличие образного мышления. Полноценное речевое общение невозможно без присутствия в речи образной составляющей. Речь человека соединяет в себе не только собственно языковые элементы, но и обязательно движущие их психические силы.

Таким образом, можно отметить, что с точки зрения социальной психологии имидж является разновидностью образа, возникающего в результате социального познания. Исследования, связанные с изучением психологии имиджа, в том числе вербального имиджа способствуют лучшему пониманию этого социального феномена и помогают в работе по практическому построению позитивного вербального имиджа человека.

Нами было проведено исследование, направленное на изучение и анализ структур имиджа преподавателя в сознании студентов вузов. В исследовании приняли участие 290 студентов высших учебных заведений Московской области всех форм обучения с первого по пятый курсы. В ходе исследования применялись следующие психологические методы: беседа, анкетирование, тестирование.

Анкетирование и тестирование студентов проводилось анонимно. Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что в сознании студентов существуют идеальный и реальный имидж преподавателей. На формирование идеального имиджа преподавателя оказывают влияние следующие факторы: имидж своего первого учителя; представление самого индивида об имидже преподавателя, исходя из собственных социально-психологических ценностей.

Условно эти представления можно разделить на “идеальный положительный имидж” с преобладанием позитивных ожиданий от общения с преподавателем и “идеальный негативный имидж” с преобладанием негативных моментов от общения с преподавателем. На рис. 1 показано распределение “положительного и негативного” идеального имиджей преподавателя в сознании студентов различных форм обучения.

Из гистограммы видно, что наиболее “положительный” идеальный имидж сформирован у студентов, получающих II высшее образование (71 %). Как правило, это люди, уже имеющие определенный жизненный и образовательный опыт, которые позитивно ожидают и оценивают общение с преподавателем. Соответственно у данной категории студентов самый низкий процент “негативного” идеального имиджа преподавателя (29 %).

Наибольшая полярность в распределении “негативного” и “позитивного” имиджа принадлежит студентам заочной формы обучения, только лишь 58 % студентов имеют “положительный” идеальный имидж преподавателя, 42 % – “отрицательный” негативный имидж преподавателя. Студенты дневной формы обучения тяготеют к “положительному” идеальному имиджу преподавателя – 67 %, соответственно у 33 % учащихся уже сформирован “негативный” идеальный имидж преподавателя, который характеризуется как “безразличный”, “завистливый”, “ограниченный”, “барин/барыня”, “робот”.

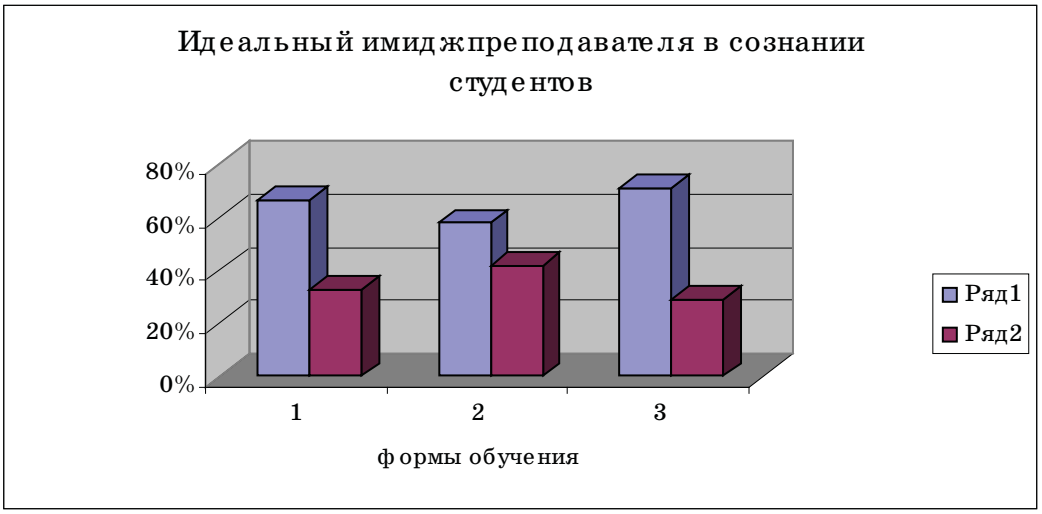


Рис. 1. Распределение “положительного и негативного” идеального имиджа преподавателя в сознании студентов исходя из форм обучения, где 1 - дневная форма обучения; 2 – заочная форма обучения; 3 - II высшее образование. Ряд 1 отображает “положительный” идеальный имидж, ряд 2 – “негативный” идеальный имидж

Также студентам дополнительно предлагалось составить социально-психологический портрет преподавателя, у которого студентам хотелось бы учиться.

В общем, социально-психологический портрет преподавателя, у которого студентам хотелось бы учиться, состоял в следующем: “профессионал, человек широкого кругозора, независимый в суждениях и поступках, хороший психолог”.

Поясним, что “человек широкого кругозора” ассоциировался у студентов с человеком, который обладает знаниями “не только по предмету”.

Менее значимыми были качества из групп социальных, внешних, идейно-нравственных детерминант.

На рисунке 2 показано распределение выбора студентами качеств из пяти групп детерминант (в %).

Также студентам была предложена анкета. Заполняя анкету, студенты должны были оценить качество преподавания. Каждая группа студентов оценивала только одного преподавателя (как правило, брались различные учебные дисциплины для разных групп). Затем данные качества кодировались и обрабатывались. На первом этапе студенты оценивали предлагаемые качества по 5- балльной системе, где 5 баллов – максимальная оценка; 1 балл – минимальная оценка. На втором этапе студентам предлагалось из всех предложенных качеств выбрать 3, наиболее ценных для студентов в процессе преподавания. На третьем этапе студентам предлагалось ответить на вопрос: “Встречались ли вам такие преподаватели? (Исходя из 3 наиболее ценных для студентов качеств в процессе преподавания).

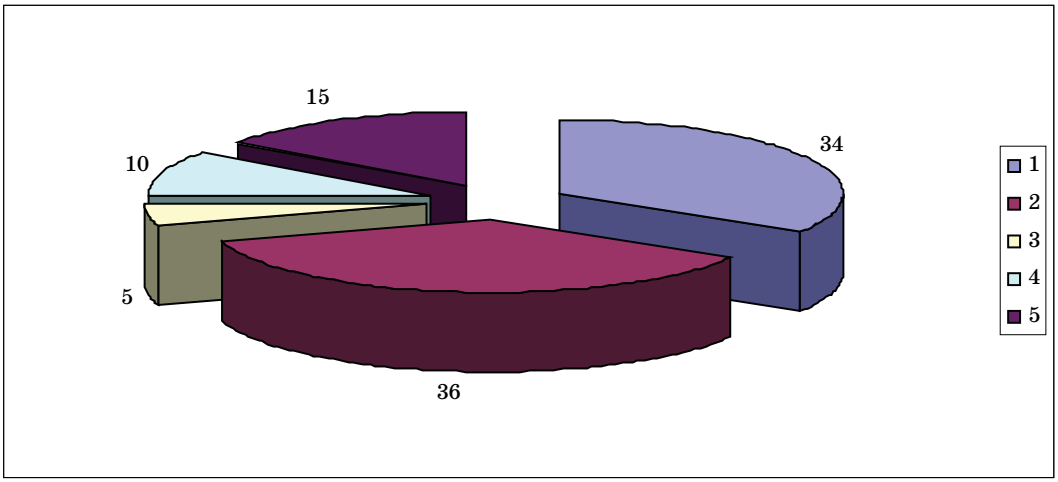


Рис. 2. Распределение выбора студентами качеств из пяти групп детерминант (в %): 1 - группа качеств психологической детерминанты; 2 - группа качеств профессиональной детерминанты; 3 - группа качеств социальной детерминанты; 4 - группа качеств внешней детерминанты; 5 - группа качеств идейно-нравственной детерминанты

Количественная обработка анкет показала, что средний балл оценки преподавателей для студентов дневного обучения составил 4,1.

Соответственно для студентов заочного обучения и студентов, получающих II высшее образование, эти показатели равны 3,9 и 4,2.

Ранжирование наиболее высоко оцениваемых качеств студентами в преподавателе дало следующие результаты.

Студенты дневного обучения: доброжелательность и такт по отношению к студентам; объективность в оценке знаний студентов; чувство юмора.

Студенты заочного обучения: ясность и доступность изложения материала, разъяснение сложных мест, выделение главных моментов; объективность в оценке знаний студентов; доброжелательность и такт по отношению к студентам.

Студенты, получающие II высшее образование: объективность в оценке знаний студентов; ориентировка на использование изучаемого материала в будущей деятельности; чувство юмора.

Результаты по общей выборке показали, что наиболее ценным качеством в преподавателе для студентов является "*Объективность в оценке знаний студентов*", затем следует "*Доброжелательность и такт по отношению к студентам*" и "*Чувство юмора*". Также результаты анектирования показали, что все предложенные качества являются ценными в преподавателе для студентов.

На рисунке 3 дается оценка 9 предложенных качеств студентами всех форм обучения.

На вопрос "Встречались ли Вам такие преподаватели? (Исходя из 3 наиболее ценных для студентов качеств) были получены следующие данные: 17 % студентов дневной формы обучения ответили "да"; 10 % студентов заочного обучения и 25 % студентов, получающих II высшее образование, также дали положительный ответ. Самый низкий показатель приходится на заочную форму обучения. Самый высокий показатель – на студентов, получающих II высшее образование.



Рис. 3. Оценка предложенных качеств студентами всех форм обучения,

Примечание: 1 - ясность и доступность изложения материала, разъяснение сложных мест, выделение главных моментов; 2 - культура речи, дикция; 3 - умение вызвать и поддержать интерес аудитории к предмету, побуждение к дискуссии; 4 - ориентировка на использование изучаемого материала в будущей деятельности; 5 - доброжелательность и такт по отношению к студентам; 6 - требовательность; 7 - объективность в оценке знаний студентов; 8 - эрудиция, манера поведения и внешний вид преподавателя; 9 - чувство юмор.

Однако в общей своей массе имидж преподавателя в глазах студентов далек от совершенства. Сегодня молодые люди сталкиваются с жизненными задачами, решения которых отсутствуют в опыте родителей. Нет их и в содержании обучения ни в общеобразовательной, ни в высшей школе. Нынешние молодые люди должны не просто самостоятельно отыскивать выход, но и обучаться умениям решать новые современные задачи. При этом старый опыт сегодня может быть просто помехой, барьером на пути поиска оригинального решения. И если раньше “дисциплинированность” как послушание и следование укоренившимся образцам более всего способствовала успеху, то сегодня обеспечить успех могут именно самостоятельность и оригинальность мышления. По высказываниям студентов, именно самостоятельность мнений и суждений, оригинальность оценок, непохожесть поведения вызывают негативную реакцию преподавателя. “Свободомыслие не допускается” – категорически утверждается в большинстве студенческих ответов. В цели исследования не входило изучение имиджа студента в сознании преподавателя. Возможно, комплексное исследование данной проблемы поможет найти скрытый потенциал улучшения позитивного имиджа преподавателя и преподавателю по-другому посмотреть на студента и на самого себя.

Данные по всей выборке (290 студентов всех форм обучения) показали, что всего лишь примерно 17 % студентов встречали в своей студенческой жизни идеального преподавателя. Беседа со студентами выявила тенденцию успешности в изучении предметов, которые вели такие преподаватели. Студенты старших курсов также заявляли, что именно указанные преподаватели выбирались как руководители курсовых и дипломных проектов.

Статистическая обработка с использованием биноминального критерия m показала, что частота встречаемости данных наблюдений не превышает ожидаемой при α=0,05.

Проведенное исследование, безусловно, не претендует на исчерпывающее изучение проблемы имиджа преподавателя в сознании студентов. Этот феномен требует

дальнейшего углубленного изучения. К числу перспективных исследовательских задач можно отнести следующие: разработка и апробация тестовых методик, изучающих имидж преподавателя в сознании студента; дальнейшее изучение структуры имиджа преподавателя; прогнозирование динамики развития имиджа преподавателя в связи с изменяющими реалиями современного общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. – В 2 т. – М., 1980.
2. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация. – М., 2006.
3. Осетрова Е.В. Речевой имидж. – Красноярск, 2004.
4. Почепцов Г.Г. Имиджелогия. – М., 2000.
5. Рабинович Л.А. Имидж человека и организации. – М., 2004.

Резванцева М.О.

ИЗУЧЕНИЕ РЕЗОНАНСНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ОТНОШЕНИЙ С РОДИТЕЛЯМИ

Для успешного взаимодействия с другими подростку необходимо уметь разбираться в личностных качествах своих сверстников и понимать и общее мнение группы и ее ценности. Зависимость оценивания подростком личностных качеств сверстников от общего мнения группы определяется И.В.Шабельниковым как резонансность. В исследовании мы экспериментально выявили, что образ родителей влияет на степень резонансности подростков. При авторитетном стиле семейных отношений, который характеризуется теплым эмоциональным принятием ребенка и высоким уровнем контроля, резонансность ребенка выше в знаковой сфере. При индифферентном стиле семейных отношений, который характеризуется эмоциональной холодностью и дистантностью в отношении ребенка, низким уровнем контроля, игнорированием интересов и потребностей ребенка, увеличивается резонансность подростка по отношению к группе сверстников.

Rezvantseva M.O.

REZONANCING STUDYING OF TEENAGERS DEPENDING OF THE RELATIONSHIPS WITH PARENTS

For successful cooperation the teenager needs to understand the personalities of his herd mates and understand the common opinion of group. M.V. Shabelnikov represent rezonancing as the dependence of teenager's estimate the personal qualities of his herd mates. In our research we revealed that parent's image influences on the degree of teenager's rezonancing. Under the strong parent's control the children's rezonancing is higher. When there is indifference in parent's behavior according to the children the rezonancing to the herd mates increasing.

Подростковый возраст характеризуется выходом ребенка за пределы семьи и ориентацией на отношения со сверстниками. В работах Д.Б.Эльконина, А.И. Донцова, Я. Л. Коломинского, А. В. Петровского, А.М.Прихожан и др. показано значение интимно-личностного общения подростков в процессе взросления. Для успешного взаимодействия с другими подростку необходимо уметь разбираться в личностных качествах своих сверстников и понимать и общее мнение группы и ее ценности. Эти умения и психологические черты, согласно концепции социальной детерминации личности Л.С. Выготского и его последователей, во многом определяются семьей, взаимоотношениями с родителями (О.А. Карабанова). Изучение, как именно влияет субъективная оценка детьми родителей на особенности их ориентировки в пространстве межличностных отношений со сверстниками, и выступило проблемой данной работы. Зависимость оценивания подростком личностных качеств сверстников от общего мнения группы определяется И.В.Шабельниковым как резонансность. Она является важнейшим психологическим параметром ориентировки подростка в пространстве группы и позволяет выявить адекватность личностных оценок по отношению к сверстникам и самому себе.

Целью данной работы является экспериментальная проверка влияния отношений с родителями на степень резонансности подростков. Мы предположили, что образы родителей у подростков влияют на его степень резонансности в коллективе сверстников. Преобладание автономности, враждебности и непоследовательности

со стороны родителей в воспитании подростка приводит к большей резонансности в субъектных отношениях в группе. При позитивном интересе и директивности взрослых у подростков будет преобладание резонансности к знаковой сфере.

В исследовании использовались: методика матричного анализа (ММА), разработанная И. В. Шабельниковым для выявления степени резонансности подростков, а так же опросник «Подростки о родителях» (ПОР), разработанный И. А. Горьковой, Л. И. Вассерманом, Е. Е. Роминицыной для выявления особенностей восприятия родителей подростками. Испытуемыми выступили ученики 9-10 классов СШ № 13 г.Павловского Посада М.о. в количестве 60 человек.

При проведении метода матричного анализа каждый класс был разбит на три группы по 10 человек, в которой испытуемые должны были оценить качества каждого члена своей группы, включая себя. Согласно И.В.Шабельникову такая личностная особенность как резонансность оценивания свидетельствует об объективной психологической структуре группы или о наличии интерпсихического поля субъектных взаимодействий. Способность строить свои действия и влиять на действия окружающих в соответствии с этим интерпсихическим полем и есть объективное условие успешной деятельности. Мы считаем, что она может быть направлена не только на анализ межсубъектного взаимодействия в группе, но возможна резонансность к знаковой сфере. Поэтому в первичной матрице испытуемым предлагалось оценить не только одноклассников, но и геометрические фигуры (прямая, волнистая, отрезок, окружность, квадрат и др.) .

При обработке данных нами были получены следующие результаты:

- в группе 1. - 16 человек (53%) из 30 имели направленность степени резонансности на межличностное общение (т.е. была набрана сумма более 14 баллов) ; 14 человек (47%) из 30 имели направленность степени резонансности на знаковую сферу;

- в группе 2 - 21 человек (70%) из 30 имели направленность на межличностное общение; 9 человек (30%) имели направленность на знаковую сферу.

По методике ПОР каждая группа делилась по гендерному признаку, и были получены следующие результаты: для девочек из группы 1.1. и группы 2.1. характерен «**позитивный интерес**» к отцам у большинства Md =2 , что говорит о пониженной отцовской уверенности в себе, о недостатке внимания к дочери, недостаточном проявлении теплоты и открытости отношений между отцом и дочерью. Могут присутствовать резкие перепады от вседозволенности к наказаниям. Отцам неинтересно то, что происходит с их дочерьми, какими проблемами они живут.

«Директивность» отцов у девочек в данных группах представляется в отсутствии «твердой мужской руки», он не направляет растущую дочь на «путь истинный», не заставляет подчиняться нормам и правилам поведения.

По шкале **«враждебности»** у девочек по отношению к отцам нет эмоционально – холодного отвержения, отец нетребователен к поведению дочери, а дочь вполне устраивает то, что отец «не лезет в ее дела».

Девочки-подростки из группы 1.1. и 2.1. описывают **«автономность»** отцов как претензию на лидерство, недоступное для взаимодействия с ним. Он представляется человеком, отгороженным от проблем семьи как бы невидимой стеной, и существует отдельно от остальных членов семьи. Ему все равно, что происходит вокруг, его действия зачастую не согласуются с потребностями близких, интересы которых им игнорируются.

По шкале **«непоследовательности»** в данных группах у девочек отец представляется человеком непредсказуемым, в его поведении могут проявляться противоречащие друг другу психологические тенденции, резкая смена стилей и воспитатель-

ных приемов в отношении себя, резкий переход от очень строгого к либеральному стилю воспитания и, наоборот, от психологического принятия дочери к эмоциональному ее отвержению.

Матерей девочки из группы 1.1. и 2.1. описывают следующим образом.

По шкале **«позитивного интереса»** достаточно положительное отношение к дочери (Md = 3) описывается как готовность матери помочь в случае затруднений с одной стороны, и ограничение самостоятельности - с другой. Ими отмечаются и факты потворствования, когда мать стремиться удовлетворить если не каждое, то многие из желаний дочери.

Описывая **«директивность»** своих матерей, девочки отмечали отсутствие контроля с их стороны. Такие матери считают, что дочь уже взрослая для того, чтобы разбираться самостоятельно в различных вопросах.

По шкале **«враждебности»** девочки из групп 1.1. и 2.1. описывают некоторую дистанцированность по отношению к себе со стороны матери.

«Автономность» матерей исключает зависимость от ребенка, его состояния, требований. Такие матери описываются подростками как снисходительные и нетребовательные, редко делающие замечания.

«Непоследовательность» матери выражается в резкой смене стилей воспитания переход от очень строгого к либеральному и, наоборот, переход от психологического принятия дочери к эмоциональному отвержению.

Мальчики из групп 1.1. и 2.1. оценивают своих отцов следующим образом: **«Позитивный интерес»** в отношениях с сыном рассматривается им как отсутствие грубой силы. В обеих группах Md = 2, что говорит о недостаточном доверии между отцом и сыном, почитания отцовского авторитета. Отцы не стремятся достигнуть расположения сыновей, больше надеясь на запреты.

«Директивность» в отношениях с сыном отец проявляет в форме тенденции к лидерству, путем завоевания авторитета, основанного на фактических достижениях, чего в группах 1.1. и 2.1. не хватает, скорее это стремление к покровительству, но из-за недостатка авторитета сын не всегда прислушивается к мнению отца.

Достаточно высокий для **враждебности** показатель (Md=3) может рассматриваться как стремление отцов соответствовать общепринятому мнению о «хороших» отцах и поддерживать положительные отношения с окружающими. Нередко может звучать недовольство, скептическое отношение к достижениям сына, что неизбежно снижает мотивацию его деятельности.

«Автономность» отца в отношениях с сыном проявляется в формальном отношении к воспитанию, в излишней беспристрастности в процессе общения. Отец «замечает» сына только в случаях, когда тот что-нибудь натворил, причем даже на обсуждение случившегося, как правило, не хватает времени. Отец слишком занят собой, чтобы вникать в жизнь и проблемы сына.

«Непоследовательность» применяемых отцом воспитательных мер по отношению к сыну – подростку последний видит в непредсказуемости реакций на свое поведение. Такой отец либо долго и педантично будет «промывать косточки», либо примет на веру заверения сына в невиновности.

По отношению к матерям, мальчики из групп 1.1. и 2.1. по шкале **«позитивного интереса»** говорят о компетентном поведении, дружеском способе общения и нормальных эмоциональных контактах. К сожалению, этих показателей не всегда бывает достаточно для утверждения того, что мать испытывает по отношению к нему позитивный интерес (по данным разработчиков данной методики).

По шкале **«директивности»** матери дают достаточную свободу сыновьям, она не берет на себя ответственность за все что делал, делает и будет делать ребенок.

Мать не особо волнуют зависимость ее статуса и оценки окружающих от соответствия сына «эталону».

«Враждебность» матери в отношениях с сыном – подростком в обеих группах характеризуется, с его точки зрения, агрессивностью и чрезмерной строгостью в межличностных отношениях.

«Автономность» понимается сыновьями как принятие матерью позиции, при которой она воспринимает ребенка как личность, со своими чувствами, мыслями, побуждениями и предоставляет ему право самому разбираться с ними, не навязывая своего мнения (а может быть и не желая вникать в его проблемы).

«Непоследовательность» проводимой матерью линии воспитания оценивается подростками как некое чередование (в зависимости от степени информативной значимости) таких психологических тенденций, как господство силы и амбиций, с одной стороны, и покорность (в адаптивных формах), деликатность и недоверчивая подозрительность, с другой. Причем все они имеют тенденцию к экстремальным формам выражения.

В группах 1.2. и 2.2., где **степень резонансности** направлена на **когнитивную** сферу, очень высокий балл (Md = 4,5) по шкале **«позитивного интереса»** у отцов, как у мальчиков, так и у девочек, что является самым значимым показателем для направленности ребенка вместе со шкалой **«директивности».**

В данном случае подростки говорят о **«позитивном интересе»** как о стремлении отцов достигнуть их расположения, а также почитания отцовского авторитета, не прибегая к декларациям догм. Психологическое принятие сына отцом основано, с их точки зрения, прежде всего, на доверии, стремлении находить истину в споре, прислушиваясь к различным аргументам и отдавая предпочтение логике здравого смысла. Здесь полностью отрицается какого-либо рода конформизм.

Высокий показатель **«позитивного интереса»** отца к дочери показывает отцовскую уверенность в себе, внимание к подростку, теплота и открытость отношений между отцом и дочерью представляют собой проявление любви и уважения. Другими словами, при положительном отношении отца к дочери доминируют теплые дружеские отношения с четким осознанием границ того, что можно и чего нельзя. Отцовские запреты же в данном случае действуют только на фоне его любви.

«Директивность» отца в данном случае выражается, главным образом, в управлении и своевременной коррекции поведения ребенка, исключая амбициозную деспотичность. При этом отец стремится предельно четко и аргументировано донести до ребенка то, что его поведение в отношениях с сыном – это не просто стремление к покровительству, а поиск оптимального решения, невзирая на степень возникающего раздражения.

С точки зрения дочерей, **«директивность»** отца в данных группах представляется в качестве образа «твердой мужской руки», готовой то сжаться в кулак, то указать на ее место в обществе и, в частности, в семье. Директивный отец направляет растущую дочь на «путь истинный», заставляя ее подчиняться нормам и правилам поведения, принятым в обществе и определенной культуре.

В семьях, где отец по каким-либо причинам отсутствует, роль «твердой мужской руки» выполняет мать. Она выступает в данном случае и ласковой мамой и строгим отцом в зависимости от ситуации.

Сочетание высоких показателей именно по шкалам «позитивного интереса» и «директивности» , в первую очередь у отцов, определяет большую резонансность подростка на знаковую сферу.

Математическая обработка данных по критерию Спирмана показала зависимость между типом взаимоотношений в семье и степенью резонансности (+0,25;+0

,36;+0,34;+0,34).

В результате проведенного нами исследования были выявлены значимые положительные корреляции между уровнем резонансности подростка и типом взаимоотношений в семье. Характер включения подростка в совместную деятельность и его взаимодействие с окружающими определяются особенностями его ориентировки в личностных характеристиках участников деятельности. Два параметра : резонансность и типы взаимодействия в семье положительно связаны между собой. При авторитетном стиле семейных отношений, который характеризуется теплым эмоциональным принятием ребенка и высоким уровнем контроля, резонансность ребенка проявляется в знаковой сфере. При индифферентном стиле семейных отношений, который характеризуется эмоциональной холодностью и дистантностью в отношении ребенка, низким уровнем контроля в форме игнорирования интересов и потребностей ребенка, увеличивается резонансность подростка по отношению к группе сверстников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вассерман Л. И. Горьковая, И.А. Роминицына Е.Е. Родители глазами подростка. – СПб., 2004.

2. Шабельников И.В. Влияние ориентировки в личностных качествах сверстников на субъектные позиции и статус подростков и юношей в группе: канд. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2003.

З.С. Акбиева

ИЗДЕРЖКИ КАРЬЕРНОГО РОСТА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НРАВСТВЕННОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕЛЕВАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье представлены теоретические и практические подходы к двойственному лику карьеры психолога, которые определяются через практику социальных взаимодействий с другими и с самим собой, личностное включение специалиста в освоение, развитие и совершенствование профессиональной деятельности, успешный опыт самостоятельной профессиональной деятельности, сопряжение эмоционально-ценностного и профессионально-личностного опыта. Подчеркивается важность такого профессионального качества как особый деонтологический менталитет, основу которого составляют личностные смысловые структуры, определяющие этические мотивы и способы деятельности безотносительно к институциональным стандартам.

Z.S. Akbieva

THE FLAWS OF CAREER DEVELOPMENT AND PROFESSIONAL ETHICS IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL-RELEVANT OCCUPATION

This article depicts theoretical and practical attitudes towards ambiguous psychologist career determined by the practice of social interactions with the others and with yourself, anticipation of specialists in the process of exploration and development of their professional activity, successful experience of independent professional activity, coupling subjective axiological experience with professional experience. There also explained importance of such professional quality as a special deontological mentality, which is based on personal conceptual structures specifying ethics motives and ways of producing activity without connection with the institutional standards.

В последнее время возникает интерес к проблемам психологического здоровья личности как необходимого условия психологического обеспечения профессиональной деятельности.

Во-первых, следует остановиться на том, что трудовая деятельность изначально несет в себе потенциальную угрозу для психического здоровья человека, что, конечно же, не прошло мимо внимания психоаналитиков. Фрейд рассматривал труд как необходимость, которая продиктована потребностью человека в пище и средствах к существованию (З. Фрейд, 1992). Он считал также, что формализованная структура трудовой деятельности человека в обществе препятствует свободному удовлетворению фундаментальных сексуальных и агрессивных инстинктов. Организационные структуры и деловая этика предписывают работникам выполнять правила поведения и вынуждают их руководствоваться в жизни принципом реальности, а не более соблазнительным принципом удовольствия. Функциональные и должностные обязанности должны быть подчинены установленным правилам, которые не позволяют мгновенно удовлетворять инстинктивные влечения.

Трудовая деятельность также может вызывать потенциально негативные эффекты патологической привязанности к работе. Фрейд построил гидравлическую модель жизненной энергии, полагая, что количество имеющейся у человека энергии зафиксировано, и если он тратит много сил на трудовую деятельность, то на любовь и личностную активность остается гораздо меньше энергии. Идеальным считается

состояние покоя, равновесия. Фрейд полагал, что душевная жизнь – это последовательный непрерывный процесс. Закон сохранения энергии применим к ней так же, как и ко всем другим процессам. По Фрейду явной функцией труда является самосохранение, в то время как его скрытой или латентной функцией является катектирование энергии, которое препятствует прямому или косвенному удовлетворению сексуальных или агрессивных инстинктов.

Однако неудовлетворенные агрессивные и сексуальные побуждения проецируются на саму трудовую деятельность, что выражается в том, что в рабочей обстановке наблюдается высокий уровень агрессии. Каждый человек имеет свое отношение к своей работе. Для одного – это необходимость, для другого работа – больше зло, чем необходимость.

В настоящее время все новые и новые люди с головой уходят в свою работу. Она составляет главное содержание их жизни. Семья и друзья – если они вообще есть – играют всего лишь второстепенную роль, часто даже воспринимаются как помеха. В таких случаях, когда не установлен баланс между работой и прочей социальной жизнью, когда карьера подчиняет себе человека, вполне вероятны неблагоприятные патопсихологические последствия, такие как трудовая аддикция. Ее причинами являются чрезвычайная склонность к профессиональному самовыражению и карьерному росту, неумеренная потребность в поддержании порядка, бесконтрольное желание манипулировать, властвовать и управлять окружающими, навязчивое стремление к четкому достижению поставленных целей; гипертрофированная потребность в чувстве собственной успешности (А. Фернхем, П. Хейвен, 2001).

В рамках нашего интереса к карьере современного человека неизбежно обнаруживается явление «трудоголизма», обозначающее психологическую зависимость от работы и неисчерпаемую потребность непрестанно трудиться. Трудоголизм имеет внутреннее и внешнее подкрепление. Внутреннее подкрепление связано с убежденностью человека в том, что полностью «выкладываться» на работе – правильно и достойно. Внешнее подкрепление питается из одобрения других (часто руководителей, начальников), которые всячески превозносят такое отношение сотрудника к делу, охотно взваливают на такого безотказного работника массу дополнительных обязанностей и функций, подчеркивая, что только ему это «по плечу», что без него «как без рук». Следует признать, что это эффект, взращенный не трудовой мотивацией, а скорее трудовой манипуляцией.

Трудоголики, с точки зрения обычного обывателя, достаточно часто воспринимаются как неуемные «карьеристы». В реальности это люди, которые хотят и умеют работать много и усердно; почти всегда они работают больше и лучше, чем предписывают их должностные обязанности и ожидают их коллеги или работодатели. Трудоголики работают интенсивно, энергично, с большим желанием и стремятся во всем быть лучшими. В личностном плане они испытывают сильные сомнения в себе, ориентированы на успех и испытывают сильные фрустрации при неудаче. В настоящее время стремление каждого к значительной и престижной работе оборачивается тем, что человек всегда и везде без устали трудится и трудится, и не замечает порой, что в его жизни уже нет место отдыху. Такие люди способны получать удовольствие только от одного вида деятельности – труда. Но, избегая однозначной стигматизации «трудоголик», следует заметить, что само явление трудоголизма неоднородно, как и различны типы трудоголиков. На наш взгляд в российской действительности можно выделить следующие типы трудоголиков: г*ероический трудоголик, адаптированный трудоголик, несистематический трудоголик, статусный трудоголик.* Издержки карьерного роста для трудоголиков связаны с тем, что карьера цепко держит человека в своих объятиях, лишая его полноценной радостной жизни и угро-

жая его психическому здоровью.

Издержки карьерного роста, на наш взгляд, преодолимы в рамках профессионально-релевантного поведения, при этом высокой эффективности профессионально-релевантного поведения соответствует успешный карьерный рост. Под профессионально-релевантным поведением понимаются действия, поступки и мотивация человека, адекватные человеческой миссии в рамках профессионального служения (оставаться человеком, исполняя профессиональную роль). Успешность карьерного продвижения как эффективность профессиональной деятельности специалиста непосредственно связана с позитивной профессиональной идентичностью, комплексно реализуемой в пространстве Я – Другие – Дело.

Непременными условиями возникновения, достижения и поддержания профессионально-релевантного поведения, и в частности, профессиональной карьеры являются практика социальных взаимодействий с другими и с самим собой, личностное включение специалиста в освоение, развитие и совершенствование профессиональной деятельности, успешный опыт самостоятельной профессиональной деятельности, сопряжение эмоционально-ценностного и профессионально-личностного опыта как своего собственного, так и других профессионалов. Развитие профессионально-релевантного поведения происходит как реализация активной позиции субъекта в профессиональной деятельности по двум взаимосвязанным направлениям: 1) повышение уровня профессиональных знаний, умений и навыков; 2) развитие профессионально важных личностных качеств и способностей.

Об этом же (состоится или не состоится человек) пишут А.А. Бодалев, Е.А. Климов. Имея в виду ход развития человека как индивида, как личности, как субъекта деятельности, Е.А. Климов настойчиво подчеркивал, что в различных временных точках жизненного пути человека, к моменту достижения которых последний уже накопил какой-то определенный опыт познания, труда, общения, наложивший печать на особенности характеристик познавательных процессов, его эмоционально-волевой сферы, его поведения, постоянно возникают объективные ситуации, ставящие человека перед выбором: что и как делать дальше и как дальше жить? И в этих коллизиях ситуаций, которые могут ставить человека перед очень непростыми проблемами — и его как личность, определяющую свое отношение к происходящему, и его как обладающего свободой воли субъекта, который должен сделать выбор, какое будущее для себя он дальше предпочтет, — он должен принять решение и начать его осуществлять. «И понятно, от того, как он поступит в этот важнейший для своей судьбы момент», – полагает А.А. Бодалев, – «будет в значительной мере зависеть, состоится ли действительно вершина в его развитии на следующих отрезках его жизненного пути и какой она будет» (А.А. Бодалев, Л.А. Рудкевич, 2003).

Таким образом, обнаруживается еще и двойственный лик карьеры: внутренне по результатам, достижениям совокупный итог огромный, а по социальной выраженности, признанию («Призвание есть, признания нет», – любила повторять Е. Ауэрбах) – нет. Издержка карьерного роста проявляется здесь в том, что человек, решая эту проблему – внутренняя убежденность – внешнее подтверждение – решает ее нередко в пользу последнего, тем самым, предавая самого себя. Образно выражаясь, карьера побеждает, «съедает» человека.

Обнаружение того, что прошлые действия, равно как и актуальные намерения и планы, не соответствуют жизненной цели, приводит к их обессмысливанию. Иногда целый отрезок, а то и вся прожитая жизнь, теряет свой смысл, так как становится очевидной ее оторванность от собственной жизненной цели. Вместе с утратой смысла жизни утрачивается и смысл «Я». Собственные качества и черты оказываются столь ненужными и отчужденными, как и дела, которые этими чертами

«обеспечивались». Возникает феномен «потерянного Я». Обнаружение бессодержательности, пустоты собственной жизненной цели сталкивает человека с проблемой недостаточной нравственной, ценностной обоснованности собственного существования. Возникает феномен «неоправданного Я».

Происхождение этих феноменов – расщепление самосознания, потеря себя и переживание неоправданности своего «Я» – отнюдь не сводится к внутрипсихической «механике» самосознания, к нарушениям в его работе. Напротив, эти феномены – результат работы самосознания. Формальный анализ не позволяет ответить на вопрос о том, почему личность не находит такой жизненной цели, которая соединила бы разобщенные мотивационные сферы. Почему-то иногда то, к чему реально приходит человек в своей жизни, не устраивает его, не наполняет содержанием, а напротив, опустошает его жизненную цель (В.В. Столин, 1983).

Профессиональная самореализация личности на жизненном пути предполагает следующие выделенные Л.А. Коростылевой этапы: профессиональное самоопределение (выбор вида и направленности деятельности), становление в избранной профессии, профессиональный рост и развитие профессиональной компетентности (Л.А. Коростылева, 2001).

На первом этапе превалирует блок ХОЧУ (интересы, желания, влечения, аутентичность), посредством мотивационно-смысловых и ценностно-смысловых связей, производится построение профессиональной перспективы самой личностью. В случае превалирования блока НАДО, при выборе будущей профессии, предпочтение отдается долженствованию, социальному запросу, т.е. мнениям других лиц (родителей, родственников, друзей, сверстников и др.), или ориентации на престижные профессии, без учета своих интересов и склонностей. И тогда затруднения начинают возникать в ходе самореализации личности уже на первом этапе — этапе самоопределения и переносятся на последующие этапы.

В процессе последующего профессионального становления уточняется адекватность осуществления профессионального выбора. Если на этапе самоопределения в результате преобладания соответствующих мотивационно-смысловых связей превалирует блок ХОЧУ, то на этапе становления — блок МОГУ, после которого следует блок НАДО. Однако если блоки в большей степени совпадают с мотивационно-потребностной сферой и гораздо в меньшей с ценностно-мотивационной и при этом в блоке ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЯ превалируют апперцепция и антиципация, негативно воздействующие на ход принятия решения, то наблюдается действие барьеров самореализации личности, сказывающихся на процессе самореализации личности в профессиональной сфере.

Этап профессионального роста включает развитие профессиональной компетентности и последующую адаптацию уже не себя к профессии, а профессии к себе (Е.П. Ильин). Безусловно, существует преемственность, плавный переход между этапами профессионального становления и профессионального роста. Последний соответствует высокому уровню самореализации личности — уровню смысложизненной и ценностной реализации (сущностной аутентичности). По мнению Л.А. Коростылевой существует сбалансированность между блоками модели при некотором превалировании блока ХОЧУ, взаимосвязанного со смысложизненными и ценностными ориентациями. При этом блок ХОЧУ содержит выраженный компонент аутентичности. Низкий уровень самореализации отличается преобладанием данного блока с примитивно выраженным превалирующим потребностным компонентом. Именно на этом уровне часто аккумулируются различного рода затруднения самореализации в профессиональной сфере.

Кроме выше перечисленных, есть ряд трудностей, которые угрожают карьер-

ному росту изнутри, образуя ловушки как для новичков, так и для профессионалов. Все препятствия в развитии специалиста-психолога, выделенные исследователями (К. А Абульханова, К. Витакер, В. Н. Дружинин, Г.А. Миккин, В.М. Розин, Д.Г. Трунов, Э.Г. Эйдемиллер и др.), разделены Л.Б. Шнейдер на три группы: 1. трудности, обусловленные характером профессиональных ситуаций (профессиональные мифы, техническое манипулирование, поспешные выводы, состояние ревностного любителя, синдром сгорания и профессиональные деформации); 2. трудности, связанные с построением отношений (чувство превосходства, ревность и зависть, желание быть принятым, неумение дифференцировать себя от других, «слепое» подражание своему наставнику, неадекватная оценка непроверенных мнений или, напротив, фиксированных раз и навсегда установок); 3. трудности, порождаемые неразвитым (неадекватным) образом самого себя (чрезвычайное любопытство и активность, чувство поражения, лень, личное восхищение, неспособность к рефлексии, незнание своих слабостей и достоинств, неадекватная оценка своих отдельных действий и проявлений, неумение различать субъективную и объективную реальность).

Важным качеством современного специалиста считается особый деонтологический менталитет, основу которого составляют личностные смысловые структуры, определяющие этические мотивы и способы деятельности безотносительно к институциональным стандартам. Данное обстоятельство подчеркивает особую социальную роль профессиональной этики, являющейся важной частью профессиональной культуры.

Профессиональная нравственность теснейшим образом связана с повседневной практикой человека. Это приводит к неоднозначным последствиям. С одной стороны, именно через профессиональную нравственность утверждаются в конечном счете высшие нравственные ценности. Но с другой стороны, профессия не может быть высшей нравственной ценностью. Кроме того, под воздействием непосредственного «дыхания жизни» порой происходит выхолащивание, профанация нравственных ориентиров, установок (вспомним «сверхавантюрную» карьеру). Они иногда подменяются целесообразностью, сущее становится должным, происходит «технологизация» предписаний этики, т.е. их не всегда можно отличить от чисто профессиональных приемов и не всегда понятно, в чем именно проявляются совесть, долг, как это связано с добром и справедливостью. В этом нетрудно убедиться, обратившись к некоторым советам так называемой деловой этики, которые помогают найти контакт с партнером, «уговорить» его заключить выгодное соглашение и др.

Думается, не секрет, что в наше время имеют распространение случаи весьма вольной трактовки профессионального долга, отхода от нравственных ценностей. В СМИ периодически появляются материалы о заведомо неправильных диагнозах, несправедливых приговорах, о поборах и взятках людей самых благородных профессий, о чрезмерной любознательности и «разговорчивости» некоторых врачей, священников, психологов, социологов, работников сервиса и др. (нарушение принципа конфиденциальности).

Профессиональная нравственность конкретно, детально направляет помыслы, чувства, поступки человека, а поэтому в ней более напряженно, глубоко выявляются **отношения личности и общества.** В связи с этим центральными, исходными понятиями профессиональной морали, как полагает Л.А. Попов (2001), являются понятия профессионального долга, профессиональной ответственности, профессиональной совести, профессиональной справедливости, профессиональной чести и профессионального достоинства, профессионального такта.

Для профессионального роста и самосовершенствования специалиста необхо-

димо профессиональное общение, которое содержит потенциальную возможность выполнения регулятивных функций внутри профессионального сообщества (3). В профессиональной общности есть не только избыточность стандартов, издержки «поточной и поверхностной подготовки» специалистов, но в этих непростых профессиональных отношениях между представителями различных профессиональных школ, направлений и технологий существует потенциал для развития разностороннего и эффективного специалиста, «способного к коллегиальности, толерантности, позитивизму и юмору». Трудно не согласиться с этим в свете построения профессионально-релевантного поведения через отношения в профессиональном сообществе.

Специфика профессиональной морали и этики выражается не только в соответствующих понятиях. Высшие нравственные ценности конкретизируются в соответствующих принципах.

Для профессиональной этики исходным является принцип **гуманизма,** т.е. признания ценности, неповторимости каждой человеческой личности, утверждения в повседневной деятельности ее прав не только на жизнь, здоровье, но и на честь, достоинство, свободу. Принцип гуманизма в определенной мере дополняется, конкретизируется принципом **оптимизма,** который заключается в доверительном, доброжелательном отношении к другим людям. При этом следует подчеркнуть, что профессиональный оптимизм должен быть подкреплен профессиональной самоотверженностью, творческим отношением к делу. Оптимизм важен для специалиста не только потому, что он способствует достижению успеха, но и потому, что он в немалой степени возвышает, поддерживает достоинство человеческой личности. Профессиональная деятельность, повседневное существование тогда будут соответствовать подлинному человеческому призванию, когда они одухотворены высокой идеей патриотизма и толерантности.

Мир профессиональной этики достаточно многообразен. Число видов, отраслей профессиональной нравственности в связи с усложнением общественных отношений постепенно увеличивается. Между различными отраслями профессиональной нравственности отношения довольно сложные и неоднозначные. Но такой вид профессиональной этики как деловая этика занимает особое, направляющее положение, предписания которого учитываются практически во всех видах деятельности. Не стоит забывать о том, что деловая этика должна постоянно подпитываться высшими ценностями. Именно высшие ценности дают надежные ориентиры в самых противоречивых жизненных ситуациях, стимулируют выполнение простых норм нравственности в профессиональной деятельности. Л.Рубинштейн полагал, что смысл человеческой жизни – быть «источником света и тепла для других людей. Быть сознанием Вселенной и совестью человечества. Быть центром превращения стихийных сил в силы сознательные. Быть преобразователем жизни, выкорчевывать из нее всякую скверну и непрерывно совершенствовать жизнь» (С.Л. Рубинштейн, 1997).

Таким образом, полноценная нравственная жизнь любого человека в профессиональной сфере невозможна без органичного согласования, постоянного сопряжения высших общечеловеческих ценностей и повседневных устремлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалев А.А., Рудкевич Л.А. Как становятся великими или выдающимися? – М., 2003.

2. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: Основные сферы жизнедеятельности. Дис... доктора психол. наук. – СПб, 2001.

3. Модели мира. – М., 1997.

4. Попов Л.А. Десять лекций по этике: – М., 2001.

5. Столин В.В. Состояние самосознания личности. – М., 1983.

6. Фернхем А., Хейвен П. Личность и социальное поведение. – СПб.: Питер, 2001.

7. Фрейд З. Недовольство культурой // Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура. – М., 1992

8. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М., 1997.

Ю.А. Варицкий

ПРОБЛЕМА МЕЖПОКОЛЕННОЙ ПЕРЕДАЧИ РОДИТЕЛЬСКИХ УСТАНОВОК В СЕМЬЕ

В статье рассматриваются психологические особенности, механизмы, динамика, условия передачи (трансмиссии) воспитательных установок из поколения в поколение (от родителей к детям) в рамках конкретной семьи. Основная задача исследования состоит в выявлении базовых инвариант и вариативных компонентов родительских установок, которые консервативно повторяются из прародительской семьи в нуклеарной или видоизменяются в поколениях.

U.A. Varutskiy

THE ISSUE OF SHARING OF PARENTAL MINDSETS THROUGH GENERATIONS

The following article regards psychological peculiarities, mechanisms, dynamic and conditions of sharing (transferring) educational mindsets through generations (from parents to children) within specific family. The goal of the research is to define basic invariants and variable components, which repeat themselves from the progenitor family to the nuclear family or change through generations.

Проблематика передачи последующему поколению родительского отношения к воспитанию, несмотря на актуальность и большое значение, ещё до конца не изучена. Предпринимаются попытки исследовать передачу оценивающих установок, уровня ощущения смысла жизни, а также самооценки, реакции на фрустрацию, видов психологической защиты и определенных свойств личности, однако недостает общих практических исследований процесса передачи родительских отношений.

Передача своего отношения к воспитанию от родителей детям происходит, главным образом, в семье. Благодаря ей человеческая личность, по мере развития, перенимает всё новые модели социального поведения. Цикл развития человеческой личности делится на определенные стадии, поэтому существуют периоды, когда передача родительских моделей поведения хорошо заметны, и такие, когда её интенсивность значительно ослабевает.

В передаче отношения к воспитанию особую роль играют три процесса: подражание, следование образцу и идентификация со своими родителями. Процесс формирования мотивации и приобретения навыков, необходимых для выполнения родительских обязанностей начинается уже в раннем детстве, основное влияние в этой сфере оказывает семья. Ребенок, подражая родителям, перенимает их конкретные поступки, трактуя их как модель поведения в различных жизненных ситуациях. Существует своего рода наследственная передача в сфере типов отношений. В результате такой идентификации ребенок перенимает поступки, установки и взгляды родителей. Он старается во всем подражать родителям, особенно, если он относится к ним как к непререкаемым авторитетам. Он перенимает их мнения, взгляды и убеждения и отождествляет себя с их манерой поведения.

Наряду с идентификацией, в основе сходства родительских установок детей и их родителей лежит механизм следования образцу, то есть научение с помощью наблюдения. Близкий и постоянный контакт с родителями позволяет ребенку приобретать знания о родительской роли.

В процессе идентификации ребенок перенимает основные черты родителя как

свои собственные. В последующей жизни, уже будучи взрослым, он не в состоянии всего изменить и отделить опыт родителей от проверенного и осмысленного им самим.

Исследования показывают, что в дошкольном возрасте дети обоего пола идентифицируют себя со своей матерью. В возрасте 8-9 лет мальчик сменяет модель идентификации, ориентируясь на лицо своего пола, то есть он начинает идентифицировать себя с отцом. Зато девочки с самого начала своего развития, подвергались решающему влиянию матери, идентифицируя себя с ней. В отличии от мальчиков девочки не нуждаются в поощрении в начальной стадии идентификации с матерью. Они чаще, чем мальчики, имеют возможность идентифицировать себя с матерью, заменяя этим постоянный контакт с нею, который начинается раньше и продолжается обычно дольше, чем у мальчиков.

Влияние родителей имеет решающее значение в принятии установок и половых ролей. Это проявляется, например, в играх: мальчики обычно подражают поведению отца, а девочки – поведению матери. Идентификация с родителями способствует приобретению схожих нравственных и семейных установок.

Детям, особенно девочкам, относительно легче подражать образцу личности матери. Это происходит из-за её частого пребывания в доме и близкого контакта с ней. Однако это же и порождает фундаментальную проблему ротации идентификационного механизма с матери на отца, так как ядро личности девочки на ранней стадии развития в основе своей уже сформировано по материнской (женской) модели. У мальчиков существует аналогичная проблема идентификации с отцом.

Психологические исследования показывают, что идентификация сына с отцом, связанная с возможность подражать отцу в его занятиях, работе, значительно облегчает приобретение и развитие надлежащих интересов и навыков, и способствует в последствии более правильному выполнению сыном родительских обязанностей. Отец является для ребенка первым образцом мужского начала, помогает сыну идентифицировать себя со своим полом, а дочери прививает уважение к мужчинам. Если отец отсутствует в семейной системе физически или ментально, то содержание идентификационного механизма насыщается нереалистической, фантазийной продукцией, в результате чего конструируется идеализированный (необязательно позитивный) образ отца.

Влияние отца вызывает подражание свойствам его личности, способствует более полному самообладанию и уравновешенности личности ребенка, возникновение дружеских, сердечных и положительных отношений с окружающими, что в будущем проявляется также в сердечных и частых взаимодействиях с собственным ребенком, а также в использовании положительных воспитательных методов.

Отец семьи играет важную роль в формировании образа Бога. Дети, имеющие доброго, любящего и приходящего на помощь отца, представляют себе Бога тоже как любящего Отца. «Отец своим словом, а прежде всего, примером собственной жизни, основанной на сильной и глубокой вере, должен привести своих детей к подлинной встрече с Богом, наилучшим Отцом». В семьях, где отец черствый, недоброжелательный и жестокий, дети воспринимают Бога как сурового и требовательного судью.

Бывает, что в юном возрасте воспитанники стараются уменьшить значение передачи родительских установок детям, подчеркивая скорее различие, чем сходство со старшим поколением. Такая позиция тесно связанна с потребностями развития молодежи, заключающимися в стремлении к независимости, автономии и желании избежать всевозможных влияний семьи. Этот процесс ведет к формированию чувства самосознания данной личности.

Здесь имеется в виду восприятие своей внешности, знания о своем теле и внутреннем мире, их взаимосвязи.

Самовосприятие является основой для формирования чувства собственной значимости, которая рождает определенные отношения к самому себе. Чувство собственной значимости создает комплекс суждений и ощущений и обладает значительной мотивирующей силой. Ребенок, который ощущает собственную значимость будет выбирать себе круг достойных лиц и не позволит себе поступить неэтично в контексте той или иной ситуации. Чувство собственной значимости формирует положительные жизненные установки и процессуальное поведение. Ребенок, получивший в семье негативный социальный опыт, создает свой образ мира и свое представление об окружающей действительности, негативно относится к людям, считая их недоброжелательными, враждебными и опасными.

