# *Вестник*

*Московского государственного областного университета*

# СЕРИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

## № 3

**Москва**
**Издательство МГОУ**
**2007**

# *Вестник*

## *Московского государственного областного университета*

# СЕРИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

# № 3

**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»:**
Барабанщиков В.А. – член-корр. РАО, д. психол. н., проф.
Кондратьев М.Ю. – член-корр. РАО, д. психол. н., проф.
Булгаков А.В. – д. психол. н., доц. (ответственный редактор)
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. психол. н., проф.
Фирсов М.В. – д. истор. н., проф.
Кузьмина Е.И. – д. психол. н., доц.
Мартынова Е.В. – к. психол. н., доц.
Резванцева М.О. – к. психол. н., доц.
Вайдорф-Сысоева М.Е. – к. п. н., доц.
Иванова М.Е. – к. п. н., доц.

Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – № 3. – 2007. – М.: Изд-во МГОУ. – 400 с.

В выпуске опубликованы научные работы, посвященные проблемам общей, педагогической, социальной психологии, психологии профессиональной деятельности, психологического консультирования. 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 (все его серии) является рецензируемым и подписным изданием, предназначенным для публикации научных статей докторантов, а также аспирантов и соискателей (См.: Бюллетень ВАК № 4 за 2005 г., С. 5).

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

ISBN 978-5-7017-1104-2

© МГОУ, 2007
© Издательство МГОУ, 2007

# СОДЕРЖАНИЕ

## РАЗДЕЛ I.
## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

***Барабанщиков В.А., Жегалло А.В.***
Детерминанты категориальности восприятия экспрессий лица.....7
***Барабанщиков В.А., Демидов А.А.***
Восприятие индивидуально-психологических особенностей человека в ситуациях непосредственного и викарного общения.....17
***Уварова Л.В.***
Проблема психических состояний на современном этапе.....28
***Шмакова С.С.***
Временная трансспектива личности в контексте ее направленности.....32
***Эрдынеева К.Г., Попова Н.Н.***
Гендерная интерпретация творческих способностей.....40
***Величковский Б.Б.***
Многомерная оценка индивидуальной устойчивости к стрессу.....45
***Малафеева Е.Н.***
Категория экономического мышления в психологической науке.....53
***Иванец В.В.***
Влияние информации о трагических событиях на психоэмоциональное и реактивное состояние человека.....56
***Янгичер Е.В.***
Фрустрация как психическое состояние в подростковом возрасте.....65

## РАЗДЕЛ II.
## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

***Булгаков А.В.***
Психологические особенности межгрупповой адаптации преподавателей и студентов в вузе.....71
***Пулькина О.А.***
Взаимосвязь успеваемости студентов педагогических вузов с их типами восприятия.....85
***Шейнис Г.В.***
Исследование экологического сознания и проблемы эколого-педагогической подготовки студентов вузов.....90
***Сумароков А.И.***
Оптимизация комуникативных качеств преподавателя на основе методики индивидуальных знаковых систем.....100
***Кирсанова В.Г***
Особенности ценностно-смысловой сферы педагога.....108
***Гурьева Л.П., Маленкова М.В.***
Связь особенностей формирования стресса у педагогических работников с самооценкой и самоконтролем личности.....114

***Абсалямова И.Р.***
Социальная адаптация и индивидуализация воспитания студентов в условиях негосударственного среднего учебного заведения.....120

***Щукина О.Э.***
Психолого-педагогические проблемы предпрофильной подготовки учащихся общеобразовательной школы.....125

***Логинова А.А.***
Формирование смысложизненных ориентаций и мотивационной сферы подростка средствами художественно-эстетической деятельности.....130

***Акулова И.А.***
Развитие математического мышления учащихся в контексте профильного обучения.....136

***Ковалева И.А.***
Развитие продуктивного воображения учащихся начальной школы на занятиях в изостудии.....141

***Андриевская Н.Н.***
Типология обращений педагога к учащемуся начальной школы.....145

РАЗДЕЛ III.
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

***Филатова А.Ф.***
Концепция становления половой идентичности и половых различий в характере детей и подростков.....151

***Силяева А.А.***
Структурно-функциональная модель отчуждения подростков.....155

***Сенкевич Л.В., Афанасьева О.О.***
Особенности развития личностной и познавательной сферы дошкольников с общим недоразвитием речи.....160

***Дорофеева Н.В.***
Становление рефлексии в познавательно-творческой активности дошкольников.....165

***Рыбочкина О.С.***
Детерминанты развития творческих способностей: значение родительской семьи.....172

***Пантелеева Н.А.***
Особенности личностного развития, затрудняющие адаптацию воспитанников детского дома.....176

***Климова О.В.***
Особенности развития самосознания подростков, обучающихся в учебных заведениях разного типа.....181

РАЗДЕЛ IV.
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

***Утлик Д.Э.***
Формирование социально-психологической готовности молодежи к местному самоуправлению.....190

***Гришин Е.В.***
Феномен восприятия и его влияние на электоральное поведение.....199
***Первитская А.М.***
Исследование лидерства как особого вида деятельности (на примере юношеского возраста).....211
***Киреева З.А.***
Личностные и поведенческие характеристики как свойства объекта, детерминирующие аттракцию.....216
***Коваленко Е.А.***
Специфические особенности общительности при некоторых типах акцентуации характера.....224
***Белая О.П.***
Мотивирование персонала в структуре управления инновационной деятельностью в вузе.....229
***Березкина А.Р.***
Некоторые проблемы социально-психологической адаптации сотрудников милиции.....236
***Семенихина М.В.***
Рефлексия как функция социальной адаптации: гендерный аспект.....242
***Филиппова С.А.***
Гендерные различия: социокультурный аспект.....247
***Суржикова Л.Ф.***
Формирование коммуникативной толерантности у студентов.....252
***Уланова Н.С.***
Исследование содержания и особенностей усвоения социально-нравственной нормативности в условиях православной и мусульманской культур.....255
***Милашина О.Г.***
Социально-психологический тренинг как средство коррекции ситуативной и личностной тревожности в условиях обучения в высшей школе.....260
***Коренева М.Р.***
Здоровье и его социальная обусловленность.....266
***Кис Р.Н.***
Проявление гражданской позиции подростка в молодежной субкультуре.....271

РАЗДЕЛ V.
ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Костина Л.Н.***
Понятие и структура психологического обеспечения расследования органами внутренних дел групповых преступлений несовершеннолетних в современной науке.....276
***Батоцыренов В.Б., Эрдынеева К.Г.***
Локус контроля в контексте адаптации личности к управленческой деятельности.....285
***Гущин М.В.***
Влияние ценностно-смысловой сферы личности на военно-профессиональное становление военнослужащих, проходящих службу по контракту.....291

***Наумов А.Ю.***
Социально-психологические факторы эффективности обучения военнослужащих в учебных воинских частях.....297
***Мысин О.И.***
Влияние личностных особенностей фитнес-тренера на эффективность профессиональной деятельности.....305
***Кочнева Л.В.***
Развитие самосознания студентов как условие оптимизации профессиональной подготовки в вузе.....311
***Славгородская Е.Л.***
Особенности профессиональных намерений и психологических проблем студентов физико-математического факультета.....324
***Панферова Е.В.***
Профессиональная направленность и профессиональные установки будущих психологов: обзор современных подходов.....327
***Сорокина О.В.***
Креативность как профессиональнозначимое качество.....332
***Грязнова Т.В.***
Личностные особенности студентов как фактор их готовности к профессиональной деятельности руководителя железнодорожного транспорта.....339

РАЗДЕЛ VI.
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

***Москаленко В.Д.***
Особенности формирования эмоциональной сферы детей из дисфункциональных семей.....345
***Падурина Е.А.***
Позитивные родительские чувства как фактор коррекции самооценки дошкольника.....352
***Шумский В.Б.***
Экзистенциальная психология и психотерапия: онтологическое и персоналистическое направления.....359
***Николаева Н.Н.***
Методы социально-психологической поддержки тяжелых соматических больных.....369
***Скворцова Е.В.***
Психолого-педагогические особенности помощи сотрудникам милиции по преодолению профессионально-личностной деформации.....374
***Вершинина О.А.***
Психологическая коррекция невротических расстройств у военнослужащих специальных служб России.....383

# РАЗДЕЛ I
# ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

***Барабанщиков В.А., Жегалло А.В.***

## ДЕТЕРМИНАНТЫ КАТЕГОРИАЛЬНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЭКСПРЕССИЙ ЛИЦА[1]

Проводится анализ методических проблем, связанных с экспериментальным изучением категориальности восприятия экспрессий лица. Согласно проведенному исследованию категориальность восприятия выражения лица является функцией ряда переменных: содержания стимульного материала, времени экспозиции экспрессий, угловых размеров изображений, порядка следования, индивидуальных особенностей испытуемых.

*BARABANSCHIKOV V.A., ZHEGALLO A.V.*

*DETERMINANTS OF THE CATEGORICAL PERCEPTION OF FACIAL EXPRESSIONS*

*Methodological problems of experimental studying of categorical perception of face expressions are discussed . According to author's studies, categorical perception of face expressions is a function of several variables: content of stimuli, time of exposure, angular dimensions of the pattern, order of presentation, individual characteristics of subjects.*

В психологии сложились два подхода к исследованию выражения и восприятия эмоциональных состояний человека. Согласно первому – любая экспрессия лица характеризуется точкой на континууме состояний, а между эмоциями разных модальностей существует непрерывающийся переходный ряд. Согласно второму – та или иная экспрессия лица относится к определенной категории, связывающей некоторый набор состояний, а переход от эмоции одной модальности к другой совершается скачкообразно. При этом оба подхода базируются на одном и том же фактическом основании: сходстве выражений различных эмоций на лице человека.

Представление о непрерывности экспрессий лица восходит к работам В. Вундта, предложившего концепцию трехмерного пространства чувств. Координатным осям этого пространства соответствовали чувства удовольствия – неудовольствия, напряжения – разрешения и возбуждения – успокоения (Вундт, 1880). Развитием схемы подобного типа является круговая шкала эмоций, разработанная Р. Вудвортсом и Г. Шлосбергом. Экспрессии лица описываются здесь двумя координатами: удовольствие – неудовольствие и принятие – отвержение. В рамках представления о непрерывном характере экспрессий лица получают объяснение такие феномены, как сильная зависимость воспринимаемой эмоции от общего контекста, неверное опознание экспрессий лица, соответствующих эмоциям, соседним на круговой шкале и др. (Woodworth. Schlosberg, 1954).

Дискретный (категориальный) подход к восприятию экспрессий лица связан с именем П. Экмана. Подготовленные им фотоэталоны неконтролируемых мимичес-

[1] Исследование выполнено при поддержке РГНФ, грант № 07-06-00302а.

ких выражений шести основных эмоций достаточно надежно распознавались испытуемыми независимо от расовых, национальных, половых особенностей воспринимающего, уровня и характера его образования (Ekman, 2004). Согласно П. Экману и У. Фризену, такие эмоциональные состояния, как интерес, презрение, стыд также могут иметь характерные выражения, но большинство эмоций лишено устойчивых мимических паттернов и не может рассматриваться как сочетание выразительных проявлений основных эмоций (Ekman, Freisen, 1978).

С появлением техники пространственного морфинга лица, то есть конструирования его изображения на основе лиц, принадлежащих разным людям или одного и того же лица, но в разных эмоциональных состояниях (Rowland, Perrett, 1995; Calder et all, 1996), стало возможным проведение экспериментов нового типа, направленных на доказательство категориального характера восприятия экспрессий. Идея состоит в следующем. Используя процедуру морфинга, построим переходный ряд между изображениями двух экспрессий лица. Каждое из вновь построенных изображений будет в той или иной степени обладать признаками обеих исходных экспрессий. Определим, насколько успешно испытуемый различает два соседних изображения в полученном переходном ряду. Одинаковая точность различения для всех пар в ряду будет свидетельствовать в пользу непрерывного характера восприятия экспрессий лица. Если же окажется, что для пар в середине ряда точность выше, то можно предположить, что это обусловлено отнесением элементов этих пар к разным категориям.

Для определения точности различения испытуемым предлагалось решить ABX-задачу (рис. 1). На экране последовательно демонстрировались три состояния лица одного и того же переходного ряда, разделяемые шумовой маской. Испытуемые должны были определить, с какой из двух: первой или второй совпадает третья экспрессия. Полученные результаты – более точное решение ABX-задачи для пар, находящихся в середине переходного ряда, свидетельствовали в пользу категориального характера восприятия экспрессий лица.



A B X=A



A B X=B

Рис. 1. Дискриминационная ABX-задача

На этой идее были основаны исследования Н. Эткофф и Дж. Мэги (Etcoff, Magee, 1992) (стимульный материал – переходные ряды графических схем, построенных на основе фотоэталонов базовых экспрессий), А Кальдера и Б. де-Гельдер (Calder et all, 1996; de Gelder, 1997) (стимульный материал – переходные ряды фотоизображений). Позднее данная методика была применена на детях (Pollak, Kistler, 2002).

### *Анализ методических проблем*

Проведенный нами анализ литературных данных и пилотажные эксперименты выявили ряд проблем, связанных с данной методикой.

***Проблема теоретической неравномерности кольцевого стимульного ряда***

В работе А. Кальдера и его коллег (Calder et all, 1996), использовавшейся нами в качестве основы для отработки методики, в качестве стимульного материала демонстрировались по 5 изображений (10, 30, 50, 70 и 90% морфы) состояний лица трех переходных рядов: радость – страх, страх – гнев, гнев – радость. По мнению авторов данный прием позволял исключить краевые эффекты и обеспечить равное число предъявлений для каждого из входящих в ряд изображений. При этом исследователи исходили из неявного предположения, что степень близости всех соседних изображений в стимульном ряду является одинаковой. Это означает, что идеально выполненный морфинг теоретически обеспечивает линейность и равномерность создаваемого стимульного ряда. В действительности же это не всегда так. Предположим, что три исходных фотоизображения экспрессий (радость, страх и гнев) обладают равной степенью близости друг с другом. В таком случае им можно сопоставить три вершины равностороннего треугольника. Переходные ряды между исходными изображениями будут соответствовать сторонам этого треугольника (Рис. 2) .

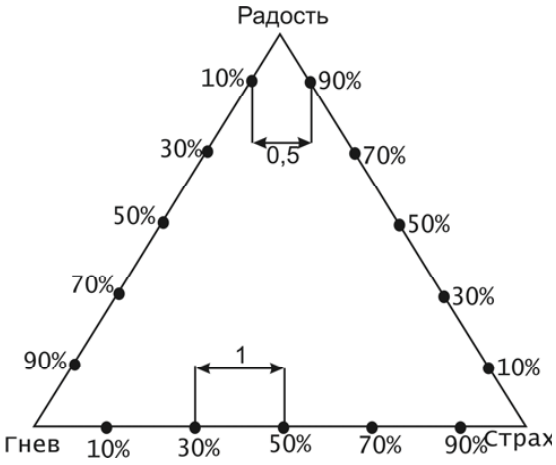



Рис. 2. Геометрическое представление стимульного материала по А. Кальдеру

В таком случае степень близости между соседними изображениями, лежащими на одной и той же стороне треугольника, теоретически будет одинаковой. Однако если принять ее за 1, то степень близости между соседними стимулами, лежащими на двух соседних сторонах треугольника будет равна 0.5. Таким образом, при использовании «кольцевого» стимульного материала снижение точности различения пар, элементы которых принадлежат к разным переходным рядам, может отражать не категориальность восприятия, а особенности построения стимульного материала.

***Проблема практической неравномерности стимульного ряда***

Существует ряд методов, позволяющих установить меру сходства между графическими изображениями (Jacobs et all, 1995). Это дает возможность проверить,

с одной стороны, насколько линейными и равномерными являются построенные путем морфинга переходные ряды, а с другой стороны, насколько похожи между собой исходные изображения, использовавшиеся для построения рядов.

Для решения данной задачи нами был применен метод, описанный Г. Хакеном (Haken, 2004) как часть предложенной им модели восприятия сложных изображений. Данный метод допускает сравнительно простую программную реализацию, но редко используется на практике из-за неэффективности на больших наборах изображений. Для определения меры сходства изображений используется следующий алгоритм:

приведем все сравниваемые изображения к одному и тому же размеру.

перенормируем значения отдельных элементов изображения, так чтобы выполнялись условия $\sum_{i=1}^{N} v_i = 0$ и $\sum_{i=1}^{N} v_i^2 = 1$, где $v_i$ – элементы изображения.

в качестве меры близости между изображениями *a* и *b* используем скалярное произведение между перенормированными изображениями $s = \sum_{i=1}^{N} a_i b_i$, которое будет принимать значения от -1 до 1 (полностью различными оказываются негатив и позитив).

Поскольку мы рассчитываем меру близости между достаточно похожими изображениями, выполняется условие $s > 0$ и для практических целей оказывается удобно использовать величину $1 - s$, причем двум одинаковым изображениям соответствует значение $1 - s = 0$.

Полученные нами результаты свидетельствуют, что равномерность и линейность переходных рядов, которые предполагалось использовать в качестве стимульного материала, неидеальна. Типичный график зависимости *M(n)*, где *M* – расчетная мера близости между началом стимульного ряда и заданным его элементом, а *n* – номер заданного элемента, приведен на рис. 3. Видно, что начальная часть графика имеет нелинейный характер.

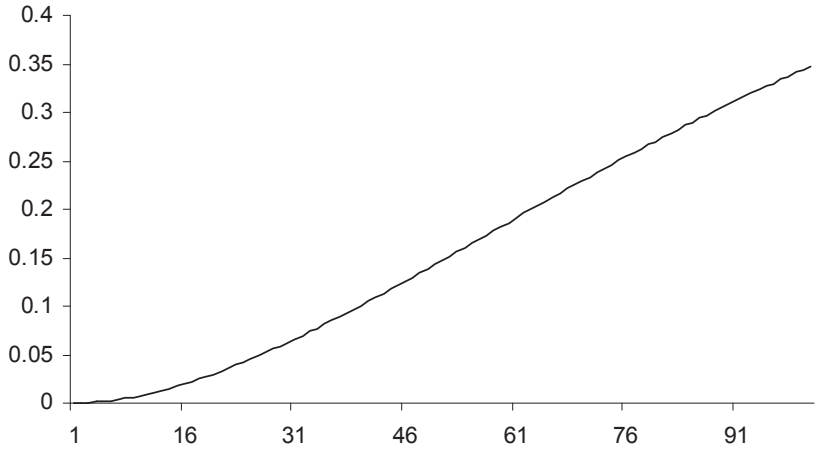



Рис. 3. Неравномерность переходного ряда, полученного в результате морфинга

Для компенсации неравномерности переходного ряда можно использовать следующий прием: построить переходный ряд с большей, чем это необходимо детальностью, а затем отобрать из него необходимый набор эквидистантных изображений.

***Эффект асимметрии экспозиций***

Данные, полученные в ходе предварительных экспериментов, указывают, что точность решения испытуемыми ABX задачи значимо зависит от порядка следования экспозиций. Более того, этот эффект не является специфичным для выражений лица. В контрольной серии в качестве стимульного материала были использованы геометрические фигуры, представляющие собой переходный ряд между квадратом и кругом (рис. 4). Время предъявления тест-объекта составляло 500 мс, шумовой маски – 1 сек. Полученный результат также свидетельствует о наличии эффекта асимметрии экспозиций. В случае X=B точность опознания всех пар стремится к 100%. В случае X=A точность значительно ниже и значимо различается для разных пар серии. Легче всего дифференцируются небольшие отклонения от «хороших форм» круга и квадрата (рис. 4).

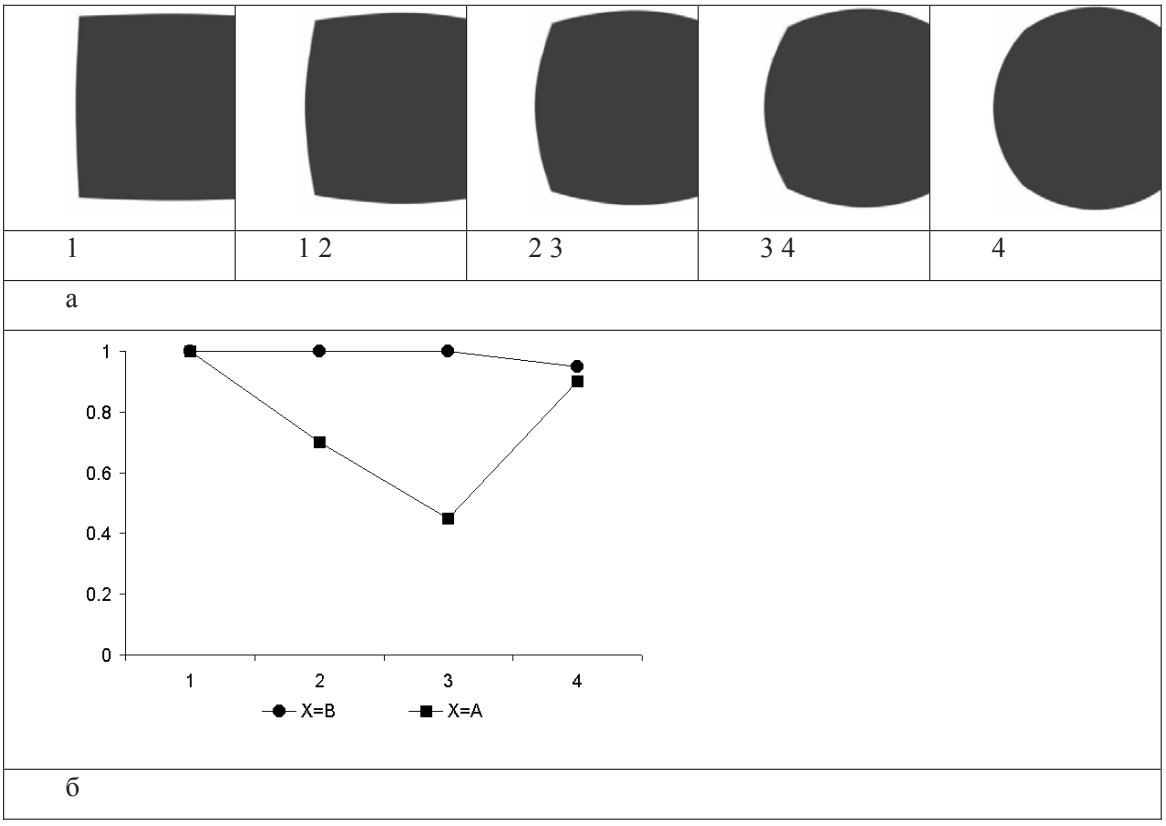



Рис. 4. Эффект асимметрии экспозиций

**Примечание:** а – использованный стимульный материал – простые геометрические фигуры; цифры соответствуют номерам пар, в которые входит данное изображение; б – зависимость точности решения ABX-задачи от номера пары для случаев X=A и X=B.

***Проблема психологической эквивалентности опорных изображений***

Проводившиеся ранее эксперименты основывались на неявном предположении об эквивалентности изображений, использовавшихся как опорные при построении переходного ряда. Однако, в общем случае, опорные изображения могут обладать разной валентностью или «силой», то есть одно из них из-за большей значимости может быть быстрее отнесено к той или иной категории, чем другое. В результате субъективный «центр» переходного ряда будет смещен в сторону более «слабого» изображения. Если перейти к рассмотрению динамики процесса восприятия, то можно предположить, что более поздним стадиям развития процесса будет соответствовать

большая величина смещения центра переходного ряда. Косвенно это подтверждается материалами других исследований (Барабанщиков, Жегалло, 2007).

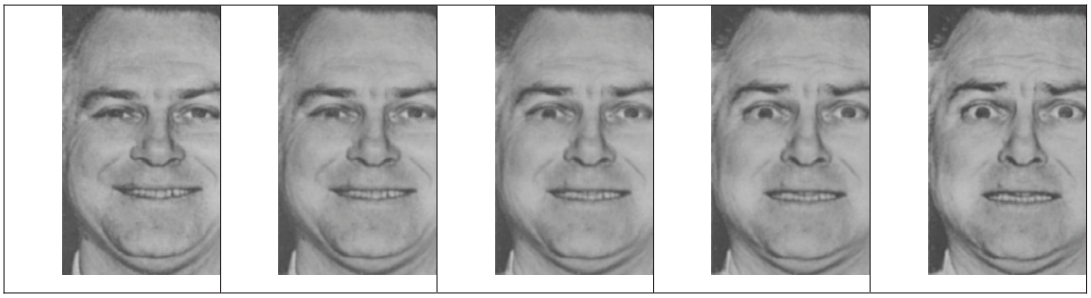
### *Цели и структура эксперимента*

Излагаемое исследование, выполненное при поддержке РГНФ, грант № 07-06-00302а, представляет собой дальнейшее развитие описанной методики. Его подготовка проводилась с учетом перечисленных выше методических проблем. Целью исследования было изучение особенностей решения дискриминационной задачи при разных временах предъявления изображений экспрессий лица.

Для его проведения была подготовлена специальная тахистоскопическая компьютерная программа на базе графической библиотеки Allegro. Испытуемым предлагалось выполнить задание, связанное с решением дискриминационной ABX-задачи. Задание включало 3 серии, состоявшие из тренировочной и основной частей. Время предъявления изображений лица составляло 750 мс для первой серии, 300 мс для второй и 100 мс для третьей. Время предъявления маски – 500 мс. Точность экспозиции составляла ± 12 мс (1 кадр при частоте кадровой развертки 85 Гц). В качестве стимульного материала были использованы переходные ряды между фотоэталонами базовых экспрессий по Экману. В тренировочной части использовался переходный ряд между экспрессиями удивления и страха, в основной – 3 переходных ряда: радость – страх, страх – гнев, гнев – радость. Каждый ряд состоял из двух опорных изображений, соответствующих «чистым» экспрессиям и четырех промежуточных, выбранных так, чтобы выполнялось требование эквидистантности стимульного ряда. Следует отметить, что теоретические расстояния между соседними изображениями для разных переходных рядов были различными: радость – страх – 0.025; страх – гнев – 0.026; гнев – радость – 0.039, то есть пары в переходном ряду гнев – радость теоретически должны дифференцироваться существенно лучше, чем в переходных рядах радость – страх и страх – гнев (создание полностью равномерного кольцевого стимульного ряда было бы возможно только при наличии набора фотоэталонов базовых экспрессий с попарно равными теоретически расстояниями).

Таким образом, тренировочная часть состояла из 5 пар изображений, предъявляемых в 4-х вариантах (1,2,1; 1,2,2; 2,1,1; 2,1,2), всего – 20 предъявлений. Основная часть включала 15 пар (по 5 пар на каждый переходный ряд), демонстрируемых в 4-х вариантах, всего – 60 предъявлений. Угловые размеры изображений при расстоянии до экрана 50 см составляли 7° x 9°. После каждого предъявления испытуемый должен был, используя правую цифровую клавиатуру, дать ответ, какой из двух экспозиций соответствовала третья: первой (1) или второй (2) и оценить уверенность в ответе: «уверен» (3) или «не уверен» (4). Ввод ответов подтверждался нажатием клавиши «0», начало очередной пробы – клавишей «пробел».

Связь точности решения дискриминационной задачи с номером пары в переходном ряду устанавливалась посредством однофакторного дисперсионного анализа.