Ребенок получает информацию о мире, анализирует и синтезирует различные ее элементы. Для того, чтобы познать мир, необходимо располагать информацией о связях и зависимостях между различными объектами. Это касается знаний о свойствах, функциях и связях между элементами мира, являющимися основой условий жизни среди людей. Информация о мире дает ребенку представления о соотношении свойств, состоянии различных объектов и их поведении. Она касается также их связей между поведением и свойствами объектов. Информация такого рода является обязательным условием для познания и открытия принципов, описывающих явления в мире.

Совершая поступки, личность динамично развивается в психическом плане и активно включается в систему социальных отношений. Этот контакт с обществом в различных его формах, кроме отдельных навыков и поведенческих паттернов, формирует ценности, взгляды, установки личности. Каждое взаимодействие активно подготовлено предыдущими контактами и сохраняется как устойчивый элемент памяти. Это «память» научения позволяет расширить и продлить во времени функционирование, которым характеризуется поведение индивида. Благодаря этой памяти последовательность взаимодействий с миром не ограничивается тем моментом, когда она происходит. Она относится к раннее созданной структуре и, в свою очередь, принадлежит тому запасу, которым располагает личность (характер, интеллект, компетентность) и который формирует её «личностный мир». Знания о связях «я – мир» касаются, прежде всего, информации о месте личности в мире.

Основу ощущений собственной индивидуальности создает закодированная в сознании субъекта информация о личности, ассимилированная в ходе приобретения жизненного опыта. Процесс приобретения информации о собственном «Я» понимается как типичный познавательный процесс. В результате этого познавательного процесса часть сигналов, поступающих к субъекту, фиксируется в виде понятий и систематизируется определенным образом, характерным для этой личности. Такая система называется «Я- концепцией», «самосознанием», «системой образцов и понятийных образов, касающихся собственной личности», «структурой Я» и считается частью познавательных структур, классифицирующих любую информацию о действительности. Принципы отбора и способы систематизации поступающей информации в значительной степени зависят от ранее созданных понятийных категорий, касающихся собственной личности, которые были сформированы в детстве под влиянием родителей. От убеждений индивида о себе самом зависит то, что он хочет о себе услышать, а также какое значение он придает происходящим с ним событиям. Объем жизненного опыта и особенности перцептивных процессов предопределяют сущность и широту субъективных взглядов на свою личность. Субъективность восприятия «Я» зависит от доступности информации о себе, законов ее восприятия,

а также от индивидуальных способностей категоризировать ее значение (часть информации может быть не понята, а часть понята неправильно).

Понимание себя, с точки зрения различных критериев, всегда имеет определенные границы и только приблизительна верно. Выделяются три основных источника знаний о самом себе. Один из них – это самонаблюдение: индивид следит за своим поведением, эффектами своей деятельности, а также психическими процессами. Информация, полученная таким образом, подвергается различным упрощениям, тенденциозно искажается, схематизируется, недооценивается или переоценивается. Второй источник информации о себе – это другие люди. Информация, полученная от них, может быть более или менее верна в зависимости от близости знакомства и правил общения (например, принято, что о другом человеке хорошо отзываются или молчат, но не говорят о нем плохо). Часть знаний о себе люди получают в ходе проективной самоидентификации, основанной на том, что человек приписывает себе качества, наблюдаемые у других людей. Иногда самоконструирование заключается в создании представлений о своем «Я» в сфере, недоступной самонаблюдению. Таким образом, самопознание – это непрерывный и бесконечный процесс из-за существования огромного количества особенностей «Я» в данный момент времени и постоянного изменения личности во времени.

Понятие «самосознание личности» относится к представлениям человека о самом себе. Человек ощущает свою собственную индивидуальность по-разному, в зависимости от структуры межличностных отношений данной личности. Чувство самосознания заключается в ощущении своей неповторимости и исключительности.

В то же время человек осознает, что он является частью определенных групп, имеющих общие черты. Следовательно, он думает о себе, например, в категориях пола, национальности, профессии, выражая тем самым чувства идентификации и непохожести. В первом случае речь идет о чувстве собственной индивидуальности или о самосознании личности, во втором – о групповом, половом, национальном или профессиональном самосознании.

В детском и юношеском возрасте процесс накопления информации о себе заключается, прежде всего, в создании системы представлений о своем «Я» и пополнении знаний о своей личности. В более поздний период этот процесс заключается в поддержании определенного образа «Я» или его трансформации. Итак, образ своего «Я» никогда не бывает окончательным, поскольку происходят объективные изменения в развитии, меняется обстановка и социальные роли личности, меняются внешние условия, создающие структуру отношений для самоопределения и, кроме того, по мере интеллектуального развития личности возникают новые понятийные теории для анализа действительности.

Самосознание – это категоризация поступающей информации, осмысления и определения её значимости. Некоторая несогласованность поступающей информации не мешает её усвоению. Содержание каждой понятийной категории можно охарактеризовать с помощью представленных в ней особенностей образца («понятийного стержня»), а также свойства, имеющего определенное сходство со свойствами образца. Данный объект причисляется к определенной понятийной категории, если его качества точно соответствуют образцу и если его отличия не нарушают сходства. Новая информация, которую невозможно причислить ни к одной из категорий (на основании сравнения с понятийными стержнями или признанного сходства с ними), вызывает чувство неопределенности и стимулирует процесс создания новых категорий или преобразования содержания существующих понятий. В результате человек сможет лучше понять себя, или перед ним откроется новая перспектива познания самого себя.

Семья – это основная среда, в которой происходит передача родительских установок детям. Влияние семьи осуществляется в наиболее пластичной период жизни человека. Оно основывается на склонности ребенка к подражанию на фоне непринужденной атмосферы и эмоционально теплых, открытых, спонтанных, предельно осознанных семейных отношений, которые усиливают его эффективность. Возникшие в этой атмосфере привычки и взгляды ребенка играют главную роль в формировании его последующих установок. Отмечается особенно сильное влияние семьи на формирование убеждений, нравственных установок и верований индивида.

В семье формируется наиболее существенные установки по отношению к жизни (мировоззрение), к себе самому (телесному, эмоциональному, мотивационному, операциональному, социальному, духовному) и к другому человеку. В семье развивается личностная модель поведения матери и отца, мужа и жены, формируются отношение желанности ребенка в период его вынашивания, нормы многодетности, передается опыт человеческой любви и толерантности к неповторимой уникальности любого человека. Здесь ребенок учится отношениям с братьями и сестрами, учиться делиться, быть душевно щедрым, считается с нуждами других, способен к самоограничению, терпению, уважению старших – родителей, дедушек и бабушек. Ребенок имеет возможность наблюдать за ходом всестороннего развития человека, участвуя в таинствах рождения детей и прощания с умирающим человеком.

Процесс воспитания детей осуществляется благодаря сознательному влиянию воспитательных установок родителей, в которых должны преобладать познавательный, деятельный и эмоциональный компоненты. Чтобы кого-то воспитывать, необходимо не только изучить воспитанника, но и создать условия для циркулярного обмена мыслями, чувствами и действиями между всеми элементами семейной системы, так как во время воспитания наблюдается не только процесс адаптации, но и творчества.

Таким образом, главные вопросы предложенной проблемы исследования можно сформулировать следующим образом: в какой степени родительская модель воспитания воспроизводится или видоизменяется в семьях их детей и каковы основные факторы этих синхронно протекающих процессов? Ответ на эти и другие возможные вопросы предполагает развертывание специальной программы решения этой достаточно сложной проблемы межпоколенной передачи родительских установок в семье.

Ю.В. Веселкова

ОСОБЕННОСТИ Я-КОНЦЕПЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ УЧАЩИХСЯ ПТУ И НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ, СОСТОЯЩИХ НА УЧЕТЕ В МИЛИЦИИ

В статье представлены результаты исследования особенностей Я-концепции учащихся ПТУ и несовершеннолетних правонарушителей, состоящих на учете в органах внутренних дел. Изучались три основные сферы Я-концепции: реальное, идеальное, социальное. Представлены результаты сравнения двух групп: учащиеся ПТУ - 971 человек и несовершеннолетние правонарушители, состоящих на учете в милиции - 36 человек. Выявлено, что имеются существенные различия между реальным и идеальным социальным Я подростков сравниваемых групп.

J.V. Veselkova

THE PECULIARITIES OF I-CONCEPTION OF UNDER AGED VOCATIONAL SCHOOLS` STUDENTS AND OF UNDER AGED MILITIA CHARACTERS

The article presents the research results of I-conception peculiarities of under aged vocational school students and of under aged militia characters. Three main I-conception spheres were studied: the real, the ideal, the social. The article gives the results of comparison of two groups: vocational school students – 971 people and militia characters – 36 people. It is uncovered that there are considerable differences among real, ideal and social I of compared teenagers groups.

Большинство задач, решаемых в подростковом возрасте, связано с завершением формирования Я-концепции личности. Я-концепция – одно из центральных образований личности, через которое преломляется весь опыт, все жизненные ситуации человека. Во многом от неё зависит жизненный путь человека. Для успешной работы с подрастающим поколением необходимо учитывать особенности Я-концепции учащихся.

Пубертатный период – один из основных этапов развития человека. В этом возрасте завершается развитие личности, когда подросток ищет для себя ответы на вопросы: «Кто я?», «Как меня воспринимают окружающие?», «На что я способен?», «Каковы мои планы на будущее?» и т.д. От того, как ответит на данные вопросы подросток, во многом зависит его дальнейшая судьба. Важный этап развития личности подростка происходит в общении и взаимодействии с окружающими, что помогает ответить на большинство вопросов и благополучно завершить личностное развитие (И.С. Кон, 1989).

Анализ работ по данной проблеме позволил выделить психологические особенности, которые непосредственно влияют на формирование ценностных ориентаций в подростковом возрасте: отношение к себе и своему «образу-Я», возможность независимых моральных суждений, переориентация сознания с внешнего контроля на внутренний, формирование жизненных планов; чувство взрослости, разрушение авторитетов, отношение к родительским планам относительно будущего образа жизни подростка.

Определено, что ценностные ориентации стимулируют образование, выступая в качестве мотива учебно-познавательной деятельности, являются способностью личности ориентироваться на каждом возрастном этапе в ценностях, а следователь-

но, это внутренний резерв личности, что в итоге определяет формирование Я-концепции. Ценностные ориентации подростка способствуют формированию целей, являются регулирующим фактором, который направляет их на достижение целей (Васина Е.А., Сайко В.Д.,. Якимович О.В, и др.)

Учащиеся ПТУ выделяются в особую группу риска. Данное обособление указанной группы связано с тем, что в ПТУ идут подростки, плохо успевающие в школе, чьи отношения с преподавателями школы и успешными в учебе сверстниками носят конфликтный характер, так называемые «трудные подростки». Довольно часто таких учащихся преподаватели школ «отсеивают» после девятого класса, ставя им удовлетворительные оценки, дабы в старших классах «не мучиться», находя к ним индивидуальные подходы. У данной категории учащихся складывается негативное отношение к учебе, к взрослым, а порой, и к социальным нормам. Они испытывают большие сложности в нахождении своего места в обществе социально благоприятными способами, и, соответственно, возрастает риск ухода в криминальную среду. Однако учащиеся ПТУ еще имеют потенциальные возможности сохранения социальной нормы, они как бы балансируют на грани. К тому же, они все-таки находятся под «опекой» преподавателей ПТУ, их связь с социально благоприятной деятельностью не оборвана, они не предоставлены самим себе (В.Л. Цветков, 2000, 2005).

Несовершеннолетние правонарушители привлекают внимание многих исследователей и практических работников. Одна из основных причин столь пристального внимания к данной категории правонарушителей заключается в том, что лица, впервые совершившие правонарушения в подростковом возрасте, в дальнейшем сложнее поддаются перевоспитанию, коррекции и нормальной социализации. Несовершеннолетние правонарушители, в случае отсутствия коррекции их поведения, могут пополнить взрослую преступность (В. Н. Кудрявцева и В. Е. Эминова, 2002).

Несовершеннолетних правонарушителей, состоящих на учете в милиции, можно выделить в особую группу на основании того, что, совершив те или иные правонарушения, они остаются на свободе. В отличие от несовершеннолетних, отбывающих реальные сроки заключения в колониях, подростки, состоящие на учете в органах внутренних дел, не подвержены постоянному влиянию закрытого коллектива таких же преступников, как и они. Но, с другой стороны, снижен социальный контроль над подобной категорией правонарушителей. Это связано с тем, что данный контингент «выходит», как правило, из неблагополучных семей, в которых родители утратили влияние над детьми, которые не интересуются тем, чем занимаются их дети. Данные подростки, как правило, нигде не учатся и не работают, все свое свободное время проводят в компаниях сверстников, как правило, таких же, как и они. Исключительно силами сотрудников органов внутренних дел (подразделениями по делам несовершеннолетних) перевоспитать подобных подростков достаточно сложно.

Нами спланировано и проведено исследование по изучению особенностей Я-концепции несовершеннолетних правонарушителей, состоящих на учете в милиции, законопослушных школьников и учащихся ПТУ.

Методологической основой опытно-экспериментальной работы являлись научные воззрения выдающихся русских психологов – Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, В. Н. Мясищева, А. Н. Леонтьева, а также разработанные ими методологические принципы единства сознания и деятельности, принцип развития, личностный принцип. Кроме того, в работе были использованы теоретические разработки И. С. Кона, А.А.Бодалева, В.В.Столина, Л.И.Божович, А.Г.Спиркина, И.И.Чесноковой, В.С.Мухиной, Л.Б.Филонова, С.А.Беличевой, В.Ф.Пирожкова, Л.Н.Собчик, В.В.Гульдана, Ю.М.Антоняна.

Методический замысел исследования состоял в следующем. Во-первых, провести сравнение полярных по социальной адаптации групп несовершеннолетних правонарушителей, состоящих на учете в милиции, и законопослушных подростков, а так же промежуточной, по данному критерию, группы учащихся ПТУ. Во-вторых, определить динамику реализации установок по выбору жизненного пути; выявить факторы Я-концепции, влияющие на этот процесс. В третьих, по результатам полученных эмпирических данных, построить психолого-педагогическую программу коррекции, поддержки в трудных жизненных ситуациях.

Цель пилотажного исследования, результаты которого представлены в данной статье, определена как выявление особенностей Я-концепции несовершеннолетних правонарушителей, состоящих на учете в органах внутренних дел, но остающихся на свободе, по сравнению с законопослушными школьниками и учащимися ПТУ, которые не привлекались к ответственности органами внутренних дел.

В исследовании приняли участие 270 учащихся ПТУ № 49 и 36 несовершеннолетних правонарушителя, состоящих на учете в органах внутренних дел города Жуковский Московской области. Из них сформированы две группы. Первая группа – учащиеся ПТУ № 49 г. Жуковский, куда вошел 71 подросток в возрасте 15-17 лет. Во вторую группу вошли 36 несовершеннолетних правонарушителя в возрасте 14-17 лет, состоящих на учете в ОВД г. Жуковский.

Нами изучались три основные сферы Я-концепции:

1. Я-реальное, восприятие подростками себя.

2. Я-идеальное, то есть, каким человек видит себя в будущем.

3. Я-социальное, то есть как, с точки зрения данного человека, его воспринимают окружающие.

В исследовании применялись следующие методики:

1. Франкфуртские шкалы Я-концепции,

2. Семантический дифференциал,

3. Методика Лири,

4. Тест акцентуаций характера Шмишека,

5. Методика самоотношения В. В. Столина,

6. М.методика Q – сортировка.

Математическая обработка полученных в исследовании данных проводилась с использованием корреляционного анализа и t-критерия Стюдента.

Применение Т-критерия Стьюдента показало наличие существенных различий между изучаемыми группами (при $p < 0, 005$).

Анализ представленных результатов позволил выделить, что группа учащихся ПТУ и группа несовершеннолетних, состоящих на учете в милиции, имеют существенные различия Я-концепции, выраженные в следующем.

Учащиеся ПТУ ***в реальном*** плане имеют менее выраженное самоуважение, аутосимпатию, ожидание положительного отношения других, самоинтерес, самопринятие, самопоследовательность, самообвинение, самопонимание. У несовершеннолетних правонарушителей данные характеристики выражены сильнее. Имея высокое самоуважение, подростки-правонарушители готовы отстаивать его любыми, в том числе и агрессивными, способами, что может повлечь за собой драки, жестокие избиения, убийства и т.д. То же самое можно отнести и к аутосимпатии, самопринятию, самопониманию. Высоко оценивая свой внутренний мир, любая негативная оценка со стороны, сомнение в правильности поведения подростка может вызвать шквал негативных эмоций, приводящих к агрессивному противоправному поведению. Выраженное ожидание положительного отношения со стороны взрослых, сверстников у подростков-правонарушителей можно объяснить тем, что подростки-

правонарушители ищут одобрения, но именно среди «своих», таких же, как они, правонарушителей. Желая добиться успеха в своей компании правонарушителей, несовершеннолетние подростки могут пойти на преступления. Они ориентированны на криминальное общество, его правила и оценки, поэтому мнение законопослушных граждан их интересует мало. Самообвинение подростков-правонарушителей может стать одним из мотивов или стимулов преступного поведения. Испытывая тревогу, внутреннее недовольство собой, ощущая негативную оценку со стороны взрослых, подростки вымещают свои негативные чувства на других. Учащиеся ПТУ отличаются в реальном плане от несовершеннолетних правонарушителей тем, что они проявляют большую уверенность в принятии решений и самостоятельность поведения. Этими различиями, на наш взгляд, объясняется уход подростков в преступную среду, выбор приоритета данной среды, планирование целей, выбор ценностных ориентаций. Такие подростки неуверенны в себе, в своих поступках. Не находя в социально одобряемой деятельности поддержки, подтверждения того, что подросток поступает правильно, он уходит в компанию криминально направленных личностей, где его поступки, мысли, поведение в целом понимаются и поддерживаются.

В идеальной сфере учащиеся ПТУ имеют более выраженную авторитарность и эгоистичность. На наш взгляд, это может объясняться следующим. Учащиеся ПТУ, помимо агрессии и авторитарности, видят в отношениях с окружающими и положительное, доброе. Поэтому авторитарность и агрессивность они дифференцируют, но, являясь группой риска, ощущают, что в этом мире можно многого добиться с помощью агрессии и авторитарности, поэтому и пытаются проявлять у себя эти качества. По сравнению с учащимися ПТУ, подростки-правонарушители обнаружили более выраженную авторитарность и эгоистичность, находясь в криминальной среде, воспринимают агрессию и авторитарность как норму поведения и построения взаимоотношений, поэтому они не выделяют и не обособляют их в отдельные качества. Возможно, несовершеннолетние правонарушители желают иметь у себя такие качества, но, как показывают материалы исследования, в данной группе подростков эти качества личности выделяются в особые показатели, и как бы подразумевается их наличие как необходимое для данного возраста.

Учащиеся ПТУ, по сравнению с несовершеннолетними, состоящими на учете в милиции, ***в социальном плане*** характеризуются менее выраженным самообвинением. Они оказываются более устойчивыми, уверенными в поведении и при принятии решений, чем подростки-правонарушители.

Такие отличия, на наш взгляд, можно объяснить следующим. Подростки-правонарушители, совершившие менее тяжкие правонарушения, имеют не такую сильную личностную деформацию, как преступники «со стажем». К тому же сохраняется слабая связь с законопослушным социумом. Они окончательно не ушли в преступную среду, не оборвали все нити, связывающие их с «нормальным» миром. Таким образом, подростки-правонарушители находятся между двух миров: в криминальный мир они окончательно не вошли, хотя уже ориентируются именно на него, а с законопослушным социумом еще не распрощались. Поэтому можно предположить, что они еще более или менее «чужие» для преступного мира, но менее чужие для законопослушного, и поэтому могут вести и ощущать себя неуверенно. Соответственно, подростков-правонарушителей окружающие могут воспринимать как склонных обвинять себя, неуверенных, неустойчивых. Это связано с тем, что подростки окончательно не определились, к какой группе они все-таки сделают свой выбор.

Проведенное исследование показало наличие значимых различий между изу-

чаемыми группами. Соответственно, подходы к воспитанию, развитию, обучению группы несовершеннолетних правонарушителей и группы учащихся ПТУ должны учитывать особенности их Я-концепции.

Для профилактики правонарушений учащихся ПТУ, необходимо создавать такие условия воспитания и развития, которые направлены на формирование таких качеств личности как: самопринятие, самопонимание, уверенность в себе, – которые входят в Я-концепцию, и необходимы для законопослушного поведения в окружающем социуме

Результаты, полученные в нашем исследовании, могут стать основой для создания психокоррекционных программ профилактики правонарушений несовершеннолетних правонарушителей и учащихся ПТУ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кон И. С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.: ил. – (Психол. наука в школе).

2. Криминология: Учебник / Под ред. В. Н. Кудрявцева и В. Е. Эминова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юристъ, 2002. – 686 с.

3. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под редакцией члена-корреспондента РАО А. А. Реана – СПб.: «прайм-ЕВРОЗНАК», 2005. – 416 с. – (Серия «Психологическая энциклопедия»).

4. Социальное обслуживание семьи и молодёжи: Нормативное обеспечение. Опыт регионов России / ГУУ «ВИМПСР». – М., 2001. – 387 с.

5. Цветков, В.Л. Антиобщественное поведение подростков, не достигших возраста уголовной ответственности, и его предупреждение : Дис. … канд. юрид. наук : **12.00.08** – М, 2000.

6. Цветков В.Л. Психология деятельности сотрудников органов внутренних дел по профилактике и преодолению асоциального поведения малолетних : Дис. … д-ра психол. наук : 19.00.03 : – М., 2005.

Е.В. Воронова

СПЕЦИФИКА СУПРУЖЕСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ПАРАХ ОФИЦИАЛЬНО ЗАРЕГИСТРИРОВАННОГО БРАКА И В ПАРАХ «ГРАЖДАНСКОГО БРАКА»

В статье проведено сравнение супружеских отношений в парах зарегистрированного и «гражданского» брака. Определены факторы осложняющие семейные взаимоотношения и ведущие к образованию новых форм брака.

E.V. Voronova

SPECIFICITY OF CONJUGAL RELATIONSHIPS IN THE OFFICIALY REGISTERED PAIRS AND IN THE COMMON-LAW MARRIED PAIRS.

The article contents the comparison of conjugal relations in the pairs of the officially registered marriage with those in civil married pairs. The article defines the factors that complicate family relationships and lead to the new forms of marriage.

Семья как социальный институт переживает в последнее время серьезный кризис. Экономические, политические, социальные изменения оказывают влияние на все социальные институты, в том числе и на семью как на социальное образование. Можно говорить, что это влияние является разрушительным, что происходит трансформация форм брака, поиск таких форм, которые бы наиболее полно удовлетворяли все запросы. Все большее число людей выбирают такую форму брака как т.н. «гражданский брак», т.е. не регистрируют официально свои отношения. Хотя все признаки семьи у таких союзов присутствуют – ведение общего хозяйства, единый бюджет, совместное проживание и даже общие дети.

Определение «гражданского брака», данное В.С. Торохтием (1996) звучит следующим образом: «Внебрачная семья («конкубинат»). Она представляет собой существующий длительное время, юридически не оформленный брачный союз мужчины и женщины с детьми или без детей, и не намеревающихся официально закрепить брак. Это могут быть добрачные устойчивые и продолжительные семейные отношения молодых людей, что может привести к заключению брака или возникновению материнской семьи – в данном случае внебрачной».

Мы предположили, что имеются некоторые отличия во взаимоотношениях супругов, зарегистрировавших официально свои отношения, и супругов, живущих без регистрации своего брака. Чтобы выяснить, чем же отличаются семьи, в которых супруги зарегистрировали свои отношения, от семей, где отношения между супругами не прошли официальную регистрацию, мы провели исследование в рамках дипломной работы. Изучались отношения любви и симпатии и удовлетворенность браком в парах официального брака и конкубината. Также мы изучали функционально-ролевую согласованность в парах и распределение семейных ролей.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в последнее время лавинообразно растет количество семей, отдающих предпочтение такой форме совместной жизни, как «гражданский брак». Это явление захватывает не только крупные города, но и распространяется на жителей маленьких населенных пунктов. Институт брака претерпевает значительные изменения. Меняется экономическая ситуация и это неизбежно влечет за собой изменения привычных, традиционных устоев внутри семьи. Процессы, происходящие в обществе, неизбежно отражаются на уровне внутрисемейных отношений. Нам представляется важным эти процессы отслежи-

вать, изучать. Это поможет осуществлять психологическую помощь разным типам семей, с учетом их особенностей.

В ходе экспериментального исследования эмоционального компонента брачно-семейных отношений и согласованности представлений супругов о функционально-ролевой структуре семьи в парах конкубината и официального браков нами было установлено следующее:

1. Статистически значимая разница в удовлетворенности браком и отношениях любви и симпатии в парах конкубината и официального браков отсутствует.

2. Однако в парах конкубината существует тенденция к возрастанию удовлетворенностью браком с увеличением супружеского стажа и у мужчин, и у женщин. В парах официального брака существует тенденция к снижению удовлетворенностью браком с увеличением супружеского стажа и у мужчин, и у женщин.

3. В парах конкубината удовлетворенность браком у мужчин несколько выше, чем у женщин, в парах официального брака – обратная ситуация, удовлетворенность браком у мужчин несколько ниже, чем удовлетворенность браком у женщин.

4. У мужчин конкубината удовлетворенность браком несколько выше, чем удовлетворенность браком у мужчин официального брака. У женщин, наоборот, удовлетворенность браком в конкубинате несколько ниже, чем у женщин официального брака.

5. Статистически значимая разница в согласованности представлений супругов о функционально-ролевой структуре в парах конкубината и официального браков отсутствует. Однако наблюдается тенденция у мужчин конкубината и женщин официального браков к равноправному распределению семейных ролей. У мужчин официального брака и женщин конкубината – обратная тенденция – к традиционному распределению семейных ролей. Эта тенденция выражена в распределении таких ролей как:

«Воспитание детей»

Роль «Хозяина – хозяйки».

Итак, полученные нами данные свидетельствуют о том, что в конкубинате удовлетворенность браком у мужчин несколько выше, чем у женщин, а в официальном браке, наоборот, удовлетворенность браком у женщин несколько выше, чем у мужчин.

К сожалению, из-за недостатка эмпирического материала, мы не можем сделать вывод о том, что это различие является значимым.

Однако мы можем соотнести полученные нами данные с результатами исследований в этой области.

С самого начала исследования мы действовали в рамках нашей гипотезы. Поэтому факт наличия или отсутствия детей не принимался нами во внимание. В супружеских парах, принявших участие в нашем исследовании, у большинства, живущих в официальном браке есть дети. Большинство пар, живущих в конкубинате, детей не имеют. Вполне вероятно, что этот факт оказывал влияние на ответы респондентов.

Существуют данные, свидетельствующие о том, что появление детей в семье снижает удовлетворенность браком у супругов. Так, Ю.Е. Алешина в статье «Цикл развития семьи: исследования и проблемы» (Вестник МГУ. Серия XIV. Психология. 1987. №2) пишет:

«Большое число исследований, проведенных в основном в США, было посвящено проблеме того, какое влияние на взаимоотношения супругов оказывают дети. Особенно много работ было направлено на выявление тех изменений, которые происходят в межличностных отношениях мужа и жены в связи с появлением первого

ребенка. Результаты, полученные здесь относительно удовлетворенности браком, довольно противоречивы. Данные ряда работ свидетельствуют о том, что удовлетворенность браком молодых родителей, по сравнению с контрольной группой пар, у которых за время исследования не рождался ребенок, резко понизилась. В других работах, наоборот, обнаружено, что супруги, ставшие родителями, отмечают повышение удовлетворенности своей семейной жизнью и взаимоотношениями с партнером. Тем не менее, все проведенные исследования по данной проблематике отмечают, что после рождения первого ребенка супружеская пара переживает кризис. Он связан с приобретением супругами новой роли и изменением уже сложившихся отношений в паре. Этот кризис тяжелее переживается женщинами, чем мужчинами».

Однако полученные нами результаты противоречат этим выводам. В наших парах официального брака удовлетворенность им у женщин, имеющих детей, несколько выше, чем удовлетворенность браком у женщин, живущих в конкубинате и не имеющих детей. Этот факт нуждается в объяснении. Мы можем предположить, что здесь могут играть роль сложившиеся в нашем обществе стереотипы. Социальный статус замужней женщины всегда был выше, чем статус незамужней. Наличие штампа в паспорте в некоторых случаях (в основном для женщин) может являться неким подтверждением социальной и личностной значимости и факт замужества как таковой уже может быть самоценен. Качество супружеских взаимоотношений в таких случаях может отходить на второй план. Т.е. снижение удовлетворенности браком в связи с появлением ребенка может оказаться менее значимым, чем оставшийся неизменным факт замужества.

И наоборот, у женщин, не имеющих детей, но не состоящих в официальном браке, удовлетворенность браком несколько ниже, чем у женщин имеющих детей, но вышедших замуж официально. У бездетных женщин меньше проблем, связанных с воспитанием детей, больше свободного времени, больше возможности реализовать себя в профессиональном плане и т.д. Но отсутствие официально закрепленных отношений может влиять на удовлетворенность браком в сторону ее (удовлетворенности) снижения.

В статье «Полоролевая дифференциация как комплексный показатель межличностных отношений супругов» Ю.Е. Алешина пишет: «Многочисленные данные свидетельствуют, что появление ребенка (особенно первенца) приводит к резкой традиционализации отношений супругов. Естественно, что это происходит в основном за счет изменения позиции женщин, которые часто при этом высказывают недовольство складывающейся ситуацией».

В нашем случае именно такие отличия выявились в распределении семейных ролей «Воспитание детей» и «Роль хозяина – хозяйки» в конкубинате и официальном браках. Причем в официальном браке мужчины склонны к традиционному распределению этих ролей, а женщины – к равноправному, а в конкубинате, наоборот, женщины склонны к более традиционному распределению ролей, а мужчины – к равноправному. Однако тот факт, что мужчины официального брака в большей степени склонны к традиционному распределению ролей, в отличие от женщин, не отразился в степени удовлетворенности браком у женщин официального брака. Следуя выводам Ю.Е. Алешиной, у женщин официального брака, имеющих детей и несущих большую домашнюю нагрузку, удовлетворенность браком должна быть ниже, чем у женщин конкубината, не имеющих детей и получающих помощь мужчин в большей степени.

Однако полученные нами результаты говорят об обратном. И этот факт также можно объяснить с позиции значимости социального статуса для женщин.

Конечно, для того, чтобы отдельные фрагменты мозаики сложились в нечто цельное, требуются многочисленные и разноплановые исследования.

Так, например, нам представляется интересным выяснить, насколько высоки ожидания вступающих в брак официально зарегистрированный и конкубинат. Можно предположить, что определенную роль в некоторой разнице в удовлетворенности браком играют ожидания, с которыми пары вступают в брак. Чем более высоки ожидания, тем меньше шансов, что они будут оправданы. И наоборот, удовлетворенность браком может оказаться высокой, если изначально у супругов не было завышенных ожиданий.

Мы предприняли попытку выяснить, каковы же отличия супружеских взаимоотношений в парах конкубината и официального браков. В ходе нашего исследования мы выявили некоторые различия в супружеских взаимоотношениях в парах конкубината и официального браков. Эти различия касаются удовлетворенности браком, а также тенденций изменения удовлетворенности браком с возрастанием супружеского стажа и распределения семейных ролей.

Изучение семейных взаимоотношений осложнено многими факторами:

Во-первых, сложностью семьи как социальной и психологической системы. Семья включает в себя большое число всевозможных отношений и взаимосвязей, для формирования которых имеют значение личностные особенности членов семьи, ее социальное окружение, обычаи, традиции, социально-экономические условия и т.д.

Во-вторых, отсутствием единого подхода к проблемам семьи, единого понимания ее сущности и структуры. Пока не выработана общая теория, которая могла бы стать основой для изучения семьи, вместо нее имеется значительное количество школ, течений и направлений с различными, нередко трудно сопоставимыми подходами.

В-третьих, тем, что предметом семейной психологии является та область социальной жизни, которая подвержена влиянию социальных стереотипов. Каждый человек имеет свой собственный семейный опыт и зачастую исходит только из него, пытаясь понять, что такое семейные отношения вообще.

И, конечно, изучение семьи осложняется скрытностью (интимностью) многих происходящих в семье событий, а также их изменчивостью, отсутствием четких контуров.

Изменяющиеся социальные условия предъявляют новые требования к организации брачно-семейных отношений. Семья как социальный институт не может не реагировать на изменения, происходящие в обществе. Поэтому, несмотря на все сложности изучения процессов, происходящих в семье, изучение новых форм организации семейных отношений является важной и актуальной задачей для такой области психологической науки как психология семейных отношений, как для пополнения теоретической базы, так и для практической работы в данной области – консультирования, просветительской деятельности, подготовки молодежи к вступлению в брак и т.д.

М.Н. Зыкова

СОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В ТРАДИЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ: «НОРМА» И «ПРАВИЛО» (НА МАТЕРИАЛЕ АНАЛИЗА РУССКОГО ФОЛЬКЛОРА)

В статье на материале русского фольклора проведен анализ категорий правило и норма. Определена специфика проявления правила в современном обществе. Сделан вывод, что идея опоры на традицию самоочевидна, но трудно реализуема в условиях многонационального и много конфессионального государства.

M.N. Zykova

SOCIAL BEHAVIOUR IN TRADITIONAL SOCIETY: THE NORM AND THE RULE (BASED ON THE MATERIALS OF RUSSIAN FOLKLORE)

The author analyses the categories of the rule and of the norm basing on the materials of Russian folklore. She also defines the specificity of rule of conduct in contemporary society. She comes to the conclusion that, that the idea of basing on the tradition is evident, but is difficult to realize in the conditions of multi-national and multi-confessional country.

Поведение человека – безусловно, один из интереснейших феноменов и одна из серьезнейших проблем психологии и гуманитарных наук в целом.

Развиваясь, вырабатывая новые модели поведения, человеческое сообщество так или иначе опирается на имеющиеся образцы, модифицируя, разрушая, дополняя их. В качестве таких образцов выступают модели поведения, сформировавшиеся в рамках традиционных обществ.

Правило и норма как основа формирования поведения. Давая различные определение феномену, исследователи сходятся во мнении относительно функций поведения: оно направлено на поддержание контакта организма (в случае социального поведения человека) с окружающим миром; оно опосредствует отношения человека к миру; оно обеспечивает достижение определенных целей.

Социальное поведение представляет собой особый социо-культурный феномен, актуализация которого осуществляется в конкретном историческом, социальном пространстве. Тем не менее, можно предположить, что определенные «базы», «начала», некие архетипы поведения сходны, невзирая на существенные различия в деталях.

Действительно, если рассматривать поведение вообще живых существ, то оно развивалось как система действий, в конечном итоге служащих целям поддержания жизни, миропорядка. «Успешное» поведение закреплялось и транслировалось, «неуспешное» – утрачивалось. Предметом нашего рассмотрения не является источник возникновения и «правила»: в теоцентрических концепциях таковым признается Бог; в других – в качестве источника рассматривается архетип, совместная деятельность людей и др. Но вне зависимости от того, каков источник, несомненным является факт наличия множества норм и правил в любом (в нашем случае в человеческом) сообществе.

В традиционной народной культуре любого этноса существуют огромные и разветвленные особые поведенческие «кодексы», цель которых – трансляция «успешных» (способствующих сохранению и развитию этноса, человечества в целом, миропорядка) способов поведения.

Особо регламентируются те виды поведения, осуществление которых напрямую связано с эффективностью решения основной задачи – продления жизни рода, что, в свою очередь, соотносится с существующей в любом этносе «надличностным» правилом, источником которого выступает Бог, Первопредок, Традиция, т.е. некое духовное начало. Так, во всех этносах регламентированным является половое (сексуальное) поведение, статусно-ролевое поведение в аспекте сохранения и подчеркивания полового диморфизма, воспитания детей, дифференциации возрастных этапов, также поведение по отношению к Святыням, сакральным объектам.

В самом общем виде можно определить «правильное поведение» членов традиционного общества как осуществляемое в соответствии с «правилом», «по правилу».

Отметив факт наличия огромного числа правил поведения, можно выделить, на наш взгляд, основные и производные (или базовые и вторичные). Основные правила образуют некую «рамку», парадигму, являются в целом неизменными; производные (вторичные) существенно обусловлены спецификой конкретно-исторических условий, активностью самих людей по воспроизводству правил, которые (правила) в процессе воспроизведения обретают новые черты, «следы» осмысления и трансформации их человеком.

Анализируя различного рода мифы (прежде всего, космогонические и антропогонические), можно выделить наиболее существенный смысловой элемент – наличие Начала, которое выступает как системообразующий элемент мира. Все остальные являются производными, подчиненными, хотя и связаны с Началом и между собой.

То есть неким **общим правилом**, выступающим как база для понимания правильности, нормы и нормативности, является **иерархия,** т.е. наличие порядка в расположении элементов по их значимости. Эта иерархия определяет отношения «по вертикали» бытия. В традиционных культурах (в частности, в культуре русского этноса) не человек, а надчеловеческое есть Начало. Начало организует пространство бытия.

С другой стороны, с правилом иерархии тесно связано **правило последовательности** («следования порядку вещей»). Это тоже особая иерархия, проявляющаяся во времени, т.е. это Начало организует и структурирует время бытия.

Еще одно правило, связанное с универсальными дихотомиями культуры, можно выделить: оно тесно связано с правилом иерархии и может быть условно названо **правилом «границы»**. Мир воспринимался человеком традиционного общества через особую семантическую сеть, образованную парами оппозиций: верх – низ, мужское – женское, левое – правое, чет – нечет, сакральное – мирское и т.д.

В соответствии с правилом границы эти «слои» не смешивались, отграничивались. Это проявляется не только в ритуальной практике традиционного общества, но и во множестве бытовых предписаний.

Эти базовые правила, применяясь к реалиям человеческой жизни, порождают возникновение производных, частных, вторичных правил, регулирующих поведение людей, проявление их активности по отношению к различным сторонам действительности.

Система частных правил, базирующихся на общем Правиле, представляет собой условные «кодексы поведения». Отклонение от частных правил осуждалось, но в целом рассматривалось как возможный, хотя и нежелательный способ поведения. Отклонение от общего Правила (например, нарушение вертикальной иерархии и временно́го или событийного последования) соотносилось с нарушением миропорядка и мироустройства в целом.

Следование правилу (и, соответственно, осуществление «правильного поведения») соотносилось в представлениях предков с поддержанием миропорядка и мироустройства, при этом живущий «по правилам» выступал как сотворец мира.

В современной культуре понятие правила сливается с понятием нормы. Очень важным представляется соображение, что современное понятие о норме соотносится, прежде всего, с потребностями человека, что практически вводит понятие «нормы» всё, что содействует достижению личного успеха. Это следствие и основание дальнейшего неизбежного снижения вертикали бытия.

Нам представляется важной задачей разграничить понятия «норма» и «правило».

Для понимания феномена поведения, в том числе и «правильного поведения», условий его формирования и реализации необходимо обратиться к этимологии и анализу фольклорных текстов.

Понятие «правило» является одним из центральных по значимости для наших предков. Само слово «норма» возникает гораздо позднее (и не имеет до сегодняшнего дня четкой дефиниции, а содержательное насыщение понятия более зависит от теоретических позиций исследователей, нежели от объективных факторов). В то же время слово «правило», корень «прав» является одним из исконно русских, порождая не просто множество слов, но конституируя важнейшие дихотомии традиционной отечественной (и не только) культуры. В частности, это бинарная оппозиция «правый – левый», которая является одной из центральных для многих культур, причем «правый» соотносится с благом, порядком.

Это «правда – кривда», «праведный – неправедный», «справедливый» (осуществляющийся «по правде», «с правдой») – несправедливый», «правильный – неправильный».

Наиболее ярко эта оппозиция представлена в паре «правда – кривда».

«...А и Правда пошла на небо,
Ко царю-Христу, святым ангелам,
А Кривда пошла по земле бродить,
Стонет земля, разрывается...»
(духовный стих «Правда и Кривда»)

Своеобразие и многозначность корня «прав» проявляются в таких словах, как «правда», «править» (в значениях «лечить», «выпрямлять»), «вправить» (чаще всего в значении «восстановить правильное», например, вправить сустав, жаргонное – «вправить мозги»), «исправить», «выправить», «справиться» (т.е. сделать что-либо в соответствии с правилом, преодолевая препятствия),«выправка», «оправиться», «управлять», «право», «правило» «православие» и т.д., а также в устойчивых словосочетаниях «верой и правдой», «правое дело».

Как видно даже из этого краткого списка, множество областей человеческой жизни описывается и регулируется словами с этим корнем.

Если рассмотреть регулирование различных видов человеческой деятельности словами с этим корнем, можно обнаружить интересную особенность: оказывается, любая деятельность вербально оценивается как состоятельная/несостоятельная преимущественно с использованием слов с названным корнем.

Пара «правильно – неправильно» выступает одним из первых вербальных регуляторов активности ребенка, здесь транслятором «правильного-неправильного» выступает взрослый. Часто эта пара заменяется парой «хорошо – плохо», где «хорошо» выступает как синоним «правильно».

В детской игре (особенно четко в сюжетно-ролевой игре) соблюдение «правила» является сущностной чертой самой игровой деятельности, а действование «не

по правилу» разрушают её.

В рамках учебной деятельности понятия «правильно – неправильно» также выступают основными регуляторами и организаторами познавательной активности и учебной деятельности в целом.

В деятельности интимно-личностного общения подростков, а также в целом в процессе развития подростка, становления его мировоззрения, особое значение приобретает осмысление понятия «справедливость»; часто бинарная оппозиция «справедливо – несправедливо» становится для подростка особой семантической «сеткой», «набрасываемой» на окружающее.

В зрелом возрасте в качестве синонимов «правильному-неправильному» регуляторами активности становятся слова с корнем «долг». Категория долженствования является одной из центральных для субъекта.

Люди пожилого и старческого возраста часто используют для оценки реалий бинарную оппозицию «праведно – неправедно». Понятие «праведной жизни» соотносится с принятием итогов, благополучным завершением жизненного пути.

Прямые указания на особую значимость этого корня можно найти в источнике, аутентичность которого до сегодняшнего дня остается под сомнением - «Велесовой книге»:

«...И Громовержцу – Богу Перуну,
Богу битв и борьбы – говорили:
«Ты, оживляющий явленное,
Не прекращай Колеса вращать!
Ты, кто вел нас Стезею Прави
К битве и тризне великой!»
(В переводе А.Асова)

В «Велесовой книге» содержатся указания на то, что Правь выступает как универсальный закон, связующий «Явь» и «Навь».

Но даже если не принимать во внимание данные «Велесовой книги», многообразие, многозначность, многоохватность слов с корнем «прав» заставляют предположить наличие у него особого значения.

«Не в силе Бог, а в правде» – слова, приписываемые Александру Невскому и ставшие афоризмом, отражают ту же мысль: «Правда», «Правь» выступают как универсальный закон бытия.

И анализ литературных источников, и житейские наблюдения показывают, что всё «правое» ассоциируется и соотносится с благом, устройством, порядком, построением, гармонией. В то же время «лево» несет отпечаток негативного, несправедливого – «пойти налево», «свернуть налево», «левая работа»; слово «левый» в совокупности значений «посредственный, плохой, не соответствующий до́лжному» присутствует в лексике современных молодежных субкультур.

Таким образом, мы предполагаем особую значимость слов, образованных с помощью корня «прав». Эти слова и понятия не только фиксируют представления о благе и до́лжном, но и выступают регуляторами и условиями формирования социального поведения человека.

Следовательно, есть основания рассуждать о «правильном» и «неправильном» поведении, принимая во внимание то, что само «правило» не определяется отдельным субъектом человеческого сообщества.

Каковы же соотношения между правилом и нормой?

В самом общем виде различие таково: источником нормы может выступать сам человек. Тогда возникает феномен «для-себя-самого-нормальное-поведение».

Источником правила всегда выступает надчеловеческое, трансцендентное на-

чало. И здесь возникает феномен «правильного/ неправильного» поведения.

«Правильное» поведение в традиционном обществе. Предположим, что наиболее распространенные правила поведения в русском традиционном обществе впрямую соотносились с общими правилами иерархии, последования и границы.

Модель «правильного поведения» в общих чертах может быть представлена следующим образом:

Жизнь человека начинается с рождения. Здесь мы не затрагиваем множества правил, регулирующих зачатие, вынашивание беременности и т.д.

Первый этап – рождение, вхождение в род. Наречение именем, «программирование» на занятие определенным видом деятельности (новорожденной девочке, например, пуповину обрезали на прялке), обучение азам ремесел, обучение ритуальному поведению. Начало полового созревания и вхождение в профессиональные сообщества.

Второй этап – вступление в брак, рождение и воспитание детей, трудовая деятельность.

Третий этап – прекращение трудовой деятельности, «сворачивание» экспансии, обращение к внутреннему миру. Трансляция мировоззрения, знаний, опыта внукам. Окончание жизни. Подготовка к переходу в «жизнь вечную».

Но было бы упрощением пытаться представить такой путь в качестве единственного. Существовали представления о «правильной» жизни тех, кто не «вписывался» в данные рамки. «Правильная» жизнь и «правильное» поведение есть и для тех, кто выбирает безбрачие (которое в целом расценивалось как серьезное отступление от «правды» и лишь в немногочисленных случаях соответствует ей). В частности, членами традиционной общины были черницы (чернички). Это девушки, сознательно выбравшие безбрачие, служение Богу, остававшиеся при этом жить в мирском сообществе.

«Правильное» поведение чернички предполагало, что она сама объявляет о выборе безбрачия и служения Богу. Эта декларация имеет обязательные последствия: девушка-черничка должна раздать свои девичьи наряды, остричь косу, не посещать гуляний, посиделок, бесед, вести достаточно замкнутый образ жизни. Принятие статуса чернички сопровождалось особым инициальным обрядом, в котором подчеркивался переходный статус девушки: с ней прощались родители, оплакивая её как покойницу, она, как уже было отмечено, раздавала свои девичьи наряды и надевала старушечью одежду. Затем черничка уходила жить в отдельное помещение. Она посвящала время молитвам, а роль её в общине состояла в участии в похоронной и поминальной обрядности, иногда – в излечении кликушества у женщин, обучении детей грамоте. Чернички, как правило, пользовались уважением общины. То есть такой жизненный путь, хотя и не совпадал с общепринятым, понимался как «правильный».

Отметим, что, в отличие от черничек, к просто безбрачным девушкам (старым девам) отношение было иным. Не освященное служением Богу безбрачие расценивалось как негативное явление, как нарушение порядка вещей. В основном к старым девам относились со снисходительной жалостью, презрением, но и долей почтительного страха, т.к. приписывали им различные магические возможности в основном негативного (разрушающего) плана.

В целом, предки соотносили с «правильным поведением» взрослого человека:

- вступление в брак
- реализацию соответствующих полу способов отношений, поведения
- осуществление трудовой деятельности (также в соответствии с полом)
- рождение и надлежащее воспитание детей

- осуществление переходов от статуса к статусу (возрастному и социальному) и принятие этих статусов.

Наиболее ярко при анализе фольклорных текстов «читаются» следующие правила.

1. Почитание старших (правило иерархии). Данное правило характерно практически для всех традиционных культур, в том числе для русской. Старик и старуха выступают как объекты почитания, носители мудрости. Отношение к старости, зафиксированное в пословицах и поговорках, может быть описано как амбивалентное; тем не менее, в основном старость соотносится с мудростью, трансляцией социокультурного опыта. Почитание старших на обыденном поведенческом уровне выражается в наличии и реализации таких норм как: норма очередности при принятии пищи, требование последования в ритуале приветствия (приветствует всегда младший старшего), требование зримого выражения почтения (принято приветствовать более старших по возрасту людей более «глубоким» поклоном). Отметим, что в традиционной русской семье «главными» были большак (старший мужчина работоспособного возраста) и большуха (старшая женщина фертильного возраста). Однако к старикам и старухам отношение было также особым. В целом динамика такова: чем больше человек включается в жизнь общины, реализуя её традиционные ценности (т.е. осуществляя «правильное» поведение), тем дальше он продвигается по «иерархической лестнице», заслуживая почитание и уважение. Исследователи указывают на то, что достаточно часто к старикам и старухам относились довольно жестоко в пределах семьи; однако «особость» их положения в традиционном социуме подтверждается такими явлениями, как признание решения совета стариков в качестве окончательного и не подлежащего пересмотру: «...в роли членов особого совета Старики выступали на общественных сходах. В спорных ситуациях всегда обращались к «суду Стариков», который разрешал конфликты, возникавшие во время переделов общественных угодий и разделов семейного имущества. Когда отводили землю, мнение Стариков считалось очень важным: где они указывали межу, там её и признавали. Старики, покрытые сединами, пользовались всеми знаками уважения соседей, их голос принимался за закон...» (И.И. Шангина, 2003). Старики и старухи играли чрезвычайно важную роль в жизни общины. Если в «мирском» пласте жизни главными были большак и большуха, то в том, который связан с «потусторонним» миром, первенство было за стариками. Старики и старухи считались «чистыми», т.к. утрачивали репродуктивные способности, и наделенными особым опытом. Именно они выполняли жреческие функции – предсказание погоды, урожая. Они были главными исполнителями похоронных обрядов. Обладая переходным («пограничным») статусом, старики были особыми посредниками между миром живых и иным миром. Женщины-старухи становились знахарками, причетницами, обучали молодых женщин и девушек ритуальному поведению, а также, воспринимаясь «чистыми», были основными участницами обрядов, направленных на защиту общины от различных опасностей. В целом прослеживается отчетливая тенденция следующего рода: чем старше становился человек, тем больше (при условии его «правильного» поведения) он становился объектом почтения и уважения.

Ярко это проявляется в именовании. Ребенка могли называть уменьшительно-ласкательно либо использовать «общие» названия («мелочь», «горох», «малой», «малая»); ребенка-отрока (после шести-семи лет) называли по имени; подростка, который уже входил в трудовую деятельность, могли называть полным именем либо только отчеством; после вступления в брак молодого человека называли исключительно по имени и отчеству; после «снятия с тягла», то есть перехода в разряд стариков, человека называли по имени с именованием «Дед», «дедушка». Переход

от одного способа именования к другому соответствовал переходу в новый статус. А сам переход оформлялся как инициация, в ходе особых инициальных обрядов. Таким образом, здесь мы видим действие правила иерархии и правила границы, то есть признание и принятие «неравнозначности» возрастов, принятие уважения к старшему по возрасту как обладающему большим опытом и мудростью. Правило границы реализуется в инициальных обрядах, в принятии «межи» (возрастной, статусной) как важного феномена жизни.

Отметим, что в границах гомогенной по возрасту группы тоже существовала особая иерархия. Наиболее высокий статус среди сверстников имели члены общества с наиболее высоким уровнем выраженности мужских (для мужчин) и женских (для женщин) качеств. Так среди сверстников-юношей наиболее высокостатусными могли быть самые сильные, самые умелые, самые опытные в каком-либо деле, самые сообразительные. Среди сверстниц-девушек – самые красивые, самые «рукодельные», самые умелые в каком-либо деле (включая, например, вождение хороводов или исполнение песен).

Различия оснований, образующих высокий статус, связано с пониманием полового диморфизма как системообразующего элемента миропорядка. Отметим и другой важнейший аспект проявления правила иерархии: отношение к стихиям, сакральным объектам.

2. Подчеркивание жесткого полового диморфизма (правило границы). Жизнь общества напрямую связана с воспроизводством. Рождение новых членов общины поэтому всегда понималось как основная цель жизни. В связи с этим особую роль в жизни общины играли правила полового поведения. «Мужское – женское» – одна из базовых дихотомий традиционного общества. В традиционных культурах четко фиксируется образ идеальной женщины и идеального мужчины и основные черты этого образа – красота и славутность (душевная красота, правильность поведения, обеспечивающие «добрую славу») для женщин и сила для мужчин. Усилия членов традиционного общества были направлены на содействие формированию половой идентичности детей через словесные предписания, участие в разделенной по половому признаку трудовой деятельности, ношение одежды, участие в разделенной по половому признаку ритуально-нормативной практике, в играх.

Правильное и нормальное в современном обществе. Правила (во всяком случае, правила социального поведения) возникают в любом человеческом сообществе. Нельзя говорить о разрушении или уничтожении правила – оно выступает основанием совместной человеческой жизни вообще.

Какова же специфика проявления правила в современном обществе?

В современном обществе осуществилась десакрализация традиционно сакральных объектов; это породило некую новую «квазирелигиозность», т.е. реализацию религиозных отношений и переживаний, направленных на объекты, традиционно воспринимаемые как не обладающие сакральностью.

В традиционном обществе иерархия (т.е. основное правило) выступает как практическая этика; чем выше расположен объект в иерархии, тем бóльшей сакральностью он наделяется, тем почтительней отношение к нему, тем строже регулируются правила поведения. Например, природа (в частности, солнце, земля, вода, деревья, камни), воспринималась как сакральный объект, что реализовалась в бытовании четких правил поведения по отношению к ней. Т.е. природа была объектом этического отношения.

В современной ситуации природа мыслится в основном как объект эстетического либо узко утилитарного отношения. Основные позиции – «любить природу» и «не можем ждать милостей от природы». В слове «любить» заложены изначально

этические основания, но в ситуации, когда объект десакрализован, вряд ли возможно реализовать «правильное» поведение по отношению к нему.

Традиционные правила поведения по отношению к природе обессмыслились, а эстетическое отношение, не имея этической основы, снизилось, в свою очередь, до отношения «индивидуального удовольствия» от общения с природой. Столь же ярко эта ситуация просматривается на примере музыки. Музыка в традиционном обществе выступает как особый объект, не только сакральный, но и продуцирующий сакральность.

Десакрализация объекта привела к тому, что музыка в современном обществе понимается, прежде всего, как эстетический объект; эстетические критерии, в свою очередь, снижаются до критериев «мне приятно», «а мне нравится это слушать». Являясь в прошлом неотъемлемой частью жизни, в том числе обрядовой практики, музыка стала частью досуга. Это обусловливает гипертрофированное развитие феномена поп-культуры, который представляет собой торжество «нормального» над «правильным».

(Смешение слоев бытия – сакрального и профанного – приводит к тому, что публичные демонстрации «телесности», «выворотности», того, что образовывало «антиповедение» в традиционной культуре, сакрализируются, становится «нормальными»). Столь же характерно для современной культуры подмена правила границы – нормой. В частности, это иллюстрируется модой на унисекс, смешением мужского и женского, что воспринимается как «нормальное». Нельзя, однако, утверждать, что в современном светском обществе нет правил. Правила есть. Причем они соотносятся с аспектами иерархии, последования и границы. Но сама перспектива развития социального поведения существенно обеднена: от гетерономного к автономному. В то время как в традиционном обществе высшей формой социального поведения выступает теономное (как Бог заповедал, по Закону Божьему).

Источником Правила сегодня выступает не сакральное (в данном случае понимаемое широко – Заповеди Божьи, традиция), а сам человек.

Так не только опрощается и уплощается, примитивизируется человеческая жизнь, но и утрачивается сущностное, на наш взгляд, свойство человека – его религиозность. В данном случае религиозность понимается как переживание сакральности связей человека с миром. А это серьезная утрата, расчеловечивание человека. Это свойство является действительно сущностным потому, что при утрате религиозности по отношению к традиционно сакральным объектам (Святыням), она (религиозность) не исчезает. Она переносится на другие объекты, «наделяет» их чертами сакральности (деньги, успех, мода). Тем не менее, в современной социокультурной ситуации прослеживаются тенденции возвращения Правила как основы регулирования жизни. Наиболее ярким примером является обращение к христианству и другим традиционным религиям.

Разумеется, провозглашение и утверждение любых догматов в качестве Правила неизбежно породит в части общества реакции противостояния, недовольства, вызовет упреки в тоталитаризме, стремлении «всех стричь под одну гребенку». Отсутствие же Правила, принятого на уровне государства, с неизбежностью приведет не только к расколу и кризису общества (что наблюдается и сейчас), но и к появлению множества вариантов искаженных, «неправильных» правил, разрушающих социум.

Идея опоры на традицию самоочевидна, но трудно реализуема в условиях многонационального и многоконфессионального государства. Однако исследование и осмысление частных (национальных) вариантов общего Правила, их сравнительный анализ позволят искать оптимальные пути взаимопонимания. Осмысление

Правила, существующего в виде кодексов поведения конкретной этнической группы, позволит «разводить» понятия «норма» и «правило», более взвешенно осуществлять разработки в таких сферах гуманитарного знания, которые соотносятся с задачами содействия формированию «правильного» поведения. На государственном уровне это корреспондируется с возможностью управления, прогноза, стабилизацией и гармонизацией общественной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шангина И.И. Русский народ. Будни и праздники. Энциклопедия. – СПб.: Изд-во «Азбука», 2003.

2. Юдин В.А. Русская народная духовная культура. – М.: Высшая школа, 1999.

3. Баранов Д.А., Баранова О.Г., Зимина Т.А. и др. Мужики и бабы. Мужское и женское в русской традиционной культуре. – СПб.: «Искусство – СПБ», 2005.

4. Забылин М. Русский народ: его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия. – М., 1880.

5. Славянская мифология. Энциклопедический словарь /Под ред. Петрухина В.Я., Агапкиной Т.А. и др. – М., 1995.

М.И. Алдошина

К ВОПРОСУ О РУССКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ ХАРАКТЕРЕ

Наиболее известным подходом в развитии современной педагогики выступает культурологический. В этом аспекте очень важной проблемой выступает соотношение национальной культуры, образования и характера личности. Данная статья посвящена актуальной проблеме формирования этноэстетической культуры личности преподавателя в университете. В статье дается определение понятия, раскрывается его сущность, характеризуется строение, основные компоненты и содержание этноэстетической культуры.

M.I. Aldoshina

ON THE QUESTION of "RUSSIAN NATIONAL CHARACTER"

The cultural way (one of the most popular ways) of development of modern pedagogical science makes it very important to find a fine balance between national culture, education and individual character. This article is fully devoted to a very important problem of nowadays – to the forming of the personal and aesthetic culture of college teachers' character. The author also gives full explanation of the "ethnoaesthetic personal culture" feature and gives reasons for why it is so important for a teacher.

В высшее учебное заведение человек приходит со сформированной на определенном уровне системой ценностей и чувств, характером и моделью поведения. Проявляясь в вузе объектом образования, целостного воздействия культуры и иных образовательных средств, студент одновременно формируется как субъект профессионально-педагогической и этноэстетической культуры и как носитель определенной культуры. Специфика воздействия национальной культуры на личность в процессе профессиональной подготовки заключается в том, что она преломляется на сферу специальной подготовки и выделяет осознание личностью того, что он формируется как представитель определенной системы ценностей своего времени, своего народа, своей профессии. Таким образом, будущий преподаватель формируется как представитель русского народа и носитель русской национальной культуры. Именно национальная культура формирует в общих чертах основные характеристики русского национального характера. На более ранних этапах развития человека (в школе) самосознание личности находится на уровне, недостаточном для глубокого осмысления данной проблемы, личность не способна этнически идентифицироваться на уровне глубокого качественного соотнесения себя с национальной культурой, языком, народом, не в состоянии понять себя как субъект национального самосознания. Национальное самосознание функционирует на трех уровнях – чувственно-эмпирическом, теоретическом и метафизическом. Школьник может осознать себя в соотнесении с другими как иного по физическим, родственным, географическим признакам, на несознательном, начальном чувственно-эмпирическом уровне. Мы сознательно подчеркивает начальность данного процесса, его незаконченность. Народ через мифологию, устное народное творчество, народное искусство не только выражает себя, но и проявляет. Сказки, песни, былины – это проявления национального самосознания и самооценки. Теоретический и метафизический уровни национального самосознания характеризуют, в качестве субъекта, не весь народ в целом, а лишь просвещенную его часть. У русских в этой роли до 18 века выступало духовенство и дворянство, затем – интеллигенция. По окончании высшего учебного заведения студент становится представителем интеллигенции (мы понимаем

возможность отклонений от грубой схемы) и приобретает возможность соотнесения себя с русским народом, нацией по психологической, душевной и духовной траекториям. Метафизический уровень национального самосознания включает православное богословие и философию, характеризуя специфический, доступный немногим представителям уровень осмысления национального своеобразия.

В университете расширяется круг общекультурной подготовки студентов и происходит стимулирование процессов этнической идентификации, результатом которой становится, в идеале, формирование основных черт русского национального характера. Ф.М. Достоевский писал, что надо стать русским, надо стать искренним и честным в отношении себя и нации, осмыслить себя как личность и нацию как общество. Проблема национального характера (Захарченко М.В., Касьянова К., Кон И.С., Корольков А.А., Лосский Н.О., Панарин А.С., Трофимов В.К., Франк С.Л.) связана с вопросом национального самосознания и соотносится с понятием о силах и стремлениях обладать способностью приводить общечеловеческие идеалы в особый, индивидуальный у каждого народа ограниченный строй, в котором каждый из общих идеалов (научных, эстетических, этических) получает свое особое место, вес и значение.

К теоретическим истокам данной проблемы можно отнести работы И. Фихте, Г. Гегеля, Э. Дюркгейма, Г. Зиммеля и др. В анализе проблем национальной культуры, национального характера, национальных экономико-политических особенностей потенциально содержались вопросы, связанные с осознанием механизмов и причин национальной целостности и непрерывности. Национальный характер – это совокупность устойчивых психических особенностей и культурных атрибутов нации, которые зависят от всеобщей жизнедеятельности и условий жизни и проявляются в поступках.[1]

Возможность изучения национального характера исследователями оценивается неоднозначно. П.Сорокин утверждал, что национальные особенности не поддаются научному осмыслению. И все же в американской, немецкой, русской и французской социальной мысли уже после Первой мировой войны намечаются попытки описать типические черты национальных характеров, а после нее под воздействием массовых миграций, экспорта капитала, развития транснациональных корпораций, национальных индустриализаций появляются концепции о народной душе и национальном характере (С. Льюис, Н. Менкен, И.Хейзинг) Н.О.Лосский в 1957 г начал работу над книгой о «характере русских ...о характере России как государства» ведь «каждое общественное целое, нация, государство и т.п. есть личность высшего порядка: в основе его есть душа, организующая общественное целое так, что люди входящие в него, служат целому, как органы его»[2]. Его последователь С. Л. Франк писал: «Судьба народа определяется силами или факторами двух порядков: силой коллективного склада жизни и общественных отношений, общих исторических условий и изменений народного быта и силой верований, нравственных идей и оценок, коренящихся в народном сознании. В разрезе определенного момента исторической жизни силы обоих этих порядков находятся в теснейшем взаимодействии и взаимообщении, и ни одна из них не может быть взята отрешенно от другой»[3]

После Второй мировой войны можно выделить следующие методологические подходы в исследовании национального характера: биологический метод предполагает, что национальный характер нечто прирожденное, передаваемое по наследству (А. Бастиан, И. Бахофен, К.Д. Кавелин, М.М. Ковалевский, Мак-Леннан, Л. Морган, Э. Тайлор,); этнографический берет за основу описание быта, нравов народа, поведения в семье, способов разрешения конфликтов, воспитания детей и ухода за стариками и многое другое (М.Мид, «Традициология в России»); психологический

метод представляет исследования проникновения внутрь личности с помощью различных исследований, тестов, интерпретаций, анализа рисунков, фольклора и т.д. (Л.С. Выготский, Э.Фромм); лингвистический и семиотический методы представляют сравнительный анализ языка, грамматических структур, способов выражать мысли, способов мышления, моделей логик (К.Леви-Стросс); историко-культурный (самый обобщающий из перечисленных методов) демонстрирует анализ культурного символизма, национального восприятия времени и пространства, других культур, анализ традиций, правил поведения, манер, способов мышления, картин мира (Р.Бенедикт, Ф.Боас, Г.Д. Гачев, Н.О. Лосский, А.Я. Лурия, Р.Редфилд, Г.Г. Шпет); социально-экономический метод анализирует общественно-экономические структуры, свойственные данной национальной общности, их фундаментальные механизмы и способы развития, отношения к материальным благам.

Одним из первых в российской общественной мысли феномен коллективной идентичности на уровне национального характера исследовал И. С. Кон. Российский философ высказывает важную идею о том, что проблема коллективного самоопределения – процесс сознательного принятия ценностей и идеалов, в свою очередь, зависящий от степени вовлеченности в деятельность коллектива. На основе исследований Е.Динера И.С. Кон перечисляет факторы, препятствующие становлению коллективов, – это тесная идентификация, анонимность, утрата чувства ответственности, потеря чувства времени, сенсорные перегрузки. В работе «К проблеме национального характера» философ делает вывод о необходимости выделить структурные элементы, конкретно исследовать пути формирования определенных социально-психологических образцов и поддерживающих их механизмов, закономерностей их преобразования.

В современной теоретических изысканиях продолжаются традиции, как выдающихся зарубежных, так и отечественных авторов. Принято указывать на следующие элементы коллективной самобытности: общность территории, общность исторического прошлого, региональные интересы, психологические черты населения (стандартизированная идентичность), традиционные административные формы управления, выработанные многими поколениями ценностно-поведенческие структуры.

Наиболее современные интересные идеи, обобщающие понятия и широкомасштабные представления о национальной идентичности можно найти у представителей исторической антропологии: Ф.Броделя, Ж.Дюби, представителя американской социальной мысли Д.Бурстина, – которые достаточно по-разному расценивают значимость факторов национально идентичности и национального характера. Ф.Бродель подразумевает основным фактором стремление определиться в системе «мы – они»; Ж.Дюби вводит ментальные характеристики, больше основывающиеся на публицистических материалах; Д.Бурстин – «обретение колониального, национального и демократического опыта».

Основываясь на проанализированных исследованиях, остановимся подробнее на анализе национального характера, включающего такие аспекты как: физическое единство русских в кровном родстве, душевное единство в культуре, языке, психологическое единство в характере поведения, духовное единство в вере. Понимая некоторую искусственность подобного разделения, мы остановимся на характеристике составляющих частей.

Единство в кровном родстве в современном, сократившемся в размерах мире, (вследствие развитости инфраструктуры, разнонаправленности миграционных потоков и т.п.) представляется достаточно условной характеристикой единства русских и чертой русского национального характера. Но представляется возможным

выделение определенных признаков, подтверждающих этот вид единства: определенный тип физического облика. Обычно русские представляются как светловолосые с голубыми или серыми глазами, статные и выносливые. Здесь же уместным будет приведение такой характеристики, как народное здоровье, физическая крепость. «Истинный русский бережет себя и ставит в здоровую обстановку, – пишет М.О.Меньшиков, – не хочет отравлять себя, не хочет пачкать. Тянет к полезному и, прежде всего, к деятельной жизни. При безделье хороший хлеб дает жирных бездельников – при напряженном труде тот же хлеб дает богатырей». Современные реалии значительно урезали данный аргумент, но учет его, при определенных обстоятельствах, кажется нам уместным.

Следующий признак – единство происхождения и места проживания. Данный признак тоже достаточно условен, учитывая множество соседних племен в период становления народности, череду последующих завоеваний и войн, множественность «заморских» влияний в период становления русской нации. Существует достаточное количество теорий происхождения самого понятия «русские», включая известную норманнскую. Подавляющее большинство русских проживает в пределах своей исторически сложившейся этнической территории – в России, а также сопредельных государствах ближайшего зарубежья. Такое расселение складывалось постепенно на протяжении 2 тысячелетия н. э. и было обусловлено сложными историческими процессами. Ядро русского народа образовалось на территории, включавшей Волго-Окское междуречье, область Великого Новгорода и Смоленскую землю. Отсюда русское население постепенно широко распространилось по значительной территории евразийского континента, вступая в двусторонние контакты с другими народами (родственными и неродственными). Огромная территория в основном заселена русскими компактно, но содержит и районы чересполосного проживания их с другими народами. Данная характеристика единства русской нации становится актуальной в современной демографической ситуации. Речь идет о простом самосохранении физических русских. За сухими словами: «демографический кризис» стоит страшная реальность: сегодня на 16 смертей приходится 10 рождений. Необходимость приостановления процесса старения и вымирания нации возможно и (в комплексе мер) через обращение к традициям русского народа, восстанавливая социальные механизмы поддержания достоинства человека, труда, творчества, значение семьи (традиционно русская семья многодетная и многопоколенная); старости (уважение и поклонение уму, таланту, способности сохранить ценности высокого и прекрасного); материнства (женщина с ребенком красива, о чем свидетельствуют произведения устного народного творчества, всех видов искусства и т.п.)

Психологическое единство русских проявляется в единстве черт характера (мы отдаем отчет в определенной относительности данного выражения). В определенной культурной и природной ситуации человек привычно оперирует набором конкретных способов поведения, полученных по наследству. Попадая в непривычную ситуацию, человек может оказаться беспомощным – нужно вырабатывать новые правила осмысления реальности и поведения, группировать и трансформировать их. «Это «общество внутри нас», существующее в виде однотипных для людей одной национальности и той же культуры реакций на привычные ситуации в форме чувств и состояний, и есть наш национальный характер» (Касьянова, с. 26) Эта характеристика в основе своей имеет чувственность, эмоциональность, что особенно значимо в рамках нашего исследования, ведь природа эстетического также чувственна, что позволяет акцентировать внимание на больших возможностях эстетических средств народной культуры в формировании национального характера.

Каждый человек рождается с потребностями и проявляет активность для их

достижения. Существует множество способов их удовлетворения, но они взаимозаменимы и дают приблизительно один результат. Задача социальной системы (культуры, образования) заключается в том, чтобы ориентировать человека на определенные, общепринятые способы. В своих поступках человек ориентируется на традиционный набор целей, идеалов, которые приравниваются к ценностям, а ориентация на них – к ценностным ориентациям. Набор ценностей национальной культуры традиционен. Появление в сознании любой из этих ценностей приводит в движение всю гамму чувств, что является импульсом к более или менее типичному действию, поступку. Следовательно, можно говорить о типичных реакциях русского человека, стереотипах мышления, поведения и деятельности, окрашенных гаммой чувств и эмоций, что и составляет основу национального характера русских. Эта принципиальная единица – социальный архетип. Социальный архетип передается человеку по наследству от предыдущих поколений, существует в его сознании на невербальном, часто нерефлексируемом уровне, но «вмонтирован» в него глубоко, и импульс, им возбуждаемый, бывает достаточно сильным, гораздо сильнее того, что пробуждается в психике элементами рефлексивной системы. (Может быть в этом кроются «загадки» русской души). Ценностная структура личности погружена в ее социальный архетип, а ее элементы, которыми личность соприкасается с окружающим миром – «типичные действия», – и составляют основные черты национального характера.

Преемственность – важнейший принцип воспитания. События последних лет отечественной истории во многом нарушили преемственность поколений, утратились межпоколенные связи, взаимопонимание. Актуальной становится задача восстановления исторической преемственности, устойчивости в череде поколений ценностей, определяющих самобытное лицо национальной культуры. Духовный кризис в России состоит, по мысли М.В.Захарченко, в том, что утрачено здоровое чувство национального и культурного самосохранения: основополагающие ценности не передаются, происходит их подмена. Необходимо осознать эти ценности, не отвлеченно общечеловеческие, а те, на которых основывается наша культура, и затем строить процесс исторической преемственности на их основе, и как следствие, все отечественное образование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1994
2. Лосский Н.О. Характер русского народа. – М., 1990.
3. Франк С.Л. De profundis//Вехи. Из глубины. – М., 1991.
4. Меньшиков М.О. Письма к русской нации. – М., 1999.

Е. М. Кулакова

ВОСПРИЯТИЕ НАЦИОНАЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА СТАРШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

В статье представлены результаты экспериментального исследования особенностей восприятия человека старшими школьниками. Особенности этнических установок и стереотипов в структуре самосознания рассмотрены на примере русской национальности.

E.M. Kulakova

THE UNDERSTANDING OF NATIONALITY BY HIGH-SCHOOL STUDENTS

This article presents the results of a research concerning the understanding of nationality by high-school students. The peculiarities of ethnic mindset and stereotypes of the structure of self-consciousness were studied, regarding Russian nationality.

В отечественной психологии существует достаточно большое число исследований состояния национальных отношений, различных аспектов национальной культуры, языка, обычаев, которые оказывают влияние на восприятие национальности человека.

Исходным пунктом отношения старшего школьника к себе выступают, прежде всего, другие люди, самосознание по своему существу носит глубоко общественный характер. Как показывает опыт последних лет, рост национального самосознания, этностереотипы в конфликтной ситуации могут играть деструктивную роль, углубляя национальные противоречия и предубеждения.

Предвзятое, то есть не основанное на непосредственной оценке каждого явления, а выведенное из стандартизованных суждений и ожиданий мнение о свойствах людей и явлений психологи называют стереотипом. Иначе говоря, стереотипизирование состоит в том, что сложное индивидуальное явление механически подводится под простую общую формулу или образ, характеризующие (правильно или ложно) класс таких явлений. Стереотипы – неотъемлемый элемент обыденного сознания. Ни один подросток старшего школьного возраста не в состоянии самостоятельно, творчески реагировать на все встречающиеся в жизни ситуации. Стереотип, аккумулирующий некий стандартизованный коллективный опыт и внушенный старшему школьнику в процессе обучения и общения с другими, помогает ему ориентироваться в жизни и определенным образом направляет его поведение. Стереотип может быть истинным и ложным. Он может вызывать и положительные эмоции, и отрицательные. Его суть в том, что он выражает отношение, установку данной социальной группы к определенному явлению. И в национальной психологии существуют такого рода стереотипы.

Исследование этнических стереотипов является важной, сравнительно новой и актуальной проблемой современной психологии, представляющей большой научный интерес. Сегодня перед психологией стоит задача раскрыть сущность этнических стереотипов, функций, механизмов их формирования, понять роль, которую играют они в межэтнических взаимодействиях. В настоящее время в центре внимания психологов, социологов, этнологов, конфликтологов оказалась проблема стереотипов, ибо знание ее феноменологии, в сущности, может стать одним из объяснительных средств возникновения и развития национальной не-

терпимости и конфликтов.

Помимо чисто научного интереса, исследование этнических стереотипов представляет также большой интерес, с точки зрения общественной жизни и межнациональных отношений.

Каждая этническая группа (племя, народность, нация, любая группа людей, связанная с общностью происхождения и отличающаяся определенным чертами от других человеческих групп) обладает своим групповым самосознанием, которое фиксирует ее – действительные и воображаемые – специфические черты. Любая нация интуитивно ассоциируется с тем или иным образом и оценивается как положительно, так и отрицательно.

Еще труднее оценивать национальные обычаи и нравы. Оценка их всегда зависит от того, кто оценивает и с какой точки зрения. Здесь требуется особая осторожность. У народов, как и у отдельных индивидуумов, недостатки – суть продолжение достоинств. Это те же самые качества, только взятые в иной пропорции или в другом отношении. Старшие школьники неизбежно воспринимают и оценивают чужие обычаи, традиции, формы поведения, прежде всего, сквозь призму своих собственных обычаев, тех традиций, в которых они сами воспитаны. Такая склонность рассматривать явления и факты чужой культуры, чужого народа сквозь призму культурных традиций и ценностей своего собственного народа и есть то, что на языке социальной психологии называется этноцентризмом,

Человек, действуя в любой сфере, – профессиональной, политической, культурной и др., – осознает, оценивает и поступает как личность, включенная в этническую группу, – всё это имеет место тогда, когда у человека существуют этнические установки. Этнические установки фиксируют отношение к явлению (например, традициям), объекту (языку, литературе и т. д.) или к виду общения (деловому, семейному, дружескому, соседскому). Но если нужно выяснить тип отношения к контактам в целом или народу в целом, т. е. к его культуре, истории, людям и т. д., то предметом изучения становится система установок, ориентация. Поэтому различают ориентации на этнонациональную культуру того или иного народа и ориентации на общение (в целом).

Этнические и межэтнические установки аккумулируют предшествующий жизненный опыт, причем не только свой, но и окружающих, ведь установки формируются в процессе социализации и затем закрепляются в навыках, без которых строить отношения просто невозможно. В процессе межэтнических взаимодействий они выполняют компенсирующую функцию в познавательном процессе, минимизируя риск. Подростки старшего школьного возраста могут не вполне понимать ситуацию, причины тех или других явлений, но закрепленное в установке отношение помогает избежать опасности.

И теория личности, и теория социальных установок помогают понять механизмы действия факторов, влияющих на межэтнические отношения. Совершенно очевидно, что формирование личности, ее установок и ориентации происходит в процессе социализации, начиная с детского воспитания в семье, затем под влиянием самого широкого спектра обстоятельств – этнической и социальной среды, политической системы, этнической политики государства, влияния обстановки в городах и селах, в территориальных локальностях и, наконец, микросреды трудовых коллективов и неформального общения.

Установки имеют сложную структуру:

- когнитивный компонент – осознание объекта, знания о нем;
- эмоциональный компонент – оценка, чувства по отношению к объекту;
- поведенческий компонент – конативный, регулятивный.

Определяя межэтнические установки, как установки на взаимодействие с другими этническими общностями в любой сфере жизнедеятельности и в любом виде – от личностного общения с людьми иной национальности до восприятия явлений, элементов истории, культуры, типов социально-экономического развития, или еще шире – иных цивилизационных форм – мы отводим ведущую роль в формировании межэтнической толерантности.

В результате исследования, проведенного среди учеников 10 классов МОУ СОШ №12 г. Щелково-3, мы сделали вывод, что восприятие национальности человека складывается из ассоциаций, возникающих на данную национальность, эмоционального отношения к ней и источника информации, из которого старшеклассник узнает о данной национальности. В рамках данного исследования нами была разработана анкета, включающая в себя расширенный перечень национальностей, представленных в справочнике «Страны мира».

Рассмотрим особенности этнических установок и стереотипов в структуре самосознания на примере русской национальности.

Русские – это единственная национальность, которая в данной анкете 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%), т. к., 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.

Цветовые ассоциации были представлены следующими цветами. Белый – 51%, красный – 33%, синий – 22%. Предполагаем, что данные цвета являются наиболее часто встречающимися в связи с тем, что являются цветами государственного флага России. Зеленый цвет назвали 12% учеников. Также в этой категории были названы голубой, серый, розовый, черный и светлые цвета, но они занимали незначительное место.

В анкетах встречалось положительное (90%) или нейтральное (10%) отношение к данной национальности. Особо хотим отметить тот факт, что ни одним учеником не было названо отрицательное отношение к русским.

Источники информации оказались разнообразными. Среди источников информации 60% учеников указали, что это их национальность, и 12% дали ответ «живу в России». Также встречались ответы «здесь родился», «с детства знаю, не помню откуда». Другими источниками информации были указаны школа, дополнительная литература, родители, жизнь и ТВ.

И.А. Ласкина

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК И ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЫХ РАБОЧИХ, ЗАНЯТЫХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ ТРУДОМ

В статье рассматриваются социально-психологические характеристики рабочих-интеллигентов. В развитии данного слоя находит свое выражение процесс преодоления существенных различий между людьми физического и умственного труда.

I.A. Laskina

RESEARCH OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS AND AXIOLOGICAL ORIENTATION OF YOUNG INTELLECTUAL LABORERS

The article regards the difference between the people of physical and intellectual labor basing on the analysis of social-psychological characteristics of blue-collars and white-collars.

Необходимость конкретного анализа проблем, связанных с развитием новых форм социальной дифференциации и интеграции, с изменениями в социальном положении отдельных групп и слоев населения, определяется многими причинами. С одной стороны, современную социальную структуру нельзя рассматривать как стабильное, устойчивое явление. Продолжаются радикальные изменения в отношениях собственности, распределении, общественной организации труда, в тенденциях и направлениях социальной мобильности. С другой стороны, трансформационные процессы привели к возникновению новых социальных общностей, их взаимосвязей, иерархий. Процесс формирования новой социальной структуры, ее состава идет тремя путями, в основе которых лежат базовые изменения форм собственности.

Первый путь – возникновение новых социальных общностей на основе плюрализации форм собственности: это специфические слои наемных рабочих и инженерно-технических работников, занятые в полугосударственном и частном секторах экономики; работники смешанных предприятий и организаций с участием иностранного капитала.

Второй путь – трансформация государственной формы собственности и изменение на этой основе положения традиционных классово-групповых общностей: их границ, количественно-качественных характеристик, – возникновение пограничных и маргинальных слоев.

Третий путь – появление слоев-страт на основе взаимодействия различных форм собственности: менеджеров – нового управленческого слоя, новой элиты, средних слоев, безработных и т.д.

В фокусе нашего внимания – слой рабочих-интеллигентов, в развитии которого находит свое выражение процесс преодоления существенных различий между людьми физического и умственного труда.

Исходя из модели структуры современного российского общества, предложенной академиком Т. И. Заславской, по ряду статусных переменных, данную социальную группу можно отнести именно к базовому слою российского общества.

Именно рабочие составляют основную массу «базового» слоя, за счет которого при благоприятных социально-экономических тенденциях в трансформации

российского общества возможно пополнение среднего слоя как прообраза среднего класса в западном его понимании, который призван выполнять такие важные функции как: функции социального «стабилизатора» общества и источника воспроизводства квалифицированной рабочей силы.

В структуре рабочих мы можем выделить различные социальные группы, исходя из широкого спектра дифференцирующих признаков. Если взять за основу уровень квалификации и характер трудовой деятельности рабочего, то можно выделить качественно новый слой рабочих, в деятельности которых сочетается труд высокой квалификации с уровнем знаний, характерным для инженерно-технической интеллигенции, – слой рабочих-интеллигентов.

В 2006 г. было проведено эмпирическое исследование социально-психологических характеристик группы рабочих-интеллигентов.

Исследование проходило в форме группового тестирования по составленной батарее методик, которые предъявлялись в определенной последовательности: методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, методика Р. Инглхарта, опросник Р. Кеттелла, тест смысложизненных ориентаций, анкета социально-демографических и статусных характеристик.

В исследовании приняли участие 389 человек, отнесенных нами к категории рабочих-интеллигентов по двум основным дифференцирующим признакам: уровень квалификации (высокий); характер труда (умственно-физический с преобладанием умственных функций). Средний возраст исследуемой группы составляет 21 год. Количественно-процентный состав данной выборочной совокупности характеризуется следующим соотношением: мужчины – 283 человека (73 % от общей численности испытуемых); женщины – 106 человек (27 % от общего объема выборки).

Исследование проводилось на акционированных предприятиях Московской области. Итогом данного исследования явились следующие эмпирические данные.

В системе терминальных ценностей рабочих-интеллигентов наиболее высокий ранг значимости имеют: здоровье, счастливая семейная жизнь, материально обеспеченная жизнь и интересная работа. Такие ценности как: творчество, развлечения, счастье других, а также красота природы и искусства, – занимают в их иерархии последние места. Таким образом, ведущие ранги в общей системе ценностей-целей занимают конкретные жизненные ценности. В нижней части иерархии ценностей исследуемой нами группы расположились «абстрактные» ценности. Ценности профессиональной самореализации занимают промежуточные позиции между обозначенными выше блоками терминальных ценностей. Данное распределение рангов значимости терминальных ценностей практически согласуется с результатами Всемирного исследования ценностей: российское работающее население на первое место ставит семью, а работу рассматривает второй по важности сферы жизни, но наиболее важной, чем друзья и досуг. Можно также отметить и следующую особенность занятого населения России: пассивно-гедонистическая ценность интересной работы занимает в российской иерархии одну из ведущих позиций, а активно-достигаемые ценности, напротив, характеризуются низким рангом значимости.

Такое распределение рангов значимости ценностей-целей, возможно, во многом обусловлено существующей социально-экономической ситуацией в современной России.

Ведущие ранги в иерархии инструментальных ценностей принадлежат следующим ценностям: ответственности, честности, исполнительности, эффективности в делах. Низкий ранг значимости присущ таким ценностям как: высокие запросы, нетерпимость к недостаткам в себе и других, смелость в отстаивании своих взглядов, широта взглядов. Следовательно, наиболее значимы в исследуемой группе конфор-

мистские ценности. Несколько менее значимы ценности профессиональной самореализации. Индивидуалистические ценности характеризуются достаточно низкими рангами значимости, что, возможно, сопряжено с общей групповой ориентацией на ценности адаптации и социализации, которые, в свою очередь, связаны с высокой тревожностью, фрустрационной напряженностью, а также с конформностью, зависимостью и экстернальностью.

По тесту СЖО были получены средние результаты по всем шкалам, что свидетельствует о наличии у испытуемых временной перспективы наряду с ощущением насыщенности жизни и удовлетворенностью самореализацией.

В основу интерпретации данных был положен модифицированный А. В. Серым (2002) вариант теста СЖО. Исходя из полученных результатов, представителей изучаемой выборочной совокупности мы относим к первому классу актуального смыслового состояния.

Таблица 1.

Средние показатели по результатам исследования смысложизненных ориентаций

Шкалы СЖО	Среднее значение
Общая осмысленность жизни	98,77
Цель	32,62
Процесс	28,85
Результат	25,43
ЛК-Я	20,34
ЛК-Ж	27,91

Лица, являющиеся представителями данного класса, характеризуются низкими показателями осмысленности прошлого, настоящего и будущего. Для этого класса также характерны неудовлетворенность прожитой частью жизни, низкая осмысленность своей жизни в настоящем, отсутствие целей в будущем и, следовательно, дискретное восприятие своей жизни в целом. Личностные смыслы в подобном случае лишены направленности и временной перспективы. Кроме того, представители этого класса демонстрируют неверие в свои силы контролировать события собственной жизни, фатализм и убежденность в том, что жизнь человека не подвластна сознательному контролю, свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Также для представителей рассматриваемого класса характерен выраженный экстернальный общий локус контроля и низкий уровень субъективного контроля в области неудач. Отмечается невыраженность стремления к приобретению знаний об окружающем мире. Основными защитными механизмами являются проекция, отрицание и отказ от своих намерений, выражающийся в снижении настроения.

На наш взгляд, данная трактовка средних групповых показателей по шкалам теста СЖО представляется наиболее емкой и «выгодной» в свете дальнейшего сопоставления результатов по этой методике с результатами ряда других тестов, что практически полностью согласуется с результатами других методик.

В ходе реализации исследования нами также были получены эмпирические данные относительно процентного соотношения ценностных типов, характерных для группы рабочих-интеллигентов (рис. 1).

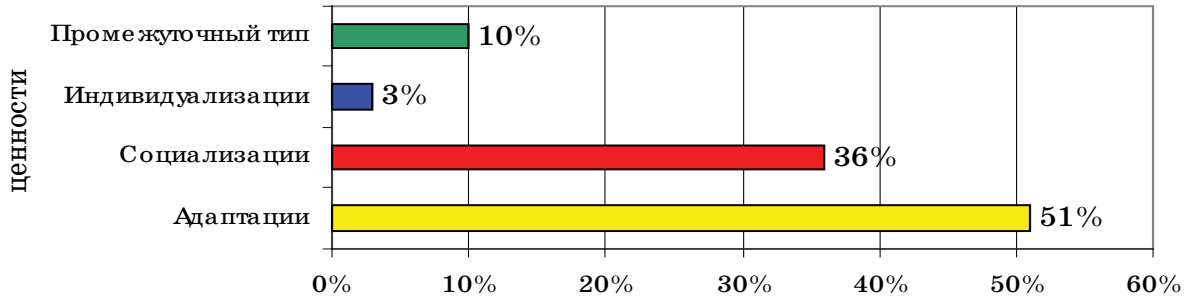


Рис. 1. Представленность ценностных типов в исследуемой группе

Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о том, что для изучаемой нами группы рабочих-интеллигентов в большей степени характерна ориентация на ценности адаптации (выживание, безопасность, порядок, здоровье, материальный достаток). Несколько меньше доля ориентированных на ценности социализации (семья, карьера, общественное признание). Невелик процент отнесенных к промежуточному типу. На ценности индивидуализации (самореализация, свобода, терпимость) ориентированы лишь три процента респондентов.

С целью выделения отличительных особенностей изучаемой нами социальной группы был проведен сравнительный анализ средних показателей по факторам опросника Р. Кеттелла слоя рабочих-интеллигентов с группами высокооплачиваемых квалифицированных специалистов (ВКС) и безработных.

Для группы высокооплачиваемых квалифицированных специалистов основными дифференцирующими признаками являются: высокий образовательный уровень, самоидентификация с категорией работников умственного труда, который иногда высоко оплачивается.

Также необходимо отметить, что у рабочего-интеллигента его специальное образование в основном соответствует характеру и содержанию труда, однако не в столь полной мере, как у специалиста.

Трудовая деятельность рабочего-интеллигента заключается в непосредственном воздействии на предметы труда в процессе создания материальных ценностей, тогда как специалист участвует в создании этих ценностей опосредованно.

Группу безработных мы относим к представителям нижнего слоя, согласно стратификационной модели Т. И. Заславской (1997). Основными чертами этой группы являются очень низкий личный и семейный доход, начальное профессиональное образование, занятие неквалифицированным трудом или отсутствие постоянной работы, а также низкий деятельностный потенциал и неспособность адаптироваться к жестким социально-экономическим условиям переходного периода.

Анализ результатов контрольных и исследуемой групп проводился посредством использования метода сравнения средних величин Т-критерия Стьюдента (табл. 2)

Таблица 2.

Результаты сравнительного анализа средних показателей по факторам опросника Р. Кеттелла в группах рабочих-интеллигентов, высокооплачиваемых квалифицированных специалистов (ВКС) и безработных

Факторы	Группа		
	безработные	рабочая интеллигенция	ВКС
	ср. значение	ср. значение	ср. значение
A	6,3	5,1	6,2
B	4	4,5	7
C	4,3	5,9	5,84
E	5,5	5,3	6,6
F	4,6	4,8	4,7
G	4,6	6,6	5,1
H	4,8	5,5	6,3
I	5,2	4,2	5,2
L	7,3	4,4	6,2
M	3,6	3,7	5,1
N	5,8	6,2	6,8
O	8,1	5,1	4,9
Q1	5	4,4	5,7
Q2	6	5,3	5,9
Q3	6	6,5	6,7
Q4	6,5	4,7	5,7

Таким образом, основываясь на результатах сравнительного анализа трех обозначенных нами социальных групп, представителям которых в основном присущи диаметрально противоположные социально-психологические характеристики, мы можем заключить следующее:

1. Изучаемую нами группу рабочих-интеллигентов, по сравнению с другими социальными группами (безработные и ВКС), в наибольшей степени характеризуют следующие отличительные личностные особенности: негибкость в отношениях с окружающими, выраженная сила «Я» (ответственность, обязательность, стремление придерживаться установленных правил), скептичность.

2. Очень показательными являются данные сравнительного анализа по фактору H: наименьший средний показатель демонстрирует группа безработных (4,8), слой рабочих-интеллигентов характеризуется средними показателями (5,5) относительно сравниваемых групп; ВКС отличаются наивысшим средним показателем по фактору (6,3). Эти эмпирические данные свидетельствуют об относительно стабильном социальном положении группы ВКС, по сравнению с группой безработных и слоем рабочих-интеллигентов, что, в свою очередь, сопряжено с такими личностными характеристиками как: социальная смелость, склонность к риску и предприимчивость.

3. Наибольший процент «адаптирующихся» мы наблюдаем в выборке безработных. Далее отчетливо проявляется тенденция снижения процента респондентов, ориентирующихся на ценности адаптации: несколько меньше процент «адаптирующихся» среди рабочих-интеллигентов, а наименьший процент представленности данного ценностного типа мы обнаруживаем в выборке высокооплачиваемых квалифицированных специалистов, что, в свою очередь обусловлено действием основных социально-демографических факторов (возраст, уровень образования, доход).

4. На ценности социализации в наибольшей степени ориентированны рабочие-интеллигенты; несколько меньший процент «социализирующихся» в выборке высокооплачиваемых квалифицированных специалистов. Наименьший процент

респондентов ориентированных на ценности социализации мы наблюдаем среди безработных. Обозначенная нами тенденция относительно представленности данного ценностного типа в рассматриваемых социальных группах есть продукт действия стратификационных факторов, способствующих сохранению дистанции между данными социальными общностями.

3. Процентное соотношение респондентов, ориентированных на ценности индивидуализации, также свидетельствует об относительно более благополучном социальном положении группы высокооплачиваемых квалифицированных специалистов. Неудивительным представляется факт полного отсутствия «индивидуализирующихся» среди безработных, что свидетельствует о выраженной фрустрации базовых потребностей у представителей данной социальной группы.

4. Достаточно интересными представляются данные относительно процентного соотношения представителей различных социальных групп, ориентированных на ценности социализации. Возможно, подобное положение вещей связано с особым социальным статусом исследуемой нами группы в общей структуре российского общества: состояние маргинальности в большей степени присуще именно данной социальной общности, – по сравнению с теми социальными группами, которые выбраны нами в качестве контрольных. В связи с этим рабочие-интеллигенты, видимо, являются наиболее ориентированными на дальнейшую интеграцию в обществе, на достижение определенного социального статуса с последующим его закреплением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голенкова З.Т., Игитханян Е.Д. Наемные работники. Некоторые черты формирующегося класса // Социологические исследования. – 2002. – № 9.

2. Тихонова Н.Е. Факторы социальной стратификации в условиях перехода к рыночной экономике. – М., 1999.

3. Трансформация социальной структуры и стратификация российского общества. – М., 2000.

4. Магун В.С. Трудовые ценности российского населения // Вопросы экономики. – 1991. – № 2. – С. 47 – 62.

5. Серый А.В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002.

6. Заславская Т.И. Социальная структура современного российского общества // Общественные науки и современность. – 1997. – № 2. – С. 5 – 22.

Н.С. Медзуновская

ВЛИЯНИЕ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ РЕКЛАМЫ НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ СФЕРУ ЛИЧНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

В статье анализируется выявленное противоречие теории и практики телевизионной рекламы: теория придерживается мнения о полезности и положительном влиянии на эмоциональную сферу личности телевизионной рекламы, в то время как практика констатирует ее крайне негативное влияние на старших подростков.

N.S. Medzunovskaya

THE INFLUENCE OF TELEVISION ADVERTISEMENTS UPON THE EMOTIONAL SPHERE OF SENIOR TEENAGERS: THEORY AND PRACTICE

The article analyses the uncovered contradiction of theory and practice of television advertisements: the theory holds the opinion of usefulness and positive affection of television advertisements on the emotional sphere of a person, while the practice states its extremely negative impact upon senior teenagers.

Современный человек, начиная с раннего детства, повсеместно окружен рекламой. Реклама повсюду: на улице и в магазине, на радио и телевидение, в прессе и в Интернете. Реклама существует с древних времен, но никогда ранее она не привлекала такого количества исследователей как последние два десятилетия. В литературных источниках как отечественных, так и зарубежных встречается социально-психологическая структура воздействия рекламы включающая в себя когнитивный фактор, поведенческий фактор и эмоциональный фактор. Когнитивный и поведенческий факторы изучены достаточно хорошо, но эмоциональный фактор рассмотрен, на наш взгляд, в недостаточной степени.

Современные исследователи 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.И. Шуванов и др. пришли к выводу, что реклама для своей эффективности неизбежно должна вызывать положительные эмоции, быть оригинальной, завершенной и не навязчивой. В теории вся современная рекламная продукция такова, но так ли это на самом деле? Мы решили выяснить это на практике.

В нашей исследовательской работе мы изучили и проанализировали степень и особенности воздействия телевизионной рекламы на эмоциональную сферу личности старших подростков. В исследовании приняли участие 77 выпускников, среди которых 36 мальчиков и 41 девочка, в возрасте от 15 до 17 лет. В процессе исследования мы демонстрировали испытуемым три мультипликационных фильма «Том и Джерри» в контрольной группе и те же мультфильмы, но прерываемые двумя блоками рекламы – в экспериментальной. В блоки рекламы входили рекламные ролики, демонстрируемые на телевидение ежедневно: реклама жевательной резинки, прокладок, крема от морщин, сока, тонального крема, помады и т.д.

По результатам анкетирования старших подростков мы выявили, что наиболее привлекательными являются рекламные ролики с использованием популярной музыкальной продукции, внедрением юмора и шуточных сюжетов, участием людей, пользующихся особой популярностью в молодежной среде, использованием в

рекламе образов животных, обнаженных женщин и маленьких детей, а также молодежного сленга. Это лишний раз подтверждает, что изготовители рекламы активно вызывают положительные эмоции и стремятся к оригинальности в процессе привлечения внимания старших подростков.

В результате исследования оперативной оценки самочувствия, активности и настроения мы выявили, что в классах, где мы произвели рекламное воздействие, все исследуемые нами показатели резко ухудшились. Процент учеников с хорошим уровнем самочувствия значительно уменьшился. Уровень активности у подростков, посмотревших рекламные ролики, значительно снизился. Настроение участников эксперимента тоже значительно ухудшилось. По результатам проведенной нами диагностики оперативной оценки самочувствия, активности и настроения, можно сделать вывод о непосредственном негативном влиянии на эмоциональную сферу личности старших подростков. В классах, где не производилось воздействия телевизионной рекламы на испытуемых, уровень измеряемых нами показателей значительно увеличился.

После воздействия на подростков рекламы, самочувствие опрошенных резко ухудшается, активность и желание работать дальше значительно снижается, а настроение серьезно ухудшается. Значимость произошедших изменений подтверждена математической обработкой данных по критерию Стьюдента.

Анализ полученных при исследовании эмоционального состояния на основе цветовых ассоциаций данных до воздействия рекламы позволяет сделать вывод о преобладании положительного настроения, высоком уровне активности, стремлении к выходу накопившегося позитивного эмоционального состояния. 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.

После экспериментального воздействия мы провели повторную диагностику эмоционального состояния старших подростков на основе цветовых ассоциаций. 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.

По результатам диагностики эмоциональной реакции старших подростков на действие телевизионной рекламы с помощью семантического дифференциала Ч. Осгуда, мы выявили значимые различия между ответами испытуемых контрольной и экспериментальной групп.

В экспериментальной группе показатели активности, радости, заинтересованности, удовольствия, восхищения, восторга и ликования находятся ниже нулевой отметки. В то время как те же показатели контрольной группы значительно превышают нулевой рубеж и находятся в промежутке от 1 до 2,3.

Показатели таких эмоциональных реакций как «раскованность», «бесстрашие», «жизнерадостность», «удивление», «спокойствие» и «невозмутимость» в контрольной и экспериментальной группах расходятся, но данное расхождение не значительно. По нашему мнению раскованность, бесстрашие, удивление, спокойс-

твие и невозмутимость – это те эмоциональные реакции, которые к старшему подростковому возрасту полностью сформировались и являются личностными характеристиками. По этому их показатели в контрольной и экспериментальной группах практически равнозначны. В то время как на остальные показатели: «активность», «радость», «заинтересованность», «удовольствие», «восхищение», «восторг» и «ликование», – зависят напрямую от внешнего воздействия. Поэтому после воздействия на испытуемых телевизионной рекламы эти показатели значительно снизились. Что касается такого показателя как «смех», то его значение в контрольной и экспериментальной группе различны и значимы, но в некоторых рекламных роликах используют юмористические моменты для привлечения большей аудитории зрителей. Так как они могли вызвать у испытуемых позитивные эмоции, проявляющиеся в виде смеха, то этот показатель довольно высок для экспериментальной группы.

По результатам семантического дифференциала Ч. Осгуда мы выявили следующую характеристику современной российской рекламы. Старшие подростки и контрольной, и экспериментальной групп считают телевизионную рекламу понятной, приносящей больше позитивных, нежели негативных эмоций, чаще качественной, чем нет, доступной и чаще всего красивой. Именно эти характеристики рекламной продукции старшеклассники признали положительными в современном рекламном показе. Такие характеристики как: информативность, привлекательность и соответствие национальным стереотипам, – респонденты обеих групп предпочли отнести к нейтральным значениям. Так, по их мнению, на сегодняшний день сложно определить является ли реклама привлекательной, хотя, несомненно, некоторые красивые ролики существуют. Сюда подростки относили ролики с участием красивых людей, хорошей операторской работой и интересным сюжетом. Вопрос о соответствии национальному стереотипу вызвал некоторые затруднения и вследствие этого получил нулевую оценку. Информативность современной рекламы была подвержена серьезному сомнению и оценена нулевым значением. Телевизионная реклама была признана бессмысленной и напрягающей респондентами как контрольной, так и экспериментальной групп.

В оценивании некоторых характеристик мнения респондентов контрольной и экспериментальной групп разошлись. Так, например, старшеклассники, не подвергающиеся воздействию рекламы, оценили рекламу более навязчивой, нежели подвергшиеся ее воздействию. Выпускники не видевшие рекламы, прерывающей мультипликационный фильм, утверждают, что реклама неинтересна. Дети, которые подверглись воздействию рекламы, дали более высокую, хотя и тоже отрицательную оценку по этому показателю. Скорость рекламного воздействия старшеклассники обеих групп оценили примерно одинаково. Подростки из контрольной группы признали рекламу чуть более медленной, нежели ученики из экспериментальной группы. Респонденты, мультипликационный фильм которых не прерывался рекламой, признали телевизионные рекламные объявления банальными, в то время как дети, посмотревшие рекламные ролики считают рекламу более оригинальной. Участники экспериментальной группы утверждают, что телевизионная реклама добрая, в то время как члены контрольной группы признают агрессивность рекламных роликов. Выпускники из экспериментальной группы охарактеризовали современную телевизионную рекламу лживой, а дети из контрольной группы оценили ее нейтрально. Респонденты контрольной группы считают рекламу запоминающейся. Старшеклассники из экспериментальной группы оценили данный показатель менее высоко. Полезность современной рекламы вызвала сомнения у большинства опрошенных, но дети, подвергшиеся воздействию рекламы, посчита-

ли ее менее полезной, чем их ровесники из контрольной группы. Старшие подростки утверждают, что чаще всего реклама носит асоциальный характер, проповедуя безнравственный образ жизни: «... реклама не несет в себе никаких культурных ценностей, не придерживается моральных и этических норм ...».