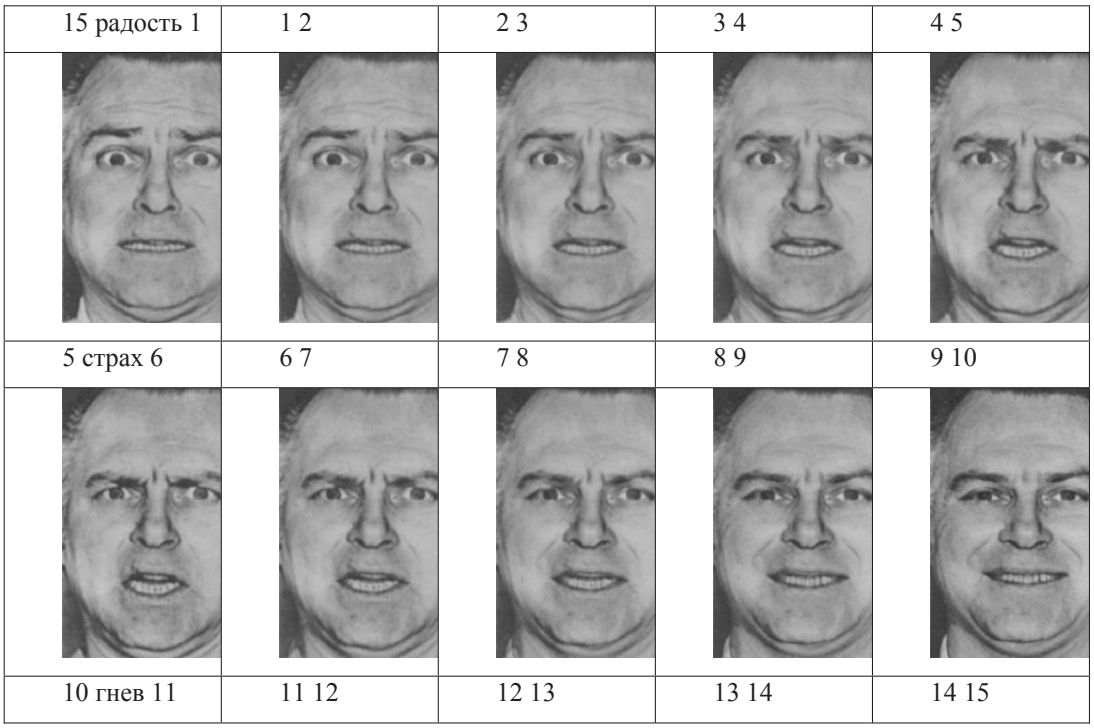



Рис. 5. Стимульный материал (основная серия); цифры соответствуют номерам пар, в которые входит данное изображение

В эксперименте участвовали 138 человек – студенты Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (100 женщин и 38 мужчин) в возрасте от 18 до 22 лет.

Результаты эксперимента представляли собой лог-файлы в CSV (comma separated values) формате. Путем их объединения были сформированы сводные таблицы, включавшие данные по всем испытуемым, которые затем анализировались в пакете SPSS.

### *Категориальность восприятия: зависимость от времени и последовательности экспозиций*

Согласно полученным данным точность решения модифицированной дискриминационной ABX-задачи действительно зависит от длительности и последовательности экспозиций и тесно связана с модальностью экспрессий переходного ряда. Для переходных рядов радость – страх и страх – гнев значимая зависимость точности распознания от номера пары наблюдается при всех 3-х временах предъявления: 750 мс, 300 мс и 100 мс. При этом позиция, соответствующая максимальной точности решения не остается неизменной. Для переходного ряда радость – страх она смещается от 2-й пары при 750 мс к 3-й паре при 300 и 100 мс. Для переходного ряда страх – гнев происходит смещение от 9-й пары (750 и 300 мс) к 8-й при 100 мс с одновременным образованием второго максимума, соответствующего 10-й паре. Для переходного ряда гнев – радость значимая зависимость точности решения от времени предъявления выявлена только при временах предъявления 300 мс и 100 мс. Максимум в обоих случаях соответствует 13-й паре, но при 100 мс он выражен более четко.

Для всех переходных рядов и времен предъявления точность решения для случая X=A оказалась значимо ниже, чем для случая X=B. Уровень значимости зависимости точности решения от номера пары при X=B оказывается существенно ниже, чем при X=A и при $X = A \vee B$ (полная выборка). В ряде случаев (радость – страх, 300 мс; страх – гнев, 300 мс; гнев – радость, 100 мс) зависимость точности решения от номера пары в случае X=B оказывается незначимой.

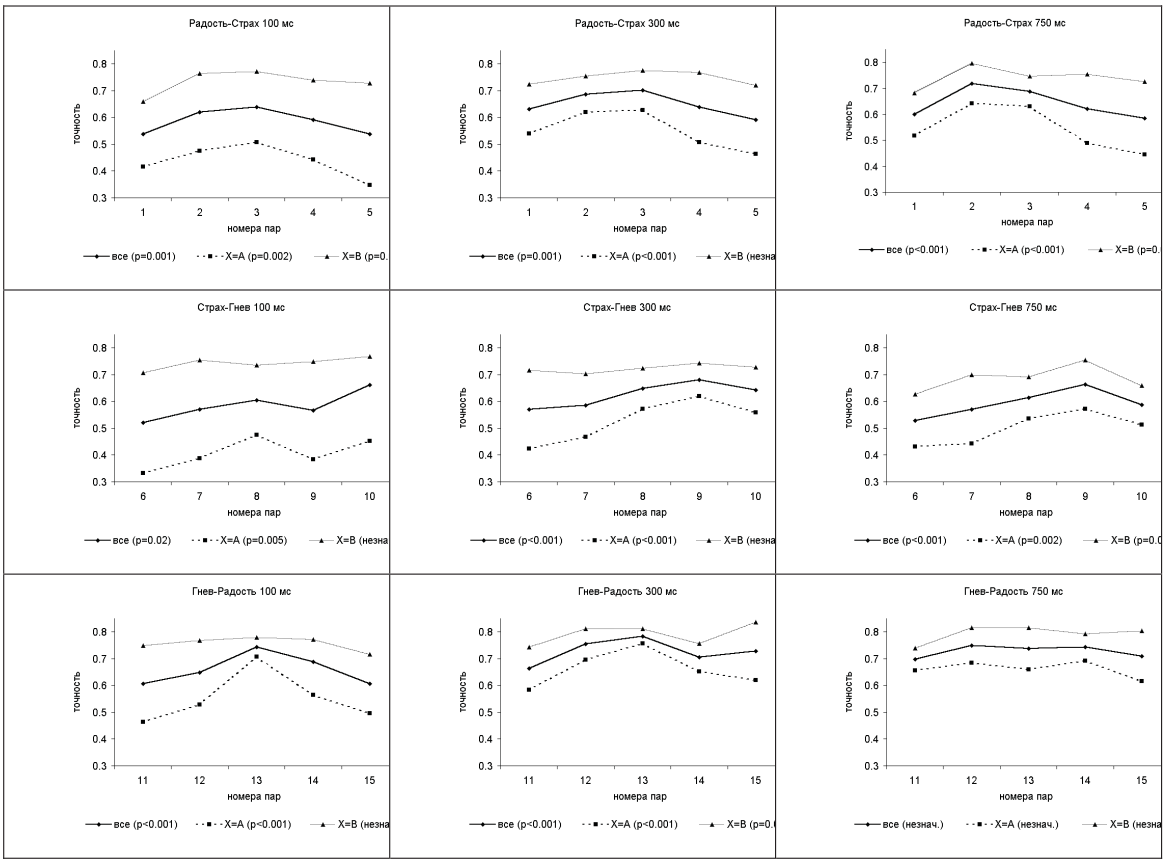



Рис. 6. Зависимость точности решения дискриминационной задачи
от номера пары в переходном ряду

Для каждого испытуемого и для каждого времени экспозиции изображений были вычислены следующие интегральные характеристики:

– доля правильных ответов(Ok);

– разница в долях правильных ответов для случаев X=B и X=A (Dab);

– доля правильных ответов, в которых испытуемый был уверен (Yy);

– доля правильных ответов, в которых испытуемый не был уверен (Yn);

– доля неправильных ответов, в которых испытуемый был уверен (Ny);

– доля неправильных ответов, в которых испытуемый не был уверен (Nn).

Для выявления зависимости данных характеристик от времени предъявления использовался однофакторный дисперсионный анализ. Значимая зависимость от времени предъявления обнаружена для всех характеристик, кроме Yn.

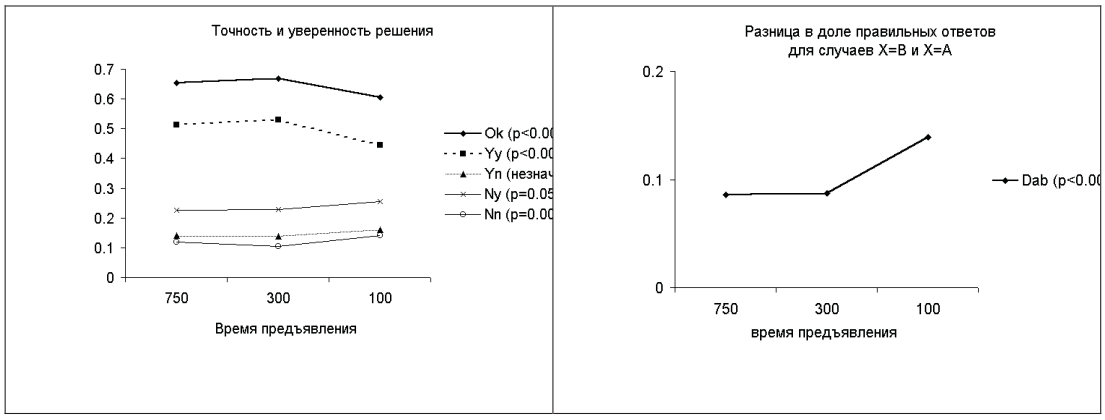



Рис. 7. Зависимость ответов испытуемых от времени экспозиции экспрессий лица

Доля правильных ответов при времени предъявления 750 мс составляет 0.65; при 300 мс – немного возрастает – до 0.67, а при 100 мс – падает до 0.6. Та же закономерность прослеживается для доли правильных уверенных ответов: небольшой рост с 0.51 до 0.53 при уменьшении времени предъявления от 750 до 300 мс и существенное снижение до 0.44 при времени предъявления 100 мс. Таким образом, максимальная точность решения достигается при 300 мс. Доля неверных неуверенных ответов снижается с 0.12 при 750 мс до 0.10 при 300 мс, а затем возрастает до 0.14 при 100 мс.

Доля правильных неуверенных ответов для всех трех времен предъявления остается практически постоянной. Доля неверных уверенных ответов (величина ложной уверенности) при уменьшении времени предъявления возрастает с уменьшением длительности времени предъявления (и вызванным этим снижением точности решения) от 0.23 при 750 мс до 0.26 при 100 мс.

Показатель асимметрии остается практически неизменным при 750 и 300 мс (.086 и .087 соответственно) и возрастает до 0.14 при 100 мс.

Анализ зависимости точности решения дискриминационной задачи от номера пары по отдельности для мужчин и женщин не дал однозначных результатов: в силу относительно небольшого числа мужчин в выборке результаты их оценок оказались незначимыми.

Полученные результаты указывают, что категориальность восприятия экспрессий лица, то есть зависимость точности решения ABX задачи от номера пары в переходном ряду проявляется лишь на фоне определенного уровня эффективности решения. Этот уровень обусловливается рядом обстоятельств: содержанием стимульного материала, временами экспозиции экспрессий и маски, угловыми размерами изображения, порядком следования тест-объектов, индивидуальными особенностями испытуемых. Верхний критический уровень эффективности опознания, при превышении которого эффект категориальности не наблюдается, составляет около 70%. Снижение эффективности решения до уровня 40–50% приводит к появлению устойчивого эффекта. В частности, отсутствие значимых различий в точности различения для отдельных пар переходного ряда гнев – радость при времени предъявления 750 мс можно объяснить меньшей сложностью данной задачи по сравнению с аналогичной для переходных рядов радость – страх и страх – гнев. Обнаруженная зависимость затрудняет изучение категориальности восприятия экспрессий лица на микроинтервалах времени.

Смещение максимума точности при увеличении времени экспозиции вызвано усилением значимости экспрессии страха по сравнению с экспрессиями радости и гнева. Сами же экспрессии радости и гнева воспринимаются как равнозначные. Это позволяет использовать процедуру решения ABX задачи для дифференциации относительной валентности опорных экспрессий.

Категориальность восприятия экспрессий лица является функцией времени. Учет этого обстоятельства делает возможным более тесное включение феномена категориальности в модель этапов процесса восприятия экспрессий лица, предложенную ранее (Барабанщиков, 2002; 2004; Барабанщиков, Жегалло, 2007).

Эффект асимметрии экспозиции существенно увеличивается при увеличении трудности задачи, связанной с уменьшением времени предъявления изображения лица. Возможное направление дальнейших исследований состоит в изучении влияния на величину эффекта асимметрии других факторов, влияющих на трудность решения дискриминационной задачи (угловых размеров изображений, длительности маски, величины дистанции разницы между изображениями в паре). Можно пред-

положить, что увеличение трудности дискриминационной задачи в любом случае вызывает рост величины асимметрии экспозиции.

Проведенная работа позволяет заключить, что решение ABX – задачи является полезной экспериментальной процедурой изучения восприятия экспрессий лица. Однако ее результаты существенно зависят от сложности дискриминационной задачи, связанной с рядом объективных (последовательность экспозиций, время предъявления, легкость различения) и субъективных (связанных с личностными характеристиками испытуемого) детерминант. В силу этого исследования, выполненные с помощью данной методики, не могут дать однозначного ответа на вопрос о дискретности (категориальности) или непрерывности восприятия экспрессий лица. Своеобразным развитием методики может стать адаптивный эксперимент, в котором сложность дискриминационной задачи подбирается автоматически для каждого испытуемого, переходного ряда и времени экспозиции.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Барабанщиков В.А., Носуленко В.Н. Системность. Восприятие. Общение. М.: ИП РАН, 2004.
2. Барабанщиков В.А., Жегалло А.В. Качество восприятия эмоционального состояния человека и основы его моделирования.//Методы исследования психологических структур и их динамики. Вып. 4. М.: ИП РАН, 2007. С. 92–116.
3. Вундт В. Основы физиологической психологии. М.: Изд-во Н.А. Абрикосова, 1980.
4. Изард К. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2000.
5. Bruce V., Young A. In the eye of beholder. The science of face perception. N.Y.: Oxford University Press. 2000.
6. Calder A.J., Young A.W., Perrett D.I., Etcoff N.L. and Roland D. Categorical Perception of Morfed Facial Expressions // Visual Cognition, 1996, 3 (2), P. 81–117.
7. de Gelder B., Teunisse J-P., Benson P. Categorical Perception of Facia l Expressions: Categories and their Internal Structure // COGNITION AND EMOTION, 1997, Vol. (1) , P. 1–23.
8. Ekman P. Emotions revealed. N.Y.: An owl Book, 2004.
9. Ekman P., Friesen W., Ellsworth P. Emotion in the human face. N.Y.: Pergamon, 1972.
10. Ekman P., Friesen W. Unmasking the face. N.Y.: Prentice-Hall, 1975.
11. Etcoff N.L., Magee, J.J. Categorical perception of facial expressions. // Cognition, 1992, 44, P. 281–295.
12. Haken H. (2004) Synergetic Computers and cognition. A Top-Down Approach to Neural Nets. Second Enlarged Edition. Springer-Verlag, 2004. 245 p.
13. Jacobs C., Finkelstein A., Salesin D. Fast Multiresolution Image Quering // Proc SIGGRAPH-95, P. 277–295.
14. Pollak S.D., D. J. Kistler, Early experience is associated with the development of categorical representations for facial expressions of emotion // PNAS 2002;99;9072–9076; originally published online Jun 18, 2002;
15. Rowland D.A., Perrett D.I . Manipulating facial appearance through shape and color // IEEE computer graphics and applications, 1995, Vol. 15,P. 70–76.
16. Woodworth R., Schlosberg H. Experimental psychology. N.Y.: Holt, 1954.

***Барабанщиков В.А., Демидов А.А.***

# ВОСПРИЯТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА В СИТУАЦИЯХ НЕПОСРЕДСТВЕННОГО И ВИКАРНОГО ОБЩЕНИЯ

В статье представлено экспериментальное исследование восприятия индивидуально-психологических особенностей человека в ситуации непосредственного и викарного общения. Показано, что межличностное восприятие в данных условиях является принципиально сходным, а оценка индивидуально-психологических особенностей устойчива во времени.

*BARABANSCHIKOV V.A., DEMIDOV A.A.*

*PERSON PERCEPTION DURING DIRECT AND VICAR COMMUNICATION*

*The experimental studies of person perception during direct and vicar communication are described. It was shown that interpersonal perception under these conditions has the same structure; personality judgments are constant during the time.*

В актах общения человеку презентируется не только внешность, но и внутренний мир собеседника. Как это происходит? Как личность другого оказывается доступной стороннему наблюдателю? Насколько глубоко можно проникнуть в личность другого? От каких условий зависит «полнота» этого проникновения? В ранее выполненных исследованиях, поддержанных грантом РГНФ № 07-06-00302а – (Барабанщиков, Носуленко, 2004; Федосеенкова, 2003; Болдырев, 2006; Ананьева, 2007) было показано, что по фотоизображению целого лица в анфас, до двух третей индивидуально-психологических особенностей моделей оцениваются верно. Изменяются ли эти оценки, если ситуация, в рамках которой происходит оценивание будет изменяться? Будут ли отличными результаты, если оценивание моделей происходит в условиях не только прямого, но и викарного общения, опосредствованного фото- или видеоизображением? Насколько постоянными, во времени, являются получаемые результаты? Насколько субъективно трудно оценивать людей в каждой из указанных ситуаций?

Для верификации вышеуказанных вопросов было проведено следующее исследование.

## *Методика исследования*

Идея исследования построена на сопоставлении черт личности натурщика, зрителя (испытуемого) и оценок зрителем индивидуально-психологических особенностей натурщика по изображению его лица. В целом она повторяет методику В.А. Барабанщиков и С.М. Федосеенковой (Федосеенкова, 2003; Барабанщиков, Носуленко, 2004).

Пытаясь дать ответ на вышеуказанный вопрос авторы сконструировали методику, в которой в качестве независимой переменной выступили: 1) ситуация непосредственного общения с натурщиком – лицом к лицу; 2) ситуация викарного общения, опосредованного фотоизображением натурщика и 3) ситуация викарного общения, опосредованного видеоизображением натурщика.

Исследование проводилось в три этапа; между каждым этапом временной промежуток составлял 7 дней. *На первом этапе* процедура исследования состояла в

следующем: в аудиторию, где располагалась группа испытуемых, заходил натурщик, он доходил до центра комнаты, разворачивался и выходил. После чего испытуемые оценивали выраженность индивидуально-психологических особенностей этого натурщика по 21 шкале «Личностного дифференциала». После окончания данной оценки в аудиторию входил второй натурщик, и процедура экспериментальных действий повторялась. Всего испытуемые оценивали 6 натурщиков, 4-х женщин и 2-х мужчин, в возрасте от 20 до 33 лет. *На втором этапе исследования* той же самой группе испытуемых раздавались наборы фотографий лиц, тех же 6 натурщиков до плечевого пояса в анфас. Испытуемые поочередно оценивали выраженность индивидуально-психологических особенностей натурщиков, изображенных на фотографиях, с помощью 21 шкалы «Личностного дифференциала». Порядок предъявления фотоизображений натурщиков соответствовал порядку их захода в аудиторию на первом этапе исследования. Время просмотра фотографии не ограничивалось. *На третьем этапе исследования* тем же испытуемым, индивидуально, поочередно демонстрировалось на мониторе компьютера 6 видеосюжетов длительностью по 10 секунд. Порядок предъявления видеосюжетов соответствовал порядку предъявления тестового материала на 1-м и 2-м этапах исследования. В каждом из видеосюжетов было представлено лицо натурщика в анфас до плечевого пояса. В рамках видеосюжета, натурщики произносили одну и ту же условную фразу. После демонстрации каждого видеосюжета испытуемые оценивали выраженность индивидуально-психологических особенностей натурщика посредством тех же 21 шкалы «Личностного дифференциала».

В начале каждого из этапов исследования испытуемые производили самооценку выраженности своих индивидуально-психологических особенностей по 21 шкале «Личностного дифференциала».

Отметим, что методика «Личностный дифференциал» представляет собой набор из 21-й биполярной шкалы с семью градациями между полюсами шкалы, где крайние значения шкал («3») характеризуют предельную выраженность личностной черты к центральному значению («0»). К этому значению, по инструкции, испытуемые обращаются тогда, когда, по их мнению, обе альтернативные черты, представленные полюсами шкалы, присутствуют в равной степени, или когда испытуемый затрудняется сделать соответствующую оценку. Таким образом, частота обращения испытуемого к значению «0» может выступать косвенным показателем трудности выполняемой оценки.

В исследовании приняло участие 27 испытуемых (18 женщин и 9 мужчин) – студентов 1 курса одного из московских институтов в возрасте 16–22 лет.

При обработке экспериментальных данных анализировались следующие процессы межличностного восприятия (Барабанщиков, Носуленко, 2004): 1) *консонанс* (С) – совпадение значений шкал в профилях натурщика и зрителя; 2) *резонанс* (R) – совпадение значений одних и тех же шкал в профилях натурщика, зрителя и оценки натурщика зрителем; 3) *проекция* (Р) – совпадение значений одних и тех же шкал в оценочном профиле и профиле индивидуально-психологических особенностей зрителя при их отсутствии в профиле личности натурщика; 4) *интроекция* (I) – совпадение значений шкал оценочного профиля и профиля натурщика, отсутствующих в личностном профиле зрителя; 5) *атрибуция* (А) – значения шкал оценочного профиля, которые не соответствует ни профилю зрителя, ни профилю натурщика. Так же анализировался ряд специальных коэффициентов (см. ниже) подсчитанных отдельно для каждого испытуемого, относительно каждой ситуации восприятия.

С точки зрения психологической интерпретации, величина консонанса указы-

вает на близость индивидуально-психологических особенностей зрителя и модели. Резонанс выражает совокупность общих черт личности коммуникантов. Перенос собственных свойств воспринимающего на личность модели, которых он в действительности лишен, характеризует проекцию. Ее противоположностью является интроекция, или обнаружение действительных черт личности модели, отсутствующих у воспринимающего. Наконец, атрибуция означает наделение модели индивидуально-психологическими особенностями, которыми не обладает ни он сам, ни воспринимающий субъект. Необходимо отметить, что перечисленные механизмы носят операциональный характер, и составляют единую систему механизмов межличностного восприятия.

Статистическая обработка проводилась с использованием пакета SPSS 11.0. Для сравнения трех зависимых выборок по уровню выраженности изучаемых признаков (механизмов и коэффициентов межличностного восприятия) использовался непараметрический аналог однофакторного дисперсионного анализа $\chi^2$-Фридмана. Для попарного соотнесения выборок, с целью конкретизации направления выявленных различий изучаемых признаков, использовался критерий Т-Вилкоксона (см. Наследов, 2004). Анализируя средние значения механизмов межличностного восприятия, мы приняли допущение, что различия статистически достоверны при $p \leq 0{,}06$. Для вычисления согласованности изменений «тест-ретест» использовался ранговый коэффициент корреляции Спирмена.

### *Результаты исследования*

Согласно полученным данным средняя доля резонанса по всем натурщикам при первом экспериментальном условии составляет 5,64% (SD = 3,56), при втором – 7,14% (SD = 3,49), при третьем – 5,97% (SD = 4,29). Общий диапазон индивидуальных значений резонанса для первого условия составил 0-11,9%, для второго – 4-18,2%, для третьего – 1,6-18,2%. Для выявления различия по выраженности изучаемого качества относительно трех экспериментальных условий был использован $\chi^2$-Фридмана. Выявлено, что сравниваемые условия статистически достоверно ($p = 0{,}055$) различаются по выраженности показателя резонанса. Для определения условия, в котором показатель резонанса принимает большие или меньшие значения было использовано попарное сравнение значений резонанса при различных экспериментальных условиях с помощью критерия Т-Вилкоксона. Выявлено, что значение резонанса в условиях оценки фото статистически достоверно выше, чем при условиях непосредственного оценивания моделей ($p = 0{,}014$) и при оценивании видеоизображений моделей ($p = 0{,}017$); при этом значения резонанса в двух последних условиях статистически достоверно не отличаются друг от друга.

Средняя доля проекции по всем натурщикам при первом экспериментальном условии составляет 16,20% (SD = 8,11), при втором – 18,72% (SD = 8,13), при третьем – 17,94% (SD = 7,32). Общий диапазон индивидуальных значений проекции для первого условия, составил 1,6-39,7%, для второго – 6,3-38,1%, для третьего – 7,1-40,5%. Для выявления различия по выраженности изучаемого качества относительно трех экспериментальных условий был использован $\chi^2$-Фридмана. Выявлено, что сравниваемые условия статистически достоверно ($p = 0{,}335$) не различаются по выраженности показателя проекции.

Средняя доля интроекции по всем натурщикам при первом экспериментальном условии составляет 12,62% (SD = 3,9), при втором – 13,54% (SD = 4,43), при третьем – 11,31% (SD = 3,67). Общий диапазон индивидуальных значений интроекции для первого условия составил 6,4-19,8%, для второго – 6,3-21,4%, для третьего –

4,8-18,2%. Для выявления различия по выраженности изучаемого качества относительно трех экспериментальных условий был использован $\chi^2$-Фридмана. Выявлено, что сравниваемые условия статистически достоверно ($p = 0,250$) не различаются по выраженности показателя интроекции.

Согласно полученным данным средняя доля атрибуции по всем натурщикам при первом экспериментальном условии составляет 65,52% (SD = 11,04), при втором – 60,58% (SD = 9,29), при третьем – 64,75% (SD = 10,75). Общий диапазон индивидуальных значений атрибуции для первого условия составил 39,7-91,3%, для второго – 38,9-75,4%, для третьего – 41,2-80,9%. Для выявления различия по выраженности изучаемого качества относительно трех экспериментальных условий был использован $\chi^2$-Фридмана. Выявлено, что сравниваемые условия статистически достоверно ($p = 0,060$) различаются по выраженности показателя атрибуции. Для определения условия, в котором показатель атрибуции принимает большие или меньшие значения было использовано попарное сравнение значений атрибуции при различных экспериментальных условиях с помощью критерия Т-Вилкоксона. Выявлено, что значение атрибуции в условиях оценки фото статистически достоверно меньше, чем при условиях непосредственного оценивания моделей ($p = 0,019$) и при оценивании видеоизображений моделей ($p = 0,010$); при этом значения атрибуции в двух последних условиях статистически достоверно ($p = 0,764$) не отличаются друг от друга.

Надо отметить, что вышеуказанная тенденция, а именно более высокое значение резонанса и более низкое значение атрибуции в ситуации непосредственного восприятия моделей, по сравнению с ситуациями викарного восприятия, частично проявляется и при анализе значений механизмов межличностной перцепции относительно каждой модели в отдельности. Так, для трех моделей из шести характерны более высокие значения резонанса, когда они оценивались по фотоизображениям, и для двух моделей характерны более низкие значения атрибуции, когда они так же оценивались по фотоизображениям.

В целом, независимо от экспериментальных условий восприятия, зрители верно оценивают порядка 20% черт личности моделей (сумма значений резонанса и интроекции); надо сказать, что данное значение в два раза меньше, чем значение полученное в исследовании А.О. Болдырева (2006), и почти в три раза меньше, чем в исследовании С.М. Федосеенковой (2003). Что же касается абсолютных значений параметров межличностного восприятия и их соотношений, то и здесь выявлены расхождения с теми данными, которые приведены в двух выше указанных работах. Пожалуй, только значения проекции в нашем исследовании и в вышеуказанных находятся на одном уровне – 18-20%. В своей работе А.О. Болдырев связывает различия своих данных и данных С.М. Федосеенковой с различиями в технологии получения первичных данных. Наш подход к первоначальной обработке экспериментальных данных отличается от обоих подходов, представленных в указанных работах, чем можно объяснить и указанные выше различия в показателях межличностного восприятия. В подтверждении этого мы можем сослаться на работу К.И. Ананьевой (2007), исследовавшей восприятие личностных особенностей по выражению лиц разных этнических групп (в исследовании были в качестве стимульного материала использовались фотоизображения лиц людей разного этноса). Технология получения первичных данных в ее работе совпадает с той, которая была использована нами. Так, исследуя особенности восприятия людей с северорусским этническим типом лица (наши модели так же относятся к данной этнической группе) были получены следующие значения основных параметров межличностного восприятия: резонанс –

6%, проекция – 16%, интроекция – 15%, атрибуция – 63%. Можно видеть, что данные значения очень близки к тем, которые были получены в нашей работе. Однако надо отметить, что вопрос о связи методических различий в подходе к обработке данных и получаемых значений механизмов межличностного восприятия требует специального обсуждения, и выходит за рамки данной работы.

**Адекватность оценок личности натурщика.** Основным показателем адекватного восприятия личности натурщика служит специальный коэффициент (Барабанщиков, Носуленко, 2004), который выражает отношение разности смешенного резонанса (R+I) и смешенной атрибуции (A+P) к сумме всех показателей межличностного восприятия:

$$K_{ad} = \frac{(R+I)-(A+P)}{R+I+A+P} \ .$$

Чем больше R+I, тем объективнее воспринимается натурщик, и наоборот. При Kad > 0 преобладает адекватное, а при Kad < 0 – неадекватное восприятие личностных свойств натурщика.

Среднее значение коэффициента адекватности по всем натурщикам при первом экспериментальном условии $K_{ad}$ = -0,63 (SD = 0,11), при втором $K_{ad}$ = -0,59 (SD = 0,08) и при третьем $K_{ad}$ = -0,65 (SD = 0,11) (рис. 1).

Для выявления различия по выраженности изучаемого качества относительно трех экспериментальных условий был использован $\chi^2$-Фридмана. Выявлено, что сравниваемые условия статистически достоверно (p = 0,009) различаются по выраженности показателя коэффициента адекватности. Для определения условия, в котором показатель коэффициент адекватности принимает большие или меньшие значения было использовано попарное сравнение значений данного коэффициента при различных экспериментальных условиях с помощью критерия Т-Вилкоксона. Выявлено, что значение коэффициента адекватности в условиях оценки фото статистически достоверно больше, чем при оценивании видеоизображений моделей (p = 0,002); к статистически значимому уровню (p = 0,065) приближается различие в значении коэффициента адекватности в условиях оценивания фотоизображений и при непосредственном оценивании, в первом случае коэффициент имеет большее значение. Значения коэффициента адекватности в условиях непосредственной оценки и при оценке видеоизображений статистически достоверно не отличаются друг от друга (p = 0,451).

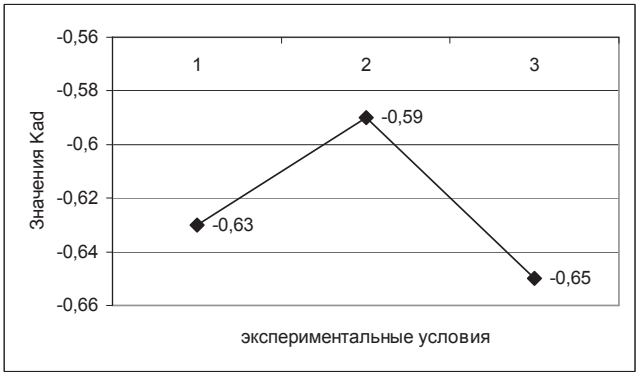



Рис. 1. Зависимость $K_{ad}$ от типа ситуации восприятия модели (1 – ситуация непосредственного восприятия моделей, 2 – ситуация восприятия фотоизображений моделей, 3 – ситуация восприятия видеоизображений моделей).

Оценивая полученные значения коэффициентов адекватности безотносительно особенностей ситуаций восприятия можно отметить, что в целом модели оцени-

ваются не так, как они представляются самим себе. Значение коэффициента адекватности, полученное в исследовании А.О. Болдырева (2006) является более высоким (хотя так же, отрицательным) и составляет $K_{ad}$ = -0,21. В исследовании К.И. Ананьевой данный коэффициент имеет значение $K_{ad}$ = -0,58.

**Динамика идентификаций.** Другим важным показателем изучаемых процессов является коэффициент идентификации (Барабанщиков, Носуленко, 2004), указывающий на роль собственных черт личности зрителя (Я-концепции) в общей оценки личности натурщика:

$$K_{ego} = \frac{(P+R)-(A+I)}{P+R+A+I} \quad .$$

Среднее значение коэффициента идентификации по всем натурщикам при первом экспериментальном условии $K_{ego}$ = -0,56 (SD = 0,21), при втором $K_{ego}$ = -0,48 (SD = 0,22) и при третьем $K_{ego}$ = -0,52 (SD = 0,21).

Выявлено, что сравниваемые условия статистически достоверно (p = 0,089) не различаются по выраженности показателя коэффициента идентификации. В исследовании К.И. Ананьевой данный коэффициент имеет значение $K_{ego}$ = -0,55.

**Динамика резонанса.** Мера соответствия свойств, общих для личностей натурщика и зрителя может быть выражена с помощью специального коэффициента:

$$K_r = 1 - \frac{C-R}{C} \quad ,$$

где C – число черт личности, совпавших в профилях натурщика и зрителя, R – число срезонировавших черт. Чем ближе значения C и R, тем больше $K_r$.

Среднее значение коэффициента резонанса по всем натурщикам при первом экспериментальном условии $K_r$ = 0,21 (SD = 0,13), при втором $K_r$ = 0,29 (SD = 0,13) и при третьем $K_r$ = 0,24 (SD = 0,15). Выявлено, что сравниваемые условия статистически достоверно (p = 0,195) не различаются по выраженности показателя коэффициента идентификации.

В среднем, порядка 25% идентичных черт натурщика и зрителя воспринимаются верно; отметим, что такое же значение коэффициента резонанса было получено К.И. Ананьевой в своем исследовании.

**Динамика интроекции.** Мера адекватности восприятия свойств личности натурщика, отсутствующая у зрителя, выражается в виде специального коэффициента (Барабанщиков, Носуленко, 2004):

$$K_i = 1 - \frac{D-I}{D} \quad ,$$

где D – личностные черты натурщика, отсутствующие в профиле зрителя (величина обратная консонансу), I – черты, адекватно воспринятые наблюдателем. Чем ближе значения I и D, тем больше $K_r$ и, следовательно, объективнее воспринимаются неидентичные свойства натурщика.

Среднее значение коэффициента интроекции по всем натурщикам при первом экспериментальном условии $K_i$ = 0,18 (SD = 0,06), при втором $K_i$ = 0,19 (SD = 0,06) и при третьем $K_i$ = 0,15 (SD = 0,05). Выявлено, что сравниваемые условия статистически достоверно (p = 0,121) не различаются по выраженности показателя коэффициента интроекции. То есть в среднем порядка 17 % неидентичных свойств натурщика воспринимаются зрителем верно.

В указанном исследовании К.И. Ананьевой данный показатель составлял 20 %, а в исследовании А.О. Болдырева около 40 %.

Сравнивая средние значения коэффициента резонанса ($K_r$ = 0,25) и коэффициента интроекции ($K_i$ = 0,17) можно видеть, что идентичные свойства личности

натурщика оцениваются зрителем чуть более эффективно, чем не идентичные. Полученные данные соответствуют данным, представленным в работах В.А. Барабанщикова и его сотрудников (Ананьева, 2007; Барабанщиков, Носуленко, 2004; Болдырев, 2006).

**Неадекватные оценки личности натурщика.** Для оценки неадекватности восприятия личностных свойств натурщика В.А. Барабанщиковым (Барабанщиков, Носуленко, 2004) предложено два специальных коэффициента: коэффициент проекции (Kp), позволяющий оценить меру переноса (проекции) зрителем собственных личностных свойств на воспринимаемых натурщиков, и коэффициент атрибуции (Kat), позволяет выявить меру приписывания натурщику индивидуально-психологических особенностей, отсутствующих и у него, и у зрителя. Одним из возможных способов интерпретации коэффициента атрибуции, является то, что он отражает меру случайности оценки личностных особенностей натурщика зрителем.

По способу расчета оба коэффициента схожи с расчетом коэффициента интроекции.

**Динамика проекции:**

$$K_p = 1 - \frac{D - P}{D} \quad ,$$

где D – черты личности, отсутствующие в профиле натурщика (диссонанс, величина обратная консонансу); P – черты зрителя, отсутствующие у натурщика, но представленные в оценочном профиле.

Среднее значение коэффициента проекции по всем натурщикам при первом экспериментальном условии $K_p = 0{,}23$ (SD = 0,11), при втором $K_p = 0{,}26$ (SD = 0,12) и при третьем $K_p = 0{,}24$ (SD = 0,11). Выявлено, что сравниваемые условия статистически достоверно (p = 0,618) не различаются по выраженности показателя коэффициента проекции.

**Динамика атрибуции:**

$$K_{at} = 1 - \frac{D - A}{D} \quad ,$$

где D – черты личности, отсутствующие в профиле натурщика, A – черты, отсутствующие как у зрителя, так и у натурщика, но представленные в оценочном профиле.

Среднее значение коэффициента атрибуции по всем натурщикам при первом экспериментальном условии $K_{at} = 0{,}96$ (SD = 0,20), при втором $K_{at} = 0{,}89$ (SD = 0,19) и при третьем $K_p = 0{,}93$ (SD = 0,20). Выявлено, что сравниваемые условия статистически достоверно (p = 0,050) различаются по показателю коэффициента атрибуции. Для определения условия, в котором показатель коэффициент атрибуции принимает большие или меньшие значения было использовано попарное сравнение значений данного коэффициента при различных экспериментальных условиях с помощью критерия Т-Вилкоксона. Выявлено, что значение коэффициента атрибуции в условиях оценки фото статистически достоверно больше, чем при оценивании моделей при непосредственном взаимодействии (p = 0,050); при этом значения коэффициента в условиях оценивания фото- и видеоизображений статистически достоверно (p = 0,178) не отличаются друг от друга. Значения коэффициента атрибуции в условиях непосредственной оценки и при оценке видеоизображений статистически достоверно не отличаются друг от друга (p = 0,343) (рис. 2).

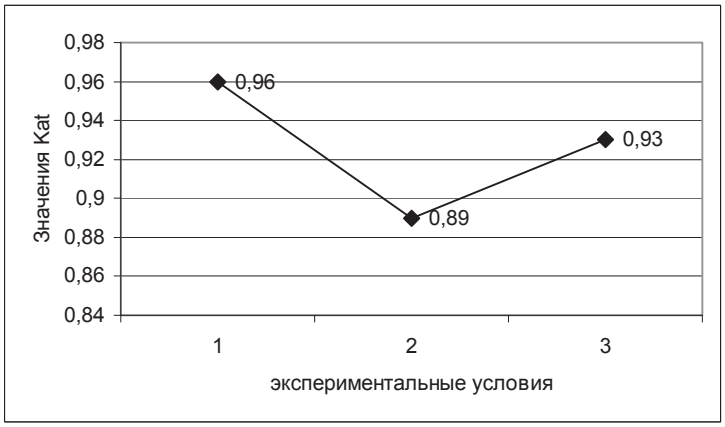



Рис. 2. Зависимость $K_{at}$ от типа ситуации восприятия модели (1 – ситуация непосредственного восприятия моделей, 2 – ситуация восприятия фотоизображений моделей, 3 – ситуация восприятия видеоизображений моделей).

**Стабильность оценки индивидуально-психологических особенностей во времени.** Выявив, что соотношение механизмов межличностного восприятия в различных ситуациях восприятия является приблизительно одинаковым, вместе с тем можно поставить вопрос об устойчивости данного соотношения во времени. В связи с чем мы провели ретестовое исследование восприятия индивидуально-психологических особенностей человека в условиях общения, опосредствованного фотоизображением. Данный ретест проводился через 6 месяцев после основного эксперимента и по своей процедуре повторял его второй этап. В ретестовом исследовании приняло участие 21 человек из числа 27 испытуемых, составивших первоначальную выборку основного эксперимента. Испытуемым раздавались наборы фотографий лиц тех же 6 натурщиков до плечевого пояса в анфас. Порядок предъявления фотоизображений натурщиков соответствовал порядку их предъявления в основном эксперименте. Испытуемые поочередно оценивали выраженность индивидуально-психологических особенностей натурщиков с помощью 21 шкалы «Личностного дифференциала». В начале ретеста испытуемые производили самооценку с помощью тех же шкал.

С целью сравнения результатов основного теста и ретеста, нами был сделан пересчет результатов первого теста. Из совокупности данных 27 испытуемых (первый тест) были изъяты данные 6 испытуемых, которые не приняли участие в ретестовой серии. Таким образом, обе сравниваемые выборки были уравнены по количеству испытуемых.

Согласно полученным данным средняя доля резонанса по всем натурщикам при первоначальном исследовании составляет 7,25% (SD = 3,70), а при ретестовом – 5,99% (SD = 3,55), средняя доля проекции при первоначальном исследовании составляет 19,19 % (SD = 8,75), а при ретестовом – 20,01 % (SD = 5,65), средняя доля интроекции при первоначальном исследовании составляет 13,64% (SD = 4,46), а при ретестовом – 11,22% (SD = 3,28), средняя доля атрибуции при первоначальном исследовании составляет 59,90% (SD = 9,16), а при ретестовом – 62,69 % (SD = 8,58).

Для определения согласованности результатов тестовой и ретестовой серий был использован коэффициент корреляции Спирмена. Так, значение корреляции по резонансу r = 0,237, по интроекции r = 0,199 (оба значения статистически не достоверны), значение корреляции по проекции r = 0,436, по атрибуции r = 0,484 (оба значения статистически достоверны на уровне p =0,05).

Для определения условия (тест/ретест), в котором показатели основных механизмов принимают большие или меньшие значения было использовано попарное сравнение значений по каждому механизму в условии теста и в условии ретеста с помощью критерия Т-Вилкоксона. Согласно полученным данным значения проекции и атрибуции статистически достоверно не различаются по своей выраженности в условия теста и в условии ретеста; значения резонанса и атрибуции, наоборот, статистически достоверно ($p = 0,06$ и $p = 0,038$, соответственно) больше в условиях теста по сравнению с ретестом.

Как можно видеть, значения корреляции и результаты по тесту Т-Вилкоксона находятся в обратном отношении друг к другу – при статистически значимом значении корреляции, критерий Т-Вилкоксона не выявляет статистически значимых различий, и наоборот.

В целом, можно сказать, что средние доли резонанса, проекции, интроекции и атрибуции в формировании образа натурщика оказались примерно одинаковыми для первоначального (2-й этап основного исследования) и ретестового исследований. Хотя можно наблюдать статистически значимую тенденцию, что средние значения по резонансу и интроекции больше при первоначальном исследовании, нежели чем при повторном, через полгода.

**Анализ трудности оценки индивидуально-психологических особенностей человека в ситуациях непосредственного и опосредствованного взаимодействия.** Выше мы отмечали, что к значению «0» в шкалах «Личностного дифференциала» испытуемые прибегали в том случае, следуя инструкции, когда они затруднялись оценить выраженность какой-то определенной индивидуально-психологической особенности натурщика в ряду других значений биполярной шкалы, либо когда они считали, что оба полюса данной особенности выражены в одинаковой степени, вследствие чего учет значений «0» может быть информативен как косвенный признак трудности оценки индивидуально-психологических особенностей натурщиков.

Согласно полученным данным, средние значения обращения испытуемых к значению «0» по всем 6 натурщикам при первом экспериментальном условии основного эксперимента составляет 8,82% ($SD = 12,80$), при втором – 6,38% ($SD = 9,88$), при третьем – 6,43% ($SD = 10,49$). Общий диапазон индивидуальных значений обращения к оценке «0» для первого условия составил 0-48,41%, для второго – 0-35,71%, для третьего – 0-38,88%. Для выявления различия по выраженности изучаемого качества относительно трех экспериментальных условий был использован $\chi^2$-Фридмана. Выявлено, что сравниваемые условия статистически достоверно ($p = 0,710$) не различаются по выраженности значения обращения к оценке «0».

То есть для испытуемых оценка индивидуально-психологических особенностей натурщиков в трех выше указанных условиях не отличалась какой-либо субъективной трудностью.

### *Обсуждение результатов*

Исследование показывает, что восприятие индивидуально-психологических особенностей человека по его лицу, в целом, не зависит от типа ситуации, в рамках которой происходит это восприятие. Вместе с тем был выявлен ряд статистических *тенденций*, позволяющих предположить, что восприятие индивидуально-психологических особенностей натурщиков в условии оценки фотоизображений несколько более эффективно, по сравнению с ситуацией непосредственного оценивания и оценивания видеоизображений.

В частности, это выразилось в том, что среднее значение резонанса по всем на-

турщикам было статистически значимо выше в условии оценки фотоизображений по сравнению с другими обоими условиями, а среднее значение атрибуции было ниже в условии оценки фотоизображений. Подобная же тенденция была выявлена и на уровне анализа коэффициентов – коэффициента адекватности и коэффициента атрибуции.

По нашему мнению, данному факту может быть дано два принципиальных объяснения. Первое, восприятие индивидуально-психологических особенностей человека по фотоизображению его лица действительно эффективнее, по сравнению с ситуациями непосредственной оценки и оценки видеоизображения данного человека. В силу небольшой выборки в нашем исследовании данный факт принял вид статистической *тенденции*, а не закономерности. Второе, чуть более высокая эффективность восприятия индивидуально-психологических особенностей человека по его фотоизображению, нежели чем при непосредственном взаимодействии с ним или оценки его видеоизображения, может быть объяснено методическими особенностями исследовательской процедуры. Так, при восприятии фотоизображений натурщиков время рассматривания фотографии регулировалось самим испытуемым, пошкальная оценка его индивидуально-психологических особенностей осуществлялась во время ее рассматривания, в то время как время предъявления тестового материала на первом и третьем этапе регулировалось установленным временным интервалом – временем захода-выхода натурщика из аудитории, либо временем предъявления видеосюжета (10 секунд). Таким образом, пошкальная оценка индивидуально-психологических особенностей натурщиков производилась «по памяти», на основе первого впечатления.

В связи с вышеизложенным, мы хотим отметить ограниченность распространения наших результатов и выводов, рамками экспериментальных условий и методическими особенностями, которые были использованы в нашем исследовании.

Проведение ретестового исследования восприятия индивидуально-психологических особенностей натурщиков по фотоизображению их лица позволяет говорить об относительно устойчивом соотношении основных механизмов межличностного восприятия в структуре «Он-образа» натурщиков. Хотя наблюдается статистически значимая тенденция снижения значения «правильного» восприятия черт личности натурщиков (сумма значений резонанса и интроекции), так на втором этапе основного эксперимента данное значение было на уровне 21%, а при ретестовом эксперименте – 17%.

Анализ частоты обращения испытуемых при оценивании личностных черт натурщиков к среднему значению – «0», на пространстве 7-ми бальных шкала «Личностного дифференциала» выступил косвенным показателем субъективной сложности оценки данных личностных особенностей. Нами не было выявлено каких-либо статистически значимых различий между средними показателями обращения к значению «0» по всем натурщикам в зависимости от ситуации оценивания. Можно отметить, что частота обращения к значению «0» в большей степени определяется не особенностью конкретной ситуации восприятия, а индивидуальными стратегиями работы испытуемых с оценочными шкалами, при этом данные стратегии являются не зависимыми от особенностей ситуации восприятия. Так, например, можно отметить одного испытуемого, у которого средний уровень обращения к значению «0» по всем натурщикам составлял примерно 40% от общего числа всех значений, при этом особенности ситуации восприятия не влияли на данный показатель. Кстати говоря, отсутствие различий в субъективной сложности оценки индивидуально-психологи-

ческих особенностей натурщиков в трех разных экспериментальных ситуаций, может служить показателем того, что более высокая адекватность оценки личностных черт при восприятии фотоизображений натурщиков по сравнению с двумя другими ситуациями восприятия является закономерным фактом, а не методическим артефактом, о чем говорилось выше.

### *Выводы*

1. Восприятие индивидуально-психологических особенностей человека по его лицу в условиях непосредственного и викарного общения является принципиально сходным, хотя по ряду механизмов межличностного восприятия наблюдается статистически значимая тенденция более адекватной оценки личностных качеств человека при восприятии фотоизображения его лица.

2. Вклад каждого из основных механизмов межличностного восприятия (резонанс, проекция, интроекция и атрибуция) в формирование «Он-образа» партнера по общению, опосредствованного фотоизображением, и их соотношение друг с другом, в целом, является устойчивым во времени.

3. Показатель субъективной сложность оценки индивидуально-психологических особенностей человека не зависит от специфики ситуации взаимодействия с ним – непосредственного или викарного общения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьева К.И. Этнический тип лица и особенности его восприятия // Психология и психоанализ. – М.: Институт психоанализа, 2007 (в печати).
2. Барабанщиков В.А., Носуленко В.Н. Системность. Восприятие. Системность. М.: ИП РАН, 2004. – 480 с.
3. Болдырев А.О. Восприятие выражения целого и частично закрытого лица: Дис. ... канд. психол. наук. – М.: ИП РАН, 2006.
4. Наследов А.Н. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебн. пособ. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.
5. Федосеенкова С.М. Восприятие индивидуально-психологических особенностей человека по фотоизображению его лица: Дис. ... канд. психол. наук. – М.: ИП РАН, 2003. – 150 с.

***Уварова Л.В.***

# ПРОБЛЕМА ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Работа посвящена теоретическому анализу проблемы психических состояний. Автором рассмотрены основные подходы к исследованию психических состояний на современном этапе развития психологической науки.

*UVAROVA L.V.*

*THE PROBLEM OF THE MENTAL STATES IN CONTEMPORARY STAGE OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE*

*The article is devoted to theoretical analysis of the problem mental states. The author reviews the main approaches to mental states research in contemporary stage of psychological science.*

Психические состояния, наряду с процессами и свойствами, включены в общепринятое определение категорий психических явлений. Начало общепсихологическому исследованию психических состояний было положено работами Б.Г. Ананьева, выделившего психические состояния в качестве «более высокого уровня интеграции» индивидуальной психики, образующегося в качестве «сложного ансамбля» объединенных психических процессов, которому присущи свойства целостности и единства [1,2].

В общем виде впервые проблема психических состояний была изложена Н.Д. Левитовым. В отличие от В.Н. Мясищева, рассматривавшего психические состояния как «общий функциональный уровень», своего рода «фон», на котором развертываются процессы, Н.Д. Левитов впервые выделил психические состояния в качестве самостоятельной психологической категории: «Психические состояния – это целостная характеристика психической деятельности за определенный период деятельности, показывающая своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующих состояний и психических свойств личности... Всякое психическое состояние есть нечто целостное, своего рода синдром...» [7, с.20]. В монографии Н.Д. Левитова названы возможные пути дальнейшего изучения психических состояний и выделены наиболее перспективные линии.

За небольшим исключением проблема психических состояний разрабатывалась в основном специальными психологическими дисциплинами: инженерной, спортивной, педагогической, медицинской, военной и др. Так, было экспериментально установлено, что психические состояния определяют в существенной мере успешность деятельности субъекта, его физическое и психическое здоровье; выявлены закономерности, характеризующие состояния работающего человека, особенности регуляции состояний, созданы концептуальные схемы и методические средства оценки состояний (Данилова Н.Н., 1985; Ильин Е.П., 1978; Прохоров А.О., 1994; Сосновикова Ю.Е., 1975 и др.). Однако, каждое из психологических направлений высвечивает, главным образом, какой – либо отдельный аспект психических состояний и сами психические состояния описываются по-разному: в общепсихологических, инженерно-психологических, психотерапевтических и иных понятиях,

что естественно, затрудняет формирование единой точки зрения на то, что следует понимать под психическим состоянием и какие базовые характеристики следует использовать для описания его особенностей и закономерностей. В общепсихологическом аспекте такое положение отражено в слабой изученности категории состояний по сравнению с процессами и свойствами.

Наиболее полное описание психических состояний как целостной системы было сделано А.О. Прохоровым [9]. Используя в качестве исходного одно из направлений системного подхода, он представил психические состояния как систему, которая характеризуется целостностью, многоуровневостью и иерархичностью, полимодальностью и другими системными качествами.

Основной причиной возникновения психического состояния А.О. Прохоров называет «единство переживания субъекта и его поведения в ситуации жизнедеятельности» [9, с. 17]. Причем в качестве ключевых звеньев возникновения психического состояния им выделены: а) ситуация, которая выражает степень уравновешенности психических свойств индивида и внешнесредовых условий их проявления, б) сам субъект, который выражает личностные особенности индивида как совокупность внутренних условий, опосредствующих восприятие и воздействие внешних средовых условий и в) «личностный смысл» как системообразующий фактор.

Остановимся подробнее на системном анализе психического состояния, проведенном А.О. Прохоровым. Анализируя состояние как единое неделимое целое и обобщая известные определения понятия «состояние», автор отмечает, что психическое состояние характеризуется целостностью, является отражением воздействий на субъект внешних и внутренних стимулов, является промежуточным звеном между процессами и свойствами личности, связано с ними, характеризует своеобразие психической деятельности и имеет временные границы. Дается определение, содержащее категориальные и системные признаки: психическое состояние – это субъективное отражение личностью ситуации в виде устойчивого целостного синдрома в динамике психической деятельности, выражающегося в единстве поведения и переживания в континууме времени [9].

Далее рассматривается структура психического состояния, выделяются его функции. Учитывая, что психическое состояние есть следствие субъективного отражения личностью ситуации, предполагается, что состояние выполняет функцию адаптации, уравновешивания субъекта с окружающей средой (природной и социальной). Функциональные системы организуются таким образом, чтобы состояние человека в данных условиях было оптимально и эффективно. Так же выделяются управляющая, регулирующая, антиципирующая, побуждающая и оценочная функции.

Обобщая имеющиеся представления о функциях состояния, делается вывод: основная функция психического состояния – интегративная, включающая в себя все перечисленные выше подфункции. Интегративная функция связана с сохранением характера динамики и взаимодействия подсистем психики и сомы в промежутках времени между двумя последовательными, значимыми для субъекта изменениями среды [9, с. 28].

Необходимо отметить, что функции психического состояния проявляются в особенностях влияния состояния на различные деятельностные, поведенческие, организменные проявления. Так, отмечается влияние психического состояния на восприятие (Рейковский Я., 1979, Фришман Е.З., 1979), на речевую деятельность (Карпова Н.Л.; Потапова Р.К., 1989), на функцию памяти (Хилова Г.М., 1975), на

сенсомоторные реакции (Платонов К.К.; Голубев Г.Г., 1977). Эмоциональным состояниям и их особенностям посвящены работы Марищук В.Л. (1983) , Наенко Н.И. (1976), Немчина Т.А. (1983). Немало работ, посвященных влиянию стрессового состояния на различные поведенческие, деятельностные и личностные проявления (Дикая Л.Г., Занковский А.Н., 1989; Марищук В.Л., 1983 и др.), влиянию праксического состояния на мотивацию личности (Черепанова Е.М., 2004), влиянию психического состояния на успешность деятельности, эффективность труда (Гримак Л.П., Пономаренко В.А., 1982; Дашкевич О.В., 1987; Логинов С.И., 1988 и др.).

Приведенные эмпирические данные свидетельствуют о том, что состояния характеризуются множественностью и многообразием актов, связанных с влиянием на различные стороны жизнедеятельности, поведения, психологических особенностей субъекта, что и является проявлением функций психических состояний.

В вопросе о месте психического состояния в системе психических явлений среди исследователей утвердилось мнение, что психическое состояние и психику можно рассматривать как диалектическое взаимоотношение между частью и целым, где «психика» – сложная система взаимосвязанных друг с другом психических компонентов, а психическое состояние – это конкретное выражение, определенное соотношение и взаимодействие этих компонентов за определенный период времени, временное состояние этой системы. Определяя место состояний в кругу психических явлений, А.О. Прохоров отмечает, что психические состояния, являясь отражением всей психики в целом и доминирующего в данный момент времени определенного компонента психики, выполняют роль связующего звена между психическими процессами и свойствами личности.

По отношению к психическому процессу психическое состояние выступает способом его организации в определенный период времени, а по отношению к психическому свойству – выражением этого свойства с одной стороны, а с другой – образование и формирование психического свойства осуществляется через этап психического состояния.

Включенность состояния в систему личностной организации порождает зависимость состояния от индивидуальных особенностей личности, от ее целей, отношений к явлениям действительности, что проявляется в «принципе личностной регуляции состояний» (Абдульханова-Славская К.А., 1980). Регуляторные аспекты управления психическими состояниями успешно изучаются и реализуются в различных видах деятельности (Дикая Л.Г., 1984; Ильин Е.П., Сафонов В.К., Киселев Ю.Я., 1985; Прохоров А.О., 1991; Семикин В.В., 1986; Черепанова Е.М., 1995 и др.).