В целом по результатам проведенной нами работы можно сделать вывод о непосредственном негативном воздействии телевизионной рекламы на эмоциональную сферу личности подростков. Полученные данные свидетельствуют о том, что под воздействием рекламы у старших подростков ухудшается самочувствие, резко снижается уровень активности и падает настроение. После просмотра телевизионной рекламы подростки становятся более апатичными, замкнутыми, критичными к себе и другим, тревожными, усталыми и т.д.

Таким образом, мы сталкиваемся с противоречием теории и практики: теория придерживается мнения о полезности и положительном влиянии на эмоциональную сферу личности телевизионной рекламы, в то время как практика констатирует ее крайне негативное влияние на старших подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. 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.

2. Ким Кенг Сук Роль средств визуальной коммуникации в воспитании подростков: Автореф. дис. на соиск. канд. психол. наук:. – М., 2002.

3. Лебедев А.Н. Исследование динамики эмоционального отношения российского потребителя к рекламе // Вопросы психологии. – 1996. №4. – С. 93-99.

4. Лебедев-Любимов А.Н. Психология рекламы. – СПб.: Питер, 2004.

5. Луговская Т.В. Реклама как образ и репрезентация действительности: Автореф. дис. на соиск. канд. философ. наук. – Красноярск, 2005.

6. Особенности восприятия телеинформации школьниками. Н.М. Романенко // Педагогика. – 2003. №4. – С. 46-48.

7. Тезисы материалов первой всероссийской конференции «Психология в рекламе». – М.: ИП РАН, 1996.

8. Ученова В.В. Философия рекламы. – М.: Гелла – Принт, 2003.

9. Феофанов О.А. Реклама: новые технологии в России. – СПб.: Питер, 2000.

О.В. Черненко

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ КАРЬЕРНОГО РОСТА ОФИЦЕРОВ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Статья представляет собой обзор этапов профессиональной карьеры офицеров и влияния на успешность карьерного продвижения социально-психологических факторов (объективных, объективно-субъективных и субъективных). Особую роль автор отводит влиянию субъективных факторов, предполагая, что эффективность карьерного роста повышается вместе со степенью выраженности указанных субъективных факторов.

O.V. Chernenko

SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF GRADUAL PROFESSIONAL OFFICERS' ADVANCEMENT (DEVELOPMENT) IN ARMED FORCES OF RUSSIAN FEDERATION

This article presents the gradual stages of professional officers' advancement and it influence on success in advancement of socially-psychological factors (objective factors, objective-subjective factors and subjective factors). Author's main idea – to show the influence on subjective factors, assuming the efficiency of career advancement is risen with the demonstration extent in mentioned subjective factors.

Профессиональная карьера офицера – это его стремление к самоактуализации посредством профессионального роста, в заданных возрастных рамках, в виде непрерывного, целенаправленного процесса успешного должностного продвижения, перемещения по служебной лестнице, присвоения очередных званий, способствующих переходу от одних ступеней профессионализма к другим, реализации потребностей в развитии личностного потенциала.

При анализе профессиональной карьеры офицера целесообразно исходить из психолого-акмеологического подхода (Деркач А.А., Зазыкин В.Г. (2003), Кричевский Р.Л. (1998), Лотова И.П. (2004), Маркова А.К. (1996)), где профессиональная карьера определяется как продвижение по должностным ступеням организационной иерархии, в ходе которого осуществляется продуктивное личностно-профессиональное развитие. Сущностная характеристика карьеры – это процесс реализации офицером себя, своих возможностей в условиях профессиональной деятельности.

Следует заметить, что успех в карьерном продвижении офицера во многом определяется не внешними обстоятельствами (социально-экономическим уровнем развития общества, видом, родом войск, местом прохождения военной службы, нормативно-правовыми, политическими и социокультурными особенностями), а, прежде всего, личностными характеристиками, образованием и возрастом.

Военные психологи (Анцупов А.Я. (1993), Булгаков А.В. (2000), Гончаров А.И. (1991), Железняк Л.Ф. (1982), Караяни А.Г. (2006), Корчемный П.А. (1990), Пономаренко В.А. (2000), Сысоев В.В. (1989), Сыромятников И.В. (2006), Субботин И.Б. (2004), Терновский А.С. (2005), Шипилов А.И. (2000) и др.) в своих исследованиях выделили качества личности офицера, способствующие профессиональной успешности. Среди них: высокая профессиональная компетентность и специальная управленческая подготовка; гибкость и нестандартность мышления, проявляющаяся в способности находить новые и нестандартные решения; самостоятельность и ответственность, разумное сочетание риска и осторожности, независимость в принятии решений; стремление к успеху, инициативность; умение четко организовать

свою работу, планируя и рационально используя время; способность организовывать военнослужащих и воинские коллективы, влиять на подчиненных, сочетать критику, требовательность и контроль в совокупности с заботой и поощрением за достигнутые успехи и проявленные инициативу и усердие; способность предвидеть последствия своих решений, развитая рефлексия и интуиция; коммуникабельность, умение бесконфликтно общаться, адекватно ситуации применяя различные приемы и способы коммуникации, эмпатия; умение управлять собой, эмоциональная уравновешенность, и стрессоустойчивость; честность и порядочность и т.д.

Исследования показывают, что офицер должен в одинаковой мере обладать вышеперечисленными качествами. Несформированность даже отдельных из них у офицера, а также недостаточно высокая физическая выносливость и готовность стойко переносить тяготы и лишения военной службы ведет к повышенной конфликтности в коллективе, низкой мотивации достижения, профессиональному выгоранию и служит существенным препятствием в реализации целей успешной карьеры.

В качестве критериев успешной карьеры офицера можно выделить: объективный (внешний – оценки других людей, выступающих экспертами) и субъективный (внутренний – это собственная оценка успешности своей деятельности и темпов карьерного продвижения) критерии (О.Н. Родина, 1996).

Критерием внутренней (личностной, субъективной) успешности служит удовлетворенность офицера прохождением службы, его собственное мнение о том, достиг ли он того профессионального успеха, к которому стремился на данном этапе службы. Важным субъективным моментом является зависимость успеха от референтной группы, к которой офицер себя относит (она как бы служит критерием успеха). Мнение об уровне успешности собственной деятельности побуждает человека к совершенствованию профессионального мастерства. Оно влияет на представление о собственной ценности, во многом формируя профессиональную самооценку, уровень притязаний, позволяет планировать ближайшие и перспективные карьерные цели. В качестве основного параметра объективного успеха рассматривается скорость продвижения по служебной лестнице, занимаемая должность.

В качестве методологической основы теоретической модели карьерного роста офицеров был взят подход И.П.Лотовой. Она, применительно к процессу карьерного роста госслужащих, выделила объективные, объективно-субъективные и субъективные факторы профессиональной карьеры, и определила следующие типы карьер: типичная, скоростная, «десантная», замедленная, атипичная.

Исследования показывают, что применительно к специфике Вооруженных Сил, типы карьер офицеров характеризуются следующим образом.

Типичная карьера – это постепенное продвижение офицера к вершине должностной иерархии в соответствии с постоянно развивающимся профессионализмом. Продолжительность такой профессиональной карьеры, как правило, равна продолжительности всего срока военной службы (в среднем 25 лет).

Скоростная карьера – характеризует стремительное, но все же последовательное должностное продвижение офицера. По времени эта профессиональная карьера в 2-3 раза короче продолжительности типичной карьеры, что может быть связано, например, с досрочным присвоением очередного воинского звания за особые заслуги.

«Десантная» карьера – представляет собой преимущественно спонтанное замещение, как правило, руководящей должности. Офицеры с таким типом профессиональной карьеры всегда готовы занять любую вышестоящую должность для реализации честолюбивых карьерных планов.

Замедленная карьера – характеризуется продвижением офицера по вертикали иерархической лестницы с пребыванием на отдельных должностях свыше 5–6 лет («застревание», стагнация). Например, в данной части отсутствуют вышестоящие вакантные должности, а на мобильное перемещение в другой гарнизон (округ) офи-

цер не согласен.

Атипичная карьера – это должностное продвижение госслужащего, характеризующееся стремительными взлетами или падениями, непоследовательным перемещением по иерархической лестнице через одну, а то и две должности. Чаще всего наблюдается в «сокращающихся» частях.

Особенности прохождения воинской службы позволили выделить еще такой тип карьеры как *«затухающая»* карьера. Данный тип характеризуется «типичным», иногда «десантным» прохождением карьерного пути, но при назначении на должность, предшествующую увольнению из Вооруженных Сил, то есть на последнюю должность, офицер остается на ней вплоть до приказа об увольнении, как правило, отказываясь от продвижения и реализации карьерных планов.

Учитывая особенности военной службы, возрастная модель профессионального развития офицера базируется на положении об ограниченном времени для реализации офицерской карьеры и возрастными особенностями прохождения военной службы офицеров, и представляет собой профессиональный путь от времени окончания высшего военного учебного заведения, присвоения первого офицерского звания и назначения на военную должность, соответствующую его военно-учетной специальности до времени увольнения из Вооруженных Сил в запас (выход на пенсию по достижению предельного возраста). В силу установленных сроков службы пребывания в воинском звании, что в определенной степени регламентирует карьерный рост и существенно сокращает время «пребывания» на каждом из этапов карьерного пути, и требует от офицера высокого уровня адаптации к меняющимся условиям карьерной среды, большей активности, реалистичного планирования.

Модель содержит три этапа (1 этап – 22-25 лет; 2 этап – 25-43 год; 3 этап – 43 года и далее), проходя через которые офицер, учитывая совокупность влияющих на каждый этап факторов, реализовывает свои карьерные замыслы.

Первый этап длится в среднем до 25 лет и имеет название «адаптация и достижение». В первые годы службы молодой офицер адаптируется к военно-профессиональной деятельности, рабочему месту, коллегам, традициям и обычаям конкретного подразделения. Ему необходимо войти в специфическую для каждой части субкультуру, и, что достаточно важно, добиться определенных успехов на занимаемой им воинской должности. Так же офицеру необходимо на этом этапе достичь баланса между карьерой и внерабочей активностью (семья, отдых). Он должен продемонстрировать эффективное исполнение своих служебных обязанностей, чтобы заручиться поддержкой офицеров-руководителей.

Второй, самый продолжительный и карьерно насыщенный этап «стабилизации и продвижения» отмечен периодом с 25 до 43 лет. Сохраняется на прежнем уровне продуктивность и эффективность в работе, а также переосмысливаются и пересматриваются принятые на предыдущей стадии решений, связанные с целями карьеры. Находясь в середине карьерного пути офицеру необходимо наметить возможные направления использования своих сил и возможностей помимо поддержания на определенном уровне имеющихся профессиональных знаний и умений, например, наработка навыков управления и руководства.

Условия перехода на последующую карьерную ступень выступают важным фактором эффективного построения карьеры. Качеством, обеспечивающим переход со второй на третью стадии, является уверенность профессионала в своих силах.

Третий и последний этап «сохранения и поддерживания профессиональных навыков», реализовывается в возрасте свыше 45 лет. Поддерживания профессиональных навыков зависит от того, продолжает ли офицер свое продвижение в Вооруженных Силах, и в силу этого остается на завоеванных позициях, перемещается ли на нижестоящую должность или увольняется в запас.

Своеобразие каждого этапа определяется комплексом действующих объектив-

ных и субъективных факторов. Рассматривая каждую группу факторов, необходимо отметить, что особую роль на каждом этапе играют социально-психологические факторы карьеры, выступающие в роли сдерживающих или стимулирующих факторов карьерного роста.

Объективные факторы реализуются самой системой Вооруженных Сил через соответствующее обучение и воспитание офицеров. Кадровая политика может не только способствовать прогрессивному развитию карьерного процесса, но и тормозить его, являться причиной профессиональных деформаций. Объективные факторы включают в себя систему подготовки офицерских кадров в военных вузах и их переподготовку; аттестацию и формирование группы резерва для выдвижения на вышестоящую должность.

Объективно-субъективные факторы – это разноплановые социально-психологические процессы карьерной среды: организация психологической службы, психологический климат воинского коллектива, типичный стиль руководства, статус офицера в группе, взаимодействие офицера в ходе служебной деятельности по «вертикали и горизонтали», что включает в себя не только сотрудничество с коллегами-офицерами, но и противоборство, противоречия между офицерами, офицерами и группой, между группами офицеров и т.д.

Субъективные факторы – это присущие офицеру интеллектуальные особенности, потребностно-мотивационные особенности, эмоционально-волевые качества, коммуникативные характеристики, самоэффективность в деятельности и общении, организационно-деловые особенности, стиль деятельности и индивидуальные карьерные стратегии.

Мы предполагаем, что на карьерное продвижение офицеров оказывают влияние все группы факторов. Однако мы предполагаем, что наибольшее влияние на карьерное продвижение офицеров оказывают именно субъективные факторы и эффективность карьерного продвижения повышается вместе со степенью выраженности указанных субъективных факторов.

Офицеры, чью профессиональную карьеру считаем успешной, обладают:

- высоким уровнем профессионализма и характеризуются тем, что владеют содержанием своих должностных обязанностей, имеют целостное представление о специфике военно-профессиональной деятельности, осознают роль коллективной деятельности и важность социально-психологических процессов, происходящих в коллективе, на высоком уровне владеют приемами организации служебной деятельности, способны создать оптимальную для выполнения поставленных служебных задач морально-психологическую атмосферу, учитывают индивидуальные особенности подчиненного личного состава.

- адекватной самооценкой в сфере общения и сфере деятельности, что проявляется в критичности осознания своих способностей, определению стилевых решений безконфликтного межличностного взаимодействия по вертикали «подчиненный-начальник» – «начальник-подчиненный» и по горизонтали «взаимодействие с сослуживцами». С высокой (адекватной) самооценкой офицеров коррелируют следующие профессионально-важные качества: целеустремленность, уверенность в себе, эмоциональная устойчивость, мотивация достижения.

- высоким уровнем интернальности. Интернальность формирует эмоциональную устойчивость, способствует саморазвитию и стремлению к самоактуализации средствами профессии и выражается в умении офицера брать ответственность на себя за результаты и качество профессиональной деятельности. Офицер с интернальным локус-контролем ощущает себя компетентным и уверенным в своих профессиональных качествах и способен справиться с поставленными служебными задачами.

- высокой степенью самоактуализации, что проявляется в гибкости реализации ценностей военной службы, способности адекватно и профессионально реаги-

ровать на изменяющиеся условия ситуации. Вооруженные Силы, являясь системой со сложной организацией иерархических отношений, стимулирует развитие чувствительной рефлексивной организации поведения, деятельности и отношений. Это проявляется в гибкости мышления и деятельности, позволяющей продуктивно и своевременно адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам и сохранять эмоциональную стабильность.

- мотивацией достижения успеха. Потребность в достижении возникает в связи приобретения материальных и духовных благ средствами профессии, в которых человек нуждается для своего существования и развития. Мотивация достижения успеха коррелирует с высокой оценкой самоэффективности, направленностью на выполнение поставленных задач, с потребностью в достижении и среднем уровнем мотивации избегания неудач. Мотивация избегания неудач позволяет офицерам адекватно оценивать свои потенциальные возможности и направлять свою активность. Наличие некоторого уровня личностной тревожности, как правило, положительно влияет на активность личности при выполнении поставленной служебной задачи. Очень высокая личностная тревожность тормозит проявление активности, ситуативная тревожность не влияет на готовность офицера к выполнению служебных задач и достижению перспективных целей карьеры.

По мере продвижения по карьерной лестнице и повышения уровня профессионализма, происходят глубинные изменения самой личности, складывается ряд психических новообразований, означающих возрастание личностной зрелости – личностное самоопределение, индивидуальное мировоззрение, профессиональная Я-концепция, социально-психологическая компетентность и моральная ответственность за результаты своего труда, направленность профессии на благо других людей, стремление развивать себя силами профессии.

Полученные результаты могут быть использованы при разработке рекомендаций по психологическому сопровождению и оптимизации карьерного процесса офицеров, в ходе индивидуального психологического консультирования и при разработке программы развивающего тренинга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупов А.Я. Социально-психологические основы предупреждения и разрешения межличностных конфликтов во взаимоотношениях офицеров: Дис. ... докт. психол. наук. – М., 1993.

2. Деркач А.А., Зазыкин В.Г Акмеология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2003.

3. Караяни А.Г., Сыромятников И.В. Прикладная военная психология. – СПб.: Питер, 2006.

4. Корчемный П.А. Психологическая подготовка летного состава ВВС к ведению активных боевых действий в условиях современной войны: Дис. ...докт. психол. наук. – М., 1990.

5. Кричевский Р.Л. Принцип развития в исследовании профессионализма госслужащих. – М., 1998.

6. Лотова И.П. Развитие профессиональной карьеры кадров государственной службы: Дис. ... докт. психол. наук. – М., 2004.

7. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.

8. Пономаренко В.А. Авиация. Человек. Дух. – М.: Издательский дом МАГИСТР – ПРЕСС, 2000.

9. Родина О.Н. О понятии «успешность» трудовой деятельности// Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14: Психология. – М., 1996. № 3.

С.Н.Кошман

СИРОТСТВО КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

“Дети умирают, умирают от холода, алкоголя, наркотиков. Умирают по одной-единственной причине, искусно замаскированной цивилизованными взрослыми под объективные экономические факторы. Дети умирают от недостатка любви”, - считает Рубен Гальего, бывший детдомовец, а ныне букеровский лауреат. Его размышления о причинах трагедии и судьбах целой армии так называемых “детей с трудной судьбой” обнажают одну из острейших проблем нашего времени. За последние сто лет Россия переживает третью волну сиротства. Сейчас детей-сирот насчитывается больше, чем после окончания Великой Отечественной войны. Так, в 1945 году их было около 600 тысяч. Согласно официальным статистическим данным, в РФ проживает около 800 тыс. детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Из них, по состоянию на 1 января 2005 года, 545 тыс. детей (68%) состоит на воспитании в семьях граждан (375 тыс. – под опекой (попечительством), 11 тыс. – в приемных семьях, 159 тыс. – усыновлены посторонними гражданами). Остальные (более 260 тыс.) воспитываются в государственных учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, различных ведомств, а также в негосударственных учреждениях. Только в Москве работают 20 домов ребенка, 30 детских домов, 11 интернатов (из них восемь - для детей с недостатками умственного развития). Одновременно растет число “детей улиц”. Официально считается, что их в стране около 600 тыс. Но даже по самым скромным подсчетам в России живет около 1,5 млн. брошенных детей.

Среди распространенных и характерных для нашего времени причин социального сиротства чаще всего указываются низкие зарплаты и безработица граждан, а также кризис института семьи. Только в прошлом году свыше 60 тысяч родителей были лишены родительских прав.

Работа Правительства, всей системы образовательных и учреждений социальной защиты детства должны быть направлены на опережение, на профилактику и предотвращение появления новых сирот и детей улиц, включая борьбу с домашним насилием как одной из причин, толкающих детей на побег из дома, работу с кризисными семьями, а также с семьями выпускников сиротских учреждений.

В любом государстве и любом обществе всегда были, есть и будут дети-сироты и дети, которые по разным причинам остаются без попечения родителей. И в этом случае общество и государство берет на себя заботу по развитию и воспитанию таких детей

Ребенок, потерявший родителей - это особый, по-настоящему трагический мир. Потребность иметь семью, отца и мать - одна из сильнейших потребностей ребенка.

В настоящее время в обыденной речи и в теоретических исследованиях широко используются два понятия: сирота (сиротство) и социальный сирота (социальное сиротство).

Дети-сироты - это дети в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель.

Социальный сирота - это ребенок, который имеет биологических родителей, но они по каким-то причинам не занимаются воспитанием ребенка и не заботятся о нем. В этом случае заботу о детях берет на себя общество и государство. (Социальная педагогика: Курс лекций /Под общей ред. М.А. Галагузовой. - М., 2000. С.192). Это

и дети, родители которых юридически не лишены родительских прав, но фактически не заботятся о своих детях. (Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. Социальная педагогика. М.,1999. С.299).

Социальное сиротство - социальное явление, обусловленное наличием в обществе детей, оставшихся без попечения родителей вследствие лишения их родительских прав, признания родителей недееспособными, безвестно отсутствующими и т.д.

Одной из причин социального сиротства является добровольный отказ родителей (чаще матери) от своего несовершеннолетнего ребенка, чаще всего это отказ от новорожденного в родильном доме. С юридической точки зрения отказ от ребенка - правовой акт, который официально подтверждается специальным юридическим документом. В течение 3-х месяцев родители (мать) могут изменить свое решение, и ребенок может быть возвращен в семью.

Другой причиной социального сиротства является принудительное изъятие ребенка из семьи, когда в целях защиты прав, жизни и интересов ребенка родителей лишают родительских прав. В основном это происходит с неблагополучными семьями, в которых родители страдают алкоголизмом, наркоманией, ведут асоциальный образ жизни, недееспособны и т.д. Лишение родителей родительских прав - это также правовой акт, который осуществляется по решению суда и оформляется специальным юридическим документом.

Третьей причиной социального сиротства является смерть родителей. Сюда же могут быть отнесены дети, потерянные в силу каких-либо природных или социальных катаклизмов, вынуждающих население страны к хаотической миграции.

Согласно закону Российской Федерации “О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей” опека и попечительство - норма устройства таких детей для содержания, воспитания, образования, защиты их прав и интересов. Опека устанавливаются над детьми, не достигшими возраста 14 лет, попечительство устанавливается над этой категорией детей в возрасте от 14 до 18 лет. В дальнейшем, употребляя слово “сирота”, мы будем иметь в виду и ребенка, оставшегося без родителей, и социального сироту.

Кризис современной семьи, констатируемый специалистами, негативно отразился на состоянии детства в стране, приведя к росту социального сиротства и увеличению числа таких специфических учреждений как детские дома и школы-интернаты. Впервые проблемой стало их переуплотнение. (Из Государственного доклада 1994 г. “О положении детей в РФ”, М.,1995 г., гл.8).

В условиях продолжающейся нестабильности социально-экономической, политической жизни страны продолжает расти число детей, попавших в особо трудные условия. Среди них - сироты, социально дезадаптированные дети и юные преступники, дети-инвалиды, дети-беженцы и вынужденные переселенцы, дети, проживающие в неблагоприятных экологических условиях.

Весьма широк спектр причин детского неблагополучия. В числе существенных факторов следует выделить кризисные явления в семье: нарушение ее структуры и функций, рост числа разводов и количества неполных семей, асоциальный образ жизни ряда семей; падение жизненного уровня, ухудшение условий содержания детей, нарастание психоэмоциональных перегрузок у взрослого населения, непосредственно отражающихся на детях; распространение жестокого обращения с детьми в семьях и интернатных учреждениях при снижении ответственности за их судьбу.

Обнаружилось качественно новое явление - так называемое “скрытое” социальное сиротство, которое распространяется под влиянием ухудшения условии жизни

значительной части семей, падением нравственных устоев семьи, следствием чего становятся изменение отношения к детям, вплоть до полного вытеснения их из семей, беспризорность огромного количества детей и подростков.

Рост числа разводов является одним из факторов, неблагоприятно влияющих на судьбу детей. Все больше становится семей, где детей воспитывает один родитель. Увеличивается количество детей, рожденных вне брака. Материальные трудности, суженый круг внутрисемейного общения в неполной семье негативно сказываются на детях. Они труднее налаживают контакты со сверстниками, у них чаще, особенно у мальчиков, встречаются невротические симптомы. Более 50% несовершеннолетних нарушителей выросли в неполной семье, более 30% детей, имеющих психические отклонения, росли без отца.

Дополнительным фактором риска для развития ребенка становится безработица родителей.

Продолжает увеличиваться число детей, осиротевших в раннем возрасте.

Растет число выявленных детей, оставшихся без попечения родителей. Большинство из них передаются под опеку (попечительство) и на усыновление, около 30% от их числа устраиваются в дома ребенка, детские дома, школы-интернаты и другие учебно-воспитательные учреждения. Несмотря на увеличение числа детей, переданных в семью, количество детей, помещенных в интернатных учреждения, не снижается.

По данным специалистов, сегодня Россия переживает третью (после гражданской и великой Отечественной войн) волну социального сиротства.

Происходящее в обществе резкое изменение ценностных ориентаций, психологическая дезадаптация значительной части населения, снижение нравственных норм негативно сказывается на процессе социализации детей и подростков.

Р.А. Юнусова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОЛ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ

В статье определяется место полоролевой идентификации подростков из группы риска в социальной адаптации. Выявлены особенности этого процесса, знание которых позволяет специалистам основательнее и глубже понимать их поступки и поведение, обеспечивает личностный подход к подросткам.

R.A. Unusova

PSYCHOLOGICAL SEX SELF-IDENTITY AS A FACTOR OF TEENAGERS' SOCIAL ADAPTATION

The article states the role of sex self-identity in a social adaptation of teenagers from group at-risk. The author brings up to light the main peculiarities of this process, which should help specialists to get a better understanding of teenagers' behavior and therefore would make it easier to find a way to each individual.

Подростковый возраст является переходным периодом от детства к взрослости. Приближение норм вступления в самостоятельную жизнь ставит вопрос о готовности подростка к занятию определенных социальных позиций в обществе, содержание которых определяется рядом факторов, в том числе и его половой принадлежностью (Д.И. Фельдштейн, 1983; М. Клее, 1991; Х. Ремшмидт, 1994; И.С. Кон, 1982; В.Е. Каган, 1991; А.С. Кочарян, 1996).

Активное половое созревание, рост самосознания, направленность подростков на активное усвоение социальных норм и индивидуальное развитие обуславливает специфику ситуации, в которой осуществляется половая идентификация на данном возрастном этапе (Божович Л.И. 1975; Исаев Д.Н., 1980; Выготский Л.С., 1984; Эльконин Д.Б., 1989).

Нами проведено исследование половой идентификации подростков 11-16 лет, растущих и развивающихся вне семьи, которые, согласно классификации Л.Я. Олиференко, Т.Н. Шульги, А.В. Быкова (2003), относятся к категории дети «группы риска». Это подростки полностью или частично лишенные родительского попечительства, из реабилитационных центров, детского дома и школы-интерната г. Москвы, мальчики и девочки 11-16 лет. В работе проведен сравнительный анализ процесса половой идентификации у детей «группы риска» (ГР) и детей из обычных семей (ОД), учащихся общеобразовательных школ г. Москвы и Московской области.

Маскулинность и Феминность являются независимыми ортогональными переменными. Их различное сочетание влияет на социальную адаптацию мальчиков и девочек. Д.И. Фельдштейн (1983), рассматривая процесс развития ребёнка в подростковом возрасте, отметил наличие разного уровня социального созревания, которое фиксируется в последовательных стадиях становления личности. В 10-11 лет ребёнок начинает осознавать факт взросления, стремится к самостоятельности и пониманию со стороны взрослых, нуждается в признании с их стороны его возможностей и значения в решении частных задач.

Сравнительный анализ результатов данных девушек и юношей ГР по возрастам, образ «Я – реальное» отражен в сводной табл. 1. Обзор показателей методик показал, что мальчики ГР на протяжении всего подросткового периода сохраняют Маскулинную полоролевую ориентацию. Это говорит о целостности самовоспри-

ятия подростков и позволяет им успешно адаптироваться к постоянно меняющимся социальным условиям. В.В. Абраменкова (2000) отмечает, что в пубертатный период процесс полоролевой социализации достигает своей кульминации, когда на фоне физиологической и гормональной бисексуальности подросток остро переживает амбивалентность собственной половой идентичности. В нашем исследовании это выявилось только у девочек.

Таблица 1.

Сводная таблица результатов средних значений показателей маскулинности и феминности у мальчиков и девочек ГР, методики: «МиФ», «СЛК», «ППЛ»

Возраст	11	12 лет	13	14 лет	15	16 лет
Методика/группа	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки
«МиФ»	М	А→М	М	А→Ф	М	Ф
«СЛК»	М	М	М	М	М	М→А
«ППЛ»	М	А	М	Ф	М	Ф

В последние десятилетия наблюдается ослабление социализирующего влияния семьи и традиционного детско-подросткового сообщества. Средствами массовой информации осуществляется массированное внедрение бисексуальной модели полоролевой социализации, мальчики и особенно девочки оказались сориентированными не на романтические отношения и любовь, не на ценности семьи, а на «сексапильность», «безопасный секс» и гомосексуальные отношения. Эта ориентация, по свидетельству психологов, прямым образом связана с ростом девиантного поведения. Легко переступив грань целомудрия, подростки оказываются психологически готовы к переступанию других граней, т.е. к преступлению (В.В. Абраменкова, 2000).

В отличие от детей «группы риска», дети из обычных семей растут и развиваются в семьях, где есть представители и мужского и женского пола. Т.е. процесс идентификации проходит в условиях, способствующих формированию самосознания, непосредственно личности ребёнка и её установок. Идентификационное поведение развивается в течение всей жизни. Основу детской идентичности составляют её внешние обусловленные компоненты, это пол и возраст. Часто, при описании себя, дети в первую очередь указывают именно эти параметры. В норме первичная половая идентичность формируется у детей в возрасте от 1,5 до 3 лет. Основную роль в этом процессе играют окружающие ребёнка взрослые, которые постоянно увязывают поведение ребёнка с его полом, соответственно его одевают и обращаются с ним, ориентируясь на половые признаки. К двум годам дети выбирают соответствующие их полу игры и игрушки, а к трём правильно различают пол окружающих людей и предъявляют разные требования к взрослым и друг другу в зависимости от пола.

В подростковый период, когда возникает необходимость выходить на другой уровень общения, когда происходит постепенный отрыв от семьи и выход в социум, где надо находит своё место и иметь условия для развития, когда надо пройти очередной возрастной кризис и осознать происходящие перемены, включается процесс полоролевой идентификации.

Т.А. Репина в результате своей исследовательской работы делает вывод, что: «Проблема полоролевой социализации, включающая в себя вопросы формирования психического пола ребенка, психических половых различий и полоролевой дифференциации и лежащая на стыке ряда наук (социология, биология, медицина и др.), – одна из важнейших и активных проблем психологии. Без ее решения невозможно разработать методы дифференцированного подхода к воспитанию детей разного пола для формирования у них основ таких качеств, как мужественность и женственность, необходимых им и для успешного выполнения в будущем своих функ-

ций в семье. Долгое время в силу ряда объективных и субъективных причин эта проблема оставалась вне сферы исследования советских психологов, в то время как в зарубежной психологии она издавна привлекала большое внимание ученых».

Ниже мы рассмотрим, какие существуют отличия между мальчиками и девочками группы ОД в формировании образа «Я – реальное», который позволяет иметь представление о типичности для пола своего поведения и функций.

Согласно показателям средних значений все методики выявили у мальчиков ГР во все возрастные периоды маскулинный психологический пол (табл. 2). У девочек в 11-14 лет выражена тенденция к андрогинности, а 15-16 лет девочки имеют феминный психологический пол.

Таблица 2.

Сводная таблица результатов средних значений показателей маскулинности и феминности у мальчиков и девочек ОД, методики «МиФ», «СЛК», «ППЛ»

Возраст	11	12 лет	13	14 лет	15	16 лет
Методика/группа	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки
«МиФ»	М	Ф→А	М→А	М→А	М	Ф
«СЛК»	М	М	М	Ф→А	М	Ф
«ППЛ»	М	Ф	М	Ф→А	М	Ф

Андрогинность психологического пола девочек ГР в 11-12 лет подтверждена результатом теста «ППЛ», где значимые различия выявлены по всем трём шкалам (М= 3,05; Ф=2,39; А=2,51).

В следующие возрастные периоды, 13-14 и 15-16 лет, статистически значимых различий между группами девочек ГР и ОД в образе «Я – реальное» не выявлено. Это говорит о том, что процесс полоролевой идентификации между группами в целом не имеет различий и протекает примерно одинаково. Но разница есть во внутреннем содержании, его качественной составляющей.

В 11-14 лет у подростков идёт процесс примеривания на себя моделей полоролевого поведения. Внешняя социальная среда вынуждает девочек проявлять наряду с феминными качествами маскулинные, что приводит к андрогинному психологическому полу. Такое соотношение М и Ф качеств в 11-14 лет позволяет девочкам лучше адаптироваться к окружающей социальной среде. Как известно, у девочек группы риска она неблагополучна. До определения в социальное учреждение, основная часть из них жили вне семьи и вне дома, в частности, большую часть времени они проводили на улице, бесконтрольно и безнадзорно.

Содержательной составляющей шкалы феминности методики «ППЛ» являются характеристики, необходимые для установления и поддержания близких межличностных отношений: бодрость, весёлость, верность, стремление утешить, мягкость в высказываниях, нежность, доверчивость, неиспользование резких грубых выражений, деликатность в словах и действиях. Также эта шкала содержит коллективистские и экспрессивные характеристики, подразумевающие достаточно высокий уровень эмпатии (уступчивость, способность испытывать сочувствие, восприимчивость к нуждам других, способность понять ближнего, сострадательность, теплота в отношениях).

Выявленный нами феминный психологический пол у девочек 15-16 лет свидетельствует о силе женского начала и его превалирующем характере. А проявляемые одновременно маскулинные качества являются следствием влияния социальной среды, когда девочкам обеих групп (ОД и ГР) необходимо приспосабливаться и самоутверждаться, выдерживая внешнюю агрессию и конкуренцию с мужской половиной.

D.L. Best, J.E. Williams (1977) в своём исследовании выявили, что 90 % одиннадцатилетних американских школьниц решили, что прилагательные слабый, эмоциональный, чуткий, мягкий, отзывчивый, притворный, разговорчивый, непостоянный и нежный, описывают чаще всего женщин, а прилагательные сильный, агрессивный, буйствующий, жестокий, грубый, независимый, амбициозный и доминирующий – мужчин. Как известно, многие из этих стереотипных представлений подкрепляются взрослыми и сверстниками. При этом девочкам разрешено быть сорванцами, но в случае отклонений в полоролевой ориентации у мальчиков, над ним бут смеяться и издеваться.

Наше исследование выявило несколько иную картину представлений о себе, современной женщине и мужчинах подростками 11-16 лет. Девочки очень часто приписывают представительницам женского пола такие качества, как смелая, сильная, выносливая, уверенная, решительная и такие же качества отмечают у себя.

В целом, современная социальная ситуация, в которой растут и развиваются девочки, кардинально влияет на процесс полоролевой идентификации, когда они вынуждены быть сильными и выносливыми, чтобы удержаться и выстоять перед жизненными трудностями. Женщина становится решительной и хваткой, может вести с мужчинами борьбу в производственной сфере за руководящие посты, дабы быть начальником, получать хорошее вознаграждение за труды, обеспечивать семью, т.е. по сути, выполнять функции мужчины, снабженца и кормильца. Такая картина повсеместно представлена в жизни и средствах массовой информации.

Выявленные различия по шкале Маскулинности между девочками ГР и ОД свидетельствуют о влиянии условий среды, в которой они росли и развивались изначально. Девочки ГР не имели примера нормальных, благополучных семейных взаимоотношений, где женщина, выполняя роль матери и хранительницы очага учила бы их быть настоящими представительницами прекрасного пола. Большой процент содержания Маскулинных качеств у девочек ГР позволяет им комфортно чувствовать себя в условиях социальных учреждений, где они находятся в настоящий момент.

Сравнительный анализ данных мальчиков ГР и ОД по возрастам показал, что образ «Я – реальное», является одной из определяющих составляющих «Я – идентичности» личности, которая показывает становление представлений о собственных проявлениях характерных особенностей того или иного пола подростками ГР и ОД в возрасте 11-16 лет, и возрастную динамику процесса полоролевой идентификации (табл. 3).

Таблица 3.

Сводная таблица результатов средних значений показателей по методикам «МиФ», «СЛК», «ППЛ» у мальчиков ГР и ОД всех возрастов

Возраст	11 лет	12 лет	13 лет	14 лет	15 лет	16 лет
методика/группа	ГР	ОД	ГР	ОД	ГР	ОД
«МиФ»	М	М→Ф	М→А	А→ М	М	М
«СЛК»	М	М	М	М	М	М
«ППЛ»	М	М	М	М	М	М

Анализ результатов методики «МиФ» показывают, что во все возрастные периоды в обеих группах (ГР и ОД) показатели маскулинности превалирует над феминностью, т.е. образ «Я – реальное» у мальчиков маскулинизирован.

Для всех возрастных периодов интервал между М и Ф больше у подростков ГР. У подростков ОД можно отметить тенденцию к андрогинности.

Относительно общей тенденции можно сказать, что под влиянием социальных факторов, у мальчиков ГР, так же как и у подростков группы ОД, мужские качества более выражены во все возрастные периоды относительно феминнных качеств.

По результатам методик «МиФ», «СЛК», «ППЛ» в обеих группах мальчиков маскулинные качества более выражены, чем феминнные во все возрастные периоды.

Так как методики отличны по содержанию шкал, а методика «Психологический пол личности» содержит более развёрнутую характеристику маскулинной и феминнной составляющих психологического пола, видны некоторые различия в результатах методик между группами по возрастам. Но выраженность этих различий не позволяет говорить об их значимости для того, чтобы делать выводы.

Это подтверждают показатели статистических моментов, где мы видим, что из всех трёх методик значимые различия только в группе 11-12 лет в образе «Я сам» методики «СЛК» по шкале Феминнности (2,20). Мальчики группы ОД более феминнны, чем мальчики ГР. Известно, что идентификация проходит всегда в рамках определённых общественных отношений, и очень большое значение здесь играют родители и семейная среда проживания.

Уже к концу XIX началу XX века наметился, а в последствии развился маскулинный тип половой социализации, когда мужская модель поведения оказывалась более предпочтительной как для мальчиков, так и для девочек (В.В. Абраменкова, 2000). Это сказалось на типе полоролевой социализации в процессе формирования психологического пола, который также определяют как инверсионный, т.е. маскулинный для девочек и феминнный для мальчиков. Половая социализация по инверсионному типу по своей сути является прямым насилием над естественной природой человека и таит в себе определённую опасность для общества в целом, масштабы которой будут осознаваться в дальнейшем, когда уже будет невозможно что-либо изменить.

Андрогинность в полоролевых предпочтениях у подростков женского пола свидетельствует о стирании резких границ между мужским и женским миром, стремлении занять достойное место рядом с мужчиной, быть с ним на равных. Это ведёт к нарушению традиционно сложившихся связей и характера общения в мире построения взаимоотношений, разрушает гармонию и часто влечёт непонимание в семейных отношениях.

Изучение и раскрытие особенностей процесса полоролевой идентификации подростков из группы риска является необходимым для оказания им более квалифицированной помощи, объективной экспертной оценки и предупреждения насилия. Знание основ и особенностей этого процесса позволит специалистам, работающим непосредственно с такими подростками, основательнее и глубже понимать их поступки и поведение. Это обеспечит более личностный подход к каждому, поможет основательнее подготовить мальчиков и девочек к самостоятельной жизни.

РАЗДЕЛ 3.
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

Уварова Л.В.

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ ПСИХОЛОГА

Работа посвящена теоретическому анализу проблемы выбора профессии психолога. Автором рассмотрены основные виды мотивов профессионального выбора психологов и их структура.

Uvarova L.V.

THE PROBLEM OF MOTIVATED CHOICE OF THE PSYCHOLOGIST PROFESSION

The article is devoted to theoretical analyses of the problem of choosing the psychologist profession. Author describes main types of motives of professional psychologists` choice and there structure.

Процесс совершенствования подготовки будущих психологов в условиях современного образования достаточно сложен и обусловлен многими факторами, среди которых существенным является мотивация студентов. Проблема мотивации является одной из фундаментальных проблем в психологии. Анализ научной литературы показывает, что проблема мотивации выбора помогающей профессии недостаточно разработана. Особенно это касается мотивации выбора профессии психолога.

Как показывают исследования, проведенные Виштак О.В., Поповым В.А., Кондратьевой О.Ю., мотивация студентов-психологов неоднородна, она зависит от множества факторов: индивидуальных особенностей студентов, характера ближайшей референтной группы, уровня развития студенческого коллектива.

Малинаускас Р.К. в своих исследованиях, опираясь на концепцию М. Рогова, выделил два больших блока мотивов выбора профессии: непосредственные и опосредованные мотивы.

Непосредственные включаются в сам процесс деятельности и соответствуют ее социально значимым целям и ценностям; опосредованные же связаны с целями и ценностями, лежащими вне самой деятельности, но хотя бы частично в ней удовлетворяющимися. К непосредственным мотивам он относит познавательные мотивы (стремление к творческой исследовательской деятельности, процесс решения познавательных задач, самообразование, ориентация на новые знания) и мотивы развития личности (потребность в постоянном интеллектуальном и духовном росте, стремление расширить кругозор и эрудицию, стремление повысить свой общекультурный уровень). В структуре опосредованных мотивов Малинаускас Р.К. различает социальные мотивы (сознание нужности высшего образования, престижность высшего образования, желание стать полноценным членом общества, долг и ответственность; социальной идентификации: занять определенное положение в группе, одобрение преподавателей) и мотивы достижения (лучше подготовиться к профессиональной деятельности и получить высокооплачиваемую работу). Отношение

студентов к профессии, т. е. к целям вузовского обучения, наполняется профессиональным смыслом и содержанием в ходе учебной деятельности, которая выступает относительно профессиональных целей обучения в качестве средства их достижения. Отношение к учению как к средству достижения профессиональных целей образует второй уровень мотивационно-целевой основы деятельности – мотивацию профессиональной деятельности. По степени её сформированности можно судить о готовности студентов педвузов к профессиональной деятельности. Структура этой мотивации, по мнению Малинаускас Р.К., многозначна по содержанию и различным формам. Студенты могут лучше или хуже учиться, потому что хотят (или не хотят): приобрести новые знания и получить удовлетворение от самого процесса познания (познавательные мотивы); иметь более высокий заработок (прагматические мотивы); принести пользу обществу (широкие социальные мотивы); утвердить себя и занять в будущем определенное положение в обществе в целом и в определенном ближайшем социальном окружении (мотивы социального и личностного престижа).

Анализ научных публикаций и литературы по данной проблеме показывает, что в ситуации выбора профессии психолога доминирующими выступают две группы мотивировок - помощь другим и помощь себе.

Так, например, А.И.Донцов, Г.М.Белокрылова, анализируя профессиональные представления студентов-психологов, пришли к выводу, что у всех респондентов доминирующими выступили две группы мотивировок поступления на факультет психологии: 1) стремление помочь людям, «очеловечить» общество и 2) намерение решить собственные психологические проблемы, обеспечить личностный рост и саморазвитие. И то, и другое требует специальных знаний, получить которые можно на факультете. Характерно, что эти мотивировки господствовали в ответах всех респондентов независимо от курса обучения, возраста и наличия иного профессионального опыта. Психология, по существу, рассматривается здесь как средство воздействия на себя и других и тем самым лишается самоценности в качестве предмета познания.

Проблема выбора «помогающих» профессий была предметом исследования многих зарубежных специалистов. З. Фрейд в своих работах подчеркивал, что в основе стремления помогать другим людям лежат детские фрустрации и лишения. Его дочь Анна Фрейд отмечала, что одним из самых изощренных механизмов защиты является стремление человека самому стать психотерапевтом. Р.Нельсон - Джоунс в своей работе о психологическом консультировании также указывает на то, что жизненные травмирующие ситуации в жизни многих известных психологов и психотерапевтов легли в основу их профессионального выбора или предопределили основные концептуальные положения их теорий. Р. Нельсон - Джоунс отмечает, что некоторые консультанты-теоретики предрасположены к созданию теорий, которые смогут помочь не только их клиентам, но и им самим. В частности, разработанный Фрейдом самоанализ позволил ему написать свою основную работу «Толкование сновидений». В основе логотерапии Франкла лежит отчаяние, овладевшее им в юном возрасте в связи с очевидной бессмысленностью жизни. Роджерс рассказывал о полученном им воспитании, что его родители любили его, но ему никогда не приходило в голову поделиться с ними какими бы то ни было личными сокровенными мыслями или чувствами, потому что он знал, что все его идеи и переживания будут подвергнуты критике и признаны не стоящими внимания.

В своих работах А. Гуггенбюль-Крейг затрагивает проблему негативных воздействий на клиента или пациента в силу собственных неразрешённых личностных дисгармоний и дефектов. По мнению Гуггенбюль-Крейг, в тени (тень - негативная,

бессознательная сторона личности, как правило, неприемлемая для «эго») психотерапевта очень часто кроется потребность во власти. Именно мотив власти психолога, берущий своё начало в глубинах подсознания, превращает пациента в средство для реализации данного мотива.

Грищенко Д.Ю., анализируя зарубежные исследования, отмечает, что у многих психотерапевтов и психологов, особенно недавно практикующих, присутствует иллюзия всезнания природы человеческой психики, механизмов её функционирования, детерминант самых разнообразных проблем, касающихся житейских ситуаций и психических расстройств. Подобная некоторая самонадеянность и вера в собственный непререкаемый авторитет иногда приводит к тому, что психолог, психотерапевт уподобляется своеобразному волшебнику, имеющему способность к чтению мыслей пациента и воздействию на него.

Гуггенбюль-Крейг отмечает, что ожидания стажёров, проходящих супервизию, в частности сотрудников социальных служб, продиктованы стремлением к власти. Они надеются, что опытный аналитик поделится с ними психологическими знаниями и приёмами, которые позволяют доминировать над окружающими людьми.

О мотиве власти в личности психолога говорит также и Х. Хекхаузен. В своих исследованиях он отмечает, что выборочное тестирование обнаружило сильно выраженный мотив власти у учителей, священников, журналистов и психологов в отличие от административных служащих, врачей и юристов.

Анализируя профессию психолога в контексте мотива власти, Грищенко Д.Ю. отмечает, что власть здесь носит инструментальный характер. Однако мотив и мотивация власти в личности психолога может выражаться в форме контроля не только над клиентом, но также в контроле над всем своим социальным окружением, взаимодействие с которым в прошлом оказывалось травмирующим.

Проблема контроля над социальной ситуацией очень близко, по мнению Грищенко Д.Ю., стоит с проблемой манипуляции людьми в ситуации терапевтического взаимодействия. Однако в связи с тем, что умение эффективно манипулировать людьми впоследствии трансформируется в навык, данная способность уже реализуется на неосознаваемом уровне в достаточно широком спектре ситуаций социального взаимодействия. В дальнейшем манипулирование людьми идёт уже как бы автоматически. Таким образом, психологические знания позволяют не только более эффективно контролировать социальное окружение, но и манипулировать им.

Систематизируя характеристики мотивационно-потребностной сферы личности, Мартьянова Г.Ю. и Асеев В.Г. определили основные группы профессиональной мотивации практических психологов.

К мотивам конструктивной направленности они относят:

1) мотивация предназначения профессии психолога: принесения пользы обществу посредством психологической деятельности, мотив оказания помощи конкретному человеку средствами психологической деятельности;

2) деятельностно - процессуальная мотивация: интерес к деятельности психолога вообще, интерес к отдельным направлениям психологической деятельности, мотив использования разнообразных способов психологической деятельности, возможность самому принимать решения о способах выполнения психологической деятельности;

3) деятельностно - результативная мотивация: создание духовных ценностей, значимость результатов оказания психологической помощи, возможность добиться высоких результатов, успеха, стремление превзойти стандарты в работе психолога;

4) мотивация социального престижа профессии психолога: мотив служения обществу, социальной группе людей, престиж работы психолога в обществе, принадлежность к профессиональной группе психологов;

5) мотивация межличностного общения в профессии: психологический климат в коллективе, мотив общения с коллегами-психологами по предмету деятельности, признание и авторитет среди коллег-психологов, стремление получить и поддержать социальный статус в профессии;

6) мотивация реализации себя в профессии: мотив самореализации средствами профессии, мотив формирования позитивной профессиональной Я-концепции, самоуважения, возможность стать хорошим психологом, развитие и коррекция личности психолога посредством профессиональной деятельности, мотив профессионального самоопределения, принятия роли психолога-профессионала, стремление своим индивидуальным опытом обогатить опыт психологической практики;

7) внешне детерминированная мотивация: мотив получения экономической выгоды по результатам оказания психологической помощи, предоставление жилья, льгот, медицинского и социального обеспечения, гарантия занятости, территориальные мотивы.

К мотивам неконструктивной направленности Мартьянова Г.Ю. и Асеев В.Г. относят: отсутствие жесткой регламентации выбора способов оказания психологической помощи, право на ошибки в психологической работе, безопасность психологического труда, отсутствие экстремальных ситуаций, оптимальная трудоемкость, внимание и забота администрации, мотив избегания неприятностей, поиск причин неуспеха во внешних фактах, узко индивидуалистическое самосовершенствование без направленности на благо других людей, стремление к доминированию, власти, мотив конкуренции, мотив ситуативной конфронтации.

Бочавер А.А. выдел несколько основных причин, по которым люди выбирают именно эту профессию: популярность и востребованность в данный момент услуг, предоставляемых психологической практикой; альтруизм, то есть желание помогать другим в решении их проблем; желание познать самого себя (от естественного любопытства до признания собственного бессилия в решении своих проблем иными способами, кроме как обучением). Принимая мотив альтруизма за неизменную величину, Бочавер А.А. делает вывод, что наибольшую заинтересованность в обучении проявляют люди, имеющие проблемы, с которыми они готовы работать: чем больше проблем, тем больше интерес.

Грищенко Д.Ю. и Т.П. Гаврилова также отмечают, мотив общения вполне заслужено может занимать одну из ведущих позиций в мотивации профессионального выбора психолога. Т.П. Гаврилова, в частности, считает, что потребность в общении играет ведущую роль в профессиональном самоопределении психотерапевта.

Проведенный Файферманом В. В. анализ мотивов выбора профессии психолога показал, что наиболее значимыми мотивами по всей выборке были: психология — нужная профессия и желание работать с людьми. Наименее значимые мотивы: материальная заинтересованность, престиж профессии, перспектива научной деятельности и просто желание получить образование. В динамическом аспекте по мере получения психологических знаний отрицательные значения стали приобретать такие мотивы как: обладаю способностями к психологии, желание работать с людьми и интерес к психологии.

Как отмечает Файферман В. В., полученные результаты не выходят за рамки эмпирической типологизации и отражают лишь некоторые динамические тенденции, зафиксированные на определенном временном промежутке существования изучаемого объекта, в процессе подготовки психологов постоянно происходят изме-

нения в структуре мотивов. Эти изменения детерминированы процессом обучения и его особенностями, а также спецификой ориентации студента на будущую профессиональную деятельность.

Пономарева И.М., Евтюшкин В.П. рассматривают следующие виды мотивов профессионально-учебной деятельности студентов: 1) профессионально-познавательный мотив (в основе которого лежат как широкие познавательные потребности, так и интерес к знаниям, специфичным для будущей профессии); 2) мотив получения диплома о высшем образовании (как стремление к определенному статусу в обществе); и 3) мотив межличностного общения (в основе которого находится потребность общения с "единомышленниками" - кругом людей, объединенных общими интересами и профессиональной направленностью). Результаты проведенного ими исследования позволили выявить два ведущих мотива деятельности студентов. Это мотив самопознания и самосовершенствования (потребности разобраться в своем внутреннем мире, решить актуальные личностные проблемы, осознать пути дальнейшего развития) и профессионально-познавательный мотив (стремление к получению знаний по психологии, к приобретению интересной профессии, получению удовольствия от процесса учебы).