При рассмотрении следующего аспекта – анализа взаимоотношений состояния с внешней средой, А.О. Прохоров отмечает, что достижение уравновешенности системы «состояние – среда» достигается благодаря функционированию целостного системно-организованного механизма, состоящего из трех звеньев: ситуация (среда) – системообразующий фактор (личностный смысл) – психологические особенности личности, являющиеся основным детерминантом психического состояния. Изменение любого звена в «механизме» приводит к изменению психического состояния. Таким образом, динамика психического состояния, по Прохорову, обусловлена рядом переменных: внешние условия – ситуация, внутренние условия, связанные с особенностями субъекта, к которым относятся различные свойства личности и, наконец, личностный смысл – отношение к ситуации, выражающееся в ее значимости. Так же внутренней причиной динамики состояния являются механизмы корреляционных преобразований. Перестройка корреляционных связей как

внутреннего процессуального механизма обуславливает возникновение качественно нового состояния.

Не останавливаясь так же подробно на дальнейшем системном анализе множества психических состояний, отметим, что в своей работе А.О. Прохоров [9] сформулировал концепцию функциональных структур психических состояний. Логическим продолжением исследований в данном направлении явилось изучение состояний с позиций концепции самоорганизации (синергетики). Из общего континуума выделяется такая группа состояний, проявления которых зависят от уровня психической активности субъекта (высокой или низкой энергетической составляющей состояния), а сами состояния актуализируются вследствие личностной значимости ситуаций, высокой информационной насыщенности – это «неравновесные психические состояния» [9]. Ведущей функцией неравновесных (неустойчивых) состояний является формирование новообразований в структуре личности и ментальности субъекта, что происходит благодаря «расшатыванию» (уменьшению устойчивости) прежнего порядка и структуры психологической организации.

Итак, анализ проблемы психических состояний показал, что с момента ее постановки в отечественной психологии Н.Д. Левитовым, было установлено, что психические состояния в существенной мере влияют на физическое и психическое здоровье, успешность и эффективность деятельности, на протекание психических процессов и формирование свойств личности и т.д.

Так же выявлены закономерности, характеризующие состояния работающего человека, спортсмена, ребенка, больного человека. Исследованы особенности регуляции состояний в экстремальных условиях. Созданы концептуальные схемы и методические средства оценки психических состояний.

Однако проблему психических состояний нельзя пока считать полностью разработанной. В прикладном плане область изучения психических состояний предстает в виде мозаичной картины разнообразных фактов, частных методик, подходов и положений, разработанных в рамках отдельных отраслей психологии. Разноплановость и фрагментарность ведущихся исследований обусловливает наличие разнообразных «белых пятен» в отношении состава, структуры, механизмов взаимоотношений, функций состояний и др. Одним из малоизученных остается вопрос взаимообусловленности состояний и свойств личности, в частности – детерминация психических состояний наиболее устойчивым образованием в структуре личности – характером и лежащей в его основе системой отношений.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968.
2. Ананьев Б.Г. Проблема формирования характера //Расширенная стенограмма публичной лекции. – Л., 1949.
3. Абдульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980.
4. Дашкевич О.В. Психические состояния спортсменов: деятельностный подход // Проблемы психических состояний в спорте. – М., 1987.
5. Дикая Л.Г., Занковский А.Н. Психическая напряженность в трудовой деятельности. – М., 1989.
6. Левитов Н.Д. Проблема психических состояний // Вопросы психологии, 1952. №2. С. 6–16.
7. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964.
8. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. – Л., 1960.
9. Прохоров А.О. Психические состояния и их функции. – Казань, 1994.

***Шмакова С.С.***

# ВРЕМЕННАЯ ТРАНССПЕКТИВА ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ЕЕ НАПРАВЛЕННОСТИ

На основании анализа литературы выделены и исследованы основные компоненты временной трансспективы матерей детей-инвалидов и их содержательная наполненность. Выявленные особенности, позволяют говорить о специфике представлений матерей о собственной жизни. Предпринята попытка проследить взаимосвязь временной трансспективы и направленности личности матерей, воспитывающих детей-инвалидов.

*SHMAKOVA S.S.*

*TEMPORAL TRANSSPECTIVE OF A PERSON IN CONTEXT OF ITS ORIENTATION*

*On the basis of the analysis of literature the main components of temporal transspective of disabled children's mothers and their substantional orientation were picked out and investigated. Revealed peculiarities allow us to speak about the specific character of the idea (notion) about people's own life. The attempt of investigating the relationship of temporal transspective of mother's personality, who bring up their disabled children, were taken.*

Теоретическая и практическая разработка научной проблемы жизненного пути и психологического времени дает возможность разносторонне исследовать представления личности о собственном прошлом, настоящем и будущем – «временную трансспективу». Исследование данного феномена позволяет рассматривать особенности представлений личности о времени собственной жизни. На сегодняшний день изучение временной трансспективы ведется в русле исследования жизненного пути и психологического времени личности. Анализ научной разработанности данной проблемы показал, что авторы рассматривают жизненный путь как сложное системное образование, включающее в себя в качестве взаимосвязанных элементов объективные проявления и изменения личности в течение объективного времени жизни, поступки и продукты деятельности человека, а так же субъективные аспекты регуляции жизни самой личностью, такие как способность к рефлексии, осознанию событий собственной жизни, ее ценностей и смыслов. Среди указанных субъективных аспектов жизненного пути важное место занимает время жизни, представленное в сознании личности – психологическое время в биографическом масштабе.

Психологическое время личности – это многоуровневая система, которая в качестве структурных элементов включает в себя три масштаба: ситуативный, биографический и исторический. Биографический масштаб психологического времени отражает субъективная картина жизненного пути, которая является элементом систем жизненного пути и психологического времени.

Одной из ведущих составляющих данных системных образований выступает «временная перспектива» в зарубежной психологии (Т. Котле, К. Левин, Ж. Нюттена, Л. Франк) и «временная трансспектива» в отечественной (Т.Н. Березина, Л.В. Бороздина, В.И. Ковалев, Е.В. Некрасова, И.А. Спиридонова). Данные категории близки по своему значению, так как отражают «видение человеком своей жизни из настоящего в прошлое и будущее» и являются составляющими субъективной картины жизненного пути личности.

На сегодняшний день из составляющих временной трансспективы (временная ретроспектива, представления о настоящем и временная перспектива) наиболее изученной является последняя (К. А. Абульханова-Славская, Е.И. Головаха, А.А. Кроник, К. Левин, В.И. Мудрак, В.Ф. Серенкова и др.). Обращение к исследованию временной трансспективы позволяет полнее взглянуть на представления субъекта о его полном временном пространстве, оценить меру целостности, степень противоречивости, эмоциональную насыщенность образов прошлого, настоящего и будущего. С течением жизни представления личности о времени собственной жизни меняются, что связано с личностными изменениями, происходящими событиями.

Исследование временной трансспективы становится особенно значимым в переломный период жизни человека. Один из таких периодов – время после рождения ребенка-инвалида. Это очень тяжелое и серьезное испытание глубоко затрагивает, как отца, но особенно мать, ведь именно на нее ложится основной уход, забота и воспитание ребенка. Ситуация влечет личностные изменения, переоценку достигнутого, потерю планов на будущее, событие разрушает прежние, казавшиеся незыблемыми представления о собственной жизни, самой себе. Изучением личностных изменений, происходящих после рождения больного ребенка, занимаются Н.В. Жутикова, Т.Д. Зинкевич, Т.Б. Козлова, Л.А. Нисевич и др. Исследователи говорят о том, что качества личности: убеждения, ценности, интересы, идеалы, отношение к себе и к обществу претерпевают изменения. Выделенные личностные качества многие авторы (Б.Г. Ананьев А.А. Бодалев, Л.И. Божович, К. Левин, Б.Ф. Ломов, С.И. Рубинштейн и др.) определяют как образующие основу формирования и развертывания направленности личности. Вырабатываясь в течение жизни, направленность задает особенности представлений человека о собственном прошлом, настоящем и будущем является основанием психологической устойчивости и стабильности, дает направление развитию и самореализации.

Констатация трансформаций в психологии женщин в связи с жизненным событием «рождение ребенка-инвалида» позволяет предположить, что данные трансформации повлекут за собой изменения в направленности матерей, что отразится на их временной трансспективе.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы мы подошли к исследованию временной трансспективы с точки зрения системного подхода (Л.С. Выготский, К.К. Платонов, Б.Ф. Ломов и др.), опирались на положения теории жизненного пути личности (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская и др.) и причинно-целевую концепцию психологического времени (Д.А. Головаха, А.А. Кроник). Это позволило рассматривать временную трансспективу как систему, содержащую в своей структуре ряд взаимосвязанных компонентов: представления о прошлом (временная ретроспектива), представления о настоящем, представления о будущем (временная перспектива). В свою очередь, представления о прошлом, настоящем и будущем можно охарактеризовать с точки зрения их когнитивного содержания, эмоциональной наполненности и поведенческих стилей. Когнитивный компонент понимается как совокупность событий жизни, которые характеризуют представления матери о собственном прошлом, настоящем и будущем. Эмоциональный компонент включает в себя разные стороны эмоционального отношения к прошлому, настоящему и будущему. Поведенческий компонент раскрывает совокупность действий, поступков матерей, характеризует стиль поведения. Данный компонент окрашивается спецификой и содержанием эмоционального и когнитивного компонентов.

Для проверки выдвинутого предположения было предпринято эксперимен-

тальное исследование, в котором приняли участие 110 женщин в возрасте от 19 до 38 лет, имеющие детей от шести месяцев до четырех лет. Экспериментальную группу составили 55 женщин, имеющих детей-инвалидов, контрольную – 55 женщин, имеющих здоровых детей.

Исследование временной трансспективы в контексте ее направленности матерей детей-инвалидов осуществлялось с применением следующих методов исследования: анкетный опрос, сравнительный анализ, психодиагностическое тестирование: рефлексивно-инновационная методика «Контрасты Вашей судьбы» (Е.П. Варламова), биографическая методика «Линии жизни» (А.А. Кроник, Е.И. Головаха), модифицированный тест «Временной семантический дифференциал» (Е.И. Головаха, А.А. Кроник), опросник по изучению эмоциональной направленности (Б.И. Додонов), модифицированная методика «Определение доминирующей личностной направленности (И.Д. Егорычева), ориентационная анкета «Определение направленности личности» (Б. Басс), модифицированная методика «Здесь и теперь, там и тогда» (А.А. Файзулаева), авторская методика «Определение стадии переживания родителями события «рождение ребенка-инвалида» (И.А. Ральникова, С.С. Шмакова). Математические методы анализа информации (t-критерий Стьюдента), статистические виды анализа (корреляционный, факторный) с использованием компьютерной программы «Statistica».

Результаты исследования позволили выявить достоверные различия между контрольной и экспериментальной группами и констатировать специфику временных представлений матерей и их содержательной наполненности, посредством изучения особенностей когнитивного, эмоционального и поведенческой составляющих временной трансспективы.

Для матерей детей-инвалидов характерными являются ориентации на прошлое (7,42$\pm$0,22) и настоящее (7,55$\pm$0,31). Воспоминания о прошлом свидетельствует, об обращенности женщин к традициям, опыту и былым достижениям. Предпочтение отдается сохранению сложившегося порядка, повторению или, по крайней мере, сходству с налаженным образом жизни. Мысли о будущем отходят на дальний план (6,47$\pm$0,29),что отражает существующие переживания и опасения по поводу предстоящих изменений, возможно не в лучшую сторону, в жизни их «особого ребенка».

Матери, воспитывающие здоровых детей, ориентированы на настоящее (8,65$\pm$0,33). Рождение ребенка вносит в их жизнь новое, не испытываемое до этого наслаждение человеческого бытия: переживания чувств радости, гордости, нежности. Уход за ребенком стоит на первом месте, мысли о будущем на втором (7,40$\pm$0,26), а достижения прошлой жизни отходят на последний план (6,04$\pm$0,22).

Полученные результаты позволяют говорить об особенностях временных ориентации матерей детей-инвалидов, которые выражаются в сосредоточении сознания на временном отрезке «прошлое-настоящее». Женщины живут памятью о благополучном прошлом, в конфликте со своим не простым настоящим, который сопровождается тревогой и не желанием думать о будущем.

Определив специфику временных ориентаций матерей, обратимся к когнитивному содержанию, эмоциональной наполненности и поведенческому стилю составляющих временной трансспективы.

События прошлого и настоящего, выделяемые в экспериментальной и контрольной группах, очень похожи, они соответствуют началу нового жизненного этапа: «школа», «знакомство с будущим мужем», «свадьба», «рождение ребенка», «приоб-

ретение жилья» и т.д. Исключение составляют события, связанные со здоровьем ребенка. В группе матерей детей-инвалидов женщины часто выделяют такие события: «болезнь ребенка», «лежали в реанимации с ребенком» и т.д. В некоторой степени отличаются и события, относящиеся к будущему. В экспериментальной группе не встречается событие «рождение второго ребенка», редко встречаются события, связанные с карьерным ростом, в то время как в контрольной группе содержание событий будущего отражает желание иметь еще детей, добиться хорошего положения в обществе, сделать карьеру.

В русле нашего исследования особое значение приобретают событие «рождение ребенка» и событие, обозначающее болезнь ребенка в группе матерей детей-инвалидов, и то, какое место они занимают среди остальных событий, названных испытуемыми как способные перевернуть жизнь и представления о ней.

Около 70% матерей детей-инвалидов событие «рождение ребенка» ставят по важности на 1–3 место. Оставшиеся 30% испытуемых к числу наиболее важных событий относят события, связанные с достижениями, приобретенными в прошлом (в работе, в личной жизни). Кроме того, важную информацию раскрывает место события «болезнь ребенка» в субъективной ранжировке. Можно сказать, что выборка разделилась на две подгруппы: к первой относятся матери, выделяющие событие рождения ребенка и известие о болезни ребенка в качестве наиболее важных жизненных событий; ко второй – матери, ставящие известие о болезни ребенка в субъективной ранжировке событий по важности на отдаленные места, либо совсем, исключая данное событие, то есть, как бы отодвигая его на «второй план». И таких матерей большинство. Вероятно, данная тенденция вызвана отрицанием самого факта рождения больного ребенка, и желанием вытеснить это событие из жизни и сферы сознания.

В группе матерей здоровых детей все испытуемые в качестве наиболее важных жизненных событий называли – «рождение ребенка», «свадьба», «беременность». Данные события разделили между собой места с первого по третье.

Не смотря на то, что матери больных детей, говорят о важности рождения ребенка в их жизни, событие «рождение ребенка» имеет меньшее (чем в контрольной) количество межсобытийных связей. Это указывает на то, что рождение больного является ключевым событием. Ведущим к нарушению целостности жизненного пути (ребенок никогда не пойдет в детский сад, школу, мать не сможет работать и т.д.).

У матерей детей-инвалидов и по сравнению с матерями здоровых детей наблюдается следующая специфика эмоциональной насыщенности временной ретроспективы. Матери детей-инвалидов подчеркивают отсутствие тревоги в прошлом, в этом случае большее значение придается характеристикам данного этапа жизненного пути как приятного, спокойного времени. Категория здоровья занимает особое место в восприятии событий прошлого, она указывает на роль здоровья в жизни матерей детей-инвалидов (в отличие от матерей здоровых детей, для которых здоровье выступает в качестве одной из необходимых составляющих жизни в прошлом). Прошлое матерей высоко насыщено различными событиями, женщинам есть о чем вспомнить, жизненным стилем было «стремление к цели», жизнь была достаточно легкой, мать жила как бы «с попутным ветром», ее действия были осмысленны и целесообразны. Матери здоровых детей воспринимают свое прошлое как насыщенное, бурное.

Представления о настоящем матерей детей-инвалидов можно охарактеризовать как скучное, пустое время жизни, ненасыщенное событиями, с мрачным взглядом

на жизнь, жизнь протекает спонтанно, женщина как бы «плывет по воле волн», действия зачастую неосмысленны и нецелесообразны, жизнь представляется прерывистой линией, запутанной тропинкой; человек не уверен в своих суждениях и мыслит в основном категориями «может быть», «скорее всего», жизненные события видятся в крайних (субъективно очень приятных или очень неприятных) красках. Тем не менее, удивительными в данном случае являются низкие показатели по характеристике «внутренняя конфликтность». Это позволяет нам предположить, во-первых, то, что не все безнадежно и человек ощущает в себе силы «поймать попутный ветер», либо надеется, что они появятся. С другой стороны, возможно, присутствует тенденция отрицать тревогу по поводу событий настоящего и тенденция «выглядеть в хорошем свете в глазах других». То есть они сознательно или бессознательно пытаются представить все в более выгодном для себя свете. Оценка настоящего в экспериментальной группе отличается пессимистичностью, не возможностью контролировать собственную жизнь, воспринимается матерями как «особенное».

В группе матерей здоровых детей настоящее насыщенно, целенаправленно, женщины активны и находят смысл жизни, они уверены и довольны.

По параметру «будущее» у матерей детей-инвалидов были выявлены представления, которые усиливают тенденции их существования в настоящем, то есть оно скучное, нецелесообразное, прерывистое, грустное. Полученные результаты демонстрируют тенденцию биполярного отношения к своему будущему матерей больных детей. Оно воспринимается как не стандартное, порывистое и эмоционально неприятное, и в тоже время у женщин остается надежда на то, что это будет благоприятный и светлый период.

Матери здоровых детей более категоричны и уверенны в суждениях, полагают, что оно будет насыщенным, счастливым, при этом стандартным.

Негативный настрой матерей больных детей в настоящем распространяется на планы, мечты, надежды, и усиливает недостаточную насыщенность будущего. Прошлое выглядит более счастливым, спокойным по сравнению с настоящим и будущим. На отношение к прошлому матерей детей с ограниченными возможностями повлияло рождение больного ребенка. Полученные результаты указывают на сложности в переживании настоящего, его негативного влияния на представления о будущем, организацию собственной жизни. Будущее представляется нестабильным, сложным, не стандартным по сравнению с прошлым. Невозможность изменить сложившуюся ситуацию и примириться с ней рождает такое негативное восприятие.

В качестве оценки поведенческой стратегии матерей детей-инвалидов выступает ведущий стиль жизни. В контрольной и экспериментальной группах, несмотря на совпадения, стиль жизни имеет разную эмоциональную окраску. Поиск положительно окрашенных эмоций, стремление к отсутствию страданий выражено в деятельно-гедонистическом, гедонистически-деятельном и гедонистическом стилях жизни, проявленные в группах, указывают на то, что эмоциональное состояние матери зависит от развития ребенка, и находят свое воплощение в реализации надежд возложенных на ребенка. Так, мать здорового ребенка беспокоит «не отстает ли ребенок от нормы», а мать больного – «догоняет ли норму». Более выраженный деятельно-аскетический стиль у матерей детей с ОВ говорит о выходе на первый план потребностей больного ребенка, собственные интересы отодвигаются далеко назад. Не проявленный деятельный стиль у матерей больных детей указывает на отсутствие стремления женщин к всестороннему развитию и саморазвитию, что естественно, все мысли и дела посвящены ребенку-инвалиду.

Рассмотрение временной трансспективы позволило воссоздать представления матерей о времени жизни и выделить их особенности. Так, прошлое оценивается как наиболее здоровый, стабильный, насыщенный событиями период жизни. Настоящее воспринимается негативно, сопровождается непримиримым отношением. Отношение к будущему противоречивое, оно сочетает надежды и опасения матери. Исходя из полученных результатов, можно сделать следующий вывод, прежняя жизненная программа личности полностью исчерпана. Женщина не видит реальных возможностей дальнейшей самореализации. Во внутреннем мире матери преобладают воспоминания, все происходящее, если и вызывает реакции, лишь с точки зрения прошлого, его прошлых ценностей и установок. Такое состояние матери свидетельствует о кризисе опустошенности и бесперспективности и требует психологической помощи и поддержки.

Результаты, характеризующие направленность матерей позволили выделить характерные виды направленности матерей детей-инвалидов: «благополучные», «пессимисты», «негативисты», «эгоисты».

Итак, первый тип – «благополучные» (18%). Данный вид направленности личности матерей детей-инвалидов характеризуется положительным отношением к себе и другим, себя воспринимает как целостную личность, осознает меру своей ответственности, адекватно оценивает свои возможности и направлена на общение, поддержание отношений с другими людьми, имея при этом положительное отношение как к себе, так и к обществу.

Второй тип – «пессимисты» (17%). Матери данного вида направленности считают, что отношения, помощь, оказываемая окружающими, получаемые знания, мероприятия, назначаемые для ребенка, не принесут пользы ребенку, а также не стабилизируют состояние матери, не приносят морального удовлетворения и спокойствия. Единственное, что рождает уверенность матери – это материальное благополучие, и чем оно выше, тем более стабильным мать воспринимает свое положение.

Третий тип – «негативисты» (16%). Матери данного типа не приемлют ни себя, ни других. Эти люди, зачастую тонко чувствующие, глубоко переживающие. Переживания по поводу крушения идеалов, проблемы во взаимоотношениях, привели мать к такому отношению к себе и обществу. Женщина ощущает полную не состоятельность как личности. Свои отношения с окружающими оценивает как плохие, но при этом не видит и не ищет пути их улучшения.

Четвертый тип – «эгоисты» (14%). Личность находится в центре внимания самой себя, вся ее активность сосредоточена на самой себе, собственных интересах, проблемах, мать стремится к признанию обществом ее абсолютных прав в нем, ее особой ценности для него. Мать не всегда удовлетворяет то, чем она занимается, но почти всегда она считает свое дело и его результаты значительнее, чем дело и результаты труда окружающих. Остро переживает безразличие к себе, своим проблемам.

Выделенные виды характерны именно для матерей больных детей. Используя виды направленности матерей детей-инвалидов и результаты, характеризующие временные ориентации, мы проследили взаимосвязь направленности личности и представлений матери о прошлом, настоящем и будущем.

Так, «пессимисты» это прежде всего группа матерей больных детей, выделяющаяся своим отношением к будущему. Данная группа представляет свое будущее в мрачных красках ($r = -0,44$), чем сильнее выражен пессимизм, тем мрачнее представления о будущем у матерей больных детей. «Негативисты» относятся к прошлому и будущему как неприятным периодам ($r = -0,38$ и $r = -0,28$ соответственно),

эта зависимость, вероятно, говорит о том, что матери проводят параллели между неприятными событиями прошлого и их негативным влиянием на события будущего, которое также будет не благополучным. «Благополучные» воспринимают свое настоящее как негативное (r = -0,45). Мы полагаем, что именно рождение ребенка-инвалида повлияло на восприятие настоящего. Данное событие несет угрозу самооценке матери и ее отношению к себе и обществу. Поэтому отношение к настоящему негативное. На наш взгляд, матери необходимо найти те внутренние резервы и силы, чтобы принять событие и не нарушить свое гармоничное отношение к себе и обществу, если это не произойдет, то вероятно направленность матери изменится. «Эгоисты» не обнаружили корреляционных связей с временными ориентациями, в данном случае отсутствие связей подтверждает сосредоточенность личности на самой себе, при этом не важно каким было прошлое, какое настоящее и какое будет будущее. Главное завоевать признание в обществе, быть в центре внимания.

Анализируя влияние стадии отношения матери к инвалидности ребенка, обратимся к результатам корреляционного анализа, который позволит проследить связи между отношением матери к инвалидности ребенка и составляющими временной трансспективы.

Так, если у матери первая стадия отношения к инвалидности ребенка (матери сложно признать, что ее ребенок – инвалид), представления о будущем противоречивы (r = -0,27). Не принимая события настоящего, матери, естественно, сложно думать о собственном будущем. Вторая стадия (мать готова всем рассказать об инвалидности ребенка) не обнаружила связи ни с прошлым, ни с настоящим, ни с будущим. Полученный результат не случаен: мать готова признать, либо только признала статус своего ребенка, но пока не сформировались новые отношения с обществом, ребенком. Состояние матери не стабильно, ей нужна помощь и поддержка. В такой ситуации естественна не сформированность отношения к собственной жизни. Третья стадия – мать адекватно оценивает ситуацию, принимает своего ребенка таким, какой он есть и соответственно мать живет настоящим (r = 0,33), то есть женщина решает проблемы по мере их возникновения. Этот результат перекликается с представлениями матерей здоровых детей, где мать «живет настоящим», не «заглядывая» далеко в будущее.

Обобщив результаты эмпирического исследования можно сделать следующие выводы.

1. Представления о прошлом, настоящем и будущем у матерей обусловлены свершением переломного события жизненного пути – рождения ребенка-инвалида. Соответственно представления о прошлом светлые, приятные, насыщенные событиями, отношение к настоящему непримиримое, негативное, восприятие будущего имеет биполярный характер, включает страхи, тревоги матери и ее надежды.

2. Слабая насыщенность событиями, иррациональный выбор средств жизнеосуществления, негативный эмоциональный настрой свидетельствуют о наличии у матерей больных детей «кризиса бесперспективности». Кроме «кризиса бесперспективности» женщина переживает «кризис опустошенности». Во внутреннем мире преобладают воспоминания, но при этом жизненная программа не опирается на значимые достижении прошлой жизни. Матери вновь приходится формировать отношение к себе и другим.

3. Результаты исследования направленности матерей позволили выделить виды направленности матерей детей с ограниченными возможностями: «благополучные», «пессимисты», «негативисты», «эгоисты». Кроме того, исследование пока-

зало, что вид направленности матери определяет восприятие прошлого, настоящего и будущего.

4. Вид направленности личности и стадия отношения матери к инвалидности ребенка обуславливает особенности временной трансспективы женщины.

Данное исследование явилось основанием для создания психокоррекционной программы «Оптимизация представлений о собственной жизни матерей, воспитывающих детей-инвалидов», направленной на трансформацию отношения к будущему, а также формирование навыков эффективного жизнеосуществления в настоящем. Оно может служить очередным шагом на пути полноценного изучения особенностей отношения к себе и собственной жизни матерей детей с ограниченными возможностями. Результаты помогут в разработке программ оказания психологической помощи матерям, воспитывающим детей инвалидов. Формирование гармоничного отношения к себе и своей жизни позволит матери объективно оценить возможности своего ребенка и принять помощь специалистов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. – СПб., 2000. – С. 136.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1968. – С. 338.
3. Березина Т.Н. Жизненный путь личности: осознанный и неосознанный аспекты //Русский менталитет. – М.: ИПРАН, 1996. – С. 99–108.
4. Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности. //Вопросы психологии. 1976. № 6. – С. 34–44.
5. Бороздина Л.В., Спиридонова И.А. Возрастные изменения временной транспективы субъекта. // Психологический журнал. 1998. Т. 19. – № 2. – С. 40–50.
6. Варламова Е.П. Психология творчески уникального человека. – М., 2002. – С. 253.
7. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – Киев, 1984. – С.207.
8. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. – М., 1978. – С. 272.
9. Егорычева И.Д. Личностная направленность подростка и методы ее диагностики. //Мир психологии. 1999, № 1. – С. 264–30.
10. Жутикова Н.В. Психологические уроки обыденной жизни: Беседы психолога. – М., 1990.
11. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Нисевич Л.А. Как помочь «особому» ребенку. Книга для педагогов и родителей. – СПб, 2000.
12. Ковалев В.И. Категория времени в психологии (личностный аспект) // Категории материалистической диалектики в психологии. – М. Наука, 1988. – С. 216–230.
13. Ковалев В.И. Личностное время и жизненный путь личности. // Психология личности и время жизни человека. Сб. науч. докл. Черновцы, 1991. С. 5-15.
14. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1999. – 350 с.
15. Прикладная социальная психология. //Под ред. А.Н. Сухова и А.А. Дергача. – М.; Воронеж, 1998. – С. 521–526.
16. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997. – 191 с.
17. Файзулаев О.П. «Здесь и Теперь» – «Там и Тогда» / Психология личности и время жизни человека. Сб. науч. докл. Черновцы, 1991. Т. 2. С. 21–23.

***Эрдынеева К.Г., Попова Н.Н.***

# ГЕНДЕРНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

В статье представлен теоретический анализ проблемы творческих способностей. Характеризуется специфика процесса творчества через призму гендерного анализа. Представлено исследование творческих способностей руководителей структурных подразделений и студентов. На основе анализа эмпирических данных обосновывается факт взаимосвязи разных типов гендерных предпочтений и особенностей развития творческих способностей.