Среди вспомогательных мотивов были выявлены мотив приобретения престижной специальности (как потребность занять определенный статус в обществе и, благодаря работе, обеспечить материальное благосостояние) и мотив межличностного общения (как стремления общаться с интересными, близкими по духу людьми, приобрести опыт корректного общения и овладеть навыками коммуникативной компетентности).

Подробный анализ мотивационной структуры профессиональной деятельности практикующих педагогов-психологов был сделан П. А. Малыхиным. В его исследовании структура профессиональной мотивации педагогов-психологов представлена 6 ключевыми мотивационными факторами.

Фактор 1. «Функциональные возможности реализации профессиональной деятельности». Характеризует динамические возможности, как реализации собственно профессиональной деятельности, так и удовлетворения основных мотивов профессиональной деятельности. Выраженность первого фактора в мотивационной структуре профессиональной деятельности означает высокие функциональные возможности реализации значимых мотивов профессиональной деятельности и высокие возможности выполнения самой профессиональной деятельности, а с другой стороны, – избегание жестко навязанных извне побуждений.

Фактор 2. «Материальные ресурсы». Этот фактор характеризуется доминированием мотивов «Деньги» и «Здоровье» СТМ. Это максимально внешний, по отношению к процессу деятельности, фактор. Доминирование этого фактора в мотивационной структуре отражает высокую ценность материального обеспечения собственной деятельности, значимость получения достаточно высоких доходов, стремление к экономии затрат интеллектуальных и физических ресурсов, избегание новизны и тревоги.

Фактор 3. «Следование нормам, правилам». Третий фактор характеризует ценность следования сложившейся традиции, ожиданиям близких, обстоятельствам и готовность к высоким затратам ради удовлетворения значимых мотивов (и, прежде всего, мотива «Следование традициям») и достижения результатов профессиональной деятельности.

Фактор 4. «Самореализация» или реализация себя в профессии. Высокая выраженность четвертого фактора означает интерес к предмету, процессу и результатам труда, получение удовольствия от своей работы; мотивацию творчес-

кого самовыражения и самореализации, новаторство, а также ориентация на общение с интересными и влиятельными людьми. Достаточно сильно этот фактор связан и со стремлением к достижению успеха в профессиональной деятельности.

Фактор 5. «Востребованность». Высокие значения пятого фактора – это стремление к общественному признанию, достижение результата деятельности и большая значимость ожидаемых положительных последствий удовлетворения значимых побуждений. Этот фактор связан с предпочтением не денежных форм обеспечения материального и социального благополучия, например, таких как поддержки или покровительства.

Фактор 6. «Альтруизм». Этот фактор характеризует высокие функциональные возможности реализации значимых мотивов профессиональной деятельности, высокую значимость мотивации альтруистического поведения, сопереживания и эмоционального контакта, мотивации морального самоуважения, мотивации служения обществу, романтизма. Выраженность шестого фактора также связана со стремлением реализовать имеющиеся возможности для достижения значимых целей, с чувством собственной уязвимости, ценностью принадлежности к определенной социальной группе, команде, потребности в социальной защите.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что выбор профессии психолога не является случайным (как в общем и выбор большинства других профессий). На наш взгляд, осознаваемыми мотивационными факторами выбора профессии психолога являются: а/ помощь себе, стремление разобраться в себе, собственных конфликтах; б/ помощь другим, стремление принять участие в разрешении проблем других людей, обратившихся за помощью; в/ престижность, необычность и элитарность данной профессии, которая несёт на себе определённый отпечаток таинственности. Неосознаваемыми мотивационными факторами являются следующие, которые во многом являются глубинным продолжением осознаваемых мотивировок: а/ минимизация тревоги, порождённой внутриличностными конфликтами; б/ мотив власти, являющийся своего рода потребностью в контроле над социальным окружением.

Не вызывает сомнений тот факт, что профессиональный выбор и профессиональная направленность личности во многом обусловлены личностной составляющей субъекта профессиональной деятельности, формирование которой шло под влиянием целого ряда средовых факторов. Особое место в личностной составляющей субъекта профессиональной деятельности занимает её мотивационная основа, так как именно она в дальнейшем определяет реализацию основных потребностей личности, развитие личности в том или ином направлении, профессиональную и просто человеческую линию развития. Поэтому психологический анализ профессиональной мотивации позволяет уточнить пути профессиональной направленности личности и при необходимости скорректировать ход её реализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности.- М.: Мысль.1976.

2. Бочавер А.А. Личностные особенности студентов-психологов. – М.: НИИ СПиПРЛ, 2006.

3. Виштак О.В. Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов // Социологические исследования. 2003. №2.

4. Гуггенбюль-Крейг А. Власть архетипа в психотерапии и медицине. СПб.: «Б.С.К»., 1997-110с.

5. Донцов А.И., Белокрылова Г.М. Профессиональные представления студентов-психологов. //Вопросы психоллогии. 1999. №2.

6. Малинаускас Р.К. Мотивация студентов разных периодов обучения // Социологические исследования. 2005. № 2.

7. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М.: Междунар. гуманитар. фонд “Знание”, 1996- 308с.

8. Попов В.А. Кондратьева О.Ю. Изменение мотивационно-ценностных ориентаций учащейся молодежи // Социол.исслед. 1999. №6.

9. Файферман В.В. Психологические особенности функционирования намерений в процессе профессиональной подготовки психологов //Образовательные практики: амплификация маргинальности. Альманах № 4. Под ред. А.А. Забирко. - М.: Технопринт, 2000. – 184 с.

10. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2 т. Т.I. - М.: «Педагогика»,1986-408с.

Галасюк И.Н.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ

Представлены психологические характеристики современного руководителя в динамике возрастного развития. Определены основные механизмы детерминации и развития профессиональной идентичности российского руководителя. На релевантной выборке выявлена факторная структура его профессиональной идентичности. Сделаны выводы по использованию полученных научных данных в оптимизации становления руководителя.

Современное состояние экономики и политики обнажило значимость обновления системы управления. Переход к главенству человеческих ценностей означает качественное изменение статуса управления в общественной жизни. В науке ведется поиск и разработка общефилософских, социальных и психологических теорий, позволяющих осмыслять и направлять управленческие новации, моделировать и обеспечивать процесс профессионализации самих субъектов управленческой деятельности.

На сегодняшний день в научном описании психологических моделей профессионального развития руководителей сформировалось свое понятийное поле. Из числа фундаментальных понятий, которыми оперирует психология при описании детерминант профессионализации руководителей, понятие «профессиональная идентичность» является мало исследованной категорией. Вместе с тем, поскольку прогресс в постиндустриальном, информатизированном обществе существенно определяется личностным фактором, то именно личность руководителя становится отправной, исходной посылкой организации исследовательских программ, в семантическом пространстве которых рассматриваются психологические категории «руководящая должность», «управленческая деятельность» и т.п. Ориентация на открытое и творческое управление предполагает развитие самодеятельности и инициативы руководителей, повышает требования к их профессиональному мастерству и профессиональному развитию. В связи с этим проблема профессиональной идентичности руководителей в плане личностного роста, достижения самоэффективности, осознания свого места в этом мире становится особо актуальной для психологии развития и акмеологии.

Управление представляет собой структурированную область профессиональной деятельности, имеющую свои цели, задачи, специфические средства и методическое обеспечение. Оно имеет место в тех системах, которые характеризуются большой сложностью и динамичностью. И для того, чтобы снять возмущающие и деструктивные влияния различных факторов, возникает необходимость сохранить определенные качества, структурные и функциональные характеристики системы в заданных пределах и условиях, обеспечить оптимальный (наилучший) уровень ее функционирования и развития. Эти задачи и призвано решать управление. Именно идея оптимизации и упорядочения процессов и состояний в сложных динамических системах легла в основу формирования и определения понятия «управление».

Упорядочивающим и системообразующим фактором любой системы П.К.Анохин называет полезный результат, содержание и параметры которого формируются первоначально системой или задаются ей извне в виде определенной модели или цели. Все изменения и переходы системы из одного состояния в другое становятся упорядоченными только тогда, когда они соотнесены с целями и результатами. Вот почему в большинстве определений в качестве главного и инвариантного признака управления выступает его целесообразность. Управление с

этих позиций определяется как организация или процесс целенаправленных воздействий (М.Марков), или как целенаправленное воздействие субъекта на объект и изменение последнего в результате воздействия (А.В.Филиппов).

Мы будем оперировать синонимичными понятиями «управление» и «руководство» без использования термина «менеджмент» как более адекватных государственному сектору экономики и отражающими направляющую деятельность руководителя. Понимая при этом, что в русскоязычной традиции словоупотребления «руководить» – значит направлять чью-нибудь деятельность, быть во главе чего-нибудь, заведовать чем-либо; а «управлять» - значит направлять ход, движение, деятельность кого-чего-нибудь, руководить действиями кого-чего-нибудь.

Управление, с психологической точки зрения, — это деятельность, и деятельность специфическая, имеющая ряд особенностей. *Во-первых*, основная черта, особенность управленческой деятельности, имеющая решающее психологическое значение, заключается в том, что управление всегда направлено на других людей. *Во-вторых*, управление есть не просто воздействие одного человека на другого или на группу людей, а взаимодействие. Иными словами, управление — это специфический вид межличностного взаимодействия.

Чтобы сделать обсуждение предметным, необходимо составить представление о том, как осуществляется процесс управления и что именно дает человеку импульс побуждать других к труду. Для нас первостепенный интерес представляет *руководитель организации* - человек, который одновременно является лидером и эффективно управляет своими подчиненными. Одной из основных проблем психологии управления и развития является проблема эффективности. Критерии эффективного управления разработаны в некоторых традиционных, ставших уже классическими психологических теориях управления. В настоящее время существует несколько основных теоретических подходов (теории черт, теории лидерского поведения, теория стилей управления, управленческая матрица Р. Блейка и Д. Мутон, теория рационального управления, теория соучаствующего управления, вероятностная модель управленческой эффективности, теория ситуационного лидерства, теория “путь — цель”, концепция ценностного обмена как механизма выдвижения лидера) в понимании происхождения эффективного управления.

В России проблема управленческой деятельности характеризуется отчетливой спецификой, связанной с особенностями, как национальной культуры, так и текущего момента в развитии страны. Практика показывает, что в современных российских организациях переход оперативного управления от единоначалия к регулярному менеджменту происходит не всегда, а если и происходит, то представляет собой весьма болезненный процесс.

Современный руководитель выступает в нескольких ипостасях: *во-первых*, это управляющий, облеченный властью, руководящий большим коллективом людей; *во-вторых,* это лидер, способный вести за собой подчиненных, используя свой авторитет, высокий профессионализм, положительные эмоции; *в-третьих*, это дипломат, устанавливающий контакты с партнерами и властями, успешно преодолевающий внутренние и внешние конфликты; *в-четвертых*, это - воспитатель, обладающий высокими нравственными качествами, способный создать коллектив и направляющий его развитие в нужное русло; *в-пятых,* это – инноватор, понимающий роль науки в современных условиях, умеющий оценить и без промедления внедрить в производство то или иное изобретение или рационализаторское предложение; *в-шестых*, это - просто человек, обладающий высокими знаниями и способностями, уровнем культуры, честностью, решительностью характера и в то же время рассудительностью.

Отдельного внимания заслуживает вопрос о формировании, сущности и структуре профессиональной идентичности руководителей. Профессиональная идентичность формируется путем соотнесения интериоризованных моделей профессии и

профессиональной деятельности с профессиональной Я-концепцией, и требует принятия человеком определенных идей, убеждений, оценок, правил поведения, принятых и разделяемых членами данной профессиональной группы или общества. Профидентичность определяет значимость для человека профессии и профессиональной деятельности как средства удовлетворения своих потребностей и развития своего индивидуального потенциала.

Профессиональная идентичность руководителей имеет свою специфику, обусловленную содержанием и целями управленческой деятельности. Современная жизнь требует от руководителя, во-первых, глубоких профессиональных знаний и навыков, во-вторых, готовности к генерированию гибких и продуктивных идей, способности принимать оперативные решения, достигать результатов в кратчайший срок и с минимальными затратами усилий. Управление есть двусторонний процесс, оно предполагает работу, направленную, одновременно, на других, на окружающий мир, и на самого себя, путь в мир, его совершенствование и преобразование есть одновременно путь руководителя к себе. Руководитель не просто объективно «реализуется» в управленческой деятельности, но и самоосуществляется, самореализуется в этой системе. Руководитель в значительной степени и задает данную систему. В этой связи высокую практическую и научную значимость имеет исследование интегративных личностных характеристик руководителя, в качестве которой может выступить профидентичность.

Говоря о профессиональной идентичности руководителей, следует подчеркнуть, что однозначность самой статусной (управленческой) позиции этих специалистов и множественность функций внутри нее (направляющей, воспитательной, коммуникативной, организующей, контролирующей, производственной) делают особенно явным сочетание в ее структуре разных параметров: личностного, функционального, административного, коммуникативного. Поэтому, с нашей точки зрения, более адекватным в этом случае является модель профидентичности руководителя, которая строится с учетом административного радикала управленца.

Процесс развития профессионала, по нашему мнению, включает в себя 3 аспекта: *приобретение профессионального опыта (Я и Дело); достижение профессиональной идентификации (Я и Другие); достижение самоидентификации (Я = Я)*. Наилучшим образом потенциал профессионала-руководителя может раскрыться в состоянии высокой мотивационной готовности к исполнению должностных, управленческих обязанностей. Следовательно, к выше перечисленному стоит добавить формирование эффективной системы должностной самореализации на руководящем поприще. Успешное развитие этих основных компонентов (радикалы: личностный, функциональный, коммуникативный, должностной) и определяет позитивное развитие профессиональной идентичности руководителя. Можно предположить взаимное воздействие каждого радикала на другие, нужно также учитывать и внешние условия.

Развитие профидентичности, с нашей точки зрения, можно представить через приобретение профессионального опыта, профессиональные отношения к позитивному самоотношению и самореализации в руководящей должности, что наглядно отражено в таблице.

Таким образом, нами выработано понимание идентичности как некой динамичной, связанной с профессиональным контекстом существования индивида, структуры, субъективно переживаемой как чувство тождественности и постоянства собственной личности при восприятии другими, признающими это тождество. Структурными компонентами профидентичности руководителя являются личностный, функциональный, коммуникативный и административный радикал.

Выборку эмпирического исследования составили работники Информационного Центра Московской железной дороги в количестве 147 человек, в возрасте от 23 до 58 лет (из них – 32 женщины, 115 - мужчин).

Для изучения профидентичности руководителя использовались **методики:** тест Айзенка, тест Лири, тест эгоцентрических ассоциаций, ориентационная анкета, методика изучения трудовой мотивации, тест удовлетворенности трудом, семантический дифференциал «Ваше восприятие: Я как руководитель», методика изучения профессиональной идентичности.

Таблица

Механизмы детерминации и развития профидентичности руководителя

Механизмы детерминации идентичности	Структурные компоненты профессиональной идентичности руководителя			
	Коммуникативный радикал	Функциональный радикал	Административный радикал	Личностный Радикал
1.Порождающий механизм:	общение	Опыт	власть	Я - концепция
Динамические аспекты	персонализация	самоопределение самоорганизация	Руководство	саморефлексия
Соотношение	мы / они	детерминизм / неопределеность	потребности/возможности	внешнее многообразие / внутренний мир
2.Исполнительный механизм	идентификация/ отчуждение	идентификация/ отчуждение	Целеполагание	образ – Я
Объект исполнительного механизма	значимые другие	Дело профессия	Намерения	Я - позиция
3.Реализующий механизм	отношения	Ситуация	волевое поведение	Речь
Конкретизация реализующего механизма	нормы референтной группы	Образ профессии	карьерные ориентации	самоописания
4.Описательный механизм	когниции / эмоции / поведение	Когниции / эмоции / поведение	уровень притязаний	объективные эмоциональные функциональные самохарактеристики
5.Структурная основа идентичности	прототипы	Трудовые функции хронотопы	жизненные стратегии	ценности ПВК
6.Содержательные аспекты структуры идентичности	тождественность	определенность	социальная значимость	целостность

Психологические характеристики руководителя. Исходно имеем следующие отправные результаты по тесту Айзенка: среди руководителей, вошедших в исследуемую выборку, преобладает флегматический тип темперамента.

По тесту Лири показатели свидетельствуют в пользу наличия средне-выраженных профессионально-важных качеств руководителя: склонности к лидерству и руководству (*8*), уверенность в себе (6*)*, непреклонность воли, требовательность (6*)*, демократичность (7*)*, отзывчивость (9*)* и др.

Результаты теста «Ваше восприятие: Я как руководитель» помогают понять, почему так происходит. Обнаруживаем, что руководители в определенном смысле не удовлетворены собой как руководителем, но это компенсируется склонностью рассчитывать на свои силы, надеяться на самого себя и проявлять собственную активность.

По тесту эгоцентрических ассоциаций имеем, что индекс эгоцентричности не высок (5,7 из 40), он свидетельствует об отсутствии свей собственной позиции, зависимости от мнения других (предполагаем – вышестоящего начальства).

Для наших испытуемых руководителей по тесту изучения направленности характерна ориентация на задачу, при снижении значимости человеческих отношений, в отношении себя значимость показателей также не высока, вероятно, имеет место раздражение, неподконтрольность эмоций в виду собственной загруженности и неумения делегировать полномочия. В направленности на себя преобладают низкий и средний уровни значений. И как итог – невысокая (но и не низкая 31,6 балла) удовлетворенность работой. Более детальный анализ показывает преобладающую ориентацию на работу, ее прагматический смысл, убеждение себя в ее необходимости. Результирующая ориентация незначительно преобладает над процессуальной, т.е. почти в равной степени изучаемый нами руководитель способен как выходить за рамки своей профессиональной деятельности, так и укладываться в заданные рамки. По-видимому для руководителя характерен репродуктивный вид профессиональной активности, творческий поиск происходит под давлением внешних обстоятельств, так называемое «стимулированное творчество». Деньги для руководителей имеют, прежде всего, утилитарно-прагматический смысл как материальное вознаграждение и способ обеспечения родных и близких. Показатели трудовой мотивации намного выше во всех аспектах, кроме конкурентности. Труд сам по себе является значимостью для руководителя, его ценность неоспорима и устойчива.

Коллективистическая мотивация, напротив, очень противоречива: от незначимых значений до высокой степени значимости. По-видимому, признание профессионального сообщества обладает для руководителя высокой притягательной силой, но объединяться с другими он не готов (не способен?), возможно, из-за страха панибратства и утраты ролевой адекватности.

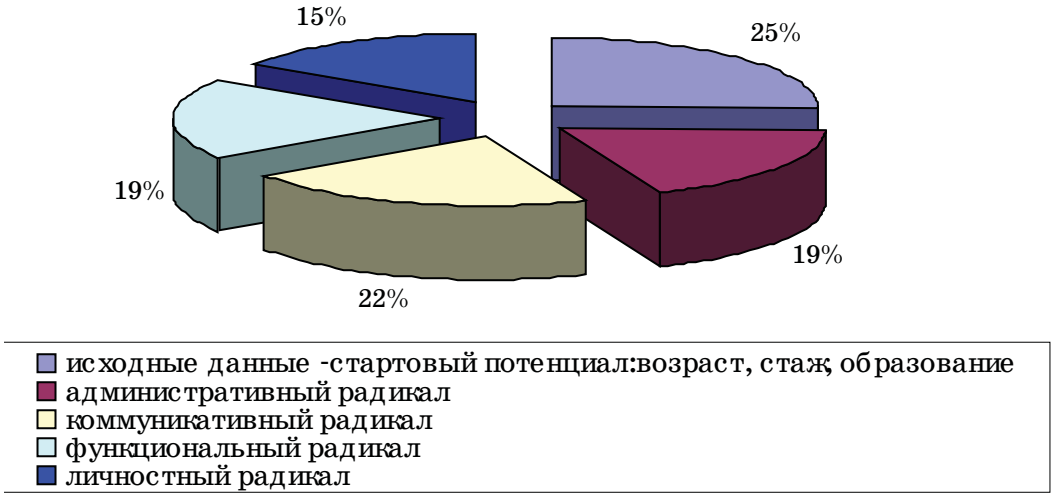


Рис. Структурная модель профидентичности руководителя

Результатом всего выше сказанного является псевдопозитивная идентичность или гиперидентичность (средний балл 4,5.), т.е. «взращивание» в себе ощущения своей незаменимости, переживаний по поводу того, что «без меня все дело встанет». Профессиональная идентичность руководителя на статистически значимом уровне обратно пропорционально коррелирует с такими качествами личности как конформизм (r = -0,38835, при p 0,05), зависимость (r = -0,38228, при 0,05) и эгоцентрической направленностью личности (r = -0,358892, при p 0,05).

Факторный анализ с применением Varimax-raw позволил получить следующее (см. рис.):

Возраст как фактор влияния на структуру и содержание профессиональной идентичности руководителя. Далее попробуем подойти к изучаемому типажу руководителя более дифференцированно. В нашей выборке мы выделили по возрастным категориям 3 подгруппы руководителей: 1) в возрасте от 33 до 39 лет, 2) в возрасте от 45 лет до 54 лет, 3) в возрасте от 55 до 58 лет.

По тесту Лири наиболее адекватными с точки зрения профессионально-важных качеств (лидерство, отзывчивость, уверенность, доброжелательность и уверенность в себе) оказались руководители 45-55 лет.

Наиболее выраженным по силе, оценке и активности восприятие себя как руководителя обнаруживается в возрастной группе от 45 до 55 лет, наименее выраженным по тем же параметрам восприятие себя как руководителя в возрастной группе руководителей от 56 до 60 лет.

Удовлетворенность работой возрастает с возрастом руководителей, имея наименьшие значения в группе руководителей более молодых по возрасту.

В группе руководителей более молодого возраста, направленность на себя выше (7,857), чем в группах руководителей, более старших по возрасту (5,87 в возрасте от 45 до 55 лет, и 3 – в возрасте от 55 до 60 лет). В группе руководителей от 30 до 40 лет имеет место преобладание ориентации на задачу, что, на наш взгляд, подкрепляется энтузиазмом и большим честолюбием. В группе руководителей от 45 до 55 лет почти в равной мере выражены все три вида ориентации с некоторым преобладанием ориентации на задачу. Данные показатели, по нашему мнению, свидетельствуют об адекватном распределении своих усилий. В группе руководителей в возрасте от 55 до 60 лет все виды ориентации снижают свою значимость, что, вероятно, можно объяснить некоторым эмоциональным выгоранием, однако все три ориентации также одинаково представлены.

Профессиональная идентичность руководителей в возрасте от 30 до 40 лет наиболее адекватная, достигнутая позитивная, с увеличением возраста профессиональная идентичность начинает принимать гипертрофированный вид, становится рассогласованной и псевдопозитивной.

В денежной мотивации молодых руководителей преобладает коммуникативный и преобразовательный компонент. В денежной мотивации руководителей в возрасте от 45 до 55 лет преобладает компонент кооперации, остальные компоненты слабо выражены. В денежной мотивации руководителей пожилого возраста преобладает утилитарный мотив и мотив достижения. Как у молодых, так и у более пожилых по возрасту руководителей денежный мотив выражен сильнее, чем у руководителей в возрасте от 45 до 55 лет.

В собственно трудовой мотивации результаты свидетельствуют, что выделяется группа руководителей среднего возраста, у них преобладает коммуникативный, кооперационный и преобразовательный компонент трудовой мотивации, т.е. они в большей степени нацелены в трудовой деятельности на сотрудничество. У руководителей более молодых по возрасту преобладает преобразовательный компонент и

компонент достижения в трудовой мотивации, т.е. они проявляют высокую активность в труде. Руководители в возрасте от 55 до 60 лет по профилю трудовой мотивации совпадают с группой молодых управленцев, у них преобладают преобразовательный компонент и компонент достижения в трудовой мотивации.

В коллективистической трудовой мотивации руководителей более молодых по возрасту преобладает преобразовательный и конкурентный компонент мотивации. У руководителей в возрасте от 45 до 55 лет обнаруживается высокая степень выраженности конкурирующих и кооперирующих компонентов трудовой мотивации. У руководителей в возрасте от 55 до 60 лет преобладают кооперирующий и утилитарные компоненты коллективистической мотивации.

В группе более молодых руководителей преобладает преобразовательный компонент и компонент достижения в трудовой мотивации, в целом превалирует процессуальная ориентация с направленностью на деньги и коллектив.

В группе руководителей 45-55 лет преобладает коммуникативный, кооперационный и преобразовательный компонент трудовой мотивации, в целом превалирует результирующая ориентация с направленностью в большей степени на труд.

В группе руководителей 55-60 лет преобладает утилитарный и кооперационный компонент трудовой мотивации, в целом превалирует процессуальная ориентация с направленностью в большей степени на деньги.

Стаж как факт влияния на структуру и содержание профессиональной идентичности руководителя. Стаж работы практически ничего не меняет в структуре самовосприятия руководителей: по силе, оценке и активности восприятие себя как руководителя имеет эквивалентно во всех «стажевых» группах. Меняется со стажем в сторону уменьшения сама выраженность восприятия, предполагаем, что теряет остроту новизна пребывания человека на руководящей должности. Наибольшую выраженность восприятие себя как руководителя имеет в период стажа руководящей деятельности от 5 до 10 лет, затем происходит спад, и некоторый всплеск самовосприятие себя в роли руководителя обнаруживается при стаже от 20 до 30 лет.

Достигнутая позитивная идентичность (устойчивая) наблюдается при стаже работы руководителем до 4 лет и от 10 до 15 лет, на отрезках стажа от 5 до 10 лет и от 20 до 30 лет – профессиональная идентичность псевдопозитивная.

В стилях межличностного взаимодействия руководителей имеется значительное своеобразие при стаже от 5 до 10 лет с преобладанием лидерских черт: доминирования, требовательности, отзывчивости, доброжелательности, уверенности в себе и готовности уступать. Во всех других случаях (при стаже до 4 лет, от 10 до 15 и от 20 до 30 лет) профили межличностного взаимодействия практически неразличимы.

Гендер как фактор влияния на структуру и содержание профессиональной идентичности руководителя. Кроме того, интересным, на наш взгляд, при дальнейшем исследовании является сравнение полученных результатов у мужчин и женщин руководителей ИВЦ. Средний возраст мужчин-руководителей 48 лет, стаж трудовой деятельности составляет в среднем 28 лет, стаж управленческой деятельности 12 лет, средний возраст руководителей–женщин 46 лет, стаж трудовой деятельности 24 года, а стаж управленческой деятельности – 7 лет.

При сравнении профилей межличностного взаимодействия женщин и мужчин руководителей ИВЦ мы отметили то, что они практически совпали. Это интересный, обсуждаемый уже более 20 лет факт. Однако следует заметить, что у женщин-руководителей по результатам теста Лири проявилось все же некоторое своеобразие, они более доверчивы и более скептичны, чем руководители-мужчины.

Самовосприятие женщин-руководительниц намного превосходит себя само-

восприятие мужчин-руководителей, т.е. для женщин восприятие себя в роли руководителя имеет более высокую значимость, чем для мужчин.

В группе руководителей-женщин преобладает преобразовательный, коммуникативный и кооперирующий мотивационный компонент, в целом превалирует как процессуальная, так и результирующая ориентация с направленностью в большей степени на труд. В группе руководителей-мужчин практически все компоненты трудовой мотивации имеют высокие показатели, в целом превалирует как процессуальная, так и результирующая ориентация с направленностью и на деньги, на труд, и на коллектив.

Уровень управленческой специализации и профессионального мастерства как факторы влияния на структуру и содержание профессиональной идентичности руководителя. По тесту Айзенка в старшей возрастной группе (руководители и профессионалы) преобладает тип флегматика, в группе более молодой по возрасту (резерв) преобладает холерический тип темперамента. В связи с этим следует заметить, что более опытным сотрудникам ИВЦ свойственна большая надежность, высокая работоспособность, но вместе с тем и большая ригидность, а молодым – меньшая устойчивость и надежность в поведении, но более высокая инициативность и гибкость.

Далее рассмотрим полученные результаты по экспериментальной и контрольным группам испытуемых, раскроем основные отличия, укажем обнаруженное, тем самым, выделив особенности руководителей ИВЦ.

В группе руководителей по сравнению с профессионалами большая выраженность личностных черт, мы назвали этот эффект «характерологическим ликом» - он четче, особенно в зоне лидерских качеств, обозначен у тех, кто занимается управленческой деятельностью.

Восприятие себя как руководителя резче всего (и по силе, и по оценке, и активности) обозначено у молодых управленцев.

Эгоцентрическая направленность молодых управленцев преобладает (11,7), несколько превосходят группу руководителей (5,7) и показатели группы профессионалов (7,9). По-видимому, большая ответственность руководителей заставляет их чаще думать о других, ориентироваться на их нужды и интересы, чем это свойственно начинающим руководителям и высоко квалифицированным специалистам, не занимающим руководящих постов.

У руководителей и профессионалов ориентация на себя, других и задачу практически одинаковая, а вот у начинающих руководителей эти показатели выглядят иначе: здесь преобладает ориентация на себя и других, но несколько снижаются показатели ориентированности на задачу.

Профессиональная идентичность руководителей (*4,5)* и начинающих управленцев (*3,02)* менее гипертрофирована, чем у профессионалов (*6,5)*, по-видимому, последние в большей степени подвержены «трудоголизму», чем первые две группы испытуемых.

Удовлетворенность работой у новичков-управленцев ниже (*38,1)*, чем в группе более опытных коллег (31,6 и 31,6 соответственно).

Преобразовательный, коммуникативный и утилитарный компоненты трудовой мотивации выше у кадрового резерва и профессионалов, а конкурентный компонент и компонент достижения – выше у управленцев, чем у специалистов-профессионалов. Кооперативный компонент наименее четко выражен у начинающих руководителей.

У профессионалов преобладает процессуальная ориентация (*54,2)*, тогда как в группах управленческой принадлежности он менее обнаруживается (*52 и 48,0*

соответственно). У новичков явно «перехлестывает» (*56,5 против 53,2 и 53,5 соответственно)* результирующая ориентация: все кажется возможным и достижимым.

Трудовая мотивация с ориентацией на денежный стимул больше свойственна профессионалам (*35,7)*, затем руководителям (*35,1)*, и в последнюю очередь (*34,8)* – начинающим управленцам. Трудовая мотивация с ориентацией на саму трудовую активность преобладает у профессионалов (*36,3)*, далее следует (*35,1)* группа руководителей, и замыкает список (*34,8)* - группа кадрового резерва - новичков-управленцев. Трудовая мотивация с ориентацией на коллектив преобладает у профессионалов (*35,9)*, затем следует (*34,8)* группа руководителей, замыкает список (*34,5)* – группа новичков-управленцев.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать **выводы** о том, что:

1. профессиональная деятельность человека является видом активности, в процессе которой удовлетворяются различные потребности: от создания продукта труда до экзистенциальной позиции. Профессиональная деятельность позволяет ощутить личностную значимость, идентификацию с определенной группой людей, чувство самостоятельности и защищенности;

2. процесс достижения профессиональной идентичности руководителей начинается с процесса адаптации к руководящей должности, включающего 4-е аспекта: а) административный, б) функциональный, в) коммуникативный, г) личностный.

3. профессиональное развитие руководителей проходит в условиях реализации функционально-ролевого (административного и профессионального) потенциала, значимости делового (вертикального и горизонтального) коммуницирования и объективации профессионально-важных качеств;

4. успешность профессионального развития и эффективность достижения профессиональной идентичности руководителей зависят от возраста, стажа трудовой деятельности, половой принадлежности, стажа управленческой специализации и уровня профессионального мастерства управленцев. В ходе исследования выделены профессионально-важные качества, определяющие ролевую успешность руководителя как организатора, специалиста и координатора;

5. оценивая потенциал структурных компонентов (выраженный функциональный, личностный, административный, коммуникативный радикал) профидентичности можно при отборе и формировании кадрового резерва управленцев прогнозировать профессиональную успешность будущего руководителя. На этапе реализации профессионала эффективность субъекта управленческой деятельности может оцениваться с помощью определения уровня профессиональной идентичности.

Решетова Н. П.

ВЛИЯНИЕ СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОЕННОГО ЛЕТЧИКА

В статье излагается проблема влияния супружеских отношений на профессиональную деятельность военного летчика. Исследования проведены на широкой фактологической базе, в 2-х округах и на Балтийском флоте. По итогам констатирующего эксперимента составлена программа оптимизации супружеских отношений, внедрение которой позволило увеличить количество супружеских пар с конструктивным стилем взаимодействия.

Reshetova N.P.

THE INFLUENCE OF HUSBAND-AND-WIFE RELATIONSHIP ON THE PROFESSIONAL CAREER OF A MILITARY PILOT

The article sets out the issue of husband-and-wife relationship and its influence on the professional career of a military pilot. The research has been conducted on an extensive factual basis across two military districts and the Baltic Marine Corps. As an outcome of the research case the program for improvement of spouse relationship has been developed, the implementation of which helped increase the number of couples with successful and constructive communication dialog.

На протяжении эволюции семьи влияние супружеских отношений на профессиональную деятельность партнеров по браку определяется как одна из наиболее актуальных и практически значимых проблем в общественном и научном знании. Она возникла в момент зарождения семьи как социального института и на протяжении эволюции брака и семьи, обусловленной изменениями преобладающих в обществе норм, ценностей, культурных традиций, экономических, политических процессов, претерпела некоторые изменения .

Исследования особенностей взаимоотношений в семье позволили выделить следующие условия и факторы успешности профессиональной деятельности: «наличие желания преуспеть» и «поддержка со стороны жены» (Карнеги М., 1996). Таким образом, поведение женщины в семье определяется в качестве решающего фактора в отношении мужчины к тому, насколько он желает преуспеть в профессиональной сфере.

Семья военного летчика – особый союз, в котором и муж, и жена должны быть готовы подчинить свою жизнь, свою судьбу требованиям, предъявляемым службе в Вооруженных Силах. Деятельность современного военного летчика требует большого психического напряжения и высокоорганизованной физической активности, морально-психологической устойчивости, способности к грамотным, организованным действиям в экстремальных условиях. Это следствие трудной и напряженной работы летчика, все более усложняющейся техники, огромной ответственности за принимаемые решения. Именно это обстоятельство требует постоянного внимания к рациональной организации всех сторон боевой подготовки, быта и отдыха летчика, в том числе здоровых супружеских взаимоотношений. Для этого необходимо физическое и моральное здоровье, душевное равновесие, которые поддерживает прочная семья, стабильные супружеские отношения. В таких условиях супруга военного летчика принимает на себя особую терапевтическую роль. От влияния супружеских отношений порой непосредственно зависит и ход летной работы, и нравственный климат в

части, в подразделении. Влияние семьи простирается от морально-психологического настроя членов экипажа на конкретный полет до их летного долголетия. От семейной атмосферы, в конечном счете, зависят боеготовность и безопасность полетов.

Американский исследователь Папенек вводит в научную терминологию определение «одна карьера на двоих» как такой вид участия в профессиональной деятельности мужа, когда супруга помогает в работе, не получая за это прямого денежного вознаграждения (Смелзер Н., 1994). Данный тип взаимоотношений между супругами представляет особый интерес, поскольку предполагает высокую степень включенности одного из партнеров в профессиональную сферу жизнедеятельности другого. Значимость данного положения особо важна для нас в связи с тем, что особенности супружеских отношений в семье военного летчика обусловлены возросшим уровнем напряженности современного летного труда. В связи с тем, что предел колебания оптимального рабочего состояния летного состава невелик, то выход за этот предел в сторону его снижения или повышения сказывается на качестве летной работы. Именно данное обстоятельство требует постоянного внимания к рациональной организации всех сторон боевой подготовки, быта и отдыха летного состава, в том числе здоровых супружеских взаимоотношений, способствующих появлению психологического комфорта.

Теоретическая модель влияния супружеских отношений на профессиональную деятельность военного летчика представляет собой замкнутую систему, в которой осуществляется воздействие духовно-нравственных аспектов взаимодействия супругов на психофизиологическом, психологическом, социально-психологическом и социокультурном уровнях. Психологическим механизмом этого воздействия выступает эмоционально-психологический настрой военного летчика, обусловленный результатами выполнения супружеских функций (хозяйственно-экономической, репродуктивной, эмоционально-психологической), сложившимися видами отношений (доминирование-подчинение, эмоциональная близость, ответственность), супружеским стажем, а также субъектностью жены, проявляющейся в ее реальном отношении, участии и влиянии на профессиональную деятельность военного летчика.

Эмпирическую базу проведенного исследования в полках ВВС и частях корабельной авиации ВМФ составили 160 супружеских пар, проходящих службу в двух округах (Московском, Приволжско-Уральском,) и на Балтийском флоте.

Абсолютное большинство военных летчиков (89%) признает, что особенности их отношений с супругой оказывают значимое влияние на эмоционально-психологический настрой перед работой.

Профессиональная деятельность военного летчика характеризуется ненормированной продолжительностью рабочего времени, сложностью, противоречивостью и разнообразием выполняемых функций и реализуемых ролей, что часто вступает в острое противоречие с интересами и потребностями членов его семьи. Такое положение дел отмечает 58,6% опрошенных нами военных летчиков, 86,2% подчеркивают обусловленность успешности профессиональной деятельности отношением к воинской деятельности партнера по браку, 90,6% утверждают, что непонимание и нежелание супруги обсудить служебные вопросы порождает обострение отношений в его семье.

Используя полученные анкетные данные, а также оценки, выставленные командованием воинских частей по результатам проверки теоретических знаний и практических навыков летной подготовки исследуемых военных летчиков, был проведен корреляционный анализ, позволивший выделить признаки, в наибольшей степени характеризующие успешность профессиональной деятельности военного летчика. Коэффициент детерминации и коэффициент регрессии, полученный в ходе регрессионного анализа, показал, что наибольшее воздействие имеют следующие признаки:

стаж супружеских отношений, согласованность ролевых ожиданий, эмоциональная поддержка супруги, согласованность ценностных ориентаций в супружеской паре, стиль супружеского взаимодействия, сходство профессиональных интересов, конфликтность супружеских отношений, удовлетворенность браком, интеллектуальная поддержка супруги, эмоциональная близость супругов. Полученные данные подтвердили рабочую гипотезу о тесной связи между супружескими отношениями и успешностью профессиональной деятельности военного летчика.

С целью типологизации супружеских отношений был применен кластерный анализ. Описанные группы характеристик супружеского взаимодействия легли в основу кластеров, определивших выделение основных факторов отношений в супружеской паре в их влиянии на профессиональную жизнедеятельность военного летчика и последующую классификацию типов супружеских отношений.

В результате данного анализа получено 3 кластера по признакам, выявленным в ходе корреляционного анализа:

1 кластер – конструктивные супружеские отношения. В него вошли 3,1% опрошенных военных летчиков.

2 кластер - нейтральные супружеские отношения – 23,2% от общего числа респондентов.

3 кластер – деструктивные супружеские отношения – 13,7%.

С целью подтверждения выдвинутой гипотезы о влиянии супружеских отношений на профессиональную деятельность военного летчика был проведен анализ оценок эффективности летной деятельности объектов, входящих в полученные кластеры, что позволило определить средний балл за летную деятельность в каждом кластере. Средний балл объектов, вошедших в 1-й кластер, составил - 4,53, во 2-й кластер - 4,3, а объектов 3-его кластера - 3,9 балла. Полученные данные свидетельствуют о влиянии супружеских отношений на профессиональную деятельность военного летчика.

Командование воинских частей оценивало качество летной работы военных летчиков по пятибалльной системе. В результате было сформировано три группы военных летчиков, получивших «3», «4», и «5» баллов соответственно, («2» балла не получил никто). С помощью перекрестных таблиц мы проанализировали, существуют ли отличия в ответах в сформировавшихся группах летчиков. Анализ ответов на поставленные вопросы дал возможность оценить, насколько военный летчик удовлетворен браком, каково значение семьи в его профессиональной деятельности, каков стиль супружеских отношений в семье, насколько сильна эмоциональная поддержка супруги, степень конфликтности, ценностные ориентации семьи, существует ли влияние стажа супружеских отношений на профессиональную деятельность военного летчика и т.д. Полученные результаты подтвердили наши теоретические предположения о влиянии супружеских отношений на профессиональную деятельность военного летчика.

Так, на вопрос «Судя по Вашему опыту, разногласия и конфликты между супругами – явление частое и обыденное?», мы получили данные, свидетельствующие о том, что большинство военных летчиков, получивших «3» за летную работу считают конфликтные отношения в семье обыденным, частым явлением: 22% респондентов ответили - «да» и 55,6% - «скорее да», что составляет 77,6% от всего числа опрошенных. Среди отличников таковых оказалось 11,8% и 15,7% соответственно, что составляет всего 27,5% от числа исследуемых военных летчиков. Не согласны с таким взглядом на супружеские отношения в группе получившие «3» - 22,2% («скорее не согласны» - 11,1% и «полностью не согласны» – 11,1%), в группе отличников – 72,5% (33,3% - «скорее не согласны» и 39,2% - «полностью не согласны»).

При анализе ответов на вопрос «Общество партнера доставляет Вам, как правило, удовольствие, чувство эмоционального комфорта?» ответы распределились следующим образом: подавляющее большинство отличников (82,4%) ответили на поставленный вопрос утвердительно, из числа получивших за летную работу «4» - 68,6%, среди получивших оценку «3» таковых оказалось 44,4%.

Интересными представляются ответы на вопрос о влиянии брака на профессиональное развитие военного летчика. О негативном влиянии брака на профессиональное развитие и успехи отрицательно высказались 94,1% опрошенных военных летчиков, получивших «5»: 80,4% ответили «нет» и 13,7% - «скорее нет, чем да», среди «хорошистов» таковых оказалось 80%: 54,3% ответили «нет» и 25,7% -«скорее нет, чем да», среди «троечников» таких оказалось 55,6%.

Существенное разница в ответах на поставленные вопросы явилась еще одним подтверждением различия во взглядах на супружеские отношения и на значимость этих отношений в группах военных летчиков с различным уровнем профессиональной успешности.

В результате исследования установлено, что значимыми характеристиками супружеских отношений, оказывающими воздействие на успешность профессиональной деятельности военного летчика, являются: стаж супружеской жизни, отношение супруги и ее участие в профессиональной деятельности мужа, влияние супруги на профессиональную деятельность военного летчика, удовлетворенность браком, согласованность ценностных ориентаций и ролевых ожиданий между супругами. В процессе исследования супружеские пары были классифицированы в 3 кластера: с *конструктивными, нейтральными, деструктивными* супружескими отношениями, и доказано влияние данных типов отношений в семье на профессиональную деятельность военного летчика.

Исходя из предположения о том, что характер супружеских отношений может быть частично оптимизирован супружескими парами, имеющими устойчивую мотивацию на улучшение внутрисемейных отношений, была разработана и апробирована программа психологической коррекции этих отношений.

К участию в программе привлекались 20 супружеских пар экспериментальной группы (ЭГ) и 20 супружеских пар контрольной группы (КГ), которые коррекционному воздействию не подвергались.

Психокоррекционная работа представляла собой психологическое воздействие с целью оказания помощи супружеским парам в преодолении трудностей во взаимоотношениях, улучшению взаимопонимания, выявления способов преодоления имеющихся затруднений, коррекции поведения.

Основными психологическими условиями повышения уровня супружеских отношений явились:

■ процессы оптимизации, выступающие как единый психологический механизм;

■ осознанное желание улучшить свои взаимоотношения, влияющие на профессиональную деятельность военного летчика;

■ проведение индивидуальных и групповых консультаций, терапевтических бесед, как в группе, так и индивидуально с конкретной супружеской парой;

■ проведение тренинга развития и совершенствования супружеских отношений;

Основным способом воздействия при консультировании была консультативная беседа. Во время психотерапевтических бесед супруги отмечали, что психологическое просвещение и консультативные встречи повысили культуру межличностного общения, уровень значимости семьи в их жизни. Супруги чаще стали проявлять взаимное доверие, учитывать интересы партнера, учились слушать и слышать друг друга, что в

целом благоприятно сказалось на эмоционально-психологическом климате семьи.

Супружеские пары военных летчиков, принявшие участие в индивидуальных и групповых консультациях, оказались более подготовленными к дальнейшей программе психокоррекции – участию в социально- психологическом тренинге развития и совершенствования супружеских отношений.

Тренинг стал одним из наиболее действенных способов влияния на личность и групповые процессы. Ценность данного метода состояла в том, что каждый из супругов, участвующий в группе, получил возможность сопоставить мнения, точки зрения, привести аргументы, продемонстрировать примеры по обсуждаемой проблеме, применить различные техники убеждения, приемы влияния на других.

Во время тренинга группа стала главным психотерапевтическим инструментом, пройдя несколько фаз развития.

Основными *показателями* уровня развития супружеских отношений в семье военного летчика стали следующие признаки супружеских отношений:

- стаж супружеских отношений;
- значение семьи в профессиональной деятельности;
- согласованность ролевых ожиданий;
- эмоциональная поддержка супруги;
- согласованность ценностных ориентаций;
- стиль супружеского взаимодействия;
- сходство профессиональных интересов;
- конфликтность супружеских отношений;
- успешность супружеских отношений (удовлетворенность браком);
- интеллектуальная поддержка супруга;
- эмоциональная близость супругов.

После проведения тренинга супружеских отношений с помощью тестирования вновь были определены супружеские пары экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ) по стилям супружеского взаимодействия. Результаты качественно-количественного анализа, полученные в ходе предварительного и итогового тестирования супружеских пар военных летчиков ЭГ и КГ представлены в таблице.

Таблица

Стиль супружеского взаимодействия ЭГ и КГ до и после тренинга

	Стили супружеского взаимодействия					
	До коррекции			После коррекции		
	Конструктивный	Нейтральный	Деструктивный	Конструктивный	Нейтральный	Деструктивный
ЭГ	10	6	4	15	3	2
КГ	12	5	3	12	6	2

После проведения психологической коррекции в экспериментальной группе из 4-х супружеских пар с деструктивным стилем супружеского взаимодействия 2 супружеские пары перешли в разряд супружеских пар с нейтральным стилем взаимодействия в семье и 5 супружеских пар с нейтральным стилем супружеского взаимодействия стали парами с конструктивным стилем супружеского взаимодействия. В контрольной группе количество супружеских пар с конструктивным стилем взаимодействия не изменилось, лишь 1 супружеская пара с деструктивным стилем взаимодействия перешла в группу с нейтральным стилем супружеского взаимодействия.

С помощью ***критерия*** χ^2 мы проверили гипотезу о достоверности между фоновым уровнем и уровнем после воздействия отдельно для экспериментальной и контрольной группы.

После проведения психологической коррекции наступило значительное улуч-

шение по всем показателям развития уровня супружеских отношений. В наибольшей степени усилилась эмоциональная поддержка (χ^2 = **8,53**) и эмоциональная близость супругов (χ^2 = **6,18**), произошло улучшение в вопросе о согласованности ценностных ориентаций (χ^2 = **7,06**), больше стало супружеских пар с конструктивным стилем супружеского взаимодействия (χ^2 = **5,71**), снизилась конфликтность между супругами (χ^2 = **4,8**), увеличилась интеллектуальная поддержка супругой своего мужа в профессиональных делах (χ^2 = **4,44**), среди супружеских пар в ЭГ возросла удовлетворенность браком (χ^2 = **4,31**).

Табличное значение χ^2 для уровня значимости 0,05 и 1 степени свободы составляет **3,84** (Годфруа Ж., 2004). Полученные нами значения χ^2 значительно превышают табличное значение, что свидетельствует о положительном влиянии психокоррекционного воздействия на значимые показатели уровня развития супружеских отношений.

Развитие взаимоотношений между супругами и создание здоровой морально – психологической атмосферы в семье – это процесс управляемый, зависящий от конструктивных усилий самих супругов. Существует также ряд объективных факторов, которые могут отрицательно повлиять на стабильность супружеских отношений в семье военного летчика и, как следствие, на его профессиональную деятельность. Речь идет о решении многочисленных проблем семей военных летчиков – проблема жилья, возникновения отрицательно направленных микрогрупп семей, создание оптимальной социально-психологической атмосферы в коллективе военного городка, снятие психологических барьеров и профилактика конфликтных ситуаций между отдельными семьями.

Таким образом, основными психологическими условиями оптимизации супружеских отношений в семье военного летчика стали:

- высокий уровень мотивации самих супругов на частичную оптимизацию актуальных супружеских отношений;
- психологическое просвещение и социально-психологическое семейное консультирование;
- проведение тренинга супружеских отношений;
- оптимизация внешних факторов воздействия на супружеские отношения военных летчиков.

Исследование влияния супружеских отношений на профессиональную деятельность военного летчика продиктовано потребностями современной науки и практики, необходимостью получения обоснованного знания и овладения эффективными технологиями успешного профессионально-должностного развития военного летчика с позиций формирования и укрепления здоровых отношений в его семье. Особую актуальность, поставленная проблематика приобретает в условиях военной реформы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. – М., 1987.

2. Алешина Ю.Е. Содержание и организация консультирования по поводу супружеских проблем // Семейная психология и семейная терапия. – №4. М., 1999.

3. Дружинин В.Н. Психология семьи. – М., 1996.

4. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М., 1989.

5. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994.

6. Чернышов Я.А. Дис. канд. психол. наук. 2000.

7. Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. Методическое пособие. – М., 1996.

О.И. Мысин

ПСИХОЛОГИЯ В ФИТНЕСЕ

Работа посвящена изучению основных компонентов профессиональной деятельности фитнес-тренера и влияния личностных качеств на ее успешность в современных социально-экономических условиях.

O.I. Mysin

PSYCHOLOGY IN FITNES

Work is devoted the study of basic components of professional activity of fitnes-trainer and influencing of qualities of personalities on its success in modern socio-economic terms.

Рост благосостояния населения в крупных российских городах в последние годы привел к необходимости развития социально-культурной сферы. Каждый год в столице и других мегаполисах открываются десятки физкультурно-оздоровительных центров и спортивных клубов, ориентированных на различные социальные слои населения – от детских и юношеских секций до VIP заведений для очень обеспеченных людей. Практически каждый желающий может начать заниматься изменением собственной фигуры, независимо от своего достатка, то есть включиться в мир фитнеса.

Для начала рассмотрим, что означает понятие «фитнес». В буквальном переводе это «соответствие», а наиболее близким к понятию «фитнес» в русском языке будет понятие «физическая культура». В понимании исследователей – это стремление к оптимальному качеству жизни, состоящему из социального, духовного, психического и физического компонентов. Высокий уровень развития этих компонентов позволяет говорить о здоровье человека. Этому способствует совокупность мероприятий, обеспечивающих разностороннее физическое развитие человека, улучшение и формирование его здоровья. Иногда под термином «фитнес» подразумеваются тренировки с отягощениями, направленные на развитие силовых способностей и увеличение мышечной массы, аэробные тренировки, направленные на развитие аэробных способностей, формирование культуры питания и здорового образа жизни. Основной эффект фитнеса – активизация обмена веществ, формирующих ткани организма, и энергетических веществ, для обеспечения жизнедеятельности. Фитнес – это целая наука, которая занимается проявлениями и формированием механизмов двигательной активности человека и ее влиянием на организм. Базой фитнеса являются знания из физики, химии, анатомии, физиологии, психологии и др. Все они призваны повысить эффективность тренировочного процесса, улучшив в результате здоровье человека.