*ERDINEEVA K.G., POPOVA N.N.*

*GENDER INTERPRETATION OF CREATIVE ABILITIES*

*In clause the theoretical analysis of a problem of creative abilities is presented. Specificity of process of creativity through a prism of the gender analysis is characterized. Research of creative abilities of heads of structural divisions and students is presented. On the basis of the analysis of empirical data the fact of interrelation of different types of gender preferences and features of development of creative abilities proves.*

Возрастающая потребность общества в людях, способных творчески подходить к любым изменениям, нетрадиционно и качественно решать существующие проблемы обусловлена ускорением темпов развития общества и, как следствие, необходимостью подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях. В связи с этим возникает необходимость в теоретической разработке проблем творчества, изучении его природы и форм проявления, его источников, стимулов и условий.

Несмотря на то, что в настоящее время имеется относительно небольшое количество работ, посвященных изучению творчества и креативности субъекта, разнообразие теоретических подходов к изучению этих феноменов оказалось так велико, что возникла необходимость в их классификации. Чаще всего в литературе упоминается классификация подходов к изучению творчества и творческого мышления, основанная на историческом принципе. Так, согласно О.К. Тихомирову, можно выделить ассоцианистский, психоаналитический, когнитивный и другие подходы [4].

Другие классификации отражают представления исследователей о предмете психологии творчества, об уровнях и методах анализа творческой деятельности и творческих способностей и пр. Так, Р. Стернберг и Т. Лабарт [7] выделяют семь подходов: мистический, психоаналитический, прагматический, психометрический, когнитивный, социально-личностный и системный. Классификация, предложенная Дж. Плакером и Дж. Рензулли [6], включает 5 подходов к изучению креативности и творчества: психометрический, экспериментальный, биографический, историометрический и биометрический.

Г. Гарднер дифференцирует 4 иерархических уровня анализа креативности [5, 8]:

1) субперсональный;
2) персональный;
3) экстраперсональный;
4) мультиперсональный.

Однако этот подход описывает уровни анализа креативности, главным образом, в рамках когнитивной парадигмы.

Кроме описанных подходов к исследованию креативности и творчества, в отечественной психологии, представлены разработки в рамках социокультурной и процессуально-деятельностной парадигм, а также в направлении исследования неосознаваемых факторов, влияющих на творческий процесс. Основной вклад в разработку указанного направления внесли работы Л.С. Выготского, Я.А. Пономарева, О.К. Тихомирова, А.В. Брушлинского, Д.Б. Богоявленской, В.А. Петровского, В.Н. Дружинина и др. Довольно интенсивно отечественными авторами разрабатывается также проблематика общих и специальных способностей (Е.И. Игнатьев, В.А. Крутецкий, Н.С., Лейтес, И.В. Тарасов, Б.М. Теплов, В.Д; Шадриков), психологии и психофизиологии индивидуальных различий и способностей (Э.А. Голубева, В.Д. Небылицын, Б.М. Русалов, Б.М. Теплов), творчества в искусстве (Дорфман, 1997; Леонтьев, 1991, 1998), генетических предпосылок индивидуальных различий в этой области (И.В. Равич-Щербо), а также и одаренности и развивающего обучения (Бабаева, Войскунский, 2002, 2003; Бабаева, Лейтес, Марютина и др., 2000; Давыдов, 1996; Кудрявцев, 1998; Матюшкин, 2003; Мелик-Пашаев, 1998; Теплов, 1961; Холодная, 2001, 2002; Шадриков, 1991; Шумакова, 1986, 1996; Щебланова, Аверина, Хелер, Перлет, 1996; Юркевич, 2002).

Существенно подчеркнуть, что в научной литературе, как отечественной, так и зарубежной, нет единой трактовки понятия «творческие способности». До сих пор не выработано целостного, объяснительного и описательного термина, адекватно раскрывающего научное содержание самого феномена «творческие способности» в различных отраслях научного знания. При этом, феномен «творческие способности» обычно выражается в таких генетически родственных ему терминах как «креативность», «оригинальность», «творчество», «способность к дивергентному мышлению» и др. Хотя все они взаимосвязаны, их соотношение и значимость в разных научных подходах неодинаковы.

Под творческими способностями (креативностью) нами понимаются такие индивидуально-психологические особенности личности (беглость, гибкость, оригинальность мышления), которые являются условиями успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности.

В связи с этим, целью нашей работы было выяснить: являются ли беглость, гибкость и оригинальность мышления основными характеристиками творческих способностей, а так же наблюдаются ли половые различия при их определении.

В исследовании принимали участие руководители структурных подразделений ОАО «Производственное управление водоснабжения и водоотведения» в количестве 180 человек (100 женщин, 80 мужчин), студенты 1-3-го курсов Института социально-политических систем Читинского государственного университета – 105 человек (62 девушки и 43 юношей). Выборка была разнообразной по полу (123 – мужчины, 162– женщины) и возрасту (от 18 до 60 лет).

Для диагностики творческих способностей нами были использованы методики, которые основываются на общих принципах оценки креативности:

а) индекс продуктивности как отношение числа ответов к количеству заданий;

б) индекс оригинальности как сумма индексов оригинальности (то есть обратных величин по отношению к частоте встречаемости ответа в выборке) отдельных ответов, отнесенная к общему числу ответов;

в) индекс уникальности как отношение количества уникальных (не встречающихся в выборке) ответов к общему их количеству.

Для повышения качества тестирования креативности нами были соблюдены следующие основные параметры креативной среды:

- отсутствие ограничения по времени;
- минимизация мотивации достижения;
- отсутствие соревновательной мотивации и критики действий;
- отсутствие в тестовой инструкции жесткой установки на творчество.

Для определения невербальной креативности использовались субтесты Е. Торранса «Круги» и «Завершение картинок» [1]. Диагностика вербальной креативности проводилась на основе теста отдельных ассоциаций С. Медник. Время выполнения тестов не ограничивалось и практически составляло 10-20 мин для каждой методики. Подсчет показателей креативности осуществлялся стандартным способом.

В табл.1 приведены типичные ответы, выделенные в ходе анализа результатов тестирования 285 человек по ранее перечисленным методикам.

Таблица 1

**Типичные ответы при тестировании креативности**

| Невербальная креативность (тест Е. Торранса «Круги») | | Вербальная креативность (ассоциативный тест С.Медник) | | |
|---|---|---|---|---|
| Номер рисунка | Количество случаев, % | Образцы предложенных слов | Стереотипные ответы | Частотность, % |
| Лицо | 93,5 | случайная - гора - долгожданная | встреча | 85,9 |
| Солнце | 60,0 | вечерняя - бумага - стенная | газета | 83,1 |
| Очки | 53,7 | обратно - родина - путь | Возвращение | 69,4 |
| Часы | 44,2 | далеко - слепой - будущее | не видеть | 13,4 |
| Шарик | 55,3 | народная - страх - мировая | война | 52,0 |
| Цветок | 44,1 | деньги - билет - свободное | место | 76,5 |
| Мяч | 35,9 | человек - погоны - завод | военный | 55,6 |
| Колесо | 38,4 | дверь - доверие - быстро | открыть | 47,6 |
| Яблоко | 37,2 | друг - город - круг | большой | 34,2 |
| Глаз | 49,2 | поезд - купить - бумажный | билет | 49,9 |
| Человек | 27,9 | цвет – заяц – сахар | белый | 54,8 |
| Глобус | 28,5 | ласковая – морщины - сказка | бабушка | 64,2 |
| Ягода | 28,8 | детство – случай - хорошее | Воспоминание | 53,1 |
| Кот | 45,7 | воздух – быстрая - свежее | дыхание | 47,7 |
| Земля | 10,5 | певец – Америка - тонкий | голос | 80,5 |
| Тарелка | 10,5 | тяжелый –рождение - урожайный | год | 95,5 |
| Светофор | 10,5 | много – чепуха - прямо | говорить | 72,0 |
| Луна | 18,3 | кривой - очки - острая | нос | 76,5 |
| Автомобиль | 33,0 | садовая – мозг – пустая | голова | 91,7 |
| Велосипед | 15,7 | гость – случайно - вокзал | встреча | 9,5 |

Согласно табл.1 в тесте «Круги» круг чаше всего стимулирует изображение лица (в 93,5% случаев). В ассоциативном тесте наиболее стереотипны ответы на шестнадцатую и девятнадцатую триады слов: год (95,5) и голова (91,7), а наиболее разнообразны ассоциации, придуманные на двадцатую триаду (гость – случайно – вокзал).

Статистическая обработка результатов исследования проводилась с использованием оценки значимости обнаруженных различий исследуемых признаков между группами по *t*-критерию Стьюдента, корреляционного (по Пирсону).

Коэффициент корреляции Пирсона для данной выборки равен 0,32, то есть зависимость между вербальной и невербальной креативностью незначительная. Эти данные можно интерпретировать в рамках концепции комбинации в творческом процессе и конвергентного (вертикального, логического, рационального) и дивергентного (латерального, игрового, ассоциативного) мышления [1]. Поиск решения, по-видимому, развивается дивергентно, то есть по многим направлениям, однако конечный результат (оригинальный образ, нестандартная ассоциация или новизна) формируется на конвергентной основе выбора единственного решения. Данный вывод подтверждается исследованиями О.М. Разумниковой и Шемелиной О.С. [3].

Средние значения показателей оригинальности рисунка по тесту Е.П. Торранса составил: у мужчин – 3,2, а у женщин – 2,8. Таким образом, оригинальность мышления мужчин немного больше женской. Мужчины реже чем женщины выбирали легкие, очевидные и неинтересные ответы, что характеризует их высокую интеллектуальной активность и неконформность. Высокий уровень стереотипности свойственен представительницам женской категории людей, хотя многие из них отмечали свою независимость от гендерных стереотипов, тем самым следуя им на бессознательном уровне (преувеличивая свои страдания, опасения, надежды и разочарования).

По степени оригинальности выделились три группы испытуемых: с высоким уровнем оригинальности (Ор-1), средним (Ор-2) и низким (Ор-3), соответственно: 10%, 30% и 70% респондентов. Анализ сравнения средних значений индексов творческих способностей показал наличие статистически значимых различий между группой (Ор-1) и (Ор-3) по следующим показателям. Общая продуктивность в группе (Ор-1) составляет 5%, а в группе (Ор-3) – 46%; уникальность ответов респондентов группы (Ор-1) – 30%, а в группе (Ор-3) – 10%, при ($T=2,4$; $p < 0,01$). При сравнении показателей студентов и руководителей были обнаружены значимые различия по тем же, вышеперечисленным, показателям. Так, студенты 1-3-го курсов гуманитарного направления ИСПС, с высоким уровнем оригинальности, отличались и высоким индексом уникальности. Данная каузальная зависимость объяснятся физиологическим и социальным факторами в творческой продуктивности. Студенты отличаются большей свободой в преодолении мыслительных шаблонов и стереотипов, чем руководители структурных подразделений. Мужчинам в большей степени, чем женщинам свойственно снятие ограничений и относительной свободы в решении проблем. У женщин мышление более беглое и гибкое, чем у мужчин.

Таким образом, в ходе нашего исследования наблюдались несущественные половые различия при определении творческих способностей. Между тем, значение таких характеристик творческих способностей как беглость, гибкость и оригинальность трудно переоценить. По вербальной креативности, определенной согласно ассоциативному тесту, достоверных различий между мужчинами и женщинами не установлено, однако наблюдается тенденция доминирования мужчин по оригинальности ассоциативного вербального мышления, и в группах руководителей структурных подразделений и студентов эта разница между мужчинами и женщинами становится достоверной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб., Питер, 2007. – 386 с.
2. Леонтьев Д.А. Пути развития творчества: личность как определяющий фактор/ Д.А. Леонтьев // Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности. Материалы чтений памяти Л.С. Выготского: Четвертая Международная конференция. – М.: РГГУ, 2004. – С. 214–223.
3. Разумникова О.М. Пол и профессиональная направленность студентов как факторы креативности / О.М. Разумникова, О.С. Шемелина // Вопр. психологии. – 2002. – № 1. – С. 113–127.
4.Тихомиров О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: МГУ, 1984.
5. Gardner H. Creativity: An interdisciplinary perspective / H. Gardner // Creativity Research Journal. – 1999. – N 1. – P. 8–29.
6. Plucker J.A. Psychometric approaches to the study of human creativity / J.A. Plucker, J.S. Rensulli // Handbook of creativity / J.R. Sternberg (Ed.), Cambridge: Cambridge University Press. – 1999. – P. 35–62.
7. Sternberg J.R. The concept of creativity: prospects and paradigms / J.R. Sternberg, T.I. Lubart // J.R. Sternberg (Ed.), Cambridge: Cambridge University Press. – 1999. – P. 3–16.
8. Williams W.M. Organizational creativity / W.M. Williams, L.T. Yang // J.R. Sternberg (Ed.), Cambridge: Cambridge University Press. – 1999. – P. 373–391.

***Величковский Б.Б.***

# МНОГОМЕРНАЯ ОЦЕНКА ИНДИВИДУАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ К СТРЕССУ

В работе представлена схема оценки уровня индивидуальной устойчивости к стрессу, разработанная на основе положений когнитивно-трансактного подхода к психологическому стрессу. Схема включает в себя характеристику специфики субъективного восприятия затруднительных ситуаций и ресурсов совладания. Рассчитывается сводный показатель устойчивости к стрессу и проводится эмпирическая верификация схемы.

*VELICHKOVSKY B.B.*

*MULTIDIMENSIONAL ESTIMATION OF INDIVIDUAL STRESS RESISTANCE*

*A multidimensional estimation scheme for individual stress resistance based on cognitive-relational stress theories is being proposed. The scheme combines estimations of subjective perceptions of stressful situations and coping resources. An integral indicator of stress resistance is developed, which is used in empirical verification of the scheme.*

Психологический стресс остается, как и десятилетия назад, одной из главных «болезней века», составляющей серьезную угрозу трудоспособности и качеству жизни населения развитых стран мира. В отношении большинства конкретных областей изучения стресса – и, в частности, разработки проблемы индивидуальной устойчивости к стрессу – до настоящего времени не достигнуто не только концептуального, но даже терминологического единства (Леонова, 2001). Феномены стрессоустойчивости в различных ее формах изучаются разрозненно, пока еще только апеллируя к необходимости интеграции подходов на едином теоретическом основании (Richardson, 2002).

В традиции советской и российской психологии с понятием стрессоустойчивости можно связать понятия психической надежности, готовности, эмоциональной устойчивости, фрустрационной толерантности и др. Для характеристики индивидуально-личностных особенностей, позволяющих человеку противостоять психологическим нагрузкам, в англоязычной литературе также используются сразу несколько терминов (например, stress resistance, resiliency, hardiness). В целом, большинство этих понятий может быть отождествлено с понятием «устойчивость к стрессу», означающем способность человека поддерживать необходимый уровень деятельности в затрудненных условиях без выраженных неблагоприятных последствий для физического и психического здоровья (Бодров, 2006).

Адекватное теоретическое осмысление конструкта «устойчивость к стрессу» является необходимой предпосылкой для решения ряда актуальных задач: задачи ранней диагностики случаев недостаточной адаптации к стрессу и задачи профессионального отбора для профессий, связанных с повышенными психическими нагрузками. Указанное терминологическое многообразие наглядно демонстрирует, что работа по созданию единого определения устойчивости к стрессу далека от завершения. Как представляется, в основе такого определения должно лежать понимание устойчивости к стрессу как исходно многомерного конструкта.

### *Схема для оценки индивидуальной устойчивости к стрессу*

Мы полагаем, что устойчивость к стрессу по определению не может рассматриваться независимо от особенностей индивидуально-специфичного переживания стресса. Представляется невозможным исследовать устойчивость к стрессу «вообще». Устойчивость к стрессу является функциональной характеристикой системы психической регуляции в сложных условиях и должна быть описана в терминах работы этой системы (Бодров, 2006; Дикая, 2003). Поэтому концептуальную модель анализа устойчивости к стрессу с необходимостью следует соотнести с определенным типом трактовки понятия «стресс» и развитием соответствующей ей парадигмы проведения конкретных исследований. К сожалению, до настоящего времени такой подход к разработке диагностического инструментария для оценки устойчивости к стрессу реализовывался достаточно редко (Григорьева и Тхостов, 2005).

В основу измерительной схемы для оценки устойчивости к стрессу как многомерного конструкта могут быть положены, например, когнитивно-транзактные модели стресса (Lazarus & Folkman, 1984; Endler, 1997). Согласно Р. Лазарусу, стресс как реакция возникает при наличии существенного дисбаланса между двумя типами когнитивно-аффективных оценок: оценок ситуации и оценок актуально доступных ресурсов по ее преодолению. Дисбаланс проявляется в том, что ситуация оценивается как «трудная», стрессогенная, а ресурсы совладания – как недостаточные. Таким образом, высокая устойчивость к стрессу проявляется в стабильном поддержании баланса когнитивно-аффективных оценок, причем собственно механизм сохранения баланса играет подчиненную роль.

Ситуация оценивается как стрессогенная, если в ней выявляются – оправданно или нет – элементы потенциального вреда, борьбы устремлений или препятствия достижению целей. Анализ порождаемых в ходе процесса адаптации к стрессу оценок ситуации основывается на основе сравнения содержания затруднительной ситуации с мотивационно-потребностными установками субъекта. Таким образом, субъективные оценки затруднений в ситуации можно классифицировать в соответствии с видами актуализируемых эмоциональных переживаний. В когнитивно-транзактных теориях стресса признается существование трех типа доминирующих аффективно-когнитивных оценок ситуации: тревоги, агрессии и депрессии. Каждой из этих оценок соответствует, по выражению Р. Лазаруса, особая «история» взаимоотношений между человеком и средой (Lazarus, 1991).

Ресурсы совладания, в свою очередь, могут быть индивидуально-типологическими, личностными, социальными, материальными, культурными. Попытка учета репрезентативного подмножества ресурсов совладания поставила бы разработчика измерительной схемы для оценки устойчивости к стрессу перед практически неразрешимой задачей. Тем не менее, для осуществления деятельности на заданном уровне в затрудненных условиях фундаментальную роль играет вопрос ее энергетического обеспечения, то есть ресурс психофизиологической мобилизации. Представляется, что субъективная оценка доступности именно этого ресурса играет ведущую роль при определении человеком возможности успешного преодоления затруднительной ситуации.

Оценки, порождаемые в ходе развертывания процесса адаптации к стрессу, могут быть отождествлены с определенными состояниями. В их возникновении существенную роль играют ситуативные факторы. Другой значимой детерминантой состояний являются, однако, устойчивые диспозиции, предрасполагающие к формированию состояний определенного типа. Для когнтивно-аффективных комплексов

тревоги, гнева и депрессии тесное переплетение ситуативного и диспозиционного аспекта в настоящее время не вызывает сомнений (Spielberger, 1972; Endler, 1997). Конкретно для ресурса психофизиологической мобилизации аналогичное различение аспектов состояния и стабильной черты может заключаться в обращении к конструктам «субъективного комфорта» и «хронического утомления» (Леонова, 1984).

Таким образом, в основу метода оценки индивидуального уровня устойчивости к стрессу может быть положена схема, включающая в себя измерения двух типов: с одной стороны, измерения когнитивной оценки жизненных ситуаций, с другой – измерение ресурсов совладания, понятых в широком смысле, в частности, как уровень доступных психофизиологических ресурсов. Данные измерения входят в модель в двух взаимосвязанных формах – диспозиционной и ситуативной, из которых первая описывает тенденцию реагировать на жизненные стрессы определенным образом, а вторая указывает на интенсивность таких реакций.

Осуществленное в такой модели тесное сцепление оценки устойчивости к стрессу и определенной модели процесса адаптации к стрессу имеет то преимущество, что в этом случае характеристики индивидуальной стрессовой реакции оцениваются в непосредственной близости от ее «ядра». Наоборот, используемые обычно показатели стрессоустойчивости основываются либо на факторах, периферических по отношению к психологическому процессу адаптации, либо на последствиях состоявшейся стрессовой реакции. Естественно, что в обоих случаях действие неучтенных промежуточных переменных вносит значительную долю «шума» в исследуемые эмпирические зависимости. Определяя устойчивость к стрессу как качество стрессовой реакции, мы получаем возможность измерить ее в «чистом виде». В дальнейшем будет описано эмпирическое исследование, посвященное проверке конструктной валидности комплекса диагностических методик, реализующих описанную выше схему для многомерной оценки индивидуальной устойчивости к стрессу.

### *Методика исследования*

Реализация предложенной измерительной модели может осуществляться либо с помощью специально созданного диагностического инструмента, либо путем подбора батареи диагностических средств, психометрические свойства которых уже достаточно хорошо изучены, с последующим построением интегрального показателя индивидуальной устойчивости к стрессу. Второй путь представляется более предпочтительным. В этом случае проверка психометрических свойств сведется, прежде всего, к демонстрации валидности всей батареи как целого, а от проверки надежности, вероятно, можно будет отказаться.

В простейшем случае диагностический комплекс, реализующий предложенную выше многомерную схему, состоит из 8 методик. Из них 6 методик требуются для измерения уровня типичных адаптационных оценок (тревоги, агрессии и депрессии), схваченных в диспозиционном и ситуативном аспектах. Еще 2 методики используются для оценки энергетических ресурсов индивида, также концептуализированных как стабильное свойство и как состояние. В настоящей работе диагностический комплекс имел следующий состав:

- русскоязычная адаптация опросника State-trait Anxiety Inventory (Ханин, 1976);
- русскоязычная адаптация опросника State-trait Anger Inventory (Леонова и Спилбергер, 2005);
- русскоязычная адаптация опросника State-trait Depression Inventory (Леонова и Спилбергер, 2005);

• опросник «Шкала состояний» (Леонова, 1984);
• опросник «Хроническое утомление» (Леонова, 1984).

В рамках проверки конструктной валидности диагностического комплекса также использовались данные, полученные с помощью ряда дополнительных методик:

• тип А поведения (Леонова и др., 1988);
• психическое выгорание (Водопьянова и Старченкова, 2001);
• дифференцированная оценка работоспособности (Леонова и Величковская, 2002);
• шкала дифференциальных эмоций (Леонова и др., 1988);

Кроме того, собирались сведения о:

• демографическом и профессиональном статусе;
• состоянии здоровья;
• стрессорах в личной и профессиональной жизни;
• стиле жизни.

### *Характеристика экспериментальной выборки*

В состав обследованной выборки вошли 542 сотрудника МВД РФ (442 мужчины) в возрасте от 19 лет до 51 года. Для представителей данной выборки типично длительное воздействие достаточно интенсивных стрессоров, что повышает вероятность обнаружения долговременных объективных свидетельств неэффективной адаптации. С другой стороны, высокая степень профессиональной гомогенности выборки уменьшает возможность смешения обнаруженных эффектов с (реальной или воспринимаемой) стрессогенностью различных видов трудовой деятельности.

### *Анализ результатов*

В результате проведенного эксплораторного факторного анализ показателей, входящих в диагностический комплекс для оценки устойчивости к стрессу (методом главных компонент, вращение не проводилось), был получен единственный фактор с факторным весом более 1, объясняющий 77% дисперсии. Все рассматриваемые показатели входят в фактор с высокими положительными нагрузками (от 0,74 до 0,95), хотя ситуативный гнев нагружен по фактору в наименьшей степени. В пользу факторного решения с единственным фактором говорят также результаты параллельного анализа, в ходе которого проводилась факторизация случайным образом созданных наборов данных, характеристики распределения частот в которых соответствовали характеристикам распределения частот показателей диагностической системы (всего 100 итераций).

В целях исследования внутренней структуры выделенного фактора был также проведен конфирматорный факторный анализ. Предметом анализа являлось сопоставление двух альтернативных моделей. В модели А предполагалось существование единственного фактора, по которому нагружены все показатели диагностического комплекса. Таким образом, модель А соответствует структуре, выделенной в результате применения процедуры эксплораторного факторного анализа. Модель Б предполагала наличие 4 факторов (тревоги, гнева, депрессии и психофизиологического истощения) и допускала возможность наличия корреляций между факторами. Модель Б наиболее полно отражает теоретические принципы, положенные в основу многомерно схемы для оценки индивидуальной устойчивости к стрессу.

Для модели А было получено удовлетворительное значение индекса согласованности CFI = 0,974, но значение индекса RMSEA = 0,136 заметно превышало до-

пустимую границу 0,08. Для модели Б значение обоих индексов согласованности было удовлетворительным (CFI = 0,994; RMSEA = 0,068). Таким образом, в отличие от модели А, модель Б хорошо согласуется с эмпирическим данными. Значимый результат применения критерия разности $\chi 2$ ($\Delta$-$\chi 2$ = 144.92, df = 2, $p<0,001$) также свидетельствует о том, что по сравнению с моделью А модель Б существенно лучше воспроизводит структуру эмпирических зависимостей показателей диагностического комплекса. Таким образом, следует предпочесть модель с 4 латентными факторами, причем возникновение единственного фактора в ходе эксплораторного факторного анализа следует отнести на счет существования межфакторных корреляций.

Тем не менее, факторное решение с единственным фактором может быть использовано для вычисления интегрального показателя (ИП) индивидуальной устойчивости к стрессу. Значения ИП равны факторным значениям, умноженным на -1 с целью изменения ориентации полюсов шкалы. В результате высоким положительным значениям ИП соответствует высокий уровень устойчивости к стрессу. Далее будут рассмотрены некоторые приложения ИП к проверке конструктной валидности диагностического комплекса.

Конструктная валидность любого показателя устойчивости к стрессу может быть, в первую очередь, подтверждена путем анализа его связей с выраженностью неблагоприятных последствий стресса – соматических, психологических, поведенческих. Для соматических последствий можно показать связь низкого уровня ИП с повышенной вероятностью наличия серьезного недомогания за последние 6 месяцев ($p<0,01$), обращения к врачу в этот период ($p<0,01$) и наличия хронических заболеваний ($p<0,01$). С ростом ИП общее число хронических заболеваний снижается ($p<0,01$). Поведенческие нарушения были представлены склонностью к опасному поведению – употреблением алкоголя и курением. Среди них с низким уровнем ИП значимо связана повышенная интенсивность употребления алкоголя ($p<0,05$); такой же зависимости для курения не обнаружено ($p>0,05$). На уровне психологических изменений низкие значения ИП ассоциируются с выраженным типом А поведения ($p<0,01$) и наличием всех компонентов психического выгорания – эмоционального истощения ($p<0,01$), деперсонализации ($p<0,01$) и редукции достижений ($p<0,01$).

Валидный показатель сниженной устойчивости к стрессу должен также обнаруживать связь с высоким уровнем субъективно воспринимаемого стресса, причем эта связь не должна зависеть от объективной напряженности ситуации. Действительно, существует значимая корреляция ($p<0,01$) между ИП и напряженностью трудовой деятельности (шкала «Стресс» опросника «Дифференциальная оценка работоспособности», ДОРС/Стресс). Так как объективная напряженность профессиональной деятельности зависит, прежде всего, от содержания труда и степени служебной ответственности, анализ указанной корреляции был повторно проведен в однородных группах, построенных по признаку принадлежности респондентов к однотипным подразделениям МВД, а также по признаку сходства занимаемых должностей. В большинстве случаев искомая корреляция оставалась значимой, а ее величина не падала ниже 0,5. Указанная зависимость также свободна от влияния пола, возраста и стажа.

Рассматривая дистресс как результат взаимодействия влияния стрессоров и недостаточной устойчивости к стрессу, можно также предположить, что у респондентов с низким уровнем ИП количество стрессоров в личной и профессиональной жизни будет возрастать – феномен, которому можно дать название «спирали стресса» (Hobfoll, 1998). Отметим, что это касается только таких стрессовых ситуаций, в

возникновение которых существенную роль играет адаптационная неадекватность стрессовых реакций самого человека. Такие «эндогенные» стрессовые ситуации следует отличать от «экзогенных» стрессоров, наступление которые не зависит от наличия у человека поведенческих или психологических нарушений. К эндогенным стрессорам мы относим, например: потерю работы, профессиональную неудачу, конфликт с начальством, конфликт в семье, развод. К экзогенным стрессорам следует отнести инновационные изменения в организации, смерть близкого человека, рождение ребенка и др. Анализ показал наличие статистически значимой отрицательной связи между количеством эндогенных стрессоров и уровнем ИП ($p<0,01$) и ее отсутствие для случая экзогенных факторов ($p>0,05$).