Помочь спортсмену любителю могут и должны специально подготовленные квалифицированные кадры. Именно эти специалисты (персональные тренеры и инструктора) способны помочь преодолеть ряд препятствий новичку или продвинутому любителю, особенно, если в их арсенале имеются знания психологии. Перечислим эти препятствия:

1) придя в клуб впервые, побороть стеснение, начать тренировки;

2) разобраться в причинах, которые мешают человеку начать заниматься собой, своей формой и здоровьем;

3) учесть особенности мировосприятия и количество усилий, которое клиент готов затратить для реализации своей цели и построить индивидуальный путь к до-

стижению цели;

4) преодолеть трудности, возникающие на разных стадиях тренировочного цикла, преодолеть застой в тренировках, будь то замедление изменения массы тела или динамики рабочих весов;

5) сформулировать саму цель тренировок, потому что бесцельные тренировки наиболее часто заканчиваются провалом;

6) построить схему питания и диету максимально комфортным образом;

7) научить испытывать удовольствие от занятий;

8) перешагнуть естественные периоды потери интереса к тренировкам;

9) снять ограничения человеческого тела, расширить представления о собственных возможностях, реализовать эти возможности.

Кроме необходимого уровня профессиональных знаний и навыков, персональному тренеру необходимо знание основ психологии общения, умение ориентировать клиента на регулярные тренировочные занятия, достаточный уровень культуры поведения и речи. Разумеется, только психологических знаний для этого недостаточно – тренер-психолог должен знать анатомию и физиологию, чтобы помочь оптимальным образом построить тренировки, и биохимию, чтобы знать, что происходит в организме на молекулярном уровне при тех или иных способах питания и тренировок и в результате выполнения рекомендаций. Тренер-психолог должен знать сам и уметь объяснить клиенту, что происходит с его организмом на любом уровне (от молекул до настроения) в результате выполнения его собственных действий или рекомендаций тренера. Все перечисленное накладывает дополнительные требования к инструктору относительно качества его работы, безопасности тренировочного процесса, навыков установления коммуникаций, знаний основ маркетинга, психологии и т.п. Тренеру приходится работать над оптимальным развитием качеств, приводящих к достижению поставленных клиентом целей, с тем чтобы сохранить разумный баланс между скоростью развития этих качеств и сохранением здоровья клиента. Приходится принимать во внимание такие факторы, как эмоциональная насыщенность занятий, соответствие организационной формы занятия задаче мотивации клиента и даже такого фактора, как мода на те или иные направления фитнес-тренировки.

Можно выделить следующие мотивы, приводящие клиентов в спортивные залы:

1) желание изменить внешний вид своей фигуры, коррекция объемов тела путем изменения соотношения мышечной и жировой ткани (по результатам этих занятий зачастую и судят о профессиональных качествах инструктора и эффективности проведенных вместе с ним тренировок);

2) улучшение здоровья, снижение чувства усталости во время и после рабочего дня, бодрость, активность;

3) лечение хронических заболеваний, устранение физических недостатков, реабилитация после травм;

4) профилактика возрастных изменений;

5) беременность.

Знание этих мотивов, умение понимать и принимать нужды клиентов и определяют, как правило, высокий профессионализм фитнес-тренера. Кроме того, это оказывается напрямую связано с его заработной платой, так как позволяет продавать больше услуг (персональных тренировок), и определяет статус тренера в клубе, его взаимоотношения с работодателем, а также влияет на рейтинг спортивного центра в информационной среде города.

Как показывает практика, уровень знаний и умений, которые демонстри-

руют выпускники спортивных вузов и факультетов физического воспитания при устройстве на работу, оставляет желать лучшего. Это обусловлено рядом причин. В первую очередь, направленностью на личные спортивные достижения в ущерб образовательной деятельности. Во-вторых, часто учеба в престижном спортивном вузе воспринимается спортсменом лишь как единственная возможность получить высшее образование. Кроме того, зачастую выдающиеся спортсмены оказываются неподготовленными в области педагогических умений и психологических знаний. Изменения и инновационные процессы, происходящие в обществе, требуют от высшего образования пересмотра концептуальной системы взглядов на подготовку специалистов в области фитнеса. Это ведет к необходимости совершенствования системы психологического сопровождения специалистов на различных этапах их обучения и трудового пути. Для решения этой проблемы необходимо изучение психологических закономерностей превращения индивида в профессионала и его реализации в профессиональной деятельности. Существует определенный недостаток психолого-педагогических знаний о влиянии личностных качеств фитнес-тренера, работающего на высоком профессиональном уровне, на успешность его деятельности. В связи с этим наблюдается противоречие между необходимостью подготовки инструкторов, отличающихся высоким профессионализмом, и недостаточной изученностью модели идеального тренера в области фитнеса. Исследование такого рода модели связано с рядом трудностей, возникающих вследствие разнородности выборки, а также сложностью выделения общих черт личности, объединяющих инструкторов-профессионалов, которые влияют на эффективность труда.

Нами было проведено исследование, направленное на изучение личности фитнес-инструктора и построение модели личности профессионала. В исследовании нами уделялось особое внимание анализу психологических показателей, характеризующих психологическую картину деятельности и поведения фитнес-тренера. Анализу были подвергнуты проявления коммуникативной, эмоционально-волевой и интеллектуальной сфер личности инструкторов тренажерных залов. По результатам экспертных оценок была выделена группа успешных инструкторов (мужчин), которые и исследовались в работе.

На основе анализа психологической литературы были выделены более 100 качеств личности, которые составили основу для выделения экспертной оценки. Они были предложены клиентам фитнес-клубов, которые оценивали качества по 10-бальной системе. По результатам экспертных оценок была выделена группа личностных качеств (в дальнейшем – экспертные личностные качества – ЭЛК), которая была признана экспертами как эталонная. Выделенные качества личности были выделены в три блока: «Волевой», «Коммуникативно-деятельностный», «Интеллектуальный», – на основании корреляционного и факторного анализа, в результате построения «максимального корреляционного пути».

Для того чтобы изучить индивидуальные качества модели личности профессионала, были использованы методики Кэттелла, Личко, Лири, Рабинович, Пантилеева, Роттера, Стреляу, Смекала-Кучеры. Полученные с помощью перечисленных выше методик результаты подвергались корреляционному и факторному анализу и представлены в построении «максимального корреляционного пути». Этот путь представляет соотношение разных блоков, которые были получены с помощью экспертных оценок, и результатов применения 8 методик (Кэттелла, Личко и др.) Для анализа были отобраны 23 показателя, у которых коэффициент связанности с психологическими характеристиками, по методикам и качествами, выделенными экспертной группой (ЭЛК), превысил 30% (КС≥0,30). Показано, что структура модели личности профессионала состоит из трех компонентов, названия которых

сформулированы с учетом специфики содержания преобладающих индивидуальных свойств и профессиональных качеств: 1) Характеристика «Волевого» блока. В его состав входят пять показателей методики Кэттелла: «Независимость» (Q2), «Лидерство» (E), «Ответственность» (O), «Волевой самоконтроль» (Q3), «Дипломатичность» (N). Все они позитивно влияют на деятельность успешного тренера. Влияние трех типов межличностных отношений (методика Лири), входящих в состав блока, неоднозначно. «Независимо-доминирующий» и «Властно-лидирующий» типы положительно влияют на ЭЛК, а «Зависимо-послушный» – отрицательно. Позитивным влиянием характеризуются также факторы методики Пантилеева («Принятие себя» и «Самоуважение») и методики Роттера («Интернальность»). Негативное влияние на деятельность оказывает фактор «Страх» методики Рабинович, но для эффективных инструкторов он не характерен. Выраженные лидерские тенденции в организации деятельности, контролируемые волевыми качествами личности, являются ведущими критериями профессиональной успешности тренера. 2) Характеристика «Акцентуированно-астеничного» блока. Большинство показателей – факторы методики Личко («Лабильный», «Конформный», «Психастенический», «Циклоидный» типы акцентуации характера) – оказывают неоднозначное, но в основном негативное влияние на эффективность деятельности тренера. Таким же воздействием характеризуется и фактор «Тревожность» методики Кэттелла. Все эти показатели затрудняют деятельность инструктора, так как слабость нервной системы, эмоциональная лабильность, конформизм тесно связаны с тревожностью, неуверенностью в себе и мешают проявлению воли в организации общения и совместной деятельности. В то же время эти качества позитивно проявляются в организации собственной деятельности. 3) Характеристика «Стеничного» блока. Он представлен показателями методик Кэттелла: «Эмоциональная устойчивость» (C), «Теплота» (A), «Социальная смелость» (H), «Осмотрительность» (L), – Личко («Астеноневротический тип»), Рабинович («Радость»). Все показатели (за исключением «Астеноневротического типа» акцентуации) положительно коррелируют друг с другом. Подобная структура связей, а также связь с экспертными личностными качествами позволяет утверждать важность влияния на деятельность эмоционально-волевой сферы личности. Данный факт может говорить о высоких коммуникативных способностях успешных инструкторов, а также их высокой творческой активности.

Таким образом, идеальная личность фитнес-тренера может быть описана следующими качествами: высоконравственный, требовательный, настойчивый и целеустремленный мужчина, активно руководящий спортивной деятельностью, умеющий планировать свою деятельность и организовывать работу клиентов, увлеченный своим трудом, обладающий педагогическим тактом и хорошо контролирующий свое поведение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Личностные механизмы регуляции деятельности. // Проблемы психологии личности. – М., 1982.

2. Аминов Н.А. Некоторые теоретические аспекты дифференциальной психодиагностики специальных способностей // Типологическая диагностика и образование/Под ред. Е.П. Гусевой. – М., 1994.

3. Вайцеховский С.М. Книга тренера. – М., 1971.

4. Воробьев Ю.Л., Доля В.Т., Рыжаков В.М. Эксперименты по подготовке специалистов нового типа. – М., 1988.

5. Горбачева В.В. Самоопределение личности тренера в структуре профессиональной деятельности: Автореф.дис...канд.психол.наук. / Рос.акад.образования,

Психол.ин-т. – М., 1993.

6. Ильин Е.П. Связь волевых качеств с индивидуальным стилем деятельности. // Экспериментальные исследования волевой активности. – Рязань, 1986.

7. Кисилев Ю.А. Влияние спорта на формирование личности. – М., 1981.

8. Лихачев Л.В. Социально-психологические факторы, влияющие на удовлетворенность занятиями физической культурой и спортом.//Психофизиологическое изучение учебной и спортивной деятельности. // Под ред. Е.П.Ильина. – Л., 1981.

9. Мухамедалиев А. Структура качеств, профессионально значимых для деятельности преподавателя физического воспитания и тренера: Автореф.дис. ... канд.пед.наук. – М., 1980.

М.И. Прокохина

ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Исследование посвящено изучению влияния различных социально-психологических факторов на формирование синдрома эмоционального выгорания у специалистов служб социальной защиты населения. Данная проблема, по мнению авторов, заслуживает особого внимания в связи с профессиональной подготовкой и переподготовкой специалистов по социальной работе, формированием у них навыков психогигиены и психопрофилактики в профессиональной деятельности.

M.I. Prokokhina

RESEARCH ON DEVELOPING OF "EMOTIONAL EXHAUSTION" SYNDROM AMONG SOCIAL PROTECTION SERVICE WORKERS

This article is fully devoted to the research of a variety of social-psychological factors affecting social protection service workers and resulting into syndrome of "emotional exhaustion". The authors consider this problem to be of a great importance, because it deals with the (re)training of social workers and giving them skills of psychohygiene and psychoprophylaxis, which appear to be quite handy in their professional activity.

Традиционно и в общественном сознании, и в научной литературе при изучении профессиональной деятельности специалистов социономических профессий (врачей, педагогов, социальных работников и т. д.) акцент делается, прежде всего, на позитивных аспектах работы с людьми. Вместе с тем совершенно очевидно, что именно работа с людьми в силу предъявляемых ею высоких требований, особой ответственности и эмоциональных нагрузок потенциально содержит в себе опасность тяжелых переживаний, связанных с рабочими ситуациями, и вероятность возникновения профессионального стресса.

По мнению исследователей, негативные психические переживания и состояния могут затрагивать разные грани трудового процесса – профессиональную деятельность, личность профессионала, профессиональное общение, в целом отрицательно сказываться на профессиональном развитии личности.

Социальная работа как вид профессиональной деятельности требует от специалиста особых знаний, умений и навыков, а также личностных качеств, без которых осуществление социальной помощи практически невозможно. Среди значимых качеств можно выделить такие, как гуманистическая направленность личности, личная и социальная ответственность, обостренное чувство добра и справедливости, чувство собственного достоинства и уважение достоинства другого человека, терпимость, вежливость, порядочность, эмпатичность, готовность понять других и прийти к ним на помощь, эмоциональная устойчивость, личностная адекватность по самооценке, уровню притязаний и социальной адаптированности.

Профессиональная деятельность социального работника, независимо от разновидности исполняемой работы, относится к группе профессий с повышенной моральной ответственностью за здоровье и жизнь отдельных людей, групп населения и общества в целом. Постоянные стрессовые ситуации, в которые попадает социальный работник в процессе сложного социального взаимодействия с клиентом, постоянное проникновение в суть социальных проблем клиента, личная незащи-

щенность и другие морально-психологические факторы оказывают негативное воздействие на здоровье социального работника.

Как психологическое консультирование и психотерапия, социальная работа отнесена к профессиям, требующим большой эмоциональной нагрузки, ответственности и имеющим весьма неопределенные критерии успеха.

Социальным работникам, по роду своей деятельности вовлеченным в длительное напряженное общение с другими людьми, свойствен, как и другим специалистам, работающим в системе «человек — человек», так называемый синдром «эмоционального выгорания».

Социальная работа предъявляет жесткие требования к психофизиологическим особенностям специалиста-профессионала и требует научно обоснованные методы отбора, адаптации специалистов по социальной работе и профилактике синдрома эмоционального «выгорания».

Согласно современным данным, под «психическим выгоранием» понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы. Синдром «выгорания», по описанию Согеу (1986) и Naisberg-Fennig (1991), выражается в депрессивном состоянии, чувстве усталости и опустошенности, недостатке энергии и энтузиазма, утрате способностей видеть положительные результаты своего труда, отрицательной установке в отношении работы и жизни вообще.

В настоящее время не существует единой точки зрения на сущность психического выгорания и его структуру. Синдром «эмоционального выгорания» некоторые авторы (Е. Махер, К. Кондо) рассматривают как разновидность стресса, где клиенты социальных служб выступают в качестве стрессогенных факторов. Однако другие исследователи не отождествляют эффекты выгорания и профессиональные стрессы, рассматривая «эмоциональное выгорание» не как разновидность стресса, а как результат влияния комплекса стрессогенных факторов (С. Маслач, А. Г. Абрумова, В. В. Бойко).

В. В. Бойко рассматривает «выгорание» как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия, приобретенный стереотип эмоционального, чаще всего профессионального поведения. Выгорание отчасти функциональный стереотип, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время могут возникать его дисфункциональные следствия, когда «выгорание» отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности.

В.В. Бойко (1996) описывает различные симптомы «выгорания»: эмоциональный дефицит, деперсонализации или личностная отстраненность, психосоматические и психовегетативные нарушения.

С. Маслач и другие считают, что этот синдром включает в себя три основные составляющие: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений.

Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой.

Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. В частности, в социальной сфере деперсонализация предполагает бесчувственное, негуманное отношение к клиентам, приходящим для лечения, консультации, получения образования и других социальных услуг. Клиенты воспринимаются не как живые люди, а все их проблемы и беды, с которыми они приходят к профессионалу, с его точки зрения, есть благо для них.

Наконец, редукция профессиональных достижений – возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней.

Предложенные С. Маслач и другими три компонента «выгорания» в какой-то степени отражают специфику той профессиональной сферы, в которой впервые был обнаружен этот феномен. Особенно это касается второго компонента «выгорания», а именно, деперсонализации, отражающей нередко состояние сферы социального обслуживания людей и оказания им помощи. Исследования последних лет не только подтвердили правомерность этой структуры, но и позволили существенно расширить сферу ее распространения, включив профессии, не связанные с социальной сферой. Это привело к некоторой модификации понятия «выгорание» и его структуры. Психическое выгорание понимается как профессиональный кризис, связанный с работой в целом, а не только с межличностными взаимоотношениями в процессе ее. Такое понимание несколько видоизменило и его основные компоненты: эмоциональное истощение, деперсонализацию, профессиональную эффективность. С этих позиций понятие деперсонализации имеет более широкое значение и означает отрицательное отношение не только к клиентам, но и к труду и его предмету в целом (В.Е. Орел, 2001).

Одним из показателей синдрома «эмоционального выгорания» в профессиональной деятельности являются состояния психической напряженности, вызванные конфликтами, трудностями в решении сложных социальных проблем, приводящими к ощущениям дискомфорта, тревоги, фрустрации, пессимистическим настроениям (Н.И. Наенко, 1976).

Как показывают результаты исследований, развитие «выгорания» более вероятно у людей с меньшей степенью зрелости и самодостаточности, более импульсивных и нетерпеливых, не имеющих семьи, но нуждающихся в тех, кто мог бы их поддерживать или одобрять, имеющих цели и притязания, которые не вполне согласуются с реальностью. К этому также добавляется указание на то, что с возрастом вероятность развития «выгорания» уменьшается, то есть ему более подвержены начинающие работники, люди более молодого возраста. Однако большинство исследователей считают, что возраст, пол, стаж работы и другие социально-демографические характеристики не связаны прямо с профессиональным «выгоранием». Большее значение имеет индивидуальный тип реагирования на стрессогенные ситуации (А.Б. Леонова, 2001).

Анализ конкретных исследований синдрома «психического выгорания» показывает, что основные усилия психологов были направлены на выявление факторов, вызывающих «выгорание». Традиционно они группировались в два больших блока: особенности профессиональной деятельности (объективные факторы) и индивидуальные характеристики самих профессионалов (субъективные факторы). Некоторые авторы выделяют и третью группу факторов, рассматривая содержательные аспекты деятельности как самостоятельные (В.Е. Орел, 2001).

К объективным факторам (организационные и ролевые) можно отнести те, которые порождаются условиями самой работы или неправильной её организации. К субъективным факторам, помимо индивидуально-психологических особенностей специалиста, следует отнести направленность личности, мотивацию профессиональной деятельности, удовлетворенность ею, а также удовлетворенность социально-психологическим климатом в коллективе, отношениями с коллегами и т. д.

Обе группы факторов связаны между собой. С одной стороны, длительное психотравмирующее воздействие объективных факторов может приводить к изменениям, деформациям профессионала. С другой стороны, субъективные факторы осо-

бенно негативно проявляют себя, именно при дополнительном воздействии объективных факторов.

Обычно причина «выгорания» – это комбинация целого ряда факторов, но индивидуальная ситуация профессионального развития может усугублять или сглаживать их влияние.

Формирование синдрома «выгорания» в профессиональной деятельности социального работника может быть связано с такими факторами, как ситуации изменения или утраты социального статуса, ситуация потери работы, ситуация риска; ситуации с экстремальными условиями, неопределенные ситуации и т.п. Характерными для «выгорающих» ситуаций являются перегрузки — слишком много клиентов, много требований, избыток информации. При увеличении перегрузок «помогающие» специалисты начинают неосознанно стремиться к уменьшению контакта — меньше личностно вовлекаются во взаимодействие, чаще прибегают к формальным правилам и ритуалам, используют более безличные методы работы.

Еще один важный в данном контексте аспект рабочей ситуации — это возможность влияния на процесс работы и принятия касающихся работника решений. Если у специалиста присутствует чувство, что он ничего не может изменить в своей работе, что от него ничего не зависит, что его мнение не имеет значения и т. д., вероятность развития профессионального «выгорания» увеличивается. Ролевая неопределенность — в плане неясной формулировки прав и обязанностей, возможностей человека, ролевая конфликтность — как противоречие разных ролей также способствуют профессиональному стрессу и профессиональному выгоранию.

В сущности, происхождение «выгорания», невозможно однозначно связать с теми или иными организационными, личностными или ситуационными факторами, скорее, оно является результатом сложного взаимодействия личностных особенностей человека, ситуации его межличностных отношений с его профессиональной и рабочей ситуацией, в которой он находится.

Риск возникновения «эмоционального выгорания» личности специалиста в социальной работе может увеличиваться в следующих случаях:

— монотонности работы, особенно если ее смысл кажется сомнительным;

— вкладывания в работу больших личностных ресурсов при недостаточности признания и положительной оценки;

— строгой регламентации времени работы, особенно при нереальных сроках ее исполнения;

— работы с «немотивированными» клиентами, постоянно сопротивляющимися усилиям помочь им, и незначительными, трудно ощутимыми результатами такой работы;

— напряженности и конфликтности в профессиональной среде, недостаточной поддержки со стороны коллег и их излишнего критицизма;

— нехватки условий для самовыражения личности на работе, когда не поощряются, а подавляются экспериментирование и инновации;

— работы без возможности дальнейшего обучения и профессионального совершенствования;

— неразрешенных личностных конфликтов специалиста;

— неудовлетворенности профессией, которая основана на осознании неправильности ее выбора, несоответствия своих способностей требованиям профессии, результативности своего труда и т. д.

На сегодняшний день насчитывается незначительное число работ, посвященных изучению феномена «выгорания» в профессиональной деятельности социальных работников, что свидетельствует о недостаточном внимании, уделяемом иссле-

дователями разработке данной проблемы. До настоящего времени данный феномен рассматривался в основном применительно к представителям других социономических профессий (в частности, «помогающих»): врачей, психологов, психотерапевтов, юристов, учителей и др.

Целью нашей работы было изучение степени выраженности синдрома «эмоционального выгорания» в профессиональной деятельности социального работника в зависимости от влияния различных социально-психологических факторов.

Для проведения исследования нами были использованы следующие методы: анкетирование, анализ документов, тестирование с использованием стандартных психодиагностических методик, позволяющих определить наличие синдрома «эмоционального выгорания» и выявить личностные особенности респондентов.

Для определения уровня эмоционального выгорания была использована «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко. Личностные особенности социальных работников изучались с помощью 16-факторного личностного опросника Р. Кеттелла (форма А), методики «Мотивация к успеху» и «Мотивация к избеганию неудач» Т.Элерса, опросника «Уровень субъективного контроля» Е. Ф. Бажина и соавторов, созданного на основе шкалы локуса контроля Дж. Роттера.

Исследование проводилось в 2005-2006 годах. В исследовании приняло участие 70 человек сотрудников служб социальной защиты населения г. Орла. Выборку составили женщины, средний возраст которых 42,3 года. Из них в возрасте от 18 до 35 лет – 28,6 %, от 36 до 55 лет – 71,4 %.

Результаты анкетного опроса показали, что высшее образование имеют 28,6 % респондентов, незаконченное высшее образование у 11, 4 %. Большинство социальных работников, принявших участие в исследовании, имеет среднее техническое образование (51,4 %). У 8,6 % опрошенных – среднее образование.

Специалисты по социальной работе составили 50 % выборки, 25,7 % – социальные работники. Начальники служб социальной защиты, заведующие, ведущие специалисты по социальной работе составили 24,3 % опрошенных.

В зависимости от стажа профессиональной деятельности респонденты были разделены на три группы: от 0 до 5 лет стажа – 47,1 % респондентов, от 5 до 10 лет – 30 %, свыше 10 лет стаж у 22,9 % социальных работников.

Из числа специалистов, принявших участие в исследовании: 20,2 % полностью удовлетворены условиями труда, 32,6 % – скорее удовлетворены; 24,5 % – скорее не удовлетворены условиями труда. Полностью неудовлетворены условиями труда 4 % респондентов, 18,7 % опрошенных затруднились ответить на вопрос.

На вопрос анкеты о степени удовлетворенности размером зарплаты ответы распределились следующим образом. Из опрошенных нет таких, кто полностью удовлетворен размером заработной платы; скорее удовлетворены – 34,1 %; затруднились ответить – 21,2 % респондентов; скорее не удовлетворены – 26,4 %; полностью не удовлетворены размером зарплаты – 18,3 % принявших участие в опросе работников социальных служб.

При анализе вопроса анкеты о возможности повышения квалификации было выявлено, что только 34,9 % работников служб социальной защиты имеют такую возможность и удовлетворены повышением квалификации. Скорее, не удовлетворены возможностью повышения квалификации – 11,8 %, полностью неудовлетворенны 6,9 % опрошенных.

Престижной профессию социального работника считают только 20,5 % респондентов; скорее престижной ее считают – 30,8 %; считают профессию скорее не престижной – 18 %. Затруднились ответить на вопрос 30% опрошенных. Менее одного процента респондентов считают, что профессия социального работника не престижна.

Большая часть респондентов удовлетворена отношениями в коллективе (31,7%) или, скорее, удовлетворена (22,4 %). Полностью неудовлетворены отношениями в коллективе 28,4 % специалистов.

При анализе ответов на вопрос анкеты о степени удовлетворенности специалистов отношениями с непосредственным руководителем были получены следующие результаты: 25,7 % опрошенных полностью удовлетворены этими отношениями; скорее удовлетворены – 30,4 %; затруднились ответить 23,7 % опрошенных; скорее неудовлетворены – 17,4%; полностью не удовлетворены отношениями с непосредственным руководителем – 6,4 %.

Для выявления уровня «эмоционального выгорания» у работников социальных служб, принявших участие в исследовании, нами была использована методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко. Результаты, полученные при помощи этой методики, представлены в таблице 1.

Анализ полученных результатов позволяет сделать следующие выводы. Сложившийся синдром «эмоционального выгорания» выявлен у 19 % респондентов, в фазе формирования синдром «эмоционального выгорания» у 66 % опрошенных, у 16 % опрошенных отсутствует синдром «эмоционального выгорания».

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что проблема «эмоционального выгорания» в профессиональной деятельности социальных работников актуальна, т.к. у 95 % опрошенных в сформированной стадии находятся те или иные симптомы «выгорания».

Лишь у 16 % респондентов синдром “эмоционального выгорания” не выявлен. “Эмоциональное выгорание” в стадии формирования выявлено у 66 % работников социальных служб, принявших участие в исследовании. Все это свидетельствует о необходимости более детального изучения факторов, влияющих на формирование синдрома “эмоционального выгорания”, проведения профилактики и психокоррекции эмоционального и психического состояния специалистов по социальной защите населения.

Таблица 1

Результаты уровня сформированности эмоционального выгорания социальных работников по методике В.В. Бойко (в %)

Степень выраженности симптомов «эмоционального выгорания»	Напряжение	Резистенция	Истощение	Выгорание
Несложившийся симптом	21	19	28	16
Симптом в фазе формирования	53	37	53	66
Сложившийся симптом	26	44	19	18

Сформированный синдром «эмоционального выгорания» свойствен в большей степени группе в возрасте от 18 до 35 лет (84,6 %), «эмоциональное выгорание» отсутствует у 63,6 % респондентов возрастной группы от 36 до 55 лет. Этот факт можно объяснить тем, что у специалиста в зрелом возрасте уже пройден этап профессионального становления и адаптации к профессии, определены конкретные профессиональные цели, сформированы профессиональные интересы, выработаны

механизмы профессионального самосохранения. Таким образом, можно сделать вывод, что в социальной работе у молодых специалистов больше риск возникновения синдрома «эмоционального выгорания».

В группах социальных работников, имеющих семью и незамужних, нет явных различий по уровням «эмоционального выгорания». Семья, скорее всего, должна выступать в качестве фактора, снижающего влияние различных профессиональных стрессов, т.к. выполняет рекреационную и психотерапевтическую функцию, связанную с психологической поддержкой членов семьи. Однако сам факт наличия семьи не снижает риск развития «выгорания». Более важным показателем, скорее всего, является удовлетворенность семейными отношениями.

«Эмоциональное выгорание» в фазе формирования свойственно в большей степени специалистам со средним (10,9 %) и среднетехническим образованием (58,7%). В группе специалисты с высшим образованием выявлено меньшее количество случаев «эмоционального выгорания»: синдром «эмоционального выгорания» отсутствует у 53,8 % социальных работников, имеющих высшее образование. Наличие высшего образования, на наш взгляд, снижает риск возникновения «выгорания», так как высокая профессиональная подготовка дает специалисту широкий спектр вариантов, способов и приемов решения профессиональных задач и проблем, возникающих в процессе работы. Тем самым снижается неудовлетворенность собой, тревога и депрессия, вызванная недостатком профессиональных знаний и умений.

В группе опрошенных со сложившимся синдромом «эмоционального выгорания» преобладают профессионалы, находящиеся в должности социального работника (46,2 %). Отсутствие «эмоционального выгорания» в большей степени присуще специалистам по социальной работе (36,4 %). Этот факт мы объясняем тем, что специалист, работающий в должности социального работника, непосредственно общается с клиентами, осуществляя патронаж или оказывая социальную помощь. Он в большей степени испытывает психоэмоциональные нагрузки, сталкивается с горем, отчаянием людей, переживает и сочувствует им.

Начальники, заведующие, ведущие специалисты служб социальной защиты населения имеют разную степень выраженности «эмоционального выгорания». Специалисты высокого должностного статуса также подвержены «эмоциональному выгоранию», но оно вызвано комплексом других причин, например, это может быть большая ответственность за принятые решения и в целом за организацию трудового процесса.

Специалисты с начальной стадией формирования «выгорания» имеют стаж профессиональной деятельности от 0 до 5 лет (52,2 %). В группу специалистов с отсутствием «выгорания» вошло 45,5 % со стажем работы по специальности от 5 до 10 лет. Группу специалистов со сложившимся «выгоранием» составили в равной степени те, у кого стаж превышает 10 лет и стаж от 0 до 5 лет (38,5 %).

В группу респондентов с отсутствием «эмоционального выгорания» вошли социальные работники, удовлетворенные условиями труда (45,5 %), а в группу с высоким показателем «эмоционального выгорания» те, кто неудовлетворен условиями труда (7,6 %). На основании этого можно сделать вывод о том, что неблагоприятные условия труда повышают риск развития «выгорания», а благоприятные являются фактором, ослабляющим влияние профессиональных стрессов.

Большинство социальных работников, удовлетворенных возможностью повышения квалификации, составили группу специалистов с отсутствием синдрома «эмоционального выгорания» (54,5 %). Мы объясняем это тем, что компетентность специалиста, умение быстро и эффективно решать проблемы клиента – фактор профессионального самосохранения. Поэтому важно повышать свое мастерство и квалификацию посредством самообразования в ходе практической деятельности, заимс-

твования опыта у коллег, различными формами краткосрочной учебы — курсами, семинарами, разовыми программами и др. Следовательно, высокая возможность повышения квалификации снижает риск развития «эмоционального выгорания».

Особое место в рабочей ситуации занимают контакты с коллегами и руководством. Поскольку в основе профессионального «выгорания» лежат проблемы общения, взаимодействие с коллегами может стать дополнительным источником эмоционального стресса, а значит, и источником «эмоционального выгорания».

Важным фактором развития «эмоционального выгорания» являются отношения с непосредственным руководителем. В группе специалистов, у которых отсутствует синдром «эмоционального выгорания», 63,6 % удовлетворенных отношениями с руководителем. В группе специалистов со сложившимся синдромом нет полностью удовлетворенных отношениями с руководителями. Скорее неудовлетворены отношениями с руководителем 46,1% респондентов. Из этого можно сделать вывод, что напряженные отношения с руководителем повышают риск развития «эмоционального выгорания».

Работники, у которых не выявлен синдром «эмоционального выгорания», в 54,1 % случаев удовлетворены отношениями в коллективе и в 27 % – скорее удовлетворены. В группе специалистов с высоким уровнем «эмоционального выгорания» 46,7 % неудовлетворены отношениями в коллективе. При этом, неблагоприятные отношения в коллективе являются фактором развития таких симптомов «выгорания», как эмоциональное истощение и деперсонализация. Таким образом, чем больше специалист удовлетворен отношениями в коллективе, тем меньше у него риск возникновения «эмоционального выгорания».

У большей части социальных работников (76,9 %), не удовлетворенных организацией работы, выявлен сформировавшийся синдром «эмоционального выгорания». У 45,4% удовлетворенных организацией работы отсутствует «выгорание». Следовательно, организация работы, которая не удовлетворяет специалиста, является фактором стресса, который увеличивает риск развития «эмоционального выгорания».

Полученные в ходе исследования результаты убедительно свидетельствуют о том, что профессиональная деятельность работников служб социальной защиты населения может быть связана с формированием синдрома «эмоционального выгорания». На формирование синдрома оказывает влияние комплекс организационных, индивидуальных и других социально-психологических факторов. В связи с этим необходимо уделять особое внимание профилактике и обеспечению психогигиены социального работника, и способствовать созданию системы психологической помощи самим социальным работникам.

Важнейшей задачей органов управления, в ведении которых находятся службы социальной защиты населения, является создание условий для сохранения здоровья социальных работников, профилактика их профессиональных заболеваний, проведение психологических консультаций относительно профессиональных рисков в социальной работе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М., 1996.

2. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Журнал практической психологии и психоанализа. – № 3. – 2001.

3. Наенко Н.И. Психическая напряженность. – М, 1976.

4. Леонова А. Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – № 11. – 2001.

РАЗДЕЛ 4.
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА
И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

С.Н.Кошман

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ - СИРОТ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Детство – это период, когда закладываются фундаментальные качества личности, обеспечивающие психологическую устойчивость, нравственные ориентации, жизнеспособность и целеустремлённость. Эти духовные качества личности не развиваются спонтанно, а формируются в условиях выраженной родительской любви, когда семья создаёт у ребёнка потребность быть преданным, способность сопереживать и радоваться другим людям, нести ответственность за себя и других, стремление научиться самому.

Чтобы ребёнок комфортно себя чувствовал в эмоциональном плане, необходимы социальные условия, которые определяют его быт, его физическое здоровье, характер его общения с окружающими людьми, его личные успехи. К сожалению, почти во всех учреждениях, где воспитываются дети-сироты, среда обитания, как правило, сиротская, приютская, казарменная. Конечно, известен опыт лучших социозащитных учреждений, где детям хорошо, выпускники которых сравнительно успешно вступают во взрослую жизнь.

Но вместе с тем, никуда не уйти от фактов иного рода. Ни для кого не секрет, что большинство воспитанников не сироты, а дети, имеющие родителей, чаще всего лишённых родительских прав. Это означает, что с точки зрения соматического и психического здоровья с учётом тёплой тяжелой наследственности, неблагоприятного протекания пренатального развития, тяжёлых условий жизни в раннем возрасте дети, родившиеся и выросшие в таких семьях, составляют «группу риска».

Но специфика психического, или точнее психологического развития детей в учреждениях интернатного типа не определяется по критерию «норма и патология».

Исследования, проведённые во многих странах мира, свидетельствуют о том, что вне семьи развитие ребёнка идёт по особому пути и у него формируется специфические черты характера, поведения, личности, про которые часто нельзя сказать, хорошие они или плохие, они просто другие.

Причины, определяющие неблагоприятные в психологическом развитии детей, воспитывающихся в закрытых детских учреждениях можно охарактеризовать как:

неправильная организация общения взрослых с детьми, несостоятельность тех его форм, которые доминируют в детских учреждениях;

в непостоянстве, частой сменяемости взрослых, воспитывающих детей;

в недостаточной работе по формированию игры дошкольников;

в бедности конкретно-чувственного опыта детей, проистекающей из чрезвычайной суженности окружающей среды;

в недостаточно психолого-педагогической подготовленности воспитателей;

в недостатках программ воспитателя и обучение, не компенсирующих дефектов развития, вызванных отсутствием семьи;

в недифференцированном подходе к детям в процессе их воспитания и обучения: помещение детей с разной степенью задержек в психическом развитии в одну группу и др.

Проблема психологической помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без родителей требует объединения усилий ученых и практиков (социальных работников, психологов и педагогов) в разработке методик работы с ребёнком, оказавшимся в социально-реабилитационном центре, приюте, социальной гостинице, после интерната и т.д.

А.С. Аркин и другие известные педагоги уделяли самое серьёзное внимание проблемам семейного воспитания, рассматривая его как наиболее естественную основу формирования психического и нравственного склада личности, развития творческих способностей человека на всех возрастных этапах жизни.

Но в последние сто лет нарастающий темп общественных преобразований захватил и сферу семейных отношений, традиционные формы которых стали меняться: огромные патриархальные семьи распадаются, уступают место, так называемой, нуклеарной семье, количество детей в семье неуклонно сокращается, тесные связи между её членами становятся ломкими и непрочными. В нашем веке семья, помимо всего прочего ещё и перестала быть той единственной средой, где воспитывается и развивается ребёнок.

Возникли разнообразные типы детских учреждений – от прогулочных групп до детских домов. Одни учреждения дети посещают только днём, в других они живут пять дней в неделю, возвращаясь к родителям на субботу и воскресенье. В учреждениях третьего типа дети пребывают постоянно, лишь к некоторым из них изредка и ненадолго приходят родственники. Эти учреждения называются закрытыми.

Появление детских учреждений (институтов) вызвало весьма неоднозначное отношение и стремление разобраться в том, как они влияют на психическое развитие детей, а также породило проблему «институализации», т.е. вопрос об особенностях формирования личности и поведение ребёнка, посещающего общественные детские учреждения. За рубежом долгое время широко бытовало убеждение, что развитие детей в таких учреждениях сильно отстаёт. Многие учёные подчёркивали губительное и необратимое негативное действие «институтов» на психику детей. Так, Р. Заззо (1967) писал, что французские рабочие сначала противились созданию яслей и детских домов, опасаясь, что так из их детей «сделают идиотов». Особенное беспокойство вызывали условия воспитания детей, лишённых семьи и родительского попечительства.

В 1951 г. Всемирная организация здравоохранения опубликовала в Женеве книгу английского психолога Дж. Боулби «Материнская забота и духовное здоровье» (1951), которая произвела глубокое впечатление на западную общественность, и её выводы долгое время серьёзно препятствовали развитию общественного воспитания в этих странах. В книге подчёркивалась императивная необходимость связей ребенка именно с биологической матерью для его нравственного развития в раннем возрасте.

Мать является центральной фигурой в системе семейного воспитания. Были выдвинуты и позднее стали всё шире использоваться понятия «материнская забота» и «материнствование» особенно широко применяемые в неофрейдовской литературе (А. Фрейд, Дж. Боулби, Р. Сирс). В рамках психоаналитической концепции роль матери окутывается флером таинственности и мистицизма. Подчёркивается значение её биологических связей с ребёнком, замыкающихся при вынашивании

плода, грудном вскармливании и гигиеническом уходе, влекущем стимуляцию эрогенных зон ребёнка (оральной, анальной, фаллической). Ставится акцент на исключительности связей ребёнка с матерью. Роль матери усматривается в том, что она защищает своё дитя, оберегает от опасностей. Реальное взаимодействие ребёнка с матерью в рамках психоаналитической концепции обычно не делается объектом научного исследования. Изучение роли материнской заботы ограничивается выявлением отставания и психических аномалий у детей, воспитывавшихся вне семьи, в разлуке с матерью, которые затем голословно относятся на счёт последнего рокового обстоятельства. В лучшем случае сравниваются сроки и темп развития отдельных психических способностей у сирот и их сверстников, растущих в семье.

Исследователь Л. Ярроу (1972) выявил помимо «материнской депривации» множество разнообразных причин отставания воспитанников детских учреждений. Он установил серьёзное обеднение среды в подобных учреждениях за счёт резкого снижения в них яркости и разнообразия впечатлений (сенсорная депривация), уменьшение коммуникаций с окружающими людьми (социальная депривация), упрощение эмоционального тона при взаимоотношениях с персоналом (эмоциональная депривация) и по роду других линий.

Г.Х. Рейноолд и Н. Бейли попытались выяснить психологическое влияние на ребёнка «множественности матерей». Они организовали экспериментальную группу, в которой три месяца подряд – от начала шестого до конца 8 месяца жизни – за детьми ухаживал только 1 воспитатель. В контрольной группе работали, как обычно, четыре воспитателя. К концу эксперимента дети экспериментальной группы обнаружили повышенную активность по сравнению со своими ровесниками из контрольной группы. Но обследование, проведённое через год, показало, что разница между ними исчезла. Авторы заключают, что наличие единственного взрослого, заботящегося о ребёнке, по-видимому, не оказывает особого воздействия на его развитие, во всяком случае, если такое условие действовало всего 3 месяца. Всё больше сторонников завоёвывает вывод: не так важно, сколько лиц ухаживает за ребёнком, главное, чтобы они окружали должным вниманием каждую девочку и каждого мальчика, постоянно выражали им любовь и заботу, обеспечивали разнообразие стимулирующих развитие детей воздействий.

Советские учёные большое значение придавали исследованию отношений матери и ребёнка, но не считали их биологически обусловленными, находя более целесообразным политропность малыша – наличие у него многочисленных и прочных связей с окружающими взрослыми. Как предполагает А. В. Запорожец, в дальние времена, на заре человечества политропность привязанностей эффективно способствовала выживанию потомства. «Еще в тридцатые годы Н.М. Щелованов показал, – пишет А.В. Запорожец, – что в доме ребенка дети могут успешно развиваться при условии хорошо организованной педагогической работы, что не разлука с матерью, а дефицит воспитания задерживает нормальное развитие ребенка. Это развитие зависит от количества и качества впечатлений, которые он получает главным образом в процессе общения с взрослыми, от овладения различными видами деятельности».

Психологи выяснили также, что для ребенка нет ничего фатального даже в сильном отставании, появившемся впервые месяцы жизни. Попав позднее в благоприятные условия, он может быстро догнать сверстников, воспитывающихся в семье. Уникальные результаты, подтверждающие этот оптимистический вывод, дал Х. Скилз в 1966 году, который двадцать лет следил за судьбой воспитанников одного приюта. Он сравнивал медленное и скудное продвижение вперед семи человек, долго остававшихся в закрытом детском учреждении, и быстрое развитие тринад-

цати других. Этих последних рано усыновили, они развивались затем в семейной обстановке и, начав с того же уровня, что и первые семь, уверенно обогнали их.

У психологов появилось острое желание разобраться в том, что же такое семья, понять и сравнить особенности ситуации в детских учреждениях и в семье. Усилилось внимание ученых и анализу воспитания детей в условиях разных культур, предпринятому еще в тридцатых годах и связанному, в частности, со знаменитыми работами М. Мид (1935 г.). Интересные исследования антропологического направления провела М. Эйнсуорт (1967 г.), появились работы, посвященные сравнению традиции американского семейного воспитания с каналами, господствующими в Японии (W.Caudill, H.Weinsten, 1669), Греции (K. Wurest. 1978) и других странах.

Чехословацкие психологи Н. Лангместер и З. Матейчек на основе обобщения данных, имеющихся в мировой науке и практике, а также своего многолетнего изучения физического развития детей, воспитывающихся в детских домах и школах интернатах, ввели понятие психических лишений, или **психической депривации**, которую они определяют как психическое состояние, возникающее в результате таких жизненны ситуаций, где субъекту не предоставляется возможности для удовлетворения некоторых основных (жизненных) психических потребностей в достаточной мере и в течение продолжительного времени.

Особенности общения детей со сверстниками отражены в работах Л.С. Высотского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева. Они считают, что различия в воспитании детей в семье и вне семьи связаны, прежде всего, и больше всего с разницей в их общении с окружающими людьми. Чем младше ребенок, тем большее значение приобретает его общение со старшими, поскольку тем сильнее оно опосредует все остальные связи ребенка с миром.

Исследование Н.М.Неупокоевой свидетельствуют, что даже поступившие в детский дом дети из самой неблагополучной семьи более коммуникативны и восприимчивы к воздействию взрослых, чем дети, совсем не знающие семьи.

Очень сложен для ребенка переход из одного закрытого учреждения в другое, который сопровождается резким изменением всех сторон его жизни, что значительно усложняет и замедляет не только процесс адаптации к школьному обучению, но и психологическое развитие в целом.

В нашей стране имеются серьезные исследования на эту тему. Одним из исследований является изучение детей в школе-интернате, проведенное под руководством Л.И. Ботович, в котором разработаны методы изучения личности детей, а также методика составления психолого-педагогической характеристики как необходимого условия накопления знаний об учащихся для диагностических и прогностических суждений о них.

У всех детей, помещенных в учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, имеются определенные социально-психологические особенности, связанные с глубоким социальным неблагополучием и психологической травмированностью. Многим из них присущи таки неблагоприятные личностные факторы, как:

- приобщение к таким привычкам, как курение, систематическое употребление алкоголя;

- кризисное или пограничное с ним состояние вследствие социально-психологической депривации, физического или сексуального насилия, школьной дезадаптации;

- наличие различных хронических заболеваний;

- несформированность или утрата элементарных социальных и бытовых навы-

ков, опыта жизни в семье;

- минимальные мозговые поражения (ММП), более или менее выраженная задержка психического развития[a].

Социальная помощь детям и подросткам, принятым в образовательные учреждения или учреждения социальной защиты, и проходящим реабилитацию в них, не может ограничиться устранением какого-то одного затруднения, решением одной или нескольких из всей совокупности проблем несовершеннолетнего. Они могут быть решены только в комплексе, поэтому здесь необходима целостность принципов и технологий.

Системной является также сама деятельность кадров социальных служб. Специалисты учреждений социальной реабилитации выделяют три основных этапа в работе с детьми[b].

Первый - диагностическая работа. Второй — реабилитация, программа которой основана на данных, полученных в результате диагностики. Третий, - это постреабилитационная защита ребенка, причем, вероятно, это окажется наиболее трудной задачей. Условия социального окружения, моральные и поведенческие установки взрослых людей, к которым должен вернуться реабилитированный ребенок, гораздо менее пластичны, подвержены позитивным изменениям, чем личность ребенка, тем более, если в состоянии дезадаптации он пробыл сравнительно недолго. У специалистов социальных служб нет значимых рычагов воздействия, с тем, чтобы трансформировать социальную среду ребенка в нужном направлении. Масштабы социального неблагополучия в обществе достаточно значительны, поэтому затруднена также опора на социальные ресурсы семейного и соседского окружения, местной общины, возрастных приятельских группировок или школы. Можно сказать, что одной из наиболее значительных перспектив социальной реабилитации является оздоровление социальной среды для реабилитированных детей и подростков.

В числе форм деятельности, определяющих содержание социальной реабилитации в социальных службах – организация социального контроля, организация социальной поддержки, помощь в преодолении внутриличностного конфликта, психопрофилактика[cd].

Для каждого ребенка, поступающего в специализированное учреждение, создается индивидуальная программа реабилитации на основе изучения его личности и анализа всей доступной информации, которая по возможности должна включать не только индивидные, но также и семейные параметры характеристики ребенка.

Важной является также организация не только воспитательного, но и образовательного процесса, устранение имеющейся педагогической запущенности, коррекция нарушений поведения. Часто детей приходится уже перевоспитывать, устранять приобретенные негативные стереотипы поведения, искаженные представления о взаимоотношениях между людьми. Это тем более сложно, что в социальном опыте таких детей – неблагоприятные впечатления от общения с взрослыми членами собственной семьи, травмирующее воспоминание о жизни на улице. Кроме того, подростки, в полном согласии со спецификой своего возрастного кризиса, вообще отличаются гиперкритицизмом, стремление оспаривать авторитет взрослых. Если же у них за плечами практика асоциальной или противоправной жизни, адаптации к нормам криминального или полукриминального уличного сообщества, специалисты испытывают особые трудности как в коммуникативном взаимодействии с ними, так и в коррекции их личности[e].

Для обеспечения адекватной социализации и корректировки отклонений от нее необходимо:

- формирование позитивного опыта социального поведения, навыков общения и взаимодействия с окружающими людьми;

- психологическая и педагогическая поддержка, терапия и коррекция, способствующие ликвидации кризисных состояний личности ребенка;

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Алексеева Л.С. Технологии социальной работы с дезадаптированными детьми и подростками // Лекции по технологии социальной работы. В 3-х частях. М., 1998. – Ч. 3. – С. 72.

2. М.Г.Хоменко. В поисках комплексного подхода к социальной реабилитации несовершеннолетних./ Первые итоги. Из опыта работы специализированных учреждений по реабилитации социально-дезадаптированных детей и подростков. - М.: НИИ семьи, 1997.с. 53-59.

3. Гусев Г.А. Организация социально-педагогической поддержки несовершеннолетних с отклоняющимся поведением // Социальная педагогика. – Свердловск, 1989. С. 104.

4. См.: Социальная реабилитация дезадаптированных детей и подростков в специализированных учреждениях/ Пособие для сотрудников специализированных учреждений социальной реабилитации несовершеннолетних. М., 1996.

В.П. Сморчкова

ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается понятие «социально-педагогическая деятельность», раскрывается ее содержание, обосновывается коммуникативная функция. На основе коммуникативно-культурологического подхода автор определяет перспективные направления подготовки социальных педагогов к реализации коммуникативной функции социально-педагогической деятельности.

V.P. Smorchkova

In work the concept "socially-pedagogical activity" is considered, its maintenance reveals, communicative function proves. On the basis of communicatively-cultural approach the author defines perspective directions of preparation of social teachers to realization of communicative function of socially-pedagogical activity.

Понятие социально-педагогической деятельности вошло в научный тезаурус в конце прошлого столетия и непосредственно связано с формированием социальной педагоги как самостоятельной научной отрасли, области практической деятельности и специальности профессионального образования. В российском обществе обнаруживаются глубокие исторические корни этой деятельности, однако до этого времени в нашей стране социально-педагогической деятельности как профессии, предполагающей специальную подготовку людей, способных оказать квалифицированную помощь нуждающимся в социальной, педагогической и морально-психологической поддержке, не было.

В работах Ю.Н. Галагузовой, И.А. Зимней, Л.В. Мардахаева, И.А. Липского и других подчеркивается, что по своей аксиологической и содержательно-функциональной природе эта деятельность представляет одну из самых многоплановых и трудоемких видов профессиональной деятельности в области «человек-человек».

В деятельности социального педагога выделяются такие функции, как: диагностическая, прогностическая, посредническая, коррекционного-реабилитационная, охранно-защитная, предупредительно-профилактическая, эврстическая (2).

Более расширенный перечень функций социально-педагогической деятельности дают Г.А. Воронина и П.А. Шептенко. Этот перечень включает следующие функции: аналитико-диагностическую, прогностическую, организационно-коммуникативную, коррекционную, координационно-организационную, социально-педагогической поддержки и помощи воспитанникам, охранно-защитную, психотерапевтическую, социально-профилактическую, реабиалитационную (7, 22-25).

На наш взгляд, четкое представление о функциях социально-педагогической деятельности возможно при рассмотрении их по отношению, во-первых, к социуму, во-вторых, к социализирующейся личности.