Помимо понятия «спирали стресса», можно воспользоваться описанным в литературе понятием «эмоциональной гранулярности» (Tugade, Fredrickson & Feldman, 2004). Под высокой эмоциональной гранулярностью понимается дифференцированность сознательного отражения аффективных состояний определенной валентности. Показано, в частности, что высокая положительная эмоциональная гранулярность (то есть степень детализации при восприятии положительных эмоций) является хорошим предиктором физиологической стабильности в экспериментально созданных стрессогенных ситуациях. В то же время, высокая отрицательная эмоциональная гранулярность ассоциируется с преимущественным использованием эмоционально-ориентированных копинг-стратегий и, следовательно, со сниженной устойчивостью к стрессу. Следовательно, можно предположить, что предлагаемый ИП будет положительно коррелировать с позитивной эмоциональной гранулярностью и отрицательно – с отрицательной. Такая зависимость была обнаружена в действительности ($p<0,01$). В качестве меры эмоциональной гранулярности использовалась дисперсия индивидуальных ответов по шкалам опросника «Шкала дифференциальных эмоций», образующих блоки положительных и отрицательных эмоций.

Высокая степень устойчивости к стрессу может выражаться не только в поддержании стабильного уровня деятельности в сложных условиях. В литературе, посвященной вопросам психологической устойчивости, нередко отмечается существование случаев выраженного личностного благополучия при одновременном действии крайне высоких нагрузок (Kobasa, 1979). Лица с высоким уровнем стрессоустойчивости рассматривают (и используют) каждое затруднение как возможность развития, каждый новый кризис делает их еще более стойкими, «закаляет» их.

Проверка предположения о существовании подобных эффектов осуществлялась с помощью двухфакторного дисперсионного анализа. Должности, занимаемые испытуемыми, классифицировались как «простые» (средняя оценка по шкале ДОРС/Стресс для должности минимум на 1 стандартную ошибку меньше общего среднего по той же шкале) и «трудные» (средняя оценка по шкале ДОРС/Стресс для должности минимум на 1 стандартную ошибку больше общего среднего). Также были выделены группы испытуемых с низким, средним и высоким уровнем устойчивости к стрессу (в качестве соответствующих границ диапазонов ИП использовались 20-й и 80-й процентили). Зависимой переменной также послужила шкала ДОРС/Стресс, то есть воспринимаемая напряженность трудовой деятельности.

Наиболее интересным результатом явилось обнаружение значимого расходящегося взаимодействия между факторами сложности занимаемой должности и уровня устойчивости к стрессу ($p<0,05$). У лиц со средней («нормальной») устойчивостью к стрессу воспринимаемая напряженность трудовой деятельности одинакова для «простых» и «трудных» должностей. Лица с низкой устойчивостью к стрессу, за-

нимающие «трудные» должности, испытывают большую напряженность, чем лица с низкой устойчивостью, занимающие «простые» должности. Однако лица с высокой устойчивостью к стрессу в случае «трудных» должностей, как и ожидалось, испытывают *меньшую* напряженность, чем в случае «простых» должностей. Таким образом, в более сложной обстановке сопротивляемость лиц с высокой устойчивостью к стрессу увеличивается одновременно с усилением психологической нагрузки.

### *Выводы*

Индивидуальная устойчивость к стрессу представляет собой системную динамическую характеристику личности, характеризующую способность надежного совладания с затруднительными ситуациями без негативных последствий для психического и физического здоровья. Изучение феномена устойчивости к стрессу требует точного определения ее положения в функциональной структуре системы психической регуляции деятельности в затрудненных условиях. В данной работы была сделана попытка выделения составных компонентов высокой устойчивости к стрессу в составе когнитивно-транзактных моделей стресса.

Проведенный анализ ставил своей целью продемонстрировать на некоторых примерах обоснованность использования диагностической схемы для выявления уровня индивидуальной устойчивости к стрессу, интегрирующей информацию об особенностях формируемых в ходе процесса адаптации к стрессу оценок ситуации и ресурсов совладания. Основное внимание уделялось когнитивно-аффективным оценочным комплексам тревоги, гнева и депрессии, а также субъективному образу ресурса психофизиологической мобилизации. В предложенной диагностической схеме последовательно различались диспозиционный и ситуативных аспект составляющих ее оценочных элементов, которые рассматривались, с одной стороны, как состояния и, с другой стороны, как устойчивые характеристики индивидуально-личностной организации.

В настоящей работе с помощью методов конфирматорного факторного анализа удалось подтвердить предположение о многомерном характере явления индивидуальной устойчивости к стрессу. Следует отметить, однако, сложный характер взаимосвязей между ее компонентами, требующий дальнейшего уточнения. Был выделен интегральный показатель индивидуальной устойчивости к стрессу, на основе которого проводилась проверка эмпирической обоснованности диагностической схемы. Также было показано наличие закономерных связей между выделенным интегральным показателем и целым рядом индикаторов успешности (и неуспешности) адаптации конкретного человека к жизненным и профессиональным стрессорам.

Таким образом, предложенная диагностическая схема может быть использована при решении задачи по выявлению лиц, потенциально или актуально не справляющихся с психологическими нагрузками. Еще более важно, однако, что уточнение представлений о структуре феномена индивидуальной устойчивости к стрессу и его места в функциональной структуре процесса адаптации жизненным затруднениям позволяет разрабатывать эффективные методы повышения сопротивляемости человека к действию стресс-факторов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: ПЕР СЭ, 2006.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром «выгорания» в профессиях системы «человек – человек» // Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер-пресс, 2001.

3. Григорьева В.Н., Тхостов А.Ш. Оценка стрессоустойчивости у больных с патологией нервной системы // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова, 2005, №5. С. 32–40.
4. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека. М.: ИП РАН, 2003.
5. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. – М.: Наука, 1983.
6. Леонова А.Б. Психодиагностика функциональных состояний человека. М.: Изд-во МГУ, 1984.
7. Леонова А.Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2000, № 3. С. 4–21.
8. Леонова А.Б., Величковская С.Б. Дифференциальная диагностика состояний сниженной работоспособности // Психология психических состояний: Сборник статей. Выпуск 4 / Под ред. А.О. Прохорова. – Казань: Центр инновационных технологий, 2002.
9. Леонова А.Б., Колодезникова Т.С., Майская М.А., Родина О.Н. Методические рекомендации по использованию комплекса диагностических методик для оценки работоспособности операторов массовых профессий в микроэлектронике. Выпуск 1. – М.: ЦНИИ «Электроника», 1988.
10. Леонова А.Б., Спилбергер Ч.Д. (ред.). Диагностика эмоций и стресса: новые психодиагностические методики. Препринт. – М., Труды Научного совета РАМН по экспериментальной и прикладной физиологии, 2005.
11. Ханин Ю.Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1976.
12. Endler, N.S. (1997). Stress, anxiety and coping: The multidimensional interaction model // Canadian Psychology, vol. 38, P. 136–157.
13. Hobfoll S.E. (1998). Stress, culture and community: The psychology and philosophy of stress. N. Y.: Plenum.
14. Kobasa S.C. (1979). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness // Journal of Personality and Social Psychology, vol. 37, P. 1–11.
15. Lazarus, R.S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion // American Psychologist, vol. 46, P. 819–834.
16. Lazarus R.S., Folkman S. (1984). Stress, Appraisal and Coping. New York: Springer.
17. Richardson G.E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency // Journal of Clinical Psychology, vol. 58, P. 307–321.
18. Tugade M.M., Fredrickson B.L., Feldman L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health // Journal of Personality, vol. 72, P. 1161–1190.

***Малафеева Е.Н.***

# КАТЕГОРИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

В статье рассмотрены вопросы, связанные с необходимостью развития и формирования экономического мышления. Определена взаимосвязь между экономическим мышлением и экономической практикой. Выявлены особенности модели мышления экономиста.

*МАЛАФЕЕВА Е.Н.*

*КАТЕГОРИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ*

*This article treats issues pertaining to the need for economic reasoning pattern formation and development. Interrelation between economic reasoning and practical economic activities is brought to light. Peculiar features of an economist's reasoning pattern (model) are identified.*

Задачей экономического образования является постоянное развитие человека как субъекта деятельности на всем протяжении его жизни, освоение им новых экономических условий, повышение настоящей и будущей жизнеспособности пополнение экономических знаний и умений, делающих человека уверенным в любой ситуации реальной действительности. Нельзя сводить экономическое образование только к обучению рыночной экономике или только к обучению лиц, предполагающих работать в бизнесе, так как это сужает предмет до обыденного экономического мышления, страдающего рядом недостатков.

Профессиональное мышление экономиста представляет собой сложное образование, характеризующееся своеобразием структуры и качественных характеристик. Его целенаправленное формирование может быть только следствием специально-организованного учебно-познавательного процесса вуза, ориентирующегося на учет особенностей профессионального мышления и развитие в учебном процессе мыслительной деятельности, адекватной по своим структурам мышлению состоявшегося экономиста.

Анализ теоретической литературы показал, что профессиональное мышление, состоящее в использовании мыслительных операций как средств осуществления профессиональной деятельности, является важным компонентом ПВК личности. Профессиональным мышлением является преобладающее использование приемов решения проблемных задач, способов анализа профессиональной деятельности, принятия профессиональных решений, принятые именно в данной профессиональной области. Развитие профессионального мышления играет немаловажную роль в процессе профессионализации человека и является залогом успешной профессиональной деятельности.

Процессы мышления у представителей различных специальностей происходят по одним и тем же психологическим законом, но есть определенная специфика предмета, средств, результатов труда, по отношению к которым осуществляются мыслительные операции.

Формированию профессионального мышления предшествует профессиональная направленность ума. Экономическая направленность ума подразумевает свое-

образное восприятие окружающего мира, стремление систематизировать его, постоянно обращая внимание на экономическую сторону явлений.

В настоящее время экономическое мышление понимается как составная часть экономической культуры общества, своего рода ядро духовного бытия, синтезирующее хозяйственную практику и экономическую теорию.

Бляхман Л.С. определяет экономическое мышление как опосредованное и обобщенное отражение экономической действительности, включающее, во-первых, познание системы объективных экономических законов и категорий, концепции перестройки и основанного на ней хозяйственного механизма; во-вторых, усвоение полученных знаний, их превращение в убеждения и навыки (логические формы) мышления, мотивы деятельности; в-третьих, реализацию этих убеждений, навыков и мотивов в экономическом поведении.

Различают две линии развития экономического мышления: обыденное и научное. В основе обыденного мышления лежит повседневный опыт, а в основе научного – экономические знания. Выделяются опосредованное и неопосредованное направление воздействия на формирование экономического мышления. Первое предусматривает обогащение экономической жизни, второе – сводится к непосредственному воздействию на экономическое мышление. Оба направления тесно взаимосвязаны: их конечные цели совпадают. Отличия между этими направлениями состоят лишь в конкретных путях и методах формирования экономического мышления.

Способность мыслить человек получает не от рождения, а приобретает постепенно, в ходе производственной деятельности. Экономическое мышление формируется в значительной мере под воздействием окружающих явлений и процессов экономической жизни, состояния и организации производства.

Необходимо сказать, что экономическое мышление и экономическая практика находится в диалектическом единстве и противоречии. В этом единстве первенство принадлежит практике, мышление вторично, производно. Но производность мышления отнюдь не означает, что оно автоматически воспроизводит практику. Экономическое мышление, как и экономическая практика, обладает относительной самостоятельностью, собственными закономерностями развития. Мышление, вытекая из практики, активно влияет на нее.

Комплекс ведущих идей для конструирования особенностей в модели мышления экономиста определяется следующим образом: профессиональное мышление следует понимать как мышление, включенное в различные виды практической деятельности, направленной на решение специальных задач в конкретных условиях этой деятельности и составляющее ее неотъемлемую часть (В.М. Теплов, В.В. Чебышева); объектом познания профессионального мышления является сложная, изменяемая, многоэлементная взаимодействующая система, в состав которой входит и сам объект мышления (Б.М. Теплов, В.Н. Пушкин); цель мышления профессионала – достижение конкретных результатов в смешанных условиях, поэтому изучение объекта практическими целями реализации. Для профессионального мышления характерно: прогнозирование, диагностирование, проектирование, решение задач, регулирование, оценивание. Процесс мышления профессионала зарождается в проблемных ситуациях и направляется на их осмысление. Многообразие ситуаций приводит к многообразию задач, решение которых сводится к образованию новых эвристических процессов. (Б.М. Теплов, Т.В. Кудрявцев, К.К. Платонов). Профессиональное мышление оперирует сложными комплексами практических и теорети-

ческих знаний, отличающихся действительностью, готовностью к использованию (Б.М. Теплов). Мышление профессионала отличается качественным своеобразием (гибкость, оперативность, эвристичность).

Итак, мышление экономиста понимается как мышление, включенное в совокупность производственных отношений и направленное на решение экономических проблем.

И это не только процесс теоретического осмысления закономерностей, выработки соответствующих понятий и категорий, но и умение анализировать результаты, делать верные обобщения и выводы, разработать конкретные хозяйственные рекомендации, находить эффективные пути решения для успешной деятельности производства.

Процесс формирования профессионального мышления будущих экономистов должен сводиться к освоению теоретических знаний и к осмыслению практического опыта.

Формирование экономического мышления будущего экономиста – это процесс гармоничного развития его способностей, позволяющий эффективно проявлять себя в различных сферах деятельности (научно-познавательной, коммерческой, общественно-политической, финансовой), а также выработки своего стиля поведения, определенных взглядов и интересов, в результате чего создается система обеспечения результативности труда.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бляхман Л.С. Перестройка экономического мышления. – М.: Политиздат, 1990.
2. Кудрявцев Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания. М.: Изд-во МЭИ, 1985.
3. Пушкин В.Н. Оперативное мышление в больших системах. – М., 1965.
4. Теплов В.М. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.
5. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М., 2002.
6. Чебышева В.В. Психологические проблемы профориентации школьников //Вопросы психологии, 1971, №1, С. 14–19.

***Иванец В.В.***

# ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИИ О ТРАГИЧЕСКИХ СОБЫТИЯХ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ И РЕАКТИВНОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Статья описывает исследование особенностей восприятия информации трагического содержания у мужчин и женщин. Исследование выявило разницу между мужчинами и женщинами в восприятии информации трагического содержания.

*IVANETS V.V.*

*STUDYING THE INFLUENCE OF INFORMATION ABOUT TRAGIC EVENTS ON PSYCHOEMOTIONAL AND REACTIVE CONDITIONS OF A PERSON.*

*This article presents the results of examining the ways men and women perceive information about tragic events. It also points out some differences of behavior of different genders after the impact of perceiving negative information.*

Влияние информации на состояние, развитие человека и общества огромно, независимо от того, каким образом она передается: будь то радио или телевидение, Интернет или печатные издания, а иногда устный рассказ знакомого или коллеги по работе.

На протяжении всей истории человечества люди обменивались информацией. На данном этапе развития обмен информацией доведен почти до совершенства. Находясь в России можно с небольшими временными потерями узнать, что происходит в Германии или Франции, более того, возможность быть в курсе всех событий позволяет успешно коммуницировать со всеми представителями общества. Но человеческая психика устроена таким образом, что наиболее запоминаются и соответственно оказывают влияние на человека негативные события. Негативные события представляются с психологической точки зрения как внешние отрицательные (трагические, неприятные и т.п.) обстоятельства в восприятии и интерпретации отдельным человеком.

Исследованию результатов воздействия информации о трагических событиях в стране и мире посвящены исследования следующих авторов: Нуркова В.В., Бернштейн Д.М., Лофтус Э.Ф. , Алавидзе Т.Л., Антонюк Е.В., Вильданова А.А. и многих других.

Однако остаются недостаточно изученными вопросы о влиянии информации трагического содержания на психоэмоциональное состояние человека, о гендерных особенностях восприятия подобной информации.

В связи с этим было проведено самостоятельное исследование (состоящее из двух частей), посвященное особенностям восприятия информации трагического содержания.

Мы предположили, что существует разница между мужчинами и женщинами в восприятии информации трагического содержания, а именно: у мужчин будет наблюдаться возрастание показателей агрессии, а у женщин показателей эмпатии (сочувствия), независимо же от пола будет возрастать уровень ситуативной тревожности.

В проведенном нами ***первом экспериментальном исследовании*** были использованы следующие методы:

1) метод наблюдения;

2) диагностические методы («Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии», «Определение интегральных форм коммуникативной агрессивности», «Определение уровня ситуативной и личностной тревожности»).

3) методы статистической обработки данных (критерий $\chi$-квадрат).

В группу респондентов вошли 50 женщин в возрасте от 18 до 50 лет, проживающих в г. Сергиев-Посад и г. Москве.

Исследование проводилось в два этапа.

1. Цель первого этапа состояла в выявлении исходного уровня развития эмпатических способностей и уровня агрессивности испытуемых, а так же уровня ситуативной и личностной тревожности.

2. На втором этапе испытуемые подвергались психологическому воздействию, которое состояло в ретроспективном показе газетных статей с информацией о событиях, которые произошли в сентябре 2004 года в Беслане (захват террористами школы) и в феврале 2004 года в Москве (взрыв в вагоне московского метрополитена). Испытуемым предлагалось в течение 15 минут ознакомиться с газетными статьями одного из ведущих изданий России в типичных условиях, то есть так, как они это привыкли делать всегда. Обе статьи сопровождали фотоснимки с места событий.

После ознакомления со статьями был выполнен повторный диагностический срез уровня развития показателей эмпатии, агрессивности, а также уровня ситуативной и личностной тревожности, с применением тех же психодиагностических процедур.

В нижеприведенных таблицах будут представлены результаты первого диагностического среза в процентном соотношении.

Таблица 1

**Результаты исследования уровня развития эмпатических способностей (ЭС) испытуемых-женщин, %**

| Уровень развития ЭС | Результаты |
|---|---|
| Очень высокий | 6 |
| Высокий | 16 |
| Средний | 74 |
| Низкий | 3 |
| Очень низкий | 0 |

Из таблицы, приведенной выше, видно, что большинство респондентов обладают средним уровнем развития эмпатических способностей.

Таблица 2

**Результаты исследования уровня агрессивности (Аг), %**

| Уровень Аг | Результаты среза |
|---|---|
| Очень высокий | 0 |
| Повышенный | 14 |
| Средний | 42 |

| | |
|---|---|
| Невысокий | 41 |
| Очень низкий | 4 |

Из табл. 2 следует, что большая часть респондентов обладает средним и невысоким уровнем агрессии.

Таблица 3

**Результаты исследования уровня личностной тревожности (ЛТ), %**

| Уровень ЛТ | Результаты |
|---|---|
| Высокий | 66 |
| Умеренный | 34 |
| Невысокий | 0 |

Из табл. 3 видно, что большая часть респондентов обладает высокой личностной тревожностью.

Таблица 4

**Результаты исследования уровня ситуативной тревожности (СТ) (в %)**

| Уровень СТ | Результаты |
|---|---|
| Высокий | 28 |
| Умеренный | 52 |
| Невысокий | 20 |

Из результатов, приведенных в табл. 4 видно, что половина респондентов обладает умеренной ситуативной тревожностью.

В нижеприведенной табл. 5 представлены результаты (в процентном соотношении) измерения уровня эмпатии, уровня агрессии, а также уровня ситуативной и личностной тревожности после ознакомления женщин-респондентов с информацией трагического содержания.

Таблица 5

**Результаты исследования женщин-респондентов после изучения информации трагического содержания, %**

| Измеряемая характеристика | Результаты |
|---|---|
| **Уровень агрессии** | |
| Очень высокий | 2 |
| Повышенный | 16 |
| Средний | 44 |
| Невысокий | 36 |
| Очень низкий | 2 |
| **Уровень эмпатии** | |
| Очень высокий | 4 |
| Высокий | 20 |
| Средний | 76 |
| Низкий | 0 |
| Очень низкий | 0 |

| | |
|---|---|
| **Уровень личностной тревожности** | |
| Высокий | 78 |
| Умеренный | 22 |
| Невысокий | 0 |
| **Уровень ситуативной тревожности** | |
| Высокий | 74 |
| Умеренный | 18 |
| Невысокий | 8 |

Из результатов, приведенных в табл. 5 видно, что после психологического воздействия результаты тестирования изменились.

Для того чтобы обоснованно говорить о произошедших изменениях и делать научно обоснованные выводы, мы воспользовались методами математической статистики, а именно: использовали критерий χ-квадрат.

*Эмпатические способности*. Полученное нами значение критерия χ-квадрат равно 3,65, что меньше соответствующего табличного значения, составляющего 7,81. Следовательно, гипотеза о значимых изменениях, которые произошли в уровне эмпатии в результате просмотра информации трагического содержания, экспериментально не подтвердилась.

*Уровень агрессии*. Полученное нами значение χ-квадрат критерия равно 6,09, что меньше соответствующего табличного значения, составляющего 9,49. Следовательно, гипотеза о значимых изменениях, которые произошли в уровне агрессии женщин в результате просмотра информации трагического содержания, экспериментально не подтвердилась.

*Уровень личностной тревожности*. Полученное нами значение χ-квадрат критерия равно 6, что больше соответствующего табличного значения, составляющего 5,99 при вероятности допустимой ошибки меньше чем 0,05. Следовательно, в результате просмотра информации трагического содержания изменились показатели личностной тревожности.

*Уровень ситуативной тревожности*. Полученное нами значение χ-квадрат критерия равно 104,9, что больше соответствующего табличного значения, составляющего 13,82 при вероятности допустимой ошибки меньше чем 0,01. Следовательно, гипотеза о значимых изменениях, которые произошли у респондентов-женщин в уровне ситуативной тревожности в результате восприятия информации трагического содержания, экспериментально подтвердилась: показатели ситуативной тревожности статистически значимо возросли ($p \leq 0,01\%$).

В результате восприятия в печатном виде информации трагического содержания у женщин существенно не изменяется уровень агрессии и уровень эмпатии.

Необходимо отметить тот факт, что существенно повысился уровень ситуативной тревожности. Также необходимо отметить, что до предъявления стимульного материала большая часть испытуемых была в хорошем расположении духа и легко шла на контакт. После предъявления стимульного материала, испытуемые стали более сдержаны, на просьбу высказать свое мнение по поводу усвоенной информации большая часть респондентов высказала опасения за себя и своих близких.

Таким образом, информация трагического содержания оказывает влияние на психоэмоциональное состояние женщин, повышая их личностную и ситуативную тревожность.

***Второе* экспериментальное исследование.** Данное исследование проводилось с 22 марта по 22 апреля 2005 года на базе Сергиево-Посадского гуманитарного института. В группу респондентов вошли 16 женщин и 16 мужчин в возрасте от 18 до 21 года (студенты Сергиево-Посадского гуманитарного института и студенты других высших учебных заведений). Диагностические и статистические методы исследования те же (см. выше).

Исследование проводилось в два этапа.

1. Цель первого этапа состояла в выявлении исходного уровня развития эмпатических способностей и уровня агрессивности испытуемых. Для достижения поставленной цели было выполнено два диагностических среза (интервал между ними составил 7 дней).

2. На втором этапе испытуемые подвергались психологическому воздействию, которое состояло в ретроспективном показе им трагических событий, которые произошли в сентябре 2004 года в Беслане. Испытуемым предъявлялась видеозапись информационного блока сообщений (транслируемых каналом НТВ). Длительность видеозаписи составила 10 мин, что в среднем соответствует длительности информационного сообщения на телеэкране. Содержание информационного сообщения составил репортаж об освобождении заложников.

Просмотр видеосюжета осуществлялся испытуемым индивидуально, в отдельном помещении, воздействие посторонних лиц и событий на процесс восприятия информации было исключено.

После просмотра видеороликов был выполнен повторный диагностический срез по определению уровня эмпатии и агрессивности с применением тех же психодиагностических процедур.

В нижеприведенных таблицах будут представлены результаты первого диагностического среза (II части исследования) в процентном соотношении.

Таблица 6

**Результаты исследования уровня развития эмпатических способностей (ЭС), в %**

| Уровень развития ЭС | Женщины | Мужчины |
|---|---|---|
| Высокий | 12 | 6 |
| Средний | 75 | 68 |
| Низкий | 12 | 25 |

Из табл. 6 видно, что большинство респондентов (как в группе женщин, так и в группе мужчин) обладают средним уровнем развития эмпатических способностей, при этом в группе женщин вдвое больше респондентов обладают высоким уровнем ЭС, а мужчин вдвое больше респондентов обладают низким уровнем развития ЭС.

Таблица 7

**Результаты исследования уровня агрессивности (Аг), в %**

| Уровень развития Аг | Женщины | Мужчины |
|---|---|---|
| Повышенный | 6 | 12 |
| Средний | 37 | 56 |
| Невысокий | 56 | 31 |

Из табл. 7 следует, что большая часть респондентов из группы мужчин обладает средним уровнем агрессии, в группе женщин большая часть респондентов обладает невысоким уровнем агрессии, при этом в группе женщин вдвое меньше респондентов обладает повышенным уровнем агрессии.

Чтобы с уверенностью сказать, что данные исследования не ситуативные и по прошествии времени не изменятся, было проведено повторное исследование с той же группой респондентов и в тех же условиях.

Таблица 7.1.

**Результаты исследования уровня развития ЭС (уточняющее исследование), в %**

| Уровень развития ЭС | Женщины | Мужчины |
|---|---|---|
| Высокий | 6 | 6 |
| Средний | 87 | 56 |
| Низкий | 6 | 37 |

Из табл. 7.1. видно, что результаты несколько изменились: в группе женщин возросло количество респондентов, обладающих средним уровнем развития эмпатических способностей за счет уменьшения вдвое количества респондентов с высоким и низким уровнем ЭС. В группе мужчин количество респондентов, обладающих средним уровнем развития ЭС понизилось, за счет чего возросло количество респондентов с низким уровнем ЭС, число респондентов с высоким уровнем ЭС осталось без изменения.

Таблица 7.2.

**Результаты исследования уровня агрессивности (Аг) (уточняющее исследование), %**

| Уровень развития Аг | Женщины | Мужчины |
|---|---|---|
| Повышенный | 0 | 6 |
| Средний | 62 | 56 |
| Невысокий | 37 | 37 |

Из таблицы 7.2. видно, что уровень агрессии изменился как у мужчин, так и у женщин. Число респондентов, обладающих средним уровнем агрессии увеличилось за счет уменьшения числа респондентов с высоким и низким уровнем агрессии (в группе женщин). В группе мужчин возросло число респондентов, обладающих невысоким уровнем агрессии за счет уменьшения количества респондентов с повышенным уровнем агрессии; число респондентов, обладающих средним уровнем агрессии не изменилось.

Таблица 8

**Средние результаты двух исследований уровня развития ЭС и уровня Аг (в баллах)**

| Первое исследование | | | | Уточняющее исследование | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Э С женщины | Аг ж | Э С мужчины | А г м | ЭС женщины | Аг ж | Э С мужчины | Аг м |
| 47 | 19 | 43 | 23 | 49 | 21 | 39 | 23 |

Данные табл. 8 показывают, что есть некоторые изменения в показателях уровня развития эмпатических способностей и агрессивности испытуемых. Для оценки

достоверности произошедших изменений нами был использован метод математической статистики t-критерий Стьюдента и определение на его основе разницы в средних величинах.

При определении разницы в средних величинах (первого и уточняющего исследования) эмпатии у женщин t=0.6, что свидетельствует об отсутствии существенных различий.

При определении разницы в средних величинах (первого и уточняющего повторного исследования) эмпатии у мужчин t=1.05, что свидетельствует об отсутствии существенных различий.

При определении разницы в средних величинах (первого и уточняющего повторного исследования) агрессии у женщин t=1, что свидетельствует об отсутствии существенных различий.

При определении разницы в средних величинах (первого и уточняющего повторного исследования) агрессии у мужчин t=0, что свидетельствует об отсутствии существенных различий.