В деятельности социального педагога по отношению к социуму мы выделяем следующие функции:

- функция реализации социальной политики государства. Эта функция осуществляется в процессе взаимодействия социального педагога с государственными и общественными структурами, социальными институтами, через которые реализуется семейная, образовательная, оздоровительная, а в целом социальная политика государства;

- функция координации деятельности различных социальных сфер, усилий институтов социального воспитания и действий с различными учреждениями (поликлиники, диспансеры, милиция, различные внешкольные учреждения и др.);

- диагностическая функция – оценка социально-педагогических факторов социума, протекающих в нем процессов, условий жизнедеятельности и обитания человека; уровня социально выраженных его особенностей;

- прогностическая функция – социально-педагогическое прогнозирование протекания социальных процессов в социуме, а также возможностей целесообразного влияния на него.

По отношению к человеку функции социально-педагогической деятельности следующие:

- образовательная – воспитание комплекса качеств, необходимых человеку для взаимодействия с окружающей социальной средой (социальную адаптивность, социальную автономность и социальную активность);

- адаптационная – приспособление человека к социальной среде или среды к человеку, с учетом его индивидуальности;

- коррекционная – исправление личностных качеств человека и/или его социального поведения с учетом индивидуальности человека и социально-психологических потребностей среды;

- мобилизующая – включение человека в общую деятельность (в разные ее виды); активизация его индивидуальных возможностей для жизни, на самореализацию как члена конкретного социума;

- контролирующая – оценка и контроль социального поведения, стимулирование положительного самовыражения, предупреждение негативных социальных действий, которые оказываются на человека его окружением, референтной группой;

- социального сопровождения – содействия в преодолении трудностей социализации, возникающих проблем в отношениях с окружающей социальной средой;

- реабилитационная – снятие стресса, разрядка, разгрузка, восстановление духовных и физических сил, накопление положительных эмоций и пр.;

- профилактическая (защитно-профилактическая) – защита личности от среды в ее агрессивных проявлениях (и наоборот).

Как видим, функциональное поле социально-педагогической деятельности довольно широко, что позволяет говорить об уникальной роли социального педагога в социуме. Однако, с другой стороны, эта полифункциональность приводит к тому, что функции социального педагога, растворяясь и распределяясь между традиционно действующими учреждениями образования, здравоохранения, социального обеспечения, спорта, культуры, милиции и т.п., функционально крайне слабо связанными между собой (4).

Возникают вопросы: каким образом могут быть реализованы эти функции социально-педагогической деятельности? Что составляет основу их успешного осуществления? На наш взгляд, речь здесь должна идти, во-первых, о коммуникативном взаимодействии как механизме осуществления функций социально-педагогической деятельности, во-вторых, о профессионально значимых свойствах социального педагога как субъекта этой деятельности.

Понятие «взаимодействие» достаточно широко используется в науке для характеристики контактов, связей, отношений человека с другим человеком. Для взаимодействия характерно взаимное изменение поведения, деятельности, установок его участников, что способствует личностному росту взаимодействующих сторон (Л.Н. Куликова). В психолого-педагогических исследованиях весьма широко об-

суждаются теоретические и экусперимантальные подходы к проблеме педагогического взаимодействия (Бодалев А.А., Берн Э., Волкова Е.Н., Гамальская Г.В., Глассер У., Горянина В.А., Дерябо С.Д., Дубровина И.В., Кан-Калик В.А., Никоненко Л.А., Макаренко А.С., Маркова А.К., Митина Л.М., Орлов А.Б., Петровский В.А., Радионов Н.Ф., Роджерс К., Слободчиков В.И. и другие). Основными параметрами педагогического взаимодействия считаются субъект-субъектные отношения, основанные на духовном общении педагога и обучаемого, способности понять личность каждого учащегося, способности позитивного преобразования участников взаимодействия. Ю.Н Кулюткин, Г.С. Сухобская, раскрывая психологическую сторону педагогической деятельности, говорят о рефлексивном взаимодействии, называя его необходимым условием для коммуникации обеих сторон.

Социально-педагогическая деятельность представляет собой, с одной стороны, взаимодействие социального педагога с государством и обществом на всех уровнях по поводу проблем социализации человека, с другой – взаимодействие с самим социализирующимся человеком или группой людей. В силу этого социально-педагогическая деятельность рассматривается как многонаправленная: на коммуникативное взаимодействие с государством, обществом, с социализирующейся личностью и с ее социальным окружением. Третьей стороной этой деятельности является управление или сопровождение эффективной коммуникации непосредственно между личностью и его ближайшим окружением, а также государством. То есть социальный педагог как субъект характеризуется совокупностью параметров, которые выражают его включенность в систему социальных коммуникаций различных типов: «личность – государство», «личность – общество», «личность – социальная группа», «личность и другая личность».

Исследуя специфику социально-педагогической деятельности, необходимо, с нашей точки зрения, прежде всего говорить о коммуникативном взаимодействии. Коммуникативное взаимодействие в широком смысле слова, отражая взаимосвязь, смысловой аспект взаимодействия, определяется как процесс обмена коммуникативными действиями между субъектами посредством использования знаков вербальной и невербальной систем с целью взаимоинформирования, воздействия на интеллектуальное, эмоциональное состояние и его изменение и регулирование (6).

Для социального педагога коммуникативное взаимодействие является механизмом, позволяющим в форме социальной коммуникации или межличностного общения стимулировать тенденции личностного роста человека, достигать общности в понимании ситуации, смысла действия, направленных на решение проблемы социализирующейся личности или изменение социальной ситуации.

Одним из главных направлений деятельности социального педагога является работа с человеком, в основе которой лежит коммуникативное взаимодействие, прежде всего, в его индивидуально-личностном выражении.

Социальный педагог, содействуя эффективной адаптации человека в социуме, а также процессу преодоления отчуждения социума от человека, выступает в роли посредника между человеком и социумом и потому оказывается постоянно включенным в процесс коммуникации.

Коммуникация, общение, по мнению Н.Е.Щурковой, «это всегда перенос в иное духовное пространство, в мир другого Я» (8). Соприкосновение двух миров предполагает как разнообразие форм, так и бережное тактичное обращение к соучастникам процесса коммуникаций. Общение является многогранным процессом и реализуется в разнообразных формах (межличностное общение, социальный диалог, деловое и профессиональное общение, коммуникация и пр.). Общение – это, прежде всего, взаимодействие, взаимоотношение, сторонами которого являются

люди, субъекты общения (В.И. Курбатов, И.Ф. Поручник). Процесс общения включает в себя: формирование и развитие личности (социализацию индивида); развитие общества и общественных отношений; обмен результатами деятельности; создание и развитие общественных механизмов взаимодействия людей; социально-психологическую адаптацию людей; обмен эмоциями; обучение, передачу умений и навыков; обмен информацией; обмен деятельностью; формирование отношения к себе, к другим, к обществу. В общении как сфере социализации человек существует и реализует себя, в нем он приспосабливается к окружающей социальной среде, осваивает определенные роли и функции.

А.В. Мудрик указывает на межличностный механизм социализации как специфический (3, 14). Ученый подчеркивает необходимость организации взаимодействия в различных контактных группах, между группами – в воспитательных организациях, в различных формах массового взаимодействия, а также необходимость обучения взаимодействию. Это положение представляется очень важным для определения одного из основных направлений профессиональной деятельности социального педагога – способствовать формированию социально-коммуникативных навыков воспитанников, обучению их успешному коммуникативному взаимодействию с социумом, с другими людьми.

Обучение взаимодействию заключается в развитии у детей, подростков, юношей базы для речевого общения, умения свободного владения речью; в формировании у них социально ценностных установок на диалог, терпимость, интерес к самому процессу взаимодействия; в развитии коммуникативных умений, предполагающих ориентацию в партнерах, в ситуациях взаимодействия. Для успешности обучения взаимодействию социальному педагогу необходимо представлять, чему и как надо учить, уметь искать и находить решения проблем, возникающих в процессе взаимодействия (3, 148-149).

Известно, что любая деятельность «строится» на основе реализации ее субъектом определенной потребности. В основе социально-педагогической деятельности лежит коммуникативная потребность, которая рассматривается как определенная «нужда субъекта в социальной связи с контрсубъектом деятельности, где информация выполняет роль средства этой связи» (5, 121). В ряде работ эта потребность носит название потребности в общении (Л. Хьелл, Д. Зиглер), потребности эмоционального контакта (К. Обуховский), или потребности социального контакта.

Для социального педагога коммуникативная потребность – это потребность во взаимных контактах с другими людьми, в обмене опытом, знаниями, чувствами, переживаниями, эмоциями. Включение их, а также соответствующих им действий и поступков в коммуникативное взаимодействие способствует обогащению сознания каждой личности, расширению границ коммуникации, достижению единой цели деятельности.

Все это говорит о первостепенном значении коммуникативного взаимодействия в социально-педагогической деятельности, которое можно обозначить как механизм организации и управления этой деятельностью на основе смысловосприятия, смыслотворчества и смыслопередачи.

Реализация коммуникативной функции в социально-педагогической деятельности предполагает определенные требования к профессиональным качествам и умениям будущего специалист, поскольку деятельность любого специалиста не может осуществляться без развития профессионально обусловленных личностных качеств и умений.

При определении профессионально важных качеств социального педагога на основе анализа работ Н.М. Ахмеровой, Т.А. Васильковой, Ю.В. Васильковой, А.Г.

Корниловой, Р.М. Куличенко и других, а также результатов опытно-экспериментальной работы было установлено, что специалисту данной профессиональной области для успешной деятельности необходимы следующие группы профессионально важных качеств: коммуникативные (гибкость в отношениях, деликатность, доброжелательность, эмпатия, контроль за эмоциями, экстровертированность), организационно–волевые (ответственность, выдержка, самостоятельность, целеустремленность). Нами также отмечается их влияние на приобретение профессиональной компетенции и профессиональное развитие будущего специалиста. Для продуктивного общения социальному педагогу требуется сформированность соответствующих коммуникативных установок на общение, под которыми подразумевается, прежде всего, готовность вступить в контакт, ориентация на диалогическое общение.

Коммуникативная функция социального педагога реализуется через умение работать с людьми, умение эффективно строить коммуникативный процесс и управлять им. Среди всех профессиональных умений коммуникативные умения: слушать, говорить, убеждать, работать с разного рода информацией, проводить переговоры, координировать свои действия с действиями субъектов социально-педагогической деятельности и т.д. – наиболее высоко ценимы. Социальный педагог должен уметь выслушать и понять, объяснить и доказать, спросить и ответить, убедить и переубедить, создать атмосферу доверия в беседе и делового настроя в собеседовании, найти индивидуальный подход, помня об уникальности каждого человека. Отсюда следует, что социально-педагогическая деятельность всегда является адресной, направленной на конкретную личность и решение индивидуальных проблем человека (М.А. Галагузова).

Одним из важнейших профессиональных качеств социального педагога называется информационно-коммуникативная компетентность, подразумевающая адаптивность, свободное владение вербальными и невербальными средствами общения, отношением к познавательной деятельности, к естественному и социальному миру, к самому себе (1). Информационно-коммуникативная компетентность социального педагога включает: целостное миропонимание и научное мировоззрение, основанные на единстве основных информационных законов в природе и обществе, возможности их формального, математического описания; представления об информационных объектах и их преобразовании в человеческой практике, в том числе с помощью средств информационных технологий, технических и программных средствах, реализующих эти технологии; совокупность общеобразовательных и профессиональных знаний и умений, социальных и этических норм поведения людей в информационной среде.

Овладение коммуникативными качествами и коммуникативными умениями позволяет социальному педагогу эффективно взаимодействовать с другими личностями, обеспечивает психологическую совместимость в совместной деятельности, дает возможность моделировать и прогнозировать процесс коммуникативного взаимодействия с различными объектами социально-педагогической деятельности.

Один из наиболее эффективных путей подготовки социального педагога к реализации коммуникативной функции в профессиональной деятельности мы видим в развитии высокой коммуникативной культуры.

Коммуникативная культура как система профессионально-личностных достижений в коммуникативном взаимодействии с субъектами социально-педагогической деятельности выступает в качестве «инструмента», помогающего человеку преодолеть и снять различные формы отчуждения, помочь установлению гармоничных и гуманных отношений с природой, с социумом, с другими людьми, с самим собой, тем самым восстановить нарушенные коммуникативные связи с окружающим ми-

ром.

Ориентация на императивную роль коммуникативной культуры позволяет логично выстроить содержательную структуру профессиональной подготовки социального педагога, создать новую систему взаимоотношений в вузе, соединив науку и культуру, образование и нравственность, культуру личности будущего специалиста и культуру его профессиональной деятельности. Императивная роль коммуникативной культуры обязывает будущего социального педагога овладеть этой способностью как базовым личностно-профессиональным качеством и основным инструментом, позволяющим выполнить социальные ожидания общества и выйти на высокий профессиональный уровень осуществления специальной воспитательной миссии.

Коммуникативно-культурологический подход требует переориентации системы профессиональной подготовки социальных педагогов в рамки коммуникативной парадигмы, которая позволяет «выйти из пространства предметов в пространство деятельности и жизненных смыслов» (Зинченко В.П. Мир образования или образование мира // Мир образования. – 1996. – № 3, с. 8–15.) и предполагает:

- усиление коммуникативного компонента в профессиональной подготовке специалиста; в первую очередь, конституирование коммуникативных дисциплин как отдельной области социального знания;

- утверждение приоритетов диалогического взаимодействия в образовательном пространстве, продуктивных форм педагогического общения;

- формирование коммуникативной культуры как универсального показателя высокого профессионализма социального педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вишнякова А.В. Образовательная среда как условие формирования информационно-коммуникативной компетентности учащихся: Дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2002.

2. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. Для студ. Пед. вузов /Под ред. В.А. Сластенина. - 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.

3. Традиции и инновации в социальной педагогике: Материалы научно практической конференции / Отв. за вып. М. Д. Горячев. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2004.

4. Уханов В.А. Информационная деятельность человека: социально-философский анализ: Дис. ...докт. философ. наук. – Екатеринбург, 1997.

5. Фирсов М.В., Студенова Е.Г. Теория социальной работы: Учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС, 2001.

6. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технике. – М., 1998.

Е.Г. Студёнова

ГЕРМЕНЕВТИКА КАК КОГНИТИВНАЯ ПРАКТИКА В СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОМ ПОЗНАНИИ

Теории социальной работы принадлежит важная роль в определении и разработке оптимальных параметров самоорганизации общества в соответствии с научными критериями выживаемости и развития социума в целом и отдельных его групп и представителей. Социальный порядок, которым обусловлено то или иное социальное действие, предполагает наличие коллективных идеалов и ценностей, способность уловить которые и является условием «герменевтического предпонимания» ситуации. Поэтому именно герменевтический стандарт исследований, характерный для методологии гуманитарных наук, становится все более востребованным в теории социальной работы.

The theory of social work possesses the important role in definition and development of optimum parameters of self-organizing of a society according to scientific criteria of survival rate and development of society as a whole and its separate groups and representatives. The social order by which this or that social action is caused, assumes presence of collective ideals and values, ability to catch which is a condition "hermeneutical preunderstanding" situations. Therefore the hermeneutical standard of researches, characteristic for methodology of the humanities, becomes more and more demanded in the theory of social work.

Теории социальной работы принадлежит важная роль в определении и разработке оптимальных параметров самоорганизации общества в соответствии с научными критериями выживаемости и развития социума в целом и отдельных его групп и представителей. Социальный порядок, которым обусловлено то или иное социальное действие, предполагает наличие коллективных идеалов и ценностей, способность уловить которые и является условием «герменевтического предпонимания» ситуации. Поэтому именно герменевтический стандарт исследований, характерный для методологии гуманитарных наук, становится все более востребованным в теории социальной работы. Обобщая подходы различных ученых можно выделить следующие особенности герменевтического стандарта исследований (3; 4; 5):

Во-первых, герменевтика необходима в том случае, когда обнаруживается непонимание, когда смысл сокрыт от субъекта познания, но его надо распознать, понять, усвоить, истолковать, интерпретировать. То есть в методологическом плане значимыми становятся интерпретационные методы получения знания, которые в большинстве случаев обеспечивают прирост знания в области гуманитарных наук. В то же время перед исследователями возникают проблемы обоснования истинности гуманитарных теорий и их методологического обеспечения.

Во-вторых, опыт герменевтики может быть полезен для преодоления ограниченности традиционной теории познания, где представлен предельно абстрактный субъект в форме чувственного или логического знания, а проблемы языка и познания вынесены за ее пределы.

Необходимо найти способы введения в философию познания менее абстрактного, целостного субъекта, в единстве его мышления, воли, чувств, веры, повседневной жизни.

Так как предметной основой гуманитарных наук является текст, то мощным средством анализа гуманитарных явлений выступает язык. Во многих герменевтических концепциях язык объявляется средоточием всех гуманитарных проблем.

Главное звено герменевтической методологии гуманитарных наук – слово – выполняет культурологическую функцию, представая в качестве системообразующего элемента культуры, соответственно, принципы анализа слова должны быть последовательно распространены на анализ культуры.

В-четвертых, следующей особенностью герменевтического методологического стандарта является его диалоговый характер. Диалог был предметом исследования еще у Аристотеля в «Топике». В дальнейшем диалогический характер гуманитарного познания становится критерием различения гуманитарных (диалоговая форма знания) и естественных (монологическая форма знания) наук. В философии познания господствующими должны стать принципы диалога, «круглого стола», а возможно и синтеза.

В-пятых, современная теория познания в своем развитии должна обратиться к дорефлексивным формам и компонентам, признать необходимость выявления их роли в любом познании, поэтому опыт герменевтики по изучению предзнания, предмнения, предрассудков в форме «нерационального априори», «жизненного мира», «повседневного знания», традиций и т. п. оказывается наиболее значимым. Если всякое познание осуществляется в общении, диалоге, во взаимодействии «Я и Ты», «Я и Другой», то уже на общегносеологическом уровне предполагается изучение взаимодействия познания и понимания (как логико-методологической процедуры, и как «проникновения в другое сознание с помощью внешнего обозначения»).

В-шестых, еще одним свойством герменевтического методологического стандарта является разделение областей специфически знакового содержания (объективный смысл текста) и психологических моментов, оправдывающих принцип лучшего понимания. Субъективные намерения автора, его психологические характеристики и его внутренний мир, зависящий от образования, увлечений, религиозности, воспитания, принадлежности к определенному классу или сословию, системы архетипов коллективных бессознательных представлений, материальных условий его жизни, составляют тот фон, который оказывает существенное влияние на смысл текста.

Отождествление понимания с психологически нагруженными актами характерно для ранних методологических концепций в герменевтике. В них понимание автора было связано с «проникновением», с эмпатией. Личность автора дана нам не как знаково-символическая структура, а как явление одного порядка с родовой сущностью человека. Методологически здесь применяется прием объяснения (в данном случае психологические методы) в герменевтическом исследовании. В современной герменевтике понимание, с методологической точки зрения, является не психологической, а семантической и общефилософской категорией.

Учет внелингвистических факторов, мотивационных установок, бессознательных моментов, социокультурных факторов при реконструкции субъективных условий, в которых складывался объективный смысл текста, является необходимым моментом гуманитарного познания и специфицирует структуру предпонимания.

В-седьмых, основным средством наделения смыслом непонятных знаково-символических конструкций является интерпретация, которая представляет собой достаточно свободный творческий акт. Вследствие этого, герменевтический методологический стандарт характеризуется терпимостью к множественности результатов интерпретации. Интерпретация и понимание текстов обеспечиваются особыми методологическими средствами: герменевтическим кругом, вопросно-ответными методиками, контекстным методом, специальными логическими средствами, семиотическими и психологическими приемами.

Являлась техникой, искусством интерпретации, герменевтика всегда при-

менялась для решения задач, актуальных для нормального функционирования общественных институтов и социальной деятельности людей. Востребованность в развитии герменевтического метода возрастала в кризисные, переломные моменты жизни общества, обусловливалась крупнейшими историческими событиями, определялась практическими потребностями существования людей. В этом случае неизбежно возникает проблема понимания адекватности социальной картины мира определенному моменту общественного бытия.

Говоря об индивидуальных представлениях человека и его жизненных ориентациях, Э. Фромм отмечал, что мир человека становится осмысленным, когда его представления согласуются с тем, что его окружает. Социальная картина мира выполняет свою психологическую функцию, даже в том случае, если она неправильна, а совершенно правильной она никогда не бывает. Однако она всегда достаточна, чтобы служить жизненным целям. И пока жизненная практика свободна от противоречий и иррациональности, такая картина может действительно соответствовать реальности (8). Этот вывод имеет значение и для исследования социальных и социально-гуманитарных теорий (и теории социальной работы, в частности), в основе которого лежит социально-философское осмысление реальности. В том случае, если практика изменяется настолько, что старые представления ей уже не соответствуют, а результаты деятельности не дают ожидаемых результатов, наступает кризис, прежде всего кризис ценностных ориентаций и теоретических установок, что приводит к росту сомнений в способности науки адекватно описать и однозначно предвидеть развитие общества, создает впечатление хрупкости социальной картины мира. Необходимо новое прочтение накопленного обществом духовного богатства.

Философский подход к проблеме формирования теории социальной работы должен обеспечить отображение взаимосвязи общественного бытия и сознания, создать социальную картину неустойчивого, но реального мира. Малопродуктивным для решения новых общественных задач является такое истолкование материала унаследованной культуры, когда оно воспроизводится буквально (фетишизация цитаты философского труда, фетишизация того или иного культурного символа, в роли которого все чаще выступают звезды поп-музыки, спорта и шоу-бизнеса). Это приводит к искажению общей картины жизни в данном обществе, к фальсификации противоречий и потребностей исторического процесса, к кризису во всех областях общественной практики. Подобной социокультурной ситуации, именуемой «неотрайбализмом» (синоним: «неокочевничество», «неоязычество»), и адекватен метод социокультурной герменевтики, который, впрочем, не является универсальным. Социально-культурная герменевтика применяется в процессе изучения тех типов социальных взаимодействий, которые в значительной степени детерминированы коллективно-групповыми идеалами и ценностями, но при этом теряются те аспекты социального поведения, зависимость которых от социальных обстоятельств является сложно опосредованной. В них в наибольшей степени выражены индивидуальные характеристики субъекта социального действия. В подобной ситуации наиболее адекватны широко практикуемые в современной эмпирической социологии методы описания отдельных случаев, case-studies (5).

Перетолкование традиции, с точки зрения изменившейся социальной реальности, предполагает наличие ряда методологических предпосылок, которые фиксируют объективные и субъективные факторы формирования самой социально-гуманитарной теории, оформляющей ту или иную социальную картину мира:

- укоренение субъекта общественной практики в унаследованной от предков культуре,

- обеспечение аутентичного знания собственной истории,

- поворот экономики и политики лицом к мировому опыту социальной деятельности и познания (7).

Использование методов социально-культурной герменевтики имеет в своей основе продуктивную аналогию социального действия с текстом, а, следовательно, актуальным становится вопрос о соответствии теории и практики, теории и жизни, выраженный средствами языка. Можно предположить, что теория социальной работы будет обретать иные, в сравнении с классическими, формы репрезентации реальности, теоретической наглядности и предметной интерпретации теоретического знания. Ее содержание не ограничится использованием практикуемых в настоящее время в социальном познании языковых игр, в нем должен применяться новый тип теоретического синтеза, способный теоретически представить сложный и многообразный постиндустриальный мир.

Герменевтика может использоваться как метод практики, например, социальной работы. Но одной только герменевтики недостаточно для обоснования нового, ведь, как отмечает В.А. Канке (2000), герменевтик рассматривает все науки с позиции понимания, любые научные новации ему представляются герменевтическим предприятием. Наряду с герменевтикой необходимо использование и других методов и подходов. Но философское осмысление социальной работы без герменевтики не может состояться, так как она не может состояться без понимания разума.

До сих пор наследие герменевтической мысли недостаточно использовалось в теории и практике социальной работы. Практические социальные работники в течение десятилетий учились применять толкование нормативных положений и использовать комментарии. При этом они мало вступали в конфронтацию с юридической герменевтикой, то же самое можно сказать и о религиозных, мировоззренческих основах тех или иных конфессий, благотворительных объединений. Разумеется, интересы герменевтики можно сосредоточить и на критике, что не в последнюю очередь относится к осуществлению научно-теоретической и исследовательско-методической рефлексии. Анализ герменевтической традиции помогает обозначить границы и перспективы социальной работы.

Наряду с классическим применением герменевтики в юриспруденции, филологии, исторических науках и семантике она может внести свой вклад и в развитие социальной работы, особенно в процессе исследования ситуаций, связанных с психическим и физическим воздействием специфических трудных ситуаций на жизнь человека и ее качество: развод, смерть, потеря Родины вследствие войны, вынужденная эмиграция и т.д.

Изучение таких ситуаций требует понимания происходящего. Соответствующие социальные исследования еще не обладают стандартизированной объективной методикой и в связи с этим спорны в своей валидности. Методика представлена переговорами, наблюдениями, участием, но при этом недостаточно используются управляемые (регулируемые) высказывания, так как они характеризуются случайностью и меньшей объективностью, когда и объектом, и субъектом является человек.

Вследствие этого мысль о том, чтобы изучать субъект, используя средства языка, не получает соответствующего значения, которого заслуживает на самом деле.

Как уже подчеркивалось, герменевтика может использоваться в качестве дополнительного и обосновывающего метода социальной работы, в качестве метода, с помощью которого события не рассматриваются, прежде всего, оценивающе, а делается попытка оценить тексты, события, биографии на основе склонностей, смысла и значения, а также приблизится к истине живущего.

Немецкий ученый Р.Хушке-Рейн приводит основные правила герменевтики

социальной работы и социальной педагогики (9):

1. Каждый объект исследования социальной работы может выражать внешнее, которое указывает не на внутреннее, не на внешне выраженную смысловую связь, а на некоторый основополагающий мотив.

2. Лежащее в основе внутреннее переживание автора текста, какого-либо действия, биографии должно быть понято.

3. Объекты исследования социальной работы всегда представляют собой часть более объемного целого, взаимосвязи, которые мы должна осветить.

4. Недостаточно только объяснить феномены и эманации (излучения). Речь идет о том, чтобы их понять: только то, что можно понять в положительном герменевтическом смысле, может быть изменено. Понимание действия в социальной работе связано с пространством (т.е. окружающей средой), временем (т.е. биографически соотнесенные условия), личностью и общественными рамочными условиями в социокультурной среде.

5. Интерпретатор должен критически пересмотреть свои предпонимание и предсуждение, биографически сложившиеся ценностные установки, нормы, свои предзнания и биографию. Социальный работник, соотносящий ситуацию клиента со своей биографией, не может предложить достойного решения ситуации. Напротив, он будет стремиться решать свои собственные проблемы.

6. Герменевтика не исходит из того, что процесс понимания является окончательно законченным. Процесс понимания принципиально бесконечен.

7. Кто не открыт и тиражирует свое предпонимание вновь в неизменном варианте, должен по возможности воздержаться от участия в социальной работе и социально-педагогической деятельности. Для социальной работы этическим, нормативным положением является открытое обращение все к новой действительности и личности, при этом желательно знание собственного предсуждения. Задача герменевтики социальной работы состоит в том, чтобы выявить это предсуждение с целью его соотнесения с научным размышлением, а именно предпонимание теоретической и практической социальной работы.

8. Вся работа в области герменевтики подчинена интересам понимания, общему смыслу текста, его основному высказыванию, которое она рассматривает; формальному объекту, взгляду, которые она соотносит с действительностью:

· Герменевтика смысла запрашивает смысл данности как таковой.

· Герменевтика истинности запрашивает истинность, которая делает произведение произведением.

· Герменевтика обоснования ищет последнее обоснование, потом становится часто догматичной.

· Критическая герменевтика отправляет каждое явление и каждое событие в «школу подозрения», имея при этом целью построить положительную эмансипацию (освобождение).

· Марксистская разидеологизирующая герменевтика стремится выявить неистинность неправильных идеологий.

· Психоаналитическая герменевтика Фрейда помогает прорваться к преддействиям, чтобы там найти объяснение искажениям, имеющим место в жизни, действиях, речи. Терапия, в этом случае, способствует реабилитации.

· Размифологизирующая герменевтика Бультманна стремится помочь в поиске «истинного слова Божия» в актуальной ситуации, несмотря на все искаженные традиции.

· В деперсонализированной герменевтике Рикера речь идет об обеспечении деперсонализации. При этом глубинная психология объединяется с экзистенциаль-

ной феноменологией, с тем чтобы вновь обрести суть существования.

• Рефлективная, или самогерменевтика, помогает в обхождении с вытесненными истинами собственной биографии.

Этот краткий обзор помогает представить многогранные возможности герменевтики в социальной работе.

Человек, осуществляющий свою профессиональную деятельность в рамках социальной работы, часто сталкивается с проблемами, связанными с поведением людей, их коммуникативной деятельностью. Роль герменевтики как метода понимания имеет важное значение для теории и практики социальной работы. Однако в герменевтике речь идет не о том, чтобы объяснять поведение людей. Объяснение и понимание имеют принципиально различные основания. Объяснение отвечает на вопрос «Почему?»; должна быть вскрыта причинность явления. Понимание же ищет ответ на вопрос «Что делает кто-либо?», «Как проявляется это деяние?». Таким образом, чтобы понять поведение людей, мы должны, как отмечал Дильтей, следовать смыслу и значению человеческого поведения. Поэтому в большинстве случаев процесс должен идти от элементарной к более высокой ступени понимания.

Являясь интегративным, межведомственным видом деятельности, социальная работа предполагает понимание социальным работником не только себя и клиента, но и своих коллег, а также представителей других специальностей и профессий. При этом каждая профессиональная группа обладает своими особенными системами ценностей, моделями общения и способами интерпретации, которые определяют их возможности, перспективы и ограничения в процессе решения проблем человека. Например, одним из основных требований в деятельности специалиста по социальной работе с детьми на улице является соблюдение конфиденциальности; сведения, которые он получает от подростков не подлежат разглашению, даже если речь идет о нарушении закона. В этом случае социальный работник освобождается от уголовной ответственности за недонесение, но это не освобождает его от обязанности предпринять все необходимые действия, чтобы воспрепятствовать преступлению (1).

Согласование профессиональных позиций специалистов в системе социальной защиты требует разработки единой позиции в комплексном решении каждого конкретного случая оказания социальной помощи. Это предполагает соотнесение соответствующих теоретических позиций, смыслов, концепций, что включает в себя познание и самопознание через языковые конструкции.

Таким образом, в теории социальной работы возможно широкое использование герменевтических приемов исследования, так как одной из ее основных задач как социально-гуманитарной теории является постижение «глубинного смысла» текста.

Философский аспект проблемы соотнесения герменевтической традиции и формирования теории социальной работы проявляется в том, что герменевтика выступает как метод понимания, которое, в свою очередь, социально и является важнейшим фактором развития социальности. Найти способ реконструкции социальности, социального взаимодействия в качестве так называемого текста означает описание «объективного духа» сложного социального целого, составными частями которого выступают социальные структуры, события и социальные роли (6).

Основы понимания следует искать в языке. Поэтому для формирования теории социальной работы необходимо обозначить нормативные языковые соответствия, своеобразный языковой (терминологический) каркас, который составил бы основу для осуществления диалога интерпретаций с целью преодоления дистанции

между содержанием текста (культурной эпохой, которой принадлежит текст (высказывание) и самим интерпретатором (социальным действием). Преодоление этой дистанции происходит на основе построения аналогии социального действия с текстом (практики с теорией), что невозможно без выявления языковых (понятийных) соответствий и выражается посредством понятия «социальная картина мира», которое в качестве теоретико-мировоззренческого конструкта выступает как форма и духовно-теоретического, и практически-духовного освоения мира.

Адекватное формирование прикладной социально-гуманитарной теории обусловлено и применением герменевтики к социальному бытию. До сих пор использование герменевтики в социальной работе было достаточно ограниченным: практические социальные работники использовали лишь толкование нормативных положений, их комментарии. Однако герменевтика определенно может внести свой вклад в развитие социальной работы при исследовании специфических трудных ситуаций в жизни человека, изучение которых требует понимания происходящего. Одним из путей является использование средств языка, с тем чтобы лучше понять поведение людей, прийти к взаимопониманию с ними. Герменевтика позволяет оценить феномен теории социальной работы с учетом различных позиций, требует обстоятельного отношения к фактам и событиям, предполагает постоянный поиск их максимально адекватного языкового воплощения, расширения герменевтического опыта за счет диалектики вопросов и ответов, развития диалога между учеными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Инновационные формы работы с подростками на улице // Инновационные и компаративные исследования. – М., 1998.

2. Канке В.А. Основные философские направления и концепции науки. – М., 2000. С. 180 - 181.

3. Кузнецов В. Герменевтика и ее путь от конкретной методики до философского направления. – Екатеринбург: УРГУ, 2003.

4. Микешина Л.А. Философия познания. Полемические главы. – М.; Прогресс-Традиция, 2002; Смирнова Н. М. Когнитивные практики в цивилизационном измерении // Знание в связях социальности / [отв. ред. Т. Х. Керимов]. – Екатеринбург: Изд- во Урал. ун-та, 2003.

5. Смирнова Н. М. Когнитивные практики в цивилизационном измерении // Знание в связях социальности / [отв. ред. Т. Х. Керимов]. – Екатеринбург: Изд- во Урал. ун- та, 2003.

6. Теория и жизненный мир человека. – М., 1995. С. 120.

7. Теория и жизненный мир человека. – М., 1995. С. 58-59.

8. Фромм Э. Иметь или быть? – М., 1990. С. 142-143.

9. Huschke-Rhein R. Systempädagogische Wissenschafts- und Methodenlehre. Band 2: Qulitative Forschungsmethoden und Handlungsforschung. – Köln 1987. S. 176 ff.

Е.В. Мартынова

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ БАЗОВОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье определено место информационно-технологической компетентности в развитии личности ребенка. Выявлены психолого-педагогические условия ее формирования у дошкольника. На основании проведенного анализа учебных документов сделан вывод, что содержанием только базовых дисциплин невозможно сформировать информационно-технологическую компетентность, необходима специально выстроенная по структуре и содержанию система дополнительного образования.

E.V. Martynova

FORMING OF SCHOOLCHILDREN`S INFORMATIONAL AND TECHNOLOGICAL COMPETENCE BY MEANS OF BASIC AND ADDITIONAL EDUCATION

The article defines the place of informational and technological competence in the child's personality development. It also uncovers psychological and pedagogical conditions of child's competence forming. On the basis of educational documents analyses it is concluded that the system of additional education must be specially and thoroughly organized.

Информатизация образования, понимаемая в «широком смысле как комплекс социально-педагогических преобразований, связанных с насыщением образовательных систем информационной продукцией, средствами и технологией...» [1], сегодня является необходимым и обязательным условием создания интеллектуальной базы современной информатизации общества, определяемой в Федеральном законе «Об информации, информатизации и защите информации», принятом Государственной Думой 25 января 1995г., как «организованный социально-экономический и научно-технический процесс создания оптимальных условий для удовлетворения информационных потребностей и реализации прав граждан, органов государственной власти, органов местного самоуправления, организаций, общественных объединений на основе формирования и использования информационных ресурсов» [2].

Для того чтобы стать полноправным членом такого общества, человеку необходимо обладать информационно-технологической компетентностью (ИТК), которая определена И.А.Зимней как «способность пользоваться, воспроизводить, совершенствовать средства и способы получения и воспроизведения информации в печатном и электронном виде» [3].

Важнейшее значение в процессе организации формирования ИТК выпускника имеют современные исследования в отечественной и зарубежной педагогической литературе (Рене Даве, П. Ленгранд, Э. Фор, Гуммель, М.Н. Калинин, О.В. Купцов, А.П. Шапошникова, Эттори Гелпи, Дьюи Крис, Даниэль Джон С., Арротея Жоржи и другие), раскрывающие категории непрерывности и преемственности формирования этой компетентности.

Исходя из понимания непрерывности образования как процесса, охватывающего все ступени образовательной системы и реализуемого через преемственность образовательных стандартов и программ, считаем, что необходимо как можно рань-

ше начать формирование ИТК современного поколения, готового творчески работать в современном информационном мире.

Отечественный и зарубежный опыт свидетельствует о том, что возраст, с которого дети начинают знакомство с новыми информационными технологиями, неуклонно снижается: уже в дошкольном возрасте малыши получают доступ к персональным компьютерам и сети Интернет. Поэтому процесс формирования информационно-технологической компетентности должен начинаться еще в раннем возрасте, и наилучшие результаты в этом процессе будут достигнуты тогда, когда вокруг ребенка в школе будет создано единое информационное пространство, основным принципом которого является преемственность в обучении новым информационным технологиям (НИТ).

Новыми информационно-технологическими возможностями современные люди овладевают практически с раннего детства. Именно поэтому разработка информационно-технологической компетентности рассматривается различными институтами ЮНЕСКО в качестве приоритетной компетентности будущего.

Учитывая все вышесказанное, мы начинаем знакомство с основами компьютерной грамотности с группы развития дошкольников. Учёные-психологи отмечают, что для человека в жизни порой важен не столько набор знаний, которыми он обладает, сколько развитое мышление. Причём некоторые структуры мышления (например, логическое мышление) оптимально формировать в возрасте 5-12 лет. Поэтому, предлагая формирование ИТК с дошкольного возраста, мы начинаем с вводного курса как развивающего.

Формирование информационной компетентности дошкольников позволяет решить следующие проблемы:

• средствами начального образования поддерживать здоровое детское любопытство и творческий потенциал дошкольников;

• формировать у дошкольников желание и умение учиться;

• развивать детскую инициативность;

• сохранять и поддерживать индивидуальность детей;

• использовать на занятиях личностный стиль общения педагога с детьми;

• развивать ребенка как субъекта отношений с людьми, миром и самим собой.

• развивать в учащихся самостоятельность и способность к самоорганизации.

Таким образом, одним из основных педагогических условий формирования ИТК дошкольника является создание единого информационного пространства и преемственность в обучении НИТ.

Единое информационное пространство формирования ИТК обучающихся создаётся на основе четырёх основных этапах:

- первый этап – вводный (группа подготовки детей к школе), дошкольный;
- второй этап – ознакомительный (дети младшего школьного возраста);
- третий этап – практический (дети среднего школьного возраста);
- четвёртый этап – прикладной (старшеклассники).

Нами был проведен анализ учебных планов 35 общеобразовательных школ с целью определения подходов к формированию информационно-технологической компетентности, факторов и условий, обеспечивающих этот процесс. Результаты этого анализа послужили основой для рассмотрения и обоснования того базиса, на котором будет осуществляться это формирование. В качестве такого базиса выступают, прежде всего, сами учебные дисциплины, учебные предметы в процессе их преподавания. Соответственно, наши задачи состоят в проектировании предметно-дисциплинарного поля, которое бы в наибольшей степени обеспечивало возможность

формирования рассматриваемой нами ключевой социальной компетентности.

Такая постановка вопроса включала решение нескольких задач:

Во-первых, анализ номенклатуры учебных дисциплин, представленных в учебных планах с 1 по 11 классы;

Во-вторых, определение тех учебных дисциплин, которые вызывают положительное отношение учащихся и соответствуют формированию информационно-технологической компетентности.

В-третьих, составление потенциально возможных соответствий (корреляций) дисциплин с учетом их содержания, на материале выполненного анализа учебных планов, учебников, учебных программ, государственных образовательных стандартов, и содержания одной из пяти ключевых социальных компетентностей и затем определения той дисциплины, которая, по предложенному подходу, максимальное число раз выбрана учащимися.

В настоящее время учебные планы общеобразовательных учреждений (ОУ) характеризуются многообразием, индивидуальностью, вариативностью. Учебный план ОУ, как известно, состоит из двух компонент: базовой и школьной.

Индивидуализация учебных планов позволяет наряду с базовыми знаниями, выделенными в базовый компонент и одинаковыми для всех школ Российской Федерации, формировать у учащихся дополнительные знания по тому или иному направлению, углублять базовые знания за счет дисциплин школьного компонента и т.д.

Выполненный на первом этапе анализ показал, что практически нет двух идентичных учебных планов, и привел к выводу, что каждый из проанализированных учебных планов характеризуется индивидуальностью, специфическим для данной школы перечнем дисциплин школьного компонента, распределением учебных часов и т.д.

Второй этап эмпирического исследования предполагал анкетирование учащихся на предмет выявления их предпочтений в выборе учебных дисциплин и ответы на ряд других вопросов. Анкеты, предложенные учащимся, были составлены для каждой образовательной ступени. На данном этапе эмпирического исследования нами были выделены и проанализированы ответы на второй вопрос анкет: «Какие из изучаемых предметов тебе нравятся больше всего?».

В анкетировании 3 московских школ приняли участие 784 ученика с 1 по 11 классы. При этом необходимо отметить достаточно равномерное распределение опрошенных учащихся по их количеству в каждой параллели.

В ходе анализа были выделены все выбранные учащимися учебные дисциплины, затем из них отобраны те, количество выборов которых равно 50% или превышает 50%. Из них выбраны только три первые учебные дисциплины, проранжированные по количеству выборов, процент выбора которых составил 50 или более процентов. Отметим, что в ряде классов число представленных выборов больше или меньше трех. Такая ситуация связана с тем, что, например, в одном классе число выборов у двух дисциплин совпало; в другом классе число выборов, меньше трех и т.д.

Анализ выборов учебных дисциплин учащимися показывает, что наиболее предпочтительной учебной дисциплиной является математика, затем, языки – русский и иностранный, чтение и литература, физкультура, окружающий мир и биология, труд.

Третий этап эмпирического исследования – это этап проектирования предметно-дисциплинарных корреляций (поля) учебных дисциплин, выбранных учащимися, и социальных ключевых компетентностей. Этот этап содержит следующие составляющие данного этапа:

- соотнесение ключевой социальной компетентности (ИТК) и предпочтитель-

ных учащимися учебных дисциплин по каждой отдельной школе.

Анализ привел к общему выводу о практической равномерности выбираемых дисциплин для формирования ИТК.

Однако, как видно из анализа учебных планов, количество учебных дисциплин, способствующих формированию информационно-технологической компетентности на примере 3 московских школ недостаточно. Поэтому необходимо привлекать дополнительное образование обучающихся, чтобы к окончанию школы эта ключевая социальная компетентность стала неотъемлемой частью выпускника.

На данном этапе был выполнен общий анализ соотнесения информационно-технологической компетентности с блоком базовых и блоком дисциплин, включенных в школьный компонент учебных планов, содержание которых способствует формированию этой компетентности, на примере анализа учебных 3 общеобразовательных учреждений.

Данные распределения учебных дисциплин базовой и школьной компонентов школьных учебных планов на этом этапе анализа показали, что:

- количество учебных дисциплин базовой и школьной компонентов различно;
- количество учебных дисциплин в школьном компоненте несколько больше.

В нижеприведенной таблице соотнесены учебные дисциплины базового (инвариантный перечень) и школьного (примерный перечень) компонентов по классам с 1 по 11, необходимые для формирования ИТК:

Классы	Учебные дисциплины базового компонента	Учебные дисциплины школьного компонента
1	Математика Труд	Информационные технологии
2	Математика Труд	Информационные технологии
3	Математика Труд	Информационные технологии
4	Математика Труд	Информатика
5	Математика Труд	Информатика
6	Математика Труд	Информатика
7	Математика Физика Труд	Информатика Черчение
8	Математика Физика Черчение Труд	Информатика Черчение
9	Математика Физика Черчение Труд	Информатика Основы компьютерного дизайна Основы графической грамотности
10	Математика Информатика Физика	Технология профессионального успеха Математика в моделировании Основы технологической культуры Машинопись и основы делопроизводства

11	Математика Информатика Физика Астрономия	Технология профессионального успеха Математика в моделировании Виртуальная обсерватория Физика в технике Стенография Основы технологической культуры Машинопись и основы делопроизводства

Данные результаты позволяют высказать утверждение, что содержанием только базовых дисциплин невозможно сформировать информационно-технологическую компетентность, и, следовательно, в школах с этой целью необходимо более широко реализовывать программы дисциплин школьного компонента и программы дополнительного образования.

Значимость дополнительного образования заключается в том, что:

▪ именно в школьном возрасте ребята начинают наиболее активно включаться в изучение компьютера, в основном средствами дополнительного образования как в школе, так и вне школы в связи с недостаточным количеством часов в расписании количеством компьютеров в школе, качеством компьютерной техники, полноты набора необходимой техники, выхода в Интернет и т.д.;

▪ при этом обучающиеся имеют полную свободу выбора программ, форм дополнительного образования, педагогов, места занятий (в школе, вне школы, в любом учреждении дополнительного образования, в котором они находят интересующую их как форму обучения, так и программу обучения и формирования ИТК);

▪ свобода выбора форм и направлений деятельности позволяет попробовать себя в разных компьютерных программах, включиться в изучение разнообразных программ, языков программирования, т.е. расширить рамки базового образования по информатике, которое не имеет так много степеней свободы и тем самым более адекватно своим способностям и желаниям выбрать себе будущую профессию, возможно связанную с глобальными Интернет-технологиями в образовании, технике, медицине, культуре и др.;

▪ дополнительное образование при формировании ИТК позволяет взаимодействовать с большим числом педагогов, в большем числе образовательных учреждений (центры дополнительного образования, муниципальные центры культуры и образования, Интернет-центры и др.);

▪ в рамках дополнительного образования, по сравнению со школьным базовым образованием, ИТК дает более значительный шанс включения в учебно-исследовательскую деятельность.

Нами выстроена структура и содержание дополнительного образования в школе по формированию ИТК таким образом, чтобы названная компетентность в достаточной мере обеспечена разнообразными кружками, студиями, клубами, секциями и другими видами дополнительного образования: кружки «Компьютерная графика», «Техническая обработка информации», «Прикладные ремесла», «Моделирования одежды», Клуб «Интернет-технологии», выпуск Электронной газеты и т.д.

В заключение отметим, что выпускник школы имеет несколько возможностей реализации образовательных траекторий и своего дальнейшего развития: включение в трудовую деятельность, продолжение обучения в начальном, среднем или высшем профессиональном учреждении. Но в любом случае, к моменту перехода на одну из выбранных им траекторий, он должен как в плане знаний, так и в социальном плане быть готов к такому переходу. Одним из таких социальных планов является сформированность информационно-технологической компетентности,

которая позволяет ему овладеть мощным инструментом деятельности, новым видением мира, более полно раскрыть свой творческий потенциал в процессе обучения в школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ершов А.П. Школьная информатика в СССР: от компьютерной грамотности к культуре // Информатика и компьютерная грамотность. – М.: Наука, 1988.-С. 6-23.

2. Федеральный закон «Об информации, информатизации и защите информации».

3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня, №5, 2003, с. 4.

С.В. Москаленко

УЧЕБНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье определено, что гражданское воспитание предполагает формирование гражданственности как целостного интегративного качества. На эмпирическом материале московских школ и школ оренбургской области сделаны выводы о возможности в этих целях интеграции ряда тем в курсах русской литературы, истории России, русского языка, иностранного языка, обществознания, мировой художественной культуры и других учебных дисциплин; использования разнообразной методической инструментовки урока, активных и интерактивных методов преподавания.

S.V. Moskalenko

THE HUMANITIES AS THE INSTRUMENT OF CIVIC CONSCIOUSNESS DEVELOPMENT IN THE GENERAL EDUCATION SCHOOL

The article brings to light the fact that the civic upbringing supposes the forming of civic consciousness as a complete integrative quality. On the basis of empiric material of Moscow, and Orenburg Region Schools the author makes a conclusion, that some themes in the courses of Russian Literature, Russian History, the Russian Language, foreign language etc. could be more integrated.

В условиях модернизации российского образования одной из важнейших задач, согласно Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, становится формирование деятельного и мыслящего гражданина, умеющего жить в современных условиях, быть «образованным, нравственным, предприимчивым человеком, который может самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, быть способным к сотрудничеству, обладать развитым чувством ответственности за судьбу страны», т.е. быть гражданином своей Родины. Эта задача сформулирована и в законе РФ «Об образовании» как «формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества» [1, с.17].

Дальнейшее развитие нашего общества, его процветание во многом зависит от гражданской позиции молодого поколения, что обуславливает особую роль гражданского воспитания в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных учреждений. Современные исследователи (Л.Н.Боголюбов, Ю.И. Дик, А.М. Князев, В.А.Поляков и другие) подчеркивают, что гражданское воспитание и образование «относятся к числу стратегических направлений развития общеобразовательной школы», роль которой «возрастает в условиях современного переходного периода» [2, с.67]. В работе «Гражданственность как объект воспитания» А.М.Князев также отмечает, что в настоящее время необходимы «истинные, исторически выверенные ценности образования граждан – членов гражданского общества», необходима «программа гражданского воспитания, адекватная условиям общественной жизни» [3, с.347].

Гражданское воспитание предполагает формирование *гражданственности как целостного интегративного качества*, позволяющего человеку ощущать себя юридически, нравственно и политически дееспособным. Гражданственность за-

ключает в себе нравственную и правовую культуру, выражающуюся в уважении к государству, чувстве собственного достоинства, внутренней свободе личности, дисциплинированности, в уважении и доверии к другим гражданам, готовности к выполнению своего долга, гармоничном сочетании патриотических, национальных чувств.

Анализ государственного образовательного стандарта общего образования показал, что становление гражданина, формирование у него системы ценностей российской и мировой культуры связано с «усилением воспитательного потенциала и социально-гуманитарной направленности образования, способствующего утверждению ценностей гражданского общества и правового демократического государства» [4, с.31]. И, следовательно, оно основано, в первую очередь, на изучении родного языка и литературы, постижении Отечественной истории в общеобразовательной школе, т.е. блока гуманитарных дисциплин.

Проведённый анализ состояния процесса воспитания гражданственности в системе преподавания предметов гуманитарного цикла был выполнен с использованием методов анкетирования, письменного опроса и собеседования. В исследовании участвовали 100 школьников 9-11 классов ГОУ школы № 1288 г.Москвы и МОУ школы № 3 п. Новосергиевка Оренбургской области.

Итоги анкетирования позволили выявить представление учащихся о гражданине: Гражданин – это человек, обладающий чувством собственного достоинства, уважающий окружающих его людей, проявляющий терпимость к людям другой расы и религии, умный, честный, ответственный, волевой, обладающий чувством коллективизма. Гражданин – это патриот, в любую минуту готовый встать на защиту Родины.

По мнению учащихся, для их сверстников наиболее значимы такие качества, как: самостоятельность, отзывчивость, целеустремлённость, эмоциональность, честность, уважение к людям; в то время как патриотизм, любовь к Родине проявляются в меньшей степени.

Затем, в ходе письменного опроса учащимся предлагалось среди учебных дисциплин выбрать предметы, воспитывающие гражданские качества.

Большинство учащихся среди учебных дисциплин, формирующих гражданственность, выбрали историю (94%) и обществознание (83%). Немаловажное значение, по мнению старшеклассников, в деле воспитания гражданина имеет литература (56%), в меньшей степени учащиеся соотносят с гражданским воспитанием такие предметы, как: география (11 %), русский язык (10%), мировую художественную культуру (10%), иностранные языки (9%).