Из вышеприведенных результатов можно сделать вывод, что результаты первого и уточняющего исследования существенных различий не имеют, что позволило провести второй этап исследования.

В нижеприведенной табл. 9 представлены результаты измерения уровня эмпатии и уровня агрессии после оказания психологического воздействия (просмотр видеороликов с информацией о трагических событиях), в процентном соотношении.

Таблица 9

**Результаты измерения уровня эмпатии и уровня агрессии после оказания психологического воздействия (просмотр видеороликов с информацией о трагических событиях), в процентном соотношении**

| Измеряемая характеристика | Женщины | Мужчины |
|---|---|---|
| ***Уровень агрессии:*** | | |
| Повышенный | 12 | 37 |
| Средний | 56 | 50 |
| Невысокий | 31 | 12 |
| ***Уровень эмпатии:*** | | |
| Высокий | 31 | 6 |
| Средний | 56 | 56 |
| Низкий | 12 | 37 |

Из результатов приведенных в табл. 9 видно, что после психологического воздействия у мужчин значительно возрос уровень агрессии, у женщин же повысился уровень эмпатии.

Для того чтобы обоснованно говорить о произошедших изменениях и делать научно обоснованные выводы, мы воспользовались методами математической статистики, а именно использовали критерий $\chi$-квадрат.

*Эмпатические способности*. Женщины. Полученное нами значение $\chi$ -квадрат критерия равно 57,01, что больше соответствующего табличного значения m-1=2 степеней свободы, составляющего 13,82 при вероятности допустимой ошибки меньше чем 0,001. Следовательно, гипотеза о значимых изменениях, которые произошли в уровне эмпатии в результате просмотра информации трагического содержания,

экспериментально подтвердилась: показатели эмпатии у женщин возросли, и это мы можем утверждать, допуская ошибку, не превышающую 0,001%.

*Эмпатические способности.* Мужчины. Полученное нами значение χ-квадрат критерия равно 1,74 , что меньше соответствующего табличного значения m-1=2 степеней свободы, составляющего 5,99 при вероятности допустимой ошибки меньше чем 0,05. Следовательно, изменений в показателях агрессии в результате просмотра информации трагического содержания, не произошло.

*Уровень агрессии. Женщины.* Полученное нами значение χ-квадрат критерия равно 38,32 , что больше соответствующего табличного значения m-1=2 степеней свободы, составляющего 13,82 при вероятности допустимой ошибки меньше чем 0,001. Следовательно, произошли изменения в уровне агрессии в результате просмотра информации трагического содержания. А именно, агрессия у женщин повысилась.

*Уровень агрессии.* Мужчины. Полученное нами значение χ-квадрат критерия равно 94,47, что больше соответствующего табличного значения m-1=2 степеней свободы, составляющего 13,82 при вероятности допустимой ошибки меньше чем 0,001. Следовательно, гипотеза о значимых изменениях, которые произошли в уровне агрессии в результате просмотра информации трагического содержания, экспериментально подтвердилась: показатели агрессии у мужчин возросли, и это мы можем утверждать, допуская ошибку, не превышающую 0,001%.

В результате просмотра информации трагического содержания у женщин возросли показатели эмпатии, а мужчин возросли показатели агрессии. Ведь эмпатия присуща людям более эмоциональным, то есть можно сказать, в большей степени женщинам, так как это обусловлено не только психическими и генетическими особенностями, но и социокультурными. Возрастание агрессии у мужчин так же объясняется генетическими и социальными факторами; мужчины уже на генетическом уровне запрограммированы на большую склонность к агрессии, чем женщины; во многих культурах считается, что представители мужского пола не только являются, но и должны быть грубее, самоувереннее и агрессивнее женщин (Бэрон Р., Ричардсон Д.). Поэтому мужчины скорее склонны наказывать виновных, а женщины сопереживать и сочувствовать пострадавшим. Но все не так однозначно.

Из представленных результатов видно, что у женщин после просмотра информации трагического содержания возросла не только эмпатия, но и агрессия. Здесь можно предположить, что такие результаты (возрастание агрессии у женщин, хоть и не так сильно как у мужчин) как раз и объясняются тем, что они более эмпатичны, ведь чтобы сопереживать, сочувствовать другому человеку, необходимо поставить себя на его место, то есть респонденты из группы женщин идентифицировали себя с жертвами теракта. Отсюда и возрастание агрессии, то есть агрессия явилась ответной реакцией на агрессию. Это подтверждается и полученными данными, в методике, определяющей уровень агрессии присутствует шкала «склонность к отраженной агрессии», высокий показатель которой говорит о том, что испытуемый на агрессию ответит агрессией. У большинства респондентов (как у мужчин, так и женщин), принявших участие в данном исследовании (не зависимо от уровня агрессии и уровня эмпатии) показатель шкалы «склонность к отраженной агрессии» высокий.

Необходимо отметить, как проявлялся гендерный аспект непосредственно в процессе восприятия информации трагического содержания. Все, без исключения, мужчины просмотрели видеоматериал, внешне не проявив ни единой эмоции; женщины же напротив были эмоциональны и высказывали вслух некоторые чувства.

Во время эксперимента они демонстрировали реакцию, которая свидетельствовала об их понимании страдания людей. Они им сочувствовали, печалились, сами как будто переживали дистресс и тому подобное – больше чем мужчины. Чувство сопереживания у мужчин напрямую зависит от понимания ими справедливости происходящего. Эта реакция у человека отнюдь не автоматическая, как предполагалось ранее. Она зависит от эмоциональной связи с той персоной, чьи страдания человек наблюдает, утверждают специалисты.

Таким образом, в результате восприятия в печатном виде информации трагического содержания у женщин существенно не изменяется уровень агрессии и уровень эмпатии, в отличие от восприятия такой же информации, но в форме видеоролика. Можно предположить, что обусловлено это тем, что печатная информация не сопровождена звуковым рядом (звуки взрыва, крики и плачь детей) и в отличие от видеоролика визуальная информация в данных статьях статична (фотография с места событий).

Наше предположение о том, что существует разница между мужчинами и женщинами в восприятии информации трагического содержания, а именно: у мужчин наблюдается возрастание показателей агрессии, а у женщин показателей эмпатии (сочувствия) подтверждается в случае использования для передачи информации о трагических событиях видеоряда. У обеих групп респондентов растет показатель отраженной агрессии. У женщин при восприятии информации трагического содержания в печатном виде ухудшается психоэмоциональное состояние, возрастают показатели личностной и ситуативной тревожности. По-нашему мнению, данные обстоятельства следует учитывать при массовом информировании гражданской аудитории о трагических событиях, так как с одной стороны, такая практика информирования поддерживает весьма привлекательную идею свободы информации, свидетельствует о возможности говорить практически обо всем, с другой стороны, она же способствует распространению форм поведения, благодаря которым общество, в конце концов, страдает.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Агеев В.С. Механизмы социального восприятия // Психологический журнал 1989. Т. 10, №2.
2. Бабаева Ю.Д. Войкунский А.Е. Психологические исследования информатизации // Психологический журнал – 1998. №1.
3. Багиров Э.Г. Методологические проблемы исследования СМИ // Телевидение вчера, сегодня, завтра. 1/Сост. Э.Ефимов. – М.: Искусство, 1981.
4. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. –М., 1999. – 512 с.
5. Богомолова Н.Н. Социальная психология печати, радио, телевидения М.: Издательство МГУ, 1991.
6. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия – СПб.: Издательство «Питер», 1999. С. 53.
7. Вопросы психологии, 1995. № 4. Психологические аспекты освещения событий в Чечне программами центрального телевидения (По материалам информационных передач в январе 1995 г.).
8. Журнал прикладной психологии, 2000. №5. О соотношении мужского и женского в контексте современных ценностей и проблем человечества. В.П. Логивенко, В.Л. Шаховский.
9. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло»). СПб.: Амфора, 2001. – С. 36.
10. Майерс Д. Социальная психология. СПб., 1997.
11. Психологический журнал, Т. 24, № 1, январь–февраль 2003 г. Эхо взрывов: сравнительный анализ воспоминаний москвичей о террористических актах 1999 г. (Москва) и 2001 г. (Нью-Йорк). В.В. Нуркова, Д.М. Бернштейн, Э.Ф. Лофтус.

***Янгичер Е.В.***

# ФРУСТРАЦИЯ КАК ПСИХИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматриваются основные проблемы, связанные с понятием фрустрации; приводятся основные теории фрустрации. Главный акцент уделен пониманию фрустрации как психического состояния. Статья носит в основном теоретический характер.

*YANGICHER E.V.*

*FRUSTRATION AS MENTAL STATE DURING DEVELOPMENTAL AGE*

*Frustration general problems, theories, measuring procedures are considered in this article. Frustration as mental state is the principal accent of this article. The article carries theoretical character in general.*

Изучение фрустрации приобретает значение в связи с актуальной задачей формирования устойчивости личности подростка к воздействию неблагоприятных жизненных факторов. Важность этого неоспорима и в связи с тем, что растет число эмоциональных расстройств, увеличивается агрессивность и враждебность в обществе. Эмоциональная сфера подростков является менее изученной, чем интеллектуальная.

Старший подростковый возраст является переходным и приходится примерно на 13-15 лет. Об этом периоде обычно говорят как о периоде повышенной эмоциональности. Однако эмоциональные реакции и поведение подростков не могут быть объяснены лишь сдвигами гормонального порядка.

Особенности эмоционального состояния подростков зависят от социальных факторов и условий воспитания и обучения, а также от того, как полно будут реализованы ведущие потребности подросткового возраста: потребность занять достойное место среди сверстников, потребность в доверительном и равноправном общении со взрослыми, стремление к самостоятельности и взрослости. Их нереализованность ведет к возникновению фрустрации, тревожности, конфликта [6].

Фрустрация в буквальном переводе означает расстройство планов, крушение надежд, провал, неудачу, то есть мы можем говорить об изменениях в поведении и эмоциональной сфере человека, столкнувшегося со сверхтрудностями.

Наиболее широко используются следующие два определения фрустрации: первое – как невозможности (или ситуации невозможности) удовлетворения уже активированной потребности из-за какого-либо препятствия, второе – как психического состояния, возникающего вследствие противодействия факторов, блокирующих удовлетворение потребности.

Общее для этих подходов – две характеристики: ситуация должна содержать в себе непосредственное социальное воздействие на личность, и быть относительно непродолжительной по времени. Это хорошо отграничивает фрустрацию от смежных понятий из теории стресса, депривации и других теорий [4].

Отечественные психологи дают разные определения фрустрации. Н.Д. Левитов писал: «Фрустрация отличается состоянием своего рода растерянности или беспо-

мощности перед трудностями, которые могут быть как внешними, так и внутренними» [2, с. 106]. При этом Левитов акцентирует внимание на том, что при повторяемости фрустрация может закрепиться в черту характера.

В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова дают следующее определение: «Фрустрация – психическое состояние, вызванное неуспехом в удовлетворении потребности, желания. Состояние фрустрации сопровождается различными отрицательными переживаниями: разочарованием, раздражением, тревогой, отчаянием и др. Возникновение фрустрации обусловлено не только объективной ситуацией, но зависит и от особенностей личности. У детей она возникает в виде «чувства крушения», когда целенаправленное действие наталкивается на препятствие» [5, с. 580].

По мнению А.В. Петровского, фрустрацию можно рассматривать как одну из форм психологического стресса. К.К. Платонов характеризует фрустрацию как внутренний конфликт личности между ее направленностью и объективными возможностями, с которыми личность не согласна. Р.М. Трановская придерживается мнения о том, что «фрустрация есть эмоциональная реакция на помеху к достижению осознанной цели». Фрустрация протекает по-разному в зависимости от того, преодолено ли препятствие, сделан его обход или найдена замещающая цель. По мнению Р.М. Трановской, привычные способы разрешения фрустрирующей ситуации определяют формирующиеся при этом эмоции. Причиной фрустрации у подростков могут быть неудачи в овладении предметами, неожиданный запрет со стороны взрослых. В.В. Давыдов и А.В. Запорожец, Б.Ф. Ломов считают, что фрустрации возникают в ситуациях конфликта, когда, например, удовлетворение потребности наталкивается на непреодолимые или труднопреодолимые преграды. Ю.И. Богомолов рассматривает такие аспекты фрустрации, как направленность реакций личности на фрустрацию. Вопрос о причинах возникновения фрустрации, выработке толерантности. Ф.Ю. Василюк определяет фрустрацию наряду со стрессом, конфликтом и кризисом как критическую ситуацию, рассматривает отрицательное воздействие фрустрации на эмоциональное состояние человека.

Американские психологи Д. Креч, Р. Кратчфилд, Н. Ливсон по-новому подходят к рассмотрению этого вопроса. Они отмечают не только деструктивное, но и конструктивное воздействие фрустрации на личность. Авторы придерживаются мнения, что фрустрация является почти неизбежным следствием противоречия между потребностями индивида и ограничениями общества.

Существует несколько теорий фрустрации: эвристическая тория фрустрации Розенцвейга, теория фрустрации регрессии (Баркер, Дембо, Левин), теория фиксации (Майер). Больше всего дискуссий было вызвано вопросом соотношения фрустрации с понятием агрессии – теория фрустрации агрессии (Доллард, Майен, Сирс, Дуб), однако более принятая точка зрения в настоящее время – агрессия лишь одно из возможных следствий фрустрации. Фрустрация мобилизует целый комплекс защитных реакций, которые структурируются обычно одной из них – ведущей [4].

В отечественной и зарубежной психологической литературе не имеется крупных, всеобъемлющих исследований по проблеме фрустрации. Практически отсутствуют исследования, где бы рассматривалась проблема «фрустрация – подросток» или «фрустрация – школьник». Наиболее полно этот вопрос раскрыл Н.Д. Левитов, занимавшийся изучением психических состояний личности. Он проанализировал все имеющиеся подходы к понятию «фрустрация».

Согласно определению фрустрации, данным видным исследователем этой проблемы в США С. Розенцвейгом, «она имеет место в тех случаях, когда организм

встречает более или менее непреодолимые препятствия или обструкции на пути к удовлетворению какой-либо жизненной потребности». Розенцвейг противопоставляет фрустрации толерантность как способность справиться с фрустрирующей ситуацией без утраты психобиологической адаптации. Видимо, здесь фрустрация рассматривается как явление, происходящее в организме, в его приспособлении к среде. Но человек, – пишет Левитов,— общественное существо, личность, и поэтому рассматриваемое определение, ограничивающее фрустрацию биологическим толкованием, совершенно недостаточно.

Фрустрация различается не только по своему психологическому содержанию или направленности, но и по длительности. Характеризующие фрустрацию психические состояния могут быть краткими вспышками агрессии или депрессии аффективного типа, а могут быть продолжительными настроениями, в некоторых случаях оставляющими заметный след в личности человека.

Фрустрации, как и всякие психические состояния, могут быть:

а) типичными для характера человека;

б) нетипичными, но выражающими начало возникновения новых черт характера;

в) эпизодическими, преходящими [3].

Н.Д. Левитов указывает и некоторые задачи, стоящие перед психологическим изучением фрустрации. Здесь требуются исследования соотношения между состояниями фрустрации и другими психическими состояниями, как, например, состояниями тревоги или беспокойства, ригидности и прежде всего с предшествующим появлению фрустратора состоянием, в частности с тем, настолько человек был подготовлен к встрече с барьером (как в смысле восприятия новизны этого барьера, так и в смысле «вооруженности», являющейся условием толерантности). Проблема фрустрации должна занять свое место не только в общей, но и в детской и педагогической психологии. Жизненный путь ребенка не проходит без противоречий и борьбы, которые являются необходимым условием развития. У детей разного возраста надо изучать источники и особенности, причины, определяющие формы их проявления.

Розенцвейг в своей теории выделяет типы реакций и направление реакций личности в ситуациях фрустрации.

Типы реакций:

а) OD–фиксация на препятствии, то есть препятственно-доминантный тип: главная роль уделяется препятствию, вызвавшему фрустрацию;

б) ED–фиксация на самозащите, то есть эго-защитный тип: «Я» субъекта играет наибольшую роль, субъект осуждает кого-нибудь или берет ответственность на себя, или отрицает ответственность вообще;

в) NP–разрешение ситуации, то есть необходимостно-упорствующий тип: субъект готов разрешить фрустрирующую ситуацию, реакция принимает форму требования помощи других лиц для разрешения ситуации, форму принятия на себя обязанностей сделать необходимые исправления.

Направление реакций:

E – экстрапунитивные – реакция направлена на окружение в форме подчеркивания степени фрустрационной ситуации, в форме осуждения внешней причины фрустрации, когда другому лицу вменяется в обязанность разрешить данную ситуацию;

I – интропунитивные – реакция направлена на самого себя, субъект принима-

ет фрустрационную ситуацию как благоприятную для себя, принимает вину или же берет на себя ответственность за исправление этой ситуации;

М – импунитивные – фрустрирующая ситуация рассматривается субъектом как малозначительная или же как нечто, что может быть исправлено, стоит только подождать и подумать.

Согласно Н.Д. Левитову, классификация, данная Розенцвейгом, «слишком абстрактна». Он создает свою, где различает толерантность, стенические и астенические реакции.

1. Толерантность имеет 3 вида:

а) спокойствие, рассудительность;

б) усилие при сдерживании фрустрации, некоторая напряженность;

в) подчеркнутое равнодушие.

2. Стенические реакции:

а) агрессия против других;

б) агрессия против себя;

в) отвлечение (другая деятельность);

г) каприз;

д) фиксация (повтор действий).

3. Астенические реакции:

а) депрессии;

б) апатия;

в) скованность.

Кроме того, Н.Д. Левитов выделяет фрустрацию по времени ее протекания [1].

Сегодня имеется несколько методик, направленных на изучение фрустрации. Это:

– тест рисуночной ассоциации Розенцвейга;

– вербальный фрустрационный тест Л.Собчик (ВФТ);

– методика изучения фрустрации ценностей Е. Фанталовой;

– опросник социальной фрустрированности Вассермана.

Необходимо отметить, что наиболее распространенной и всеобъемлющей методикой выявления реакций на фрустрацию остается тест рисуночных ассоциаций Розенцвейга (состоит из 24 картинок-ситуаций, выявляет тип и направленность реагирования личности в ситуации фрустрации), основными диагностическими задачами которой являются:

– оценка выраженности различных видов эмоционального реагирования, на основе которой строится индивидуальный профиль реакций и делается вывод о наличии эмоционально-когнитивных стереотипов реагирования на фрустрацию;

– оценка степени социальной адаптированности личности;

– анализ отношения личности к себе и социальному окружению;

– выявление наиболее вероятных внутренних и внешних конфликтов личности и анализ основных средств их разрешения и компенсации;

– оценка фрустрационной толерантности;

– прогностика поведения личности в экстремальных условиях социального взаимодействия [4].

Однако опыт использования данной методики обнаружил следующие ее слабые стороны: обследуемый в значительной мере подвержен влиянию установочных реакций (он может настолько хорошо контролировать себя, что истинная реак-

ция не проявляется). Методика не дает дифференцированного подхода к разного рода фрустрациям в зависимости от степени значимости тех или иных ценностей в индивидуальной иерархии ценностей. Кроме того, здесь не учитывается степень значимости того лица, от которого исходит фрустрирующее воздействие, то есть не уточняется направленность фрустрированности в разных сферах межличностных отношений [7].

Разработка вербального фрустрационного теста (ВФТ) исходит из следующих посылок:

1. Реакция на фрустрацию зависит от типа реагирования, то есть от ведущей тенденции, уходящей корнями в конституционально заданную предиспозицию.

2. Реакция на фрустрацию зависит от иерархии ценностей обследуемого лица, то есть от того, насколько значима для обследуемого зона интересов, которая при этом оказалась задетой.

3. Сила этой реакции тем сильнее выражена, чем менее значимо для конкретного индивида фрустрирующее лицо, так как непосредственные реакции проявляются более свободно именно в тех контактах, которые менее значимы: напротив, в общении со значимыми другими индивид максимально контролирует свои высказывания и поступки.

Процедура обследования включает в себя не только ответы-высказывания (Что бы я сказал?), но и описание чувств (Что бы я почувствовал?). Приводятся варианты возможных ответов. Таким образом, сила и направленность фрустрации определяется опосредованно, с учетом значимости как фрустрирующего лица, так и фрустрируемой личностно значимой ценности.

В разработанном варианте опросника вербального фрустрационного теста для старшеклассников в качестве фрустрирующих лиц упоминаются родители, учителя, сверстники.

Фрустрируемые ценности:

A — внешний вид;

B — здоровье;

C — характер;

D — благополучие;

E — социальный статус;

F — кругозор;

G — нравственность.

При обработке данных отражаются баллы фрустрированности двух видов: по ответам «Высказывания или действия», по ответам «Чувства».

Их соотнесение дает представление о степени контроля рассудком над фрустрацией.

Также определяются сферы отношений, вызывающие у обследуемого наибольшую фрустрацию, и наиболее фрустрированные ценности, что позволит выстроить иерархию ценностей обследуемого лица. Выявляется усредненная оценка степени фрустрированности по каждой ценностной категории; методика также дает представление о наиболее фрустрируемой потребности.

Чтобы грамотно построить тактику взаимодействия в педагогическом общении с целью препятствия закреплению негативных состояний в характере, учителям и родителям важно знать тип реагирования подростков в ситуации фрустрированной потребности.

Старший подростковый возраст – особое время в формировании личности

школьника. Этот период является переходным от подросткового к юношескому. В нем закладываются основы будущей личности. Поэтому важно не упустить этот период для формирования положительной эмоциональной сферы. Таким образом, необходим учет состояний фрустрации как переходной фазы при формировании характера. Важно предупреждать состояния фрустрации, и если они возникают, регулировать их; избегать в учебно-воспитательном воздействии фрустраторов, провоцирующих астенические и нежелательные стенические реакции; развивать у детей правильное понимание трудностей, чтобы дети не принимали вполне преодолимые трудности за непреодолимые барьеры: воспитывая волевые черты характера, большое внимание уделять развитию выносливости и самообладания.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Левитов Н.Д. От фрустрации к агрессии// Психологический журнал. 1990, № 5. – С. 116–120.
2. Левитов Н.Д. Психология характера. М., «Просвещение», 1956. – С. 106.
3. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний // Вопросы психологии.1967, № 6. – С. 118–129.
4. Лукин С.Е., Суворов А.В. Тест рисуночной ассоциации Розенцвейга (руководство по использованию). – изд. 2-е, Спб., 1993.
5. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. М., «Олма-Пресс», 2005. – С. 580.
6. Пашкова Е.Н. Исследование эмоционального состояния подростков в ситуации фрустрации / Вопросы общей и дифференциальной психологии. – Кемерово, 1998. – Вып. 2. – С. 95–108.
7. Собчик Л.Н. Вербальный фрустрационный тест// Московский психологический журнал, 2004, № 7.

# РАЗДЕЛ II
# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

***Булгаков А.В.***

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖГРУППОВОЙ АДАПТАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного на факультете психологии Московского государственного областного университета. Исследовательская выборка составила 121 студентов и преподавателей. Использована авторская концепция межгрупповой адаптации, позволившая автору не только выявить психологические особенности изучаемого процесса, но выработать линии по его управлению.

*BULGAKOV A.V.*

*PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF INTERGROUP ADAPTATION OF TEACHERS AND STUDENTS AT COLLEGE*

*This article presents the results of empiric research, done by the psychology faculty of Moscow State Regional University. Sample group consists of 121 students and teachers. With his own concept of intergroup adaptation the author not only learned about psychological peculiarities of the process, but also developed some ways of managing it.*

Межгрупповая адаптация (МГА) представляет собой процесс оптимизации взаимодействия групп, характеризующихся соответствующими субкультурами, основу которых составляют мотивационные, когнитивные, эмоциональные, поведенческие и интегральные компоненты групповой психологии. Эти компоненты выступают в единстве двух аспектов: структурно-функционального и ценностно-мировоззренческого. Структурно-функциональная составляющая доминирует в адаптационных макропроцессах, проходящих в социальных, деятельностных, экологических, интегративных сферах МГА. Ценностно-мировоззренческая составляющая доминирует на уровне индивидуально-групповых приспособительных микропроцессов в ходе межгрупповых отношений [1].

Содержательно рассмотрение особенностей МГА предполагает изучение следующих вопросов: а) принадлежность к какой группе выступает ведущим фактором внутригруппового взаимодействия; б) в каких социальных ситуациях наиболее значимо проявляется эффект МГА; в) какова динамика МГА в процессе решения задач учебной деятельности; г) по какой схеме происходила МГА; е) какие стратегии МГА применяли группы; ж) каковы результаты.

Для проведения исследования нами была разработана диагностическая методика, которая включала в себя: 1) бланк системно-ситуативного анализа межгрупповых взаимодействий студентов и преподавателей; 2) опросник стратегий МГА; 3) адаптированный вариант теста «Мотивационный профиль» Мартин и Ричи [5]; 4) экспертные оценки и наблюдение.

**Структурно-функциональная составляющая межгруппового адаптационного процесса** выявлялась путем математико-статистической обработки эмпирически полученной базы ситуаций МГА. База данных была получена путем ретроспективного опроса 121 человека (студентов и преподавателей психологического факультета), опрос проводился под нашим руководством выпускницей 2007 года факультета психологии МГОУ Ириной Семеновой. В опросе приняли участие: студенты 1 курса (54 человека), студенты 2 курса (24 человека), студенты 5 курса (28 человек), преподаватели психологического факультета (15 человек). Анализ способствовал определению соотношения ситуаций МГА в зависимости от статуса групп участников взаимодействия.

Студентами *1 курса* были определены следующие группы ситуаций МГА: замечания по поводу поведения (10 %); конфликт с преподавателем (6%); необъективное отношение преподавателя (4%); несогласие с мнением, взглядами преподавателя (36%); нерешенный организационный вопрос (10%); трудности в общении с преподавателем (10%); положительный опыт общения с преподавателем (20%); оказание эмоциональной поддержки преподавателем (6%). Студентами *3 курса* выделены такие группы ситуаций МГА как: несогласие с мнением, взглядами преподавателя (8%); конфликт с преподавателем (64%); трудности при сдаче экзамена (16%); неожиданная проверка знаний (4%); успешная сдача работ (4%); эмоциональная поддержка преподавателем (4%); помощь в решении организационного вопроса (4%). Для студентов *5 курса* стали характерными такие группы ситуаций МГА: несогласие с мнением, взглядами преподавателя (35%); трудности в общении с преподавателем (10,5%); трудности при сдаче экзамена (32%); конфликт с однокурсниками (14%); споры с другой группой (3,5%); обращение за помощью со стороны младших курсов (5%).

В свою очередь, *преподавателями* психологического факультета были выделены такие группы ситуаций МГА как: конфликт со студентами (16%); несогласие студента с оценкой на экзамене (7%); замечания студентам по поводу поведения (35%); трудности в общении со студентами (35%); нерешенный организационный вопрос (7%).

Распределение частотности ситуаций МГА наглядно представлены на рис. 1. Следует подчеркнуть полученную у студентов равномерность распределения ситуаций, отсутствие ярко выраженной дифференциации по курсам. Вот почему для дальнейшего рассмотрения нами были использованы 5 ситуаций МГА. В них участниками были обе стороны межгруппового адаптационного процесса (студенты и преподаватели): конфликт на занятии (19 студентов, 3 преподавателя); замечания по поводу поведения студентов (5 студентов, 5 преподавателей); трудности в общении с представителем противоположной группы (10 студентов, 5 преподавателей); несогласие с оценкой на экзамене (12 студентов, 2 преподавателя); нерешенный организационный вопрос (5 студентов, 1 преподаватель).

Результаты опроса позволили сделать следующие выводы. Во-первых, наиболее значимыми ситуациями МГА являются: межгрупповые конфликтные ситуации на занятиях, вызванные содержанием, формой, манерой, условиями проведения занятий (33%), ситуации общения с представителем другой группы, где затруднения в адаптации вызваны уровнем коммуникативной компетенции взаимодействующих групп (22%), ситуации оценивания результатов учебной деятельности (21%), ситуации, связанные с различным восприятием группами норм поведения студентов на занятиях (15%).

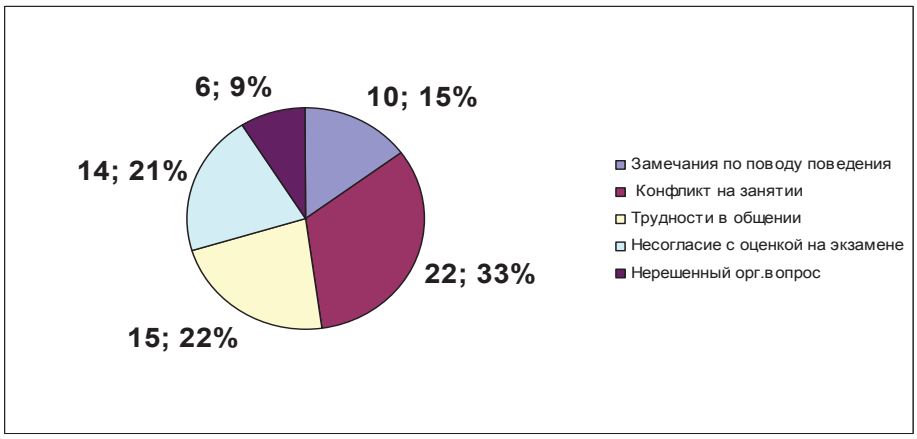



Рис. 1. Распределение ситуаций межгрупповой адаптации студентов и преподавателей факультета психологии МГОУ (в частоте встречаемости и %, $n_{студенты}$=41, $n_{прподаватели}$=15)

Во-вторых, на факультете психологии около 60% ситуаций МГА воспринимаются участниками как взаимодействие групп с различным статусом (критерии: различный опыт обучения на факультете, разное ученое звание, различный жизненный опыт), то есть межгрупповое взаимодействие по вертикали, остальные ситуации МГА – в основном как взаимодействие по горизонтали. Однозначной категорией дифференцирующей группы ситуаций МГА является разница в возрасте. Неоднозначно оцениваются группам ситуации МГА по критерию жизненного опыта. Преподавателями – он переоценивается, для студентов эта статусная позиция не являются столь значимой. И наоборот, влияние профессионального опыта преподавателями в определенной мере недооценивается, а для студентов такой опыт является наиболее значимым в конструктивном разрешении ситуации МГА.

Вызывает интерес и восприятие ситуаций, их оценка по критерию ученого звания, должности (рис. 2). Во-первых, она недостаточно выражена, во-вторых, для студентов практически не значима, слабо дифференцируется преподаватель, имеющий ученое звание или не имеющий такового.

Особо положительным результатом нашего исследования можно считать результат оценки восприятия группами ситуаций МГА по критерию национальность, этническая принадлежность. У преподавателей такие оценки полностью отсутствуют, у студентов не имеют статистической значимости. Причин такого положения дел несколько. Прежде всего, на факультете психологии нет явно выраженных национальных и этнических групп, во-вторых, само содержание будущей профессиональной деятельности, требующей высокой национальной и этнической толерантности.

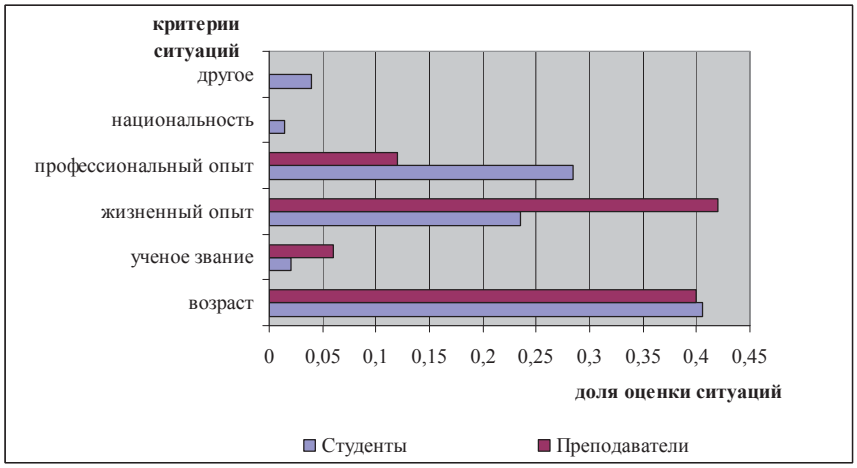



Рис. 2. Результаты сравнения восприятия ситуаций МГА студентами и преподавателями

Дальнейший анализ ситуаций МГА проведен с использованием *коэффициента адекватности восприятия межгруппового взаимодействия как ситуации межгрупповой адаптации* ($КВ_{смга}$), по сути, определяющий статус группы в ситуации МГА (табл. 1).

Таблица 1

**Результаты определения коэффициента адекватности восприятия ($КВ_{смга}$) членами своей и другой группы ситуаций межгрупповой адаптации( в Rs Спирмена, n= 56)**

| Группы ситуаций | КВсмга |
|---|---|
| Конфликт на занятии | 0,725 |
| Замечания по поводу поведения | 0,565 |
| Трудности в общении | 0,691 |
| Несогласие с оценкой на экзамене | 0,702 |
| Нерешенный организационный вопрос | 0,340 |

Абсолютные величины $КВ_{смга}$ предопределяют устойчивость группы в системе межгрупповых отношений, а валентность в определенной мере показывает на позицию активности группы в разнообразии применяемых моделей МГА. Положительная величина $КВ_{смга}$ сигнализирует о применении традиционных для данной группы алгоритмов МГА, учитывающих статусное (властное) положение группы в организации. Отрицательное значение об использовании группой других моделей, не соответствующих статусному положению группы, чаще скрытых от внешнего наблюдателя [2].

Исследованием выявлен высокий уровень адекватности восприятия ситуаций МГА и студентами, и преподавателями в случае конфликта, несогласия с оценкой на экзамене и трудностей в общении с представителем противоположной группы. Такой уровень определен характером учебной деятельности в вузе, ситуации понятны взаимодействующим сторонам, характер их развития прогнозируем. Низкие показатели в ситуации нерешенного организационного вопроса (0,340) могут свидетельствовать о том, что данные ситуации не получили своего завершения, видимо такие ситуации не являются характерными для учебной деятельности на факультете. Здесь возможен достаточно пессимистичный прогноз, при отсутствии вмешательства со стороны более статусной группы (например, деканата факультета) межгрупповая адаптация может происходить по дезадаптационному кольцу, привести к затяжному межгрупповому непредсказуемому в своем завершении деструктивному конфликту.

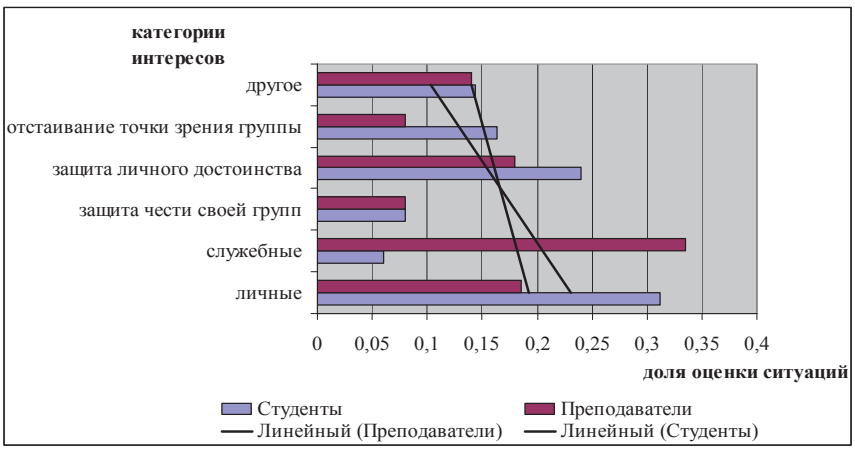



Рис. 3. Отстаиваемые интересы групп студентов и преподавателей в ситуациях МГА (в долях, п1=41, п2=15). *Примечание*: добавлены линейные тендеры для показателей сравниваемых групп

Наиболее часто отстаиваемые интересы в ситуациях МГА следующие (рис. 3). Группа студентов чаще отстаивала свои личные интересы, защищала личное достоинство (31% и 24%), а группа преподавателей в этих же ситуациях стремилась выполнять свои служебные обязанности (34%), а потом отстоять личные интересы (19%). Характерно, что для обеих этих групп отстаивание чести своей группы находится на одном из последних мест в иерархии интересов (около 8%). Наглядно это можно видеть в полученных «ножницах» линейных тендеров показателей сравниваемых групп.

Категория «профессиональной чести» не является актуальной, дифференцирующей группы. Участники опроса не предъявили значимого нарушения данной социальной нормы, которое привело их к дезинтеграции. Больше того, данная категория, являясь неосознаваемой, неактуальной, в значительной степени удовлетворенной, поэтому она может быть представлена как системообразующая для интеграции групп. Кроме того, реализация противоположных по смыслу и содержанию личных и служебных интересов, хотя и не носит новизны для любой российской организации образования, для руководства факультета является положительной тенденцией ответственного отношения к выполнению своих обязанностей со стороны преподавателей и студентов.

Что касается степени реализованности своих интересов в ситуациях МГА (рис. 4), то исследование показало: группа студентов разделилась на тех, кто совсем не реализовал собственные интересы в данной ситуации (38%), кто в основном реализовал свои интересы (28,8%), кто реализовал свои интересы частично (25,7%) и кто полностью реализовал свои интересы (7,5%). Группа преподавателей: в основном реализовали собственные интересы (32%), частично реализовали (28,6%), полностью реализовали (25,4%), совсем не реализовали собственные интересы (14%). Таким образом, группе преподавателей удалось наилучшим образом отстоять свои интересы, чем группе студентов.

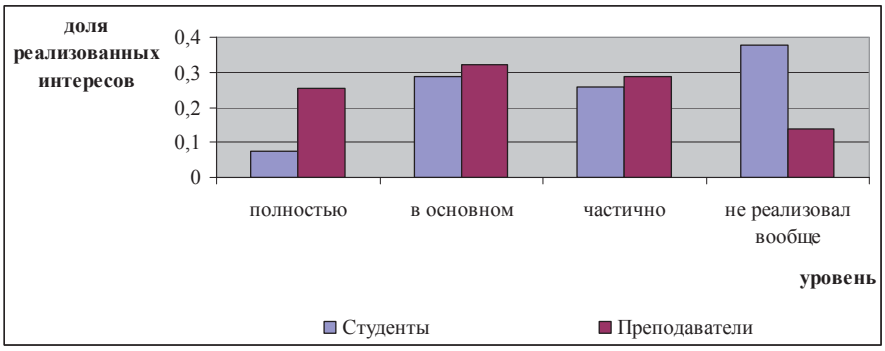



Рис. 4. Сравнение степени реализованности своих интересов в ситуациях МГА у студентов и преподавателей факультета психологии

Эти показатели повлияли и на степень удовлетворенности результатом разрешения ситуаций МГА. Группа студентов отметила, что противоречие с представителем другой группы было в основном разрешено (34,3%); полностью разрешено (26,4%); фактически не разрешилось (21,6%); еще более обострилось (9,7%); частично разрешилось (8%). А группа преподавателей отметила, что противоречие было в основном разрешено (39,4%); полностью разрешено (38%); фактически не разрешилось (14,6%); частично разрешено (8%). Никто из преподавателей не отметил, что противоречие еще более обострилось.

Обобщая полученные данные, можно увидеть, что все противоречия ситуаций МГА в основном разрешились, так считают около 70% участников опроса, незакон-

ченными произошедшие ситуации считают около 18% опрошенных. Кроме того, в группе студентов выделилась категория, для которой отношения с преподавателями в результате возникшей ситуации МГА еще более обострились (9,7%). Таким образом, исследуемые межгрупповые адаптационные ситуации в целом получают свое конструктивное завершение, в то же время некоторые из них вызывают межгрупповую неадаптивность, активизирующую межгрупповые процессы на факультете. Следовательно, факультет психологии МГОУ живет и конструктивно развивается как здоровая социальная организация.

**Ценностно-мировоззренческая составляющая межгруппового адаптационного процесса** раскрывалась с использованием методики *«Выявление стратегий межгрупповой адаптации»*. Полученные результаты позволили определить наиболее характерные стратегии МГА, применяемые различными группами студентов (1, 3, 5 курсы) и преподавателями в значимых для них ситуациях МГА (конфликт на занятии, несогласие с оценкой на экзамене, трудности в общении, замечания по поводу поведения, нерешенный организационный вопрос). Для содержательного понимания анализа приводим содержание используемых стратегий МГА (табл. 2) [3].

**Ситуация 1. Конфликт на занятии**

Группа студентов применяла следующие стратегии поведения при взаимодействии с представителем другой группы (преподавателем): организационно-культурной реконструкции (26%); нонконформистская адаптация (22%); интеллектуализация (10%); сублимация (6%); замещение, интерпретативного переопределения, модификация образа реальности, конструирование адаптационного пространства, интерпретативного подражания, смысловой стигмации, конформистской адаптации (по 5%). Большинство членов группы использовали стратегии межгруппового взаимопонимания (около 80%).

Группа преподавателей в этой же ситуации использовала стратегии: интеллектуализация (34%); интерпретативного переопределения (33%); поиск организационной идентичности (33%). Большинство членов группы тоже использовали стратегии межгруппового взаимопонимания (66%), а треть группы пользовалась защитными стратегиями.

Используем формулу «золотого сечения» для анализа полученных результатов: **0,62 + 0,38 = 1.** Наличие золотых пропорций можно рассматривать как индикатор классической устойчивости межгрупповых адаптационных процессов, то есть организация – стабильна, управляема, морально-психологическое состояние групп здоровое и т.д. [4]. Гармоничность получаемой пропорции применяемых стратегий МГА покажет устойчивость системы межгрупповых отношений в рассматриваемой ситуации. Так, в конфликте на занятиях для студентов эта формула будет иметь вид: 0,8 + 0,2 = 1. А для преподавателей: 0,66 + 0,34 = 1. Несмотря на преобладающее наличие у студентов стратегий межгруппового взаимопонимания (80%), такие данные говорят о неустойчивости системы межгрупповых отношений в рассматриваемой ситуации. Студенты идут на нарушение своей групповой идентичности для решения личных проблем, что в результате сказывается не только на нарушении межгрупповых отношений, но и на социально-психологическом состоянии своей группы. Для преподавателей факультета психологии данная ситуация, видимо, является типичной, хорошо алгоритмизированной, и в результате – гармоничной.

Таблица 2

**Характеристики стратегий межгрупповой адаптации**

| | **Стратегии** | **Наблюдаемые поведенческие акты или переживаемые состояния членами взаимодействующих групп** |
|---|---|---|
| **Групповые защитные стратегии** | *Компенсация* | Пытались найти подходящую замену реальной или мнимой неудачи в ситуации межгруппового взаимодействия |
| | *Отрицание* | Не осознавали трудностей происходящей ситуации |
| | *Замещение* | Вымещали гнев на членах другой группы |
| | *Интеллектуализация* | Разумно истолковывали ситуацию межгрупповой адаптации |
| | *Проекция* | Приписывали свое отношение к ситуации членам других групп |
| | *Образование реакции* | Подчеркивали противоположное отношение и поведение в ситуации, принятых в своей группе |
| | *Регрессия* | Применяли не характерное для своего возраста поведение |
| | *Подавление* | Подавляли в своем сознании смысла, происходящего в ситуации |
| | *Сублимация* | Осуществляли необычное, но социально одобряемое поведение в ситуации межгруппового взаимодействия |
| **Стратегии межгруппового взаимопонимания** | *Межгруппового интерпретативного переопределения* | Изменяли ситуацию в нужном для своей группы направлении |
| | *Межгруппового интерпретативного самоопределения* | Вырабатывали собственное понимание, восприятие ситуации |
| | *Межгрупповой интерпретативной коррекции процесса адаптации* | Ускоряли ситуацию при изменении лично значимых условий |
| | *Поиска/обретения организационной идентичности* | Уточняли соответствие своего положения в ситуации как члена своей группы |
| | *Организационно-культурной реконструкции* | Высказывали свои соображения, свою систему ценностей на основе известной или принципиально новой информации |
| | *Модификации субъективного образа социальной реальности* | Отстраивали заново реальный образ разрешения ситуации на основе изменившихся в ходе взаимодействия представлений |
| | *Конструирования образа межгруппового адаптивного пространства* | Изменяли собственное восприятие пространства ситуации |
| | *Интерпретативного подражания* | Внутренне объясняли себя в ситуации |
| | *Смысловой стигмации* | Давали название ситуации, ярлыки, которые соответствуют понятиям группы |
| | *Конформистской адаптации* | Вели себя согласно принятым нормам взаимодействия групп |
| | *Нонконформистской адаптации* | Использовали правила, принятые в вузе |

**Ситуация 2. Несогласие с оценкой на экзамене**

Группа студентов применяла следующие стратегии поведения в данной ситуации: интеллектуализация (40%); интерпретативного переопределения (32%); интерпретативного подражания (28%). Больше половины относятся к стратегиям межгруппового взаимопонимания (60%), но не на много отстает применение защитных стратегий.

Группа преподавателей в этой же ситуации использовала стратегии: интеллектуализация (50%) и интерпретативного переопределения (50%). В равной степени использовались как защитные, так и стратегии межгруппового взаимопонимания.

Таким образом, для студентов пропорция стратегий будет 0,6 + 0,4 = 1, а для преподавателей 0,5 + 0,5 = 1. В данной ситуации МГА более устойчивой является группа студентов, прогноз ее поведения более очевиден. Группа преподавателей будет вести себя менее предсказуемо. Такое поведение может внести импульс в дезинтеграционные процессы на факультете.

**Ситуация 3. Трудные ситуации общения**

Группа студентов применяла следующие стратегии поведения в данной ситуации: конформистской адаптации (30%); организационно-культурной реконструкции (20%); подавление (20%); регрессия (10%); конструирование образа адаптационного пространства (10%); нонконформистской адаптации (10%). Большинство применяемых стратегий относится к группе межгруппового взаимопонимания (70%), около 30 % испытуемых данной группы применяли защитные стратегии.

Группа преподавателей в этой же ситуации использовала стратегии: интеллектуализация (40%); образование реакции (20%); организационно-культурной реконструкции (20%); нонконформистской адаптации (20%). Применялись как стратегии защиты (60%), так и стратегии группового взаимопонимания (40%).

В данной ситуации формула студентов будет 0,7 + 0,3 = 1, а преподавателей: 0,6 + 0,4 = 1. Можно предположить, что в данной ситуации межгрупповой адаптации группа преподавателей чувствовала и вела себя более гармонично, предсказуемо, чем группа студентов. Для последних данная ситуация МГА была довольно сложна, использовались разные стратегии адаптации, что и вызывает сложность в предсказании реакции этой группы на подобные ситуации в дальнейшем.

**Ситуация 4. Нормирование поведения**

Группа студентов применяла следующие стратегии поведения в данной ситуации: интеллектуализация (40%); замещение (20%); регрессия (20%); подавление (20%). Все используемые стратегии относятся к группе защитных.

Группа преподавателей в этой же ситуации использовала стратегии: интеллектуализация (60%); регрессия (20%); организационно-культурной реконструкции (20%). Подавляющее большинство используемых стратегий – защитные.

Пропорциональное соотношение для студентов выглядит следующим образом: 1+0=1, а для преподавателей так: 0,8+0,2=1. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что в данной ситуации МГА и студенты, и преподаватели использовали стандартный способ взаимодействия друг с другом. Каждая из групп не стремилась прийти к согласию, взаимопониманию, а лишь защищалась от представителей другой группы. Это проявилось в 100% случаев у студентов. Высокие показатели у преподавателей в данном случае позволяют предположить наличие устойчивого способа реагирования на представителей другой группы (студентов) в похожих ситуациях (замечания, советы, пожелания).

**Ситуация 5. Нерешенный организационный вопрос**

Группа студентов применяла следующие стратегии поведения в данной ситуации: интеллектуализации (80%); организационно-культурной реконструкции (20%). Подавляющее большинство используемых стратегий относится к группе защитных.

Группа преподавателей в этой же ситуации использовала стратегии: нонконформистская адаптация (100%). Используемая стратегия относится к стратегиям межгруппового взаимопонимания.

Формула для студентов будет иметь вид: 0,2 + 0,8 = 1, а для преподавателей: 1 + 0 = 1. Можно сказать, что в данной ситуации межгрупповой адаптации группа студентов будет скорее ориентироваться на внутригрупповые отношения, обостряя межгрупповые (применение защитных стратегий адаптации). А преподаватели, используя только стратегии взаимопонимания, преследуют скорее личные интересы, теряют связь со своей группой, не отстаивают внутригрупповые нормы, что может привести не только к межгрупповому взаимонепониманию, но внутригрупповой дефференциации.

Обобщая сказанное, можно наглядно представить результаты качественного анализа ситуаций МГА с использованием «золотой пропорции» как показателя устойчивости и предсказуемости поведения членов групп (табл. 3). Полученные данные показывают те ситуации, которые раскачивают систему межгрупповых отношений на факультете, определяют возможные направления психолого-педагогической работы, как со студентами, так и с преподавателями по формированию и соответственно повышению компетентности в учебной деятельности, обосновывают конкретные линии построения как тренингов МГА, так и выработки организационно-управленческих мероприятий.

Таблица 3

**Результаты анализа ситуаций МГА с использованием «золотой пропорции»**

| Ситуации | Студенты | Преподаватели |
|---|---|---|
| Конфликт на занятии | 0,8 + 0,2 = 1 | 0,66 + 0,34 = 1 |
| Несогласие с оценкой на экзамене | 0,6 + 0,4 = 1 | 0,5 + 0,5 = 1 |
| Трудные ситуации общения | 0,7 + 0,3 = 1 | 0,4 + 0,6 = 1 |
| Нормирование поведения | 0 + 1 = 1 | 0,8 + 0,2= 1 |
| Нерешенный организационный вопрос | 0,2 + 0,8 = 1 | 1 + 0 = 1 |

Дальнейший ход исследования **ценностно-мировоззренческой составляющей межгруппового адаптационного процесса** предполагал использование результатов *теста «Мотивационный профиль» (Ш. Ричи, П. Мартин в адаптации А.В. Булгакова и А.И. Гончарова)* студентов разных курсов и преподавателей и соотнесение их с результатами МГА на факультете психологии МГОУ. Мотивационный профиль позволил выявить характерные для каждой группы испытуемых ведущие факторы мотивации, характерные черты представителей данной группы (табл. 4). Проанализируем полученные результаты.

У *групп студентов 1 и 3 курса* можно выделить два мотивационных фактора (МФ), намного превосходящих средние значения – потребность в хороших условиях работы и комфортной окружающей обстановке; потребность формировать и поддерживать долгосрочные стабильные взаимоотношения (МФ-2 и МФ-5).

Есть некоторое основание предположить, что в высоком значении МФ-2 присутствует элемент компенсации. Это означает, что высокая потребность в МФ-2

заменяет потребность некоего другого фактора. Возможно, это удобный (и социально приемлемый) способ выразить свое неудовольствие руководителем (преподавателем). У части испытуемых с потребностью в комфортных условиях работы выше среднего, потребность в высоком заработке также выше среднего уровня. Это, скорее, показатель ориентации на будущую профессиональную деятельность, чем на учебно-воспитательный процесс. Для тех, у кого МФ-2 имеет значение выше среднего уровня, отмечена повышенная потребность в установлении длительных взаимоотношений. Так, первокурсники действительно склонны к установлению прочных взаимоотношений, к коммуникабельности, к социальным контактам. Вместе с этим у этой группы испытуемых выявлены несколько заниженные показатели по факторам признания, постановки целей и избегания рутины (МФ-6, МФ-7, МФ-9). Следует заметить, что для студентов с такими показателями характерны следующие черты: они могут принимать решения, нимало не заботясь о том, что о них подумают те, кого эти решения касаются. Такие студенты могут игнорировать законные потребности других, могут проявлять некоторую тенденцию к ненадежности в отношениях и деятельности.

Таблица 4

**Мотивационные факторы групп студентов и преподавателей (в сырых баллах)**

| Мотивационные факторы (МФ) | Медиана (средн.) | Средние значения по группе | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 курс | 3 курс | 5 курс | Преподаватели |
| МФ-1. Потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении | 19 | 25,3 | 25,7 | 30,3 | 28 |
| МФ-2. Потребность в хороших условиях работы и комфортной окружающей обстановке | 17 | 28,6 | 27,5 | 30,6 | 25 |
| МФ-3. Потребность в четком структурировании работы, наличии обратной связи и информации | 25 | 24,4 | 23,5 | 29,7 | 20,7 |
| МФ-4. Потребность в социальных контактах | 25 | 32,4 | 30,6 | 27,3 | 25,7 |
| МФ-5. Потребность формировать и поддерживать долгосрочные стабильные взаимоотношения | 19 | 30,7 | 29,3 | 29 | 27,1 |
| МФ-6. Потребность в завоевании признания со стороны других людей | 36 | 28,2 | 32,1 | 32 | 30,4 |
| МФ-7. Потребность ставить для себя сложные цели и достигать их | 36 | 28,3 | 25,8 | 23,9 | 29 |
| МФ-8. Потребность во влиятельности и власти, стремление руководить другими | 31 | 26,5 | 28,9 | 26,6 | 28 |
| МФ-9. Потребность в разнообразии, переменах и стимуляции; стремление избегать рутины | 35 | 27,6 | 25,1 | 25,8 | 27,1 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| МФ-10. Потребность быть креативным, анализирующим работником, открытым для новых идей | 33 | 36,2 | 34 | 35,4 | 37 |
| МФ-11. Потребность в совершенствовании, росте и развитии | 32 | 35,2 | 37,5 | 33,3 | 38,2 |
| МФ-12. Потребность в интересной, общественно полезной работе | 43 | 37,6 | 37,4 | 36,8 | 40,7 |

Все это говорит о том, что у первокурсников еще не сформировалось устойчивое чувство «мы» (отдельной группы), что несомненно будет оказывать влияние на выстраивание отношений с представителями не только своей, но и другой группы (преподавателями). Хотя многие из тех, у кого низка потребность в признании, проявляют себя вполне социально адаптированными.

Можно отметить, что для студентов со сниженными средними показателями по постановке и достижению целей поставленные цели могут и заинтересовать, но они не склонны прилагать много усилий, чтобы добиваться их. Некоторые из них могут иметь низкую самооценку и самоуважение и не способны позитивно воспринимать окружающих. Эти черты можно наблюдать у студентов-первокурсников, которые еще не «научились учиться», для которых фактор общения и отношений более важен, чем успехи в учебе и будущей профессиональной деятельности. Не стремящиеся к высоким достижениям были бы вполне согласны, чтобы их не трогали. Их трудно мотивировать на достижение результатов. У них слишком редко случаются приливы энергии, способные заставить их напрячь все силы. Сталкиваясь с трудностями, они скорее склонны отступить или дождаться руководящих указаний. Данные черты чаще проявляются у студентов 3 курса. Все это не может не сказываться на взаимоотношениях с преподавателями факультета, которые стремятся выполнять свою профессиональную деятельность, требуют от студентов активности, к которой последние не готовы. Это противоречие может вызывать ситуации взаимонепонимания, конфликты.

Что касается *группы пятикурсников,* то у них отмечены завышенные показатели факторов материального поощрения и комфортных условий труда (МФ-1, МФ-2). Это скорее показатели ориентации на будущую профессиональную деятельность, которая позволит хорошо зарабатывать. Можно заметить, что студенты ориентированы скорее на индивидуальную работу, не готовы работать в команде, вносить вклад в достижение групповых целей, оказывать влияние, проявлять власть, самосовершенствоваться и проявлять заинтересованность в работе (снижены показатели по МФ-7, МФ-9). Ориентация на будущий материальный успех, комфортные условия труда у выпускников могут вызывать сложные ситуации взаимодействия с преподавателями, нацеленными на организацию образовательного процесса в настоящем времени.

Проведенное исследование выявило у *группы преподавателей* повышенные показатели по факторам материального стимулирования и установлению стабильных, долгосрочных отношений (МФ-1, МФ-5). Представители данной группы прикладывают значительные усилия к завоеванию репутации надежного и честного человека. Они стремятся к тому, чтобы общение с ними было приятным для других людей, чтобы им доверяли. Любое свое действие