Проведённое по результатам опроса собеседование показало, что этот выбор определяет, прежде всего, такой критерий как «*содержание предметов*». Так, выбирая *историю и обществознание* из образовательной области «Обществознание», большинство учащихся соотносили личность гражданина с выполнением гражданского долга, необходимостью знать права и обязанности, соблюдением законов государства, пониманием условий и принципов, по которым развивается общество и т.д.

Вслед за историей и обществознанием среди предметов, формирующих гражданские качества, учащиеся называют *литературу*, что также обусловлено содержанием дисциплины. Вопросы нравственного выбора, необходимость выполнения гражданского долга, патриотизм, героическое прошлое Родины – стали темами многих уроков в процессе изучения литературы, во многом определили воспитательный потенциал предмета. Она даёт прекрасные образцы гражданского поведения, служения Отечеству. В Государственном образовательном стандарте подчёркнуто,

что *основными критериями отбора художественных произведений в школе в контексте воспитания гражданственности являются «их высокая художественная ценность, гуманистическая направленность..., а также культурно-исторические традиции российского народа* [4, с.31].

Анализ программ по литературе показал, что художественные произведения в них представлены в хронологической последовательности: от литературы древнерусского периода до новейшего времени. Такое распределение материала обусловлено задачами курса на историко-литературной основе, направлено на систематизацию представлений учащихся об историческом развитии литературы, что даёт возможность глубже осознать диалог прошлого и современности. Художественные произведения рассматриваются в контексте эпохи, что определяет место художественной литературы в общественной жизни и культуре страны. Учащийся видит, что на разных временных этапах писатели всегда обращались к нравственным ценностям и понятиям: добро и зло, красота, правда, справедливость, совесть, любовь, долг, ответственность. Это даёт возможность школьнику формировать собственную гражданскую позицию.

Еще одним важным критерием формирования гражданственности при изучении литературы является «*тип учебного материала*»:

- так, значительное место в преподавании литературы занимает *рассказ о жизненном и творческом пути писателя*. Важно, чтобы учащиеся смогли понять взаимосвязь судьбы личности и судьбы народа, постигать лучшие черты русского национального характера: гуманизм, бескорыстное служение и преданность Родине, честность и др.;

- предполагается также *изучение документального материала* (письма, дневниковые записи, мемуары, свидетельства современников), что позволяет ученику размышлять, анализировать, самостоятельно делать выводы;

- огромную роль в воспитании личности играет *образ литературного героя* изучаемого произведения;

- немаловажное значение имеют *обзорные темы*, предполагающие анализ социально-политических событий, собственно литературных явлений, философских исканий. Такие уроки помогают понять «национальные ценности и традиции, формирующие проблематику и образный мир русской литературы, её гуманизм, гражданский и патриотический пафос»[5,с.96] и др.

Гражданское воспитание, по результатам опроса учащихся, осуществляется и на уроках *географии*. В процессе изучения данного предмета перед учащимися ставятся проблемы экономики, взаимоотношения с окружающей средой; обсуждается роль и значение ресурсов в жизни общества, формируются умения и навыки географического исследования, включая анализ и оценку окружающей среды. Изучение географии неразрывно связано с краеведением, на основе таких критериев, как:*«межпредметность», «интеграция знаний»*. На каждом уроке школьники учатся бережному отношению к природе родного края, осознают себя частью природы, что способствует формированию правильной жизненной позиции. Родина начинается с того места, где мы живём. С охраны её природы, знаний о ней начинается формирование гражданственности.

Среди дисциплин гуманитарного цикла, формирующих гражданственность, *русский язык* учащимися был поставлен на одно из последних мест. Это свидетельствует, с одной стороны, о том, что в содержании предмета недостаточно отражена фиксация его значимости для воспитания гражданственности, и с другой – о том, что прослеживается некоторая тенденция ослабления роли русского языка как общенационального. Вместе с тем в системе общего среднего образования предмет *«русский*

язык» занимает особое место. Это обусловлено его социальной значимостью. Русский язык – это родной язык русского народа, неотъемлемая часть его культурного наследия, форма проявления национального и личностного самосознания.

Овладевая родным языком, человек усваивает вместе с ним и обобщенный нравственный опыт предшествующих поколений. Это инструмент культуры, формирующий личность, которая именно через язык воспринимает ценности национальной культуры, менталитет, традиции и обычаи своего народа.

Известный филолог, академик В.Г.Костомаров в работе «Жизнь языка», обращаясь к молодому поколению, утверждал, что «уровень культуры общества зависит от меры его внимания к своей речи, от осознания проблем обращения с языком, от престижности лингвистических знаний». Язык, по мнению учёного, является «драгоценнейшим даром потомкам», долг гражданина и патриота «беречь русский язык, заботиться о нём» [6, с.142].

Как средство познания язык обеспечивает развитие интеллектуальных способностей школьника, развивает его творческое мышление, память, воображение, формирует навыки самообразования и самоорганизации.

Уважение к родному языку – форма национального самосознания, через язык выражается менталитет нации. В процессе обучения ученик не только получает знания об устройстве и функционировании языка, он также понимает его значимость в жизни народа. Как показывает опыт, в преподавании языка необходимо развивать способность образного восприятия слова через осознание его различных смыслов и оттенков, связь с историческими традициями, взаимодействие с другими языками.

Проведенный анализ ряда современных учебников по русскому языку для старшеклассников свидетельствует о недостаточном числе текстов, упражнений, соответствующих выделенным выше критериям.

В то время как именно *тексты упражнений* имеют особое значение для формирования гражданственности. Важно не только количество выполненных упражнений, но и критерии их подбора: *разнообразие видов упражнений, содержательное наполнение текстов, гуманистическая и патриотическая направленность их содержания.*

Тексты упражнений должны представлять публицистические высказывания, включать знания об истории языка и связи его с историей народа, содержать сведения об известных гражданах России. В качестве примеров богатства, образности языка должны служить произведения устного народного творчества: героический эпос, песни, предания, пословицы, поговорки, загадки, приметы и др.

Итоги собеседования с учащимися и их анкетирование позволяют также сделать вывод о значительной практической направленности изучения данного предмета (обучение грамотной устной и письменной речи), отсутствии направленности на современное содержание воспитания, однообразии средств и форм в урочной и внеурочной деятельности.

В число дисциплин, формирующих гражданственность, учащиеся включили и *иностранные языки.* В государственном образовательном стандарте общего образования отмечено, что одной из основных задач преподавания иностранного языка является развитие способности к «личностному и профессиональному самоопределению, социальной адаптации; формирование активной жизненной позиции гражданина и патриота, а также субъекта межкультурного взаимодействия; развитие таких личностных качеств, как: культура общения, умение работать в сотрудничестве, в том числе в процессе межкультурного общения», что в достаточной степени формирует гражданственность[2,с.67] . Изучение иностранного языка пред-

полагает, наряду с языковыми знаниями и навыками, углубление знаний о стране изучаемого языка, науке и культуре, исторических и современных реалиях, общественных деятелях, мировой культуре, взаимоотношениях с нашей страной.

Проведенный затем сравнительный анализ показал, что учащиеся делали разные выборы гуманитарных дисциплин при постановке вопроса: «Какие дисциплины Вам нравится изучать и содержание каких дисциплин воспитывают гражданина?».

Например, предмет «иностранный язык» (интересный и значимый по результатам опроса для 87% учащихся) занял среди предметов, формирующих гражданина, незначительное место (9%).

Собеседование по результатам анкетирования позволило выяснить одну из причин такого выбора: большинство учащихся понятие «гражданин» связывали именно с *Отечественной историей и культурой*, *с принадлежностью к своему народу, с национальным аспектом.* Это также свидетельствует о том, что в большей степени представления школьников о гражданских ценностях носят пока ещё фрагментарный, односторонний характер; понятия о личных, культурных, социальных гражданских ценностях не дифференцированы и требуют дальнейшего их формирования.

Процесс формирования гражданственности, гражданских ценностей и достижение позитивных результатов в этом процессе предполагает использовать:

- *интеграцию* ряда тем в курсах русской литературы, истории России, русского языка, иностранного языка, обществознания, мировой художественной культуры и других учебных дисциплин. Межпредметные уроки дают возможность учащемуся лучше и глубже понять неоднозначность пути, пройденного русским обществом, более объективно оценить те или иные событиям. Такие занятия могут проводиться в форме двух- или более предметной лекции, проблемного семинара, дискуссии, конференции, дидактического спектакля. Ценной является организация ученической поисково-исследовательской деятельности, в программу осуществления которой может быть положена интеграция исследований по истории, литературе, краеведению, русскому языку с использованием компьютерного сопровождения. Так, например, учащимся можно предложить следующие темы:

• Бородинское сражение как историческое событие и его отражение в литературе и искусстве (по материалам цикла экскурсий с выполнением заданий исследовательского характера).

• Историческая личность и художественный образ. Петровская эпоха (по материалам анализа литературных произведений).

• Эпоха революционных потрясений и её отражение в русской литературе и литературе других народов России (в виде написания и защиты рефератов).

• А.С.Пушкин в Москве и Оренбуржье (по материалам работы школьной исследовательской экспедиции).

• Мир и человек в современной литературе, искусстве (в виде конкурса исследовательских проектов) и др.;

- *разнообразную методическую инструментовку* урока и внеурочной деятельности, создание ситуаций, где истина скрывается в многообразии мнений, «где личный социальный опыт соизмеряется с общественными ценностями через критическое отношение к действительности и историческим источникам, где не только приобретаются специальные знания, но и отрабатываются навыки, позволяющие гражданину строить свои моральные принципы и отношения с другими людьми и государством» [4, С.16];

- *активные и интерактивные методы преподавания*, предполагающие диа-

логовые, поисковые, проблемные (индивидуальные и коллективные) методы работы, которые должны стать основой для ситуации успеха на уроке и во внеурочной деятельности, условием для гражданского творчества учащихся;

- *творческоская личность воспитателя*, учителя, который должен создать новый тип развивающейся учебно-воспитательной среды и системы психологической поддержки, максимально способствующих формированию ценностных ориентаций учащихся. Педагогическое общение сегодня должно быть трансляцией ценностей демократической культуры. Учитель сам должен демонстрировать те качества, которые необходимо привить ученику, воспитывая его как гражданина. Современному учителю нельзя ограничиться ролью лектора, способного вербально передать имеющуюся сумму знаний. Воспитание гражданственности «требует паритетного сотрудничества ученика и учителя на уроке и во внеурочной деятельности, восприятия ученика не как пассивного слушателя, а предусматривает для него активную роль исследователя, первооткрывателя, организатора и исполнителя своих проектов и идей, имеющих ценность для общества» [7,С. 16] и др.

В заключение подчеркнем, что «гражданин», «общество», «государство» – понятия неразрывно связанные. Человек не может жить вне государства, вне общества. Становление гражданственности начинается в школе. Знания формируют у учащихся важнейшие человеческие ценности, помогают ориентироваться в окружающей среде, в обществе. Осознание лучших традиций, освоение опыта поколений, сформированность нравственной и правовой культуры, уважение к личности и государству, сочетание патриотических и национальных качеств молодого поколения, основанных, в первую очередь, на освоении гуманитарных дисциплин, позволит им становиться достойными гражданами России.

ЛИТЕРАТУРА

1.Закон Российской Федерации «Об образовании». – М., 2006.

2.Российская общеобразовательная школа. Проблемы и перспективы//Сборник статей под редакцией В.А.Полякова, Л.Н.Боголюбова, Ю.И. Дика. – М., 1997.

3. Князев А.М. Гражданственность как объект воспитания. //Стратегия воспитания в образовательной системе России// под общей редакцией проф. И.А.Зимней. – М.,2005.

4. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. – М., 2004.

5.Организация и содержание гражданского образования. Материалы научно-практической конференции. – Челябинск, 1998.

6. Костомаров В.Г. Жизнь языка. – М., 1984.

7. Шкробова М.А. Гражданское воспитание подростков на уроке и внеурочной деятельности. Диссертация канд. пед. наук. – М., 2002.

А.Н. Шилкина

СУЩНОСТЬ И РЕЗУЛЬТАТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕГРАТИВНОЙ МЕТОДИКИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ В КОЛЛЕДЖЕ

В статье определяются теоретико-методологические основы осуществления предпринимательской подготовки в колледже и излагается сущность интегративной методики преподавания дисциплин экономического содержания, направленной на выявление и развитие у студентов предпринимательских качеств и навыков. Представленные в статье результаты применения данной методики опираются на педагогический эксперимент, проводившийся на протяжении 2003-2006 годов в Московском радиотехническом колледже им. А.А. Расплетина.

A.N. Shilkina

ESSENCE AND RESULTS OF APPLICATION OF INTEGRATIVE METHODICS IN BUSINESS TRAINING IN COLLEGE

The article determines theoretical and methodological basis of college business training realization. It describes the essence of integrative methodics of economical disciplines training, directed to uncovering and developing business qualities in students. Given results of described methodics application base on pedagogical experiment, that had been taking place since 2003 till 2006 in the Moscow Radio-technical college by A.A. Raspletin.

Для определения теоретико-методологических основ осуществления предпринимательской подготовки в колледжах весьма важное значение имеют ответы на вопросы: «Для чего?» «Чему?» и «Как учить?». Ответ на первый из них сводится к тому, что осуществление предпринимательской подготовки способно не только выявить у студентов колледжей готовность к открытию собственного бизнеса, но и развить их предрасположенность к творчеству, укрепить их лидерские качества, повысить адаптивную способность на рынке труда.

Предмет обучения предпринимательству в колледже, на наш взгляд, состоит не столько в предоставлении информации об основах предпринимательской деятельности (что не исключается), сколько в ознакомлении студентов с самой сущностью бизнеса, образом мышления предпринимателя, с представлениями о предпринимательстве как способе поведения в экономической среде, этике профессионального проведения и т.п. У студентов, в частности, могут быть выявлены и в определенной степени развиты следующие основные свойства и навыки:

- мотивированность на осуществление самостоятельной предпринимательской деятельности;
- склонность к разработке новаторских идей;
- умение ставить цель и добиваться ее достижения;
- умение планировать свои действия;
- способность организовывать, мотивировать (увлечь идеей) и контролировать работу других людей;
- умение рисковать и принимать неординарные решения;
- способность брать на себя ответственность.

Кроме того, в процессе обучения предпринимательству студентам колледжа должны быть даны представления о таких понятиях, как: этика профессиональной

деятельности, основы управления (включая составление бизнес-плана), реклама (включая связи с общественностью) и маркетинг, организационно-правовые и финансовые основы предпринимательской деятельности в РФ.

Однако одно из основных противоречий, отрицательно сказывающихся на уровне образования, предоставляемого в настоящее время в системе средней профессиональной школы, состоит, с одной стороны, в наличии устойчивой потребности в обеспечении выпускникам качественной предпринимательской подготовки, а с другой стороны, в отсутствии эффективных методик ее осуществления. На преодоление данного противоречия и была направлена интегративная методика преподавания дисциплин экономического содержания, наиболее тесно соприкасающихся с проблемами адаптации на рынке труда, получения профессиональной квалификации и т.п.

Суть методики заключается в том, чтобы интегрировать в процессе преподавания дисциплин экономического содержания традиционные (изложение, объяснение) и нетрадиционные (инновационные) методы обучения в интересах повышения эффективности и качества профессионального обучения, а также более глубокого проникновения учащихся в саму сущность предпринимательства. Составными элементами методики являются:

1) проведение опросов (анкетирования, тестирования);

2) применение интерактивных методов обучения (в том числе метода ролевых игр, метода дискуссии, диспута, технологии модерации, кейс-метода и др.);

3) использование традиционных научно-образовательных методик (написание курсовых работ, опрос и т.д.).

При этом особое внимание было уделено тому факту, что решение проблемы качества предпринимательской подготовки неразрывно связано с формированием осознанного стремления студента к реализации своего профессионального и личностного потенциала. Отсюда акцент на актуализацию (выявление и развитие) личностно-значимых мотивов студентов на построение профессиональной карьеры в предпринимательской сфере.

Системообразующим фактором, положенным в основу предложенной интегративной методики, явилась сама *цель ее разработки* — актуализация у студентов колледжа предпринимательских качеств и навыков; повышение уровня заинтересованности (и соответственно качества обучения) в изучении дисциплин экономического содержания (в частности, менеджмента).

Компонентами интегративной методики осуществления предпринимательской подготовки на экономических отделениях колледжей наряду с практическими занятиями стало применение таких методов обучения, как: ситуационные задачи, ролевые игры, упражнения, деловые игры, case-study-материалы. Практическая реализация таких методов заключается в изучении студентами различных видов планов: от стратегических до текущих схем, балансов, отчетов, других документов, отражающих состояние предприятия в различных направлениях деятельности. Задача студентов в этом случае — определить сложившуюся ситуацию на предприятии и составить прогноз его развития на определенную перспективу. С помощью названных методов можно достичь следующих учебных целей: научить студентов вырабатывать и принимать управленческие решения, оценивать текущую ситуацию с учетом перспектив ее развития, развивать практические навыки управления, осваивать деловую документацию, самостоятельно решать проблемы, творчески мыслить.

Если речь идет об интеграции методов, то одним из наиболее продуктивных способов работы с подростками является деловая игра, завершающаяся дискусси-

ей. В этом случае на первом этапе работы — в процессе игры — выявляется актуальность той или иной проблемы, потребность ее решения, студенты вырабатывают вариант решения. Далее — в процессе дискуссии — студенты обнаруживают способность более объективно и осмысленно уяснить суть проблемы и принять объяснение преподавателя. В большинстве случаев в результате применения подобных методов учащиеся самостоятельно предлагают наиболее оптимальное решение поставленной проблемы, сознательно занимая при этом ту или иную позицию.

Результаты применения интегративной методики были получены в ходе педагогического эксперимента, проводившегося на базе Московского радиотехнического колледжа им. А.А.Расплетина. Основную *экспериментальную базу* исследования составили две группы студентов:

1) экспериментальная группа — группа в составе 28 человек, на занятиях которой по менеджменту применялись элементы интегративной методики осуществления предпринимательской подготовки;

2) контрольная группа — группа студентов в составе 26 человек, в которой занятия по менеджменту осуществлялись по «традиционной» методике, не предполагающей активного использования интерактивных методов обучения.

Основная гипотеза, которая проверялась в процессе педагогического эксперимента, сводилась к следующему: *применение в колледже интегративной методики как одного из элементов осуществления предпринимательской подготовки, реализуемой в процессе преподавания учебных дисциплин экономического содержания (в частности, менеджмента), позволяет ожидать положительной динамики в развитии у выпускников колледжа осознанного отношения к работе в предпринимательских структурах (в том числе к осуществлению самостоятельной предпринимательской деятельности)* и, как следствие — в обеспечении качества среднего профессионального образования в целом, в развитии личностного потенциала учащихся, их подготовки к профессиональной адаптации в условиях рыночной экономики.

Одним из наиболее проблемных моментов во всей предложенной методике является *оценка ее эффективности*, т.е. выявление качества предпринимательской подготовки, достигнутого в результате преподавания дисциплин экономического содержания с использованием данной методики, поскольку такая оценка предполагает выявление степени реализации качеств и навыков, применение которых возможно лишь за пределами учебного заведения — в трудовой деятельности выпускников колледжа. Что же касается тестирования результатов применения рассматриваемой методики в рамках колледжа, то оно возможно на конечном этапе эксперимента, непосредственно перед окончанием срока обучения студентов в учебном заведении.

Использованная в данном случае методика оценки результатов активизации (выявления и развития) предпринимательских качеств и навыков студентов осуществлялась в два этапа:

1) на начальной стадии эксперимента и на стадии его окончания;

2) параллельно в обеих группах — экспериментальной и контрольной.

Одним из критериев эффективности применения интегративной методики осуществления предпринимательской подготовки в этом случае стали результаты тестов, позволяющие выявить:

- уровень осознанной готовности (личностно-значимой мотивации) студентов к построению карьеры в предпринимательских структурах (в том числе, к осуществлению самостоятельной предпринимательской деятельности);
- уровень заинтересованности студентов в изучении дисциплин экономичес-

кого содержания;

• уровень психологической готовности учащихся к активному поиску работы и построению успешной карьеры.

Последний из названных показателей может играть роль *второго критерия* эффективности применения интегративной методики как одного из элементов осуществления предпринимательской подготовки, реализуемой в процессе преподавания курса менеджмента.

Для получения данных по названным показателям студентам было предложено несколько тестов (опросников).

Третьим критерием эффективности осуществления предпринимательской подготовки явилась оценка качества подготовленности студентов по дисциплинам экономического содержания (в частности, менеджмента), выраженная в уровне успеваемости студентов по предметам данного цикла.

Анализ одного из названных тестов позволил выявить следующие результаты: высокий уровень осознанной готовности (личностно-значимой мотивации) студентов к построению карьеры в предпринимательских структурах (в том числе, к осуществлению самостоятельной предпринимательской деятельности) в экспертной группе на начальном этапе эксперимента продемонстрировали 9 человек из 28 (т.е. более 32% учащихся). На заключительном этапе эксперимента соответствующий показатель был выявлен уже у 13 человек (46%), что позволяет говорить о положительной динамике в развитии склонности к занятию предпринимательской деятельностью, выросшей на 14% (см. рис. 1).



Рис. 1. Уровень мотивации студентов к построению карьеры в предпринимательских структурах

Что же касается студентов контрольной группы, то на начальной стадии эксперимента высокий уровень готовности к осуществлению предпринимательской деятельности имели 8 человек из 26 (или 31%), а на заключительной — 9 человек (или 35% от общей численности учащихся в группе).

Следовательно, по рассматриваемому показателю существенное повышение позитивной динамики можно наблюдать в экспертной группе: показатели осознанной готовности (личностно-значимой мотивации) студентов к построению карьеры в предпринимательских структурах (в том числе, к осуществлению самостоятельной предпринимательской деятельности) в этой группе возросли на 14% против роста в 4% в контрольной группе.

Второй из предложенных тестов предполагал получение подтверждения на предположения, позволяющие оценить заинтересованность студентов в изучении менеджмента как предмета профессионального обучения. По результатам тестирования, проведенного на начальном этапе эксперимента, можно было заключить, что учащиеся возрастной группы 15-16 лет (начальный этап эксперимента) считают, что изучение основ менеджмента и предпринимательства понадобится им в бу-

дущей жизни; оно, в частности, послужит основой для создания собственного бизнеса, который поможет им в дальнейшем решить свои материальные и социальные проблемы.

Учащиеся второй возрастной группы 16-18 лет (заключительный этап эксперимента) по большей части также считают, что изучение основ менеджмента и предпринимательства понадобится им в будущем; при этом возрастает интерес к предмету.

Третий из предложенных студентам тестов имел целью выявить уровень психологической готовности учащихся к активному поиску работы и построению успешной карьеры или, говоря иначе, определял их нацеленность на успех в профессиональной сфере.

Равно как и в первых двух случаях, результаты тестирования позволили выявить определенные закономерности в динамике результатов исследования. Так, в частности, на первом этапе проведения эксперимента студенты обеих групп демонстрировали достаточно высокий уровень психологической готовности к построению успешной карьеры и нацеленности на успех. В частности, в экспертной группе высокий уровень по данному показателю выявили ответы 26 человек из 28 (около 93% учащихся группы). В контрольной группе высокий уровень психологической готовности к активному поиску работы и построению успешной карьеры обнаружили 25 человек из 26 (или 96% учащихся).

Однако три года обучения в колледже существенно подкорректировали представления студентов о возможности построения успешной карьеры. Как следствие, на заключительной стадии эксперимента в экспертной группе высокие показатели психологической готовности к построению успешной карьеры продемонстрировали 27 человек (что составило 96% учащихся группы), а в контрольной группе — лишь 23 человека (88% учащихся группы). Таким образом, той группе, где реализация предпринимательской подготовки посредством применения интегративной методики преподавания менеджмента осуществлялась целенаправленно, наблюдалась положительная динамика рассматриваемого показателя. Его рост составил 3%. В контрольной же группе эта динамика была отрицательной: показатель психологической готовности студентов к активному поиску работы и построению успешной карьеры составил здесь минус 8 % (см. рис. 2).



Рис. 2. Уровень психологической готовности студентов к активному поиску работы и построению успешной карьеры

Анализ *уровня успеваемости* студентов колледжа на различных этапах эксперимента позволил установить следующее: на начальном этапе в экспертной группе из 28 учащихся не имели троек по дисциплинам экономического содержания 15 человек (или около 54%). На заключительном этапе эксперимента данный показатель вырос у 8 учащихся, и общая численность успевающих составила таким образом 23

человека (или 82% состава группы). Положительная динамика рассматриваемого показателя за три учебных года в экспериментальной группе составила таким образом 28 % (см. рис. 3).

В контрольной группе на первом этапе проведения эксперимента из 26 человек высокие показатели успеваемости имели 14 человек, что также составило около 54% учащихся. На заключительном этапе эксперимента успеваемость повысилась еще у трех человек; общая численность студентов, обучавшихся без троек, составила 17 человек (или 65% от общей численности учащихся). Следовательно, и во втором случае наблюдалась положительная динамика рассматриваемого показателя, хотя абсолютные величины этой динамики были значительно ниже (11% в контрольной группе против 28% — в экспериментальной).

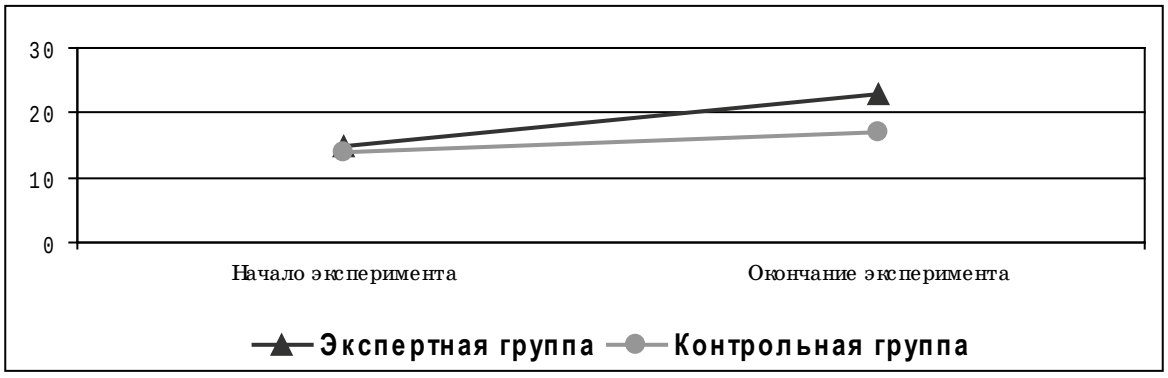


Рис. 3. Уровень успеваемости студентов по дисциплинам экономического содержания

В целом же результаты педагогического эксперимента позволили подтвердить справедливость проверяемой гипотезы. Специфические методы, формы и средства, используемые в рамках интегративной методики преподавания дисциплин экономического содержания (на семинарах, лекциях), вызывают качественные изменения в потребностно-мотивационной сфере студентов, способствуют развитию их внутренних личностно-значимых мотивов и психологической готовности к построению карьеры в предпринимательских структурах (занятию самостоятельной предпринимательской деятельностью), а также, как следствие, к более глубокому изучению дисциплин учебного курса.

Н.П. Шпаков

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ПРАКТИКУМЕ В ВУЗЕ

В статье представлена система оптимизации обучения на технологическом практикуме в вузе. Ее основу составляют производственные игры, конференции, учебные дискуссии. Именно в этих формах обучения учебный материал на технологическом практикуме становится источником развития познавательной деятельности студентов.

N.P. Shpackov

THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE STUDENTS AT THE TECHNOLOGICAL PRACTICE IN THE INSTITUTE

The article suggests the system of training improvement at the technological practice in the university. It based on conferences, educational discussions and so on. Author underlines that educational content in this forms becomes the resource of students' educational activity.

В современном обществе возросли требования к профессиональной подготовке будущих учителей технологии и предпринимательства, определяющие новое качество более высокого уровня специальной подготовки студентов.

Наиболее проблемным аспектом профессиональной подготовки является организация познавательной деятельности студентов на технологической практике.

В последнее время на факультете технологии и предпринимательства на занятиях технологического практикума мы используем группу методов, способствующих активизации коллективной познавательной деятельности студентов: деловые (производственные) игры и ситуации, тематические дискуссии, разрешение производственных задач технологических ситуаций и др. При этом существенную роль играет умение преподавателя настроить студентов на выполнение этого вида деятельности. Одной из особенностей активных методов обучения является то, что они не просто развивают творческую активность, инициативу студентов, а делают это, исходя из задач их будущей профессиональной деятельности.

Производственные игры имеют не только обучающий, но и воспитывающий, развивающий характер, в игре создаются условия для раскрытия возможностей каждого студента в процессе активного действия.

Для подготовки производственной игры нами было выполнено следующее: четко сформулирована учебная цель – знания, умения, навыки, которые должны быть сформированы и закреплены; подобрана наиболее интересная производственная ситуация, обеспечивающая достижение цели, разработан сценарий игровой ситуации, в котором описываются роли участников, их задачи и порядок проведения игры.

Мы используем производственные игры для контроля усвоения знаний, умений, навыков, при этом оценку правильности и полноты решений дают в первую очередь сами участники игры, поскольку от правильного решения одного студента зависит возможность успешного решения вопросов другими. Таким образом, возникает цепочка взаимного контроля, необходимого для развития сюжетной линии. Преподаватель в процессе игры, или подводя ее итоги, уточняет решение участников. Так обеспечивается психологическая корректность контроля, который, оста-

ваясь малозаметным, осуществляется самими участниками игры под руководством преподавателя. Преподаватель в начале игры – инструктор, в процессе игры – консультант, в заключении – руководитель.

Производственная игра развивается поэтапно:

-постановка задачи к введению студентов в игру;

-формирование бригад (команд), и распределение заданий;

-изучение ситуаций и уяснение правил игры;

-распределение ролей внутри бригады;

-процесс игры;

-подведение итогов, оценка деятельности бригад;

-разбор оптимального варианта, оформление документации;

-заключение, награждение победителей.

Формирование бригад осуществляется по желанию студентов. Отдельные роли в игре поручаются наиболее подготовленным студентам. При проведении производственной игры преподаватель и руководители бригад заботятся о равномерной нагрузке участников. Оценка деятельности бригад может осуществляться жюри, избранным самими студентами.

В процессе игры мы ставим конкретные задачи, которые позволяют:

-отрабатывать принятие основных решений по управлению небольшим коллективом (бригадой);

-создавать условия для проведения самоанализа, а также взаимного обмена мнениями;

-обеспечивать разрешение конкретных производственных ситуаций;

-формировать представление о взаимоотношениях между членами бригады.

Победившей является та бригада, которая провела весь технологический процесс с наименьшим количеством отклонений от заданного режима.

Такого типа игры под общим названием «Разработка технологического процесса» на ФТП МГОУ мы проводим на занятиях технологического практикума.

На ФТП производственные игры проводят на лабораторных занятиях практикума, а также в рамках организации самостоятельной работы студентов, включая в их содержание материал межпредметного характера. Производственные игры «Знай, это, токарь», «А я столяр – сборщик мебели!», «Кто лучше знает оборудование в школьной столярной мастерской?» и т.д. Итоги работы могут обсуждаться при проведении студенческой научно-технической конференции, оформляться в виде познавательных бюллетеней, стендов с занимательными заданиями, задачами на техническую смекалку и пр. Подготовь сценарий экскурсии на завод со студентами 4 курсов. Конкурс инженер-конструктор деревообрабатывающего инструмента со студентами 5 курса.

При организации игр нужно четко представлять себе их достоинства и недостатки. Изображение, плюс разработка оптимальных технологических процессов для изготовления.

Итоги работы мы ежегодно обсуждаем при проведении студенческой научно-технической и научно-практической конференции, а так же - оформляем в виде стендов с занимательными заданиями, задачами на техническую смекалку и анализом итогов работы и лучшими работами студентов.

К достоинствам организации производственных игр мы относим: приобретение студентами навыков принятия профессионально значимых решений в обстановке, приближенной к реальной, (обучение может предотвратить реальные ошибки); возможность имитации многолетнего опыта, решения производственных и технологических вопросов в очень короткий промежуток времени; приобретение знаний без

прямого вмешательства или помощи преподавателя; игра - мощное средство повышения интереса к содержанию, к познавательной деятельности, к активной учебной деятельности студентов; перевод теоретических знаний на язык практических действий; реализация необходимого для профессии учителя технологии умения (видеть производственную ситуацию в целом, выделять в ней главное, цель, задачу, выполнять необходимые действия по решению задачи; оценивать и обобщать полученные результаты, доказывать аргументировано правильность своего решения); непосредственно в процессе игры могут быть апробированы прогрессивные направления работы в области развития техники и технологии производства; хорошо продуманная игра является эффективным средством активизации познавательной деятельности.

К трудностям организации таких игр мы относим следующее: зависимость хода игры и ее успех от личности преподавателя, являющегося координатором игры; большая психологическая нагрузка на преподавателя как организатора игры; достаточно длительная ее подготовка. Кроме того, иногда более желательным является не проведение производственной игры, а обучение студентов на реальных объектах, поскольку потребность в информации в процессе игры слишком легко удовлетворяется по сравнению с теми затруднениями и усилиями, которые требуются в реальном деле для получения аналогичной информации.

При проведении производственных игр мы предлагаем студентам реальную или близкую к реальной производственную ситуацию. Практически после изучения каждой темы или ее разделов мы предлагаем задания, упражнения, основанные на различных производственных примерах. Особенно большой интерес у студентов вызывают задачи и задания, связанные с выбором наиболее целесообразного инструмента, оптимальных режимов, рациональной организации рабочего места, последовательности выполнения операций, применением правил безопасного труда и др.

Для развития у студентов рационализаторского, технического мышления очень интересным и полезным явилось проведение “изобретательских игр”, в которых широко используются задачи ситуационные (анализ создавшейся ситуации); на нахождение путей изменения режима работы технических устройств, его нарушений, неполадок, аварий; конструкторско-технологические (связанные с формированием первоначальных умений, конструированием несложных технических устройств и технологических схем из нескольких звеньев), диагностические (постановка технического диагноза).

Например, по электротехнике:

Ситуационная задача - объяснить, считается ли аварийным режимом обрыв нулевого провода при соединении звездой трехфазного генератора и потребителей: а) при симметричной нагрузке?; б) при несимметричной нагрузке?;

Диагностическая задача: при работе трехфазного синхронного генератора часть его обмотки перегрета, он сильно гудит, из него идет дым, а межфазовые напряжения неодинаковы. Определить, какими причинами (неисправностями) это вызвано?;

Конструкторско-технологическая задача: составить принципиальную электрическую схему такого устройства, которое позволило бы наблюдать вольтамперные характеристики транзисторов на экране осциллографа.

Наибольший интерес вызывают задачи и упражнения творческого характера, лабораторно-практические работы с элементами исследования, различные самостоятельные работы, причем от занятия к занятию, от темы к теме характер самостоятельных работ усложняют. Студентам интересен не легкий материал, а доступный,

но в достаточной мере сложный, требующий мобилизации имеющихся знаний и умений, овладения новыми знаниями.

На занятиях мы применяем упражнения и задания производственного характера, развивающие сообразительность студентов, смекалку, требующие самостоятельности мысли, творческого подхода.

Проведенные нами исследования показывают, что систематическая работа студентов над различными по степени сложности техническими творческими задачами, заданиями на занятиях, позволяют обеспечить активное развитие познавательной деятельности у всех студентов.

В процессе организации технологического практикума в вузе решение каждой технико-технологической задачи было построено по следующей организационной схеме:

- изучение противоречия в техническом объекте, технологии;

-уяснение цели и конечного результата творческого решения на занятиях в мастерских;

-рассмотрение некоторых разработанных и применяемых на практике решений;

-самостоятельная работа под руководством преподавателя на занятиях технологического практикума;

-самостоятельные поиски решения задачи;

-получение принципа решения и схематичное его изложение;

-сравнение своего решения с применяющимися и подготовка к доказательству преимущества своего решения;

-обсуждение проектов решений технических задач;

-обоснование студентами своих вариантов решений (свой вариант может предложить бригада, группа из двух-трех студентов);

-обсуждение технологии изготовления технического объекта (приспособления на занятиях в мастерских);

-подготовка рабочего места, инструмента и заготовок;

-самостоятельное практическое выполнение собственного проекта;

-обсуждение выполненных работ.

Познавательная деятельность активизируется при создании преподавателем ситуации познавательного спора, учебных дискуссий, которые мы применяем на занятиях технологического практикума, при изучении конкретных технологических проблем, а так же при рассмотрении различных сторон развития науки, научно-технического прогресса. Учебная дискуссия - обсуждение каких-либо вопросов с целью их правильного решения и привлечения внимания студентов к обсуждаемым проблемам. Этот метод формирования суждений, оценок, убеждений основан на давно открытой закономерности: знания, добытые в ходе столкновения мнений, различных точек зрения всегда отличается высокой мерой обобщенности, стойкости и гибкости. Дискуссия - прекрасный способ активизации познавательной деятельности, углубления знаний студентов, формирования у них интереса. Она дает учащимся возможность анализировать понятия и доводы, защитить свои взгляды, убедить в них других. Участники дискуссии должны быть уверены, что они с помощью преподавателя разберутся в обсуждаемых вопросах. Дискуссия должна проходить в атмосфере взаимного доброжелательства, чтобы студенты могли говорить искренне и были убеждены, что их никто не осудит (а за ошибочный ответ они не получат плохой оценки).

Мы применяем такие познавательные споры и дискуссии, как правило, в период закрепления и повторения учебного материала.

На технологическом практикуме мы организуем дискуссию как бы “стихийно”, задав студентам вопрос, который, несомненно, их заинтересует, и на который они могут дать ответ. Например: «Что значит “чертеж - язык техники?”; “Что значит правильно прочесть чертеж?”, “От чего зависит качество инструмента?”; и т.д.

Стимулируя познавательную деятельность студентов, мы организуем познавательные занятия или выступления, освещающие различные точки зрения на ту или иную проблему. В этом случае студенты становятся как бы представителями различных концепций. Естественно, нельзя ожидать, что студенты выскажут окончательное решение о справедливости той или иной точки зрения. Тут решающее слово принадлежит преподавателю. Этот прием используется для того, чтобы повысить интерес к более углубленному изучению тех или иных вопросов.

Практика показывает, что нужно всячески поддерживать, стимулировать и развивать различные методы и формы активизации учебной деятельности. В настоящее время на ФТП развиваются такие виды деятельности, как учебные исследования, участие в выставках технического творчества, смотрах-конкурсах, лучшие студенческие работы по технологическому практикуму.

В научных исследованиях принято выделять разные критерии наличия у студентов познавательного интереса, познавательной деятельности, например: особенности поведения и деятельности студентов, проявляющиеся в процессе учебной деятельности на занятиях; особенности поведения и деятельности студентов, возникающие под влиянием интереса к той или иной деятельности.

Эти критерии характеризуют активное включение в учебную деятельность, активное восприятие познавательного материала, сосредоточенность на заинтересовавшем материале, отсутствие отвлечений, преобладание непроизвольного внимания, возникновение вопросов в процессе учебной деятельности. В нашей работе речь идет об организации познавательной деятельности на занятиях, поэтому рассмотрим подробнее признаки познавательного интереса с этой точки зрения.

К числу основных параметров, на основании которых можно оценить развитие познавательной деятельности на занятиях, относят следующие:

- сосредоточение студентами внимания на учебной ситуации: проявление внимания; включенность в работу; обращение к преподавателю с вопросами.

- осознание смысла деятельности: проявление интереса к сообщаемой информации; желание отвечать, задавать вопросы, выполнять задания; проявление положительного эмоционального отношения к ситуации на занятии;

- осознание потребности: активное участие в работе группы; стремление действовать должным образом; проявление дисциплинированности; стремление сориентироваться, выяснить, что и как делать;

- постановка студентами цели: стремление к самостоятельной постановке цели; участие в составлении плана работы; интерес к проявлению инициативы товарищей - формулирование целей опытов, наблюдений, постановка вопросов;

- стремление к цели: стремление к активному участив в решении учебных проблем; целеустремленность в выполнении самостоятельной работы; самостоятельное выполнение записей при чтении учебной и технической литературы, при объяснении преподавателя и т.п.; желание выполнять задание старательно, с выдумкой: желание оказать помощь товарищу, обратиться с вопросами к преподавателю;

- осуществление обратной связи (уверенность в правильности действий): проявление интереса к сообщаемой преподавателем информации; стремление к анализу и самоконтролю своих действий, попытки найти ошибку в своих рассуждениях, действиях; обращение к помощи учебной литературы, преподавателя, доброжелательное отношение к помощи преподавателя, его советам, оценкам;

- отношение к процессу и результату своей работы: появление положительных эмоций, связанных с учением; выражение огорчения в связи с отвлечениями от работы; внимание к оценке своей деятельности преподавателем, однокурсниками, желание работать в темпе, общем для группы, соблюдать предъявляемые требования.

Перечисленные признаки достаточно полно позволяют преподавателю судить о наличии познавательных интересов, развитие познавательной деятельности у студентов.

В заключении мы можем утверждать, что у студентов ФТП тогда развивается и укрепляется интерес к профессии и направлениям профессиональной деятельности, когда они, работая на технологическом практикуме, убеждаются в том, что в своем развитии постоянно приближаются к требованиям профессии.

Возможности повышения уровня и качества занятий на технологическом практикуме состоят в комплексной работе по формированию у студентов технологической культуры, воспитанию их познавательной активности, сознательной дисциплины, самостоятельности и ответственности, формированию глубоких и прочных специальных технологических знаний и умений, ориентированных на будущую педагогическую деятельность, а так же – на совершенствование технологических процессов, организацию учебно-производственной деятельности учащихся в школе. Реализация этих работ опирается на использование достижений отечественной педагогики, ее научных основ, на разработку таких методик, которые предполагают использование в обучении теоретических обобщений различного уровня. Таким образом, необходимо, чтобы учебный материал на технологическом практикуме стал источником развития познавательной деятельности студентов.

НАШИ АВТОРЫ

Авдеева Ирина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, докторант Института психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины
E-mail: avdeev@gala.net

Акбиева Зарема Султанмурадовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Дагестанского государственного университета, г. Махачкала.

Алдошина Марина Ивановна, доцент Кафедра общей педагогики, Орловский государственный университет кандидат педагогических наук, доцент, г. Орел
E-mail: maraldo@orel.ru.

Алешина Татьяна Николаевна, соискатель кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета, учитель математики, заместитель директора по воспитательной работе «МОУ Средняя общеобразовательная школа №7» г.Солнечногорска Московской области

Вальцев Сергей Витальевич, кандидат психологических наук, г. Москва

Варицкий Юрий Анатольевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета, г. Москва

Веселкова Юлия Викторовна, соискатель кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета, инспектор отделения по делам несовершеннолетних отдела внутренних дел городского округа Жуковский Московской области

Воронова Елена Владимировна, аспирантка Сергеево-посадского гуманитарного института, Московская область

Воронова Нина Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут

Зайнагабдинов Ильдус Рафисович, аспирант кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета, г.Москва
E-mail: home-mail_2@list.ru

Зыкова Маргарита Николаевна, кандидат психологических наук, преподаватель Детской школы искусств, г. Светлогорск Калининградской области

Кулакова Елена Михайловна, аспирант кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета, г.Москва

Ласкина Ираида Анатольевна, директор Профессионального училища № 72 г. Королев Московской области, аспирант Московского государственного университета сервиса, г. Королев Московской области
E-mail – iraida59@bk.ru

Мартынова Елена Васильевна, ГОУ СОШ №1288 с углублённым изучением англий-

ского языка, г. Москва

Медзуновская Наталья Сергевна, аспирант кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета, г. Москва

Москаленко Светлана Васильевна, ГОУ средняя общеобразовательная школа № 1288 с углублённым изучением английского языка, г. Москва

Мысин Олег Иванович, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и профессиональной деятельности Московского Государственного Областного Университета, г. Москва

Прокохина Маргарита Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории социальной педагогики и социальной работы Орловского государственного университета, г. Орел

Резванцева Марина Олеговна кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета, г. Москва

E-mail m-re@mail.ru

Сморчкова Валентина Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета, г. Москва

e-mail: alexander-88@list.ru

Сыромятников Игорь Васильевич, кандидат психологических наук, доцент, заместитель начальника кафедры психологии Военного университета, г. Москва

e-mail: innovazi@muh.ru

Студёнова Елена Геннадьевна, кандидат философских наук, доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного университета, г. Москва

E-mail: elenst14@mail.ru

Черненко Ольга Васильевна, адъюнкт кафедры психологии Военного университета, г. Москва

e-mail: o_vasilkova@rambler.ru

Шилкина Алла Николаевна, соискатель кафедры теории и методики профессионального образования Московского Государственного Областного Университета, г. Москва

Шпаков Николай Петрович, старший преподаватель Московского Государственного Областного Университета, г. Москва

Юнусова Руфина Альмировна, соискатель кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета, г.Москва

Арсланова Софья Марселевна, педагог-психолог ЦППР г. Мытищи Московская область, аспирант кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного университета, г. Москва
E-mail: susan-71@mail.ru.

Балл Георгий Алексеевич, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Академии педагогических наук Украины, заведующий лабораторией методологии и теории психологии Института психологии им. Г.С. Костюка, г. Киев, Украина.
E-mail: georgbal@i.com.ua

Булгаков Александр Владимирович, кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии Московского государственного университета, г. Москва

Галасюк Ирина Николаевна, аспирант Московского открытого социального университета, г. Москва

Давиденко Н.В., старший преподаватель кафедры психологии Московского педагогического государственного университета

Евенко Сергей Леонидович, кандидат социологических наук, доцент, старший преподаватель кафедры психологии Военного университета, г.Москва

Емельянова Людмила Андреевна кандидат психологических наук, докторант кафедры социологии и психологии Государственного университета управления, г. Москва

Жулитов Фёдор Александрович, менеджер-консультант по информационным проектам в области PR- технологий, сотрудник ООО «КВАРТА-ИНФОРМ», г. Москва
E-mail – fzhulitov@apmc.ru

Иванов Игорь Сергеевич, психолог компании «Акела», г. Москва

Климова Елена Михайловна, педагог-психолог Муниципального общеобразовательного учреждения – гимназия №1, г. Мытищи Московская область, соискатель кафедра общей и педагогической психологии Московского государственного университета, г. Москва

Ковешникова Любовь Николаевна – директор средней школы №1 г. Нижневартовск Ханты-Мансийского автономного округа.
E-mail: ecvador54@mail.ru

Кожухарь Галина Сократовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент Московского городского психолого-педагогический университет, г. Москва

Котенко Юлия Владимировна, заместитель директора по психологической работе Муниципального общеобразовательного учреждения «Лицей №3», аспирант кафедры психологии Астраханского государственного университета, г. Астрахань

Кошлякова Мария Оскаровна – методист факультета гуманитарных технологий Московского государственного университета сервиса, г. Королев Московской области

E-mail – 1939g0609@mtu-net.ru

Лукьяненко Н.В., старший преподаватель кафедры психологии Сергиево-Посадского гуманитарного института, Московская область

Мартынова Елена Владимировна, кандидат психологических наук. доцент, заведующая кафедрой психологического консультирования Московского государственного университета, г. Москва

E-mail: martlena@mail.ru

Мика Клаус, преподаватель университета Евросвис г. Тун, Швейцария; психолог, г. Киль, Германия

E-mail: MIKA-IridoHypno@t-online.de

Мишина Марина Михайловна кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного университета, г. Москва

Резванцева Марина Олеговна кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета, г. Москва

E-mail m-re@mail.ru

Решетова Наталья Петровна, научный сотрудник НИО Военного университета, г. Москва

E-mail: o_reshetova@yahoo.com

Точило Ирина Эдуардовна, педагог-психолог, учитель биологии и экологии в средней общеобразовательной школе №3 города Королева Московской области

Уварова Лариса Викторовна, доцент кафедры психологии развития и профессиональной деятельности Московского государственного университета, г. Москва

E-mail:

Шабельников Ирлан Витальевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного университета, г. Москва

E-mail: irlan2003@mail.ru

Шахова Инна Павловна, кандидат психологических наук, профессор Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского, докторант кафедры социальной психологии Московского государственного университета

E-mail: shll@penza. com.ru

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 - сокращённое), 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 15000 до 40000 символов, включая пробелы Список использованной литературы под заголовком Литература

Формат страницы - А4, книжная ориентация. Шрифт Arial, цвет шрифта чёрный, 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 чётких 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» – к. психол. н., доц. 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.

www.obchestvo.ru

Фонд модернизации и развития
ОБЩЕСТВО
традиции и перспективы

ФОНД МОДЕРНИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ «ОБЩЕСТВО» ПРИГЛАШАЕТ К УЧАСТИЮ В КОНКУРСЕ НАУЧНЫХ РАБОТ

Фонд создан в 2006 г. с целью содействия общественным организациям и органам государственного управления в деятельности по сохранению российских традиций и ценностей, развитию науки и образования, укреплению нравственного и физического здоровья будущих поколений. Председатель Правления Фонда - Тиунов А.А.

С целью содействия разработке российской модели социально-экономического развития, в рамках научной программы «Особенности российской культуры и менталитета как фактор социально-экономического развития страны», реализуемой Фондом «Общество», проводится Конкурс научных работ.

В ходе Конкурса будут определены лучшие научные работы, наиболее соответствующие задаче исследования влияния особенностей российской культуры и менталитета на социальные процессы и способы организации экономических отношений.

Конкурс проводится по следующим разделам:

- философия
- история
- экономика
- психология
- социология

В Конкурсе могут принимать участие российские ученые, постоянно проживающие и работающие на территории Российской Федерации. К конкурсу допускаются работы всех ученых, независимо от их возраста, ученого звания, ученой степени или должности, а также независимо от ведомственной принадлежности научной организации, в которой работает автор (авторский коллектив).

Конкурс проводится в один тур. С 25.11.2006 по 01.04.2007г. участники могут направить свои работы **на электронный адрес научной программы Фонда** (science@obchestvo.ru) с приложением аннотации научной работы.

Авторы-лауреаты Конкурса награждаются Дипломами и денежными премиями. Награждение лауреатов и вручение премий состоится на Межрегиональной научно-практической конференции, которая пройдет в мае 2007г. в Москве. Основные положения научных работ лауреатов Конкурса будут опубликованы в Сборнике научных работ Фонда.

Более подробная информация об условиях Конкурса, а также перечень тем научных работ содержится в **Положении о конкурсе научных работ Фонда**.

Вопросы о Конкурсе научных работ просьба присылать на электронный адрес science@obchestvo.ru

ВЕСТНИК
Московского государственного
областного университета

Серия
“Психологические науки”

№ 1

Подписано в печать: 24.01.07.
Формат бумаги 60x86 /$_8$. Бумага офсетная. Гарнитура “NewtonC”.
Уч. – изд. л. 15. Усл.п.л. 21. Тираж 500 экз. Заказ № 344.

Издательство МГОУ
105005, г. Москва, Радио, д. 10а,
т. 265-41-63, факс 265-41-62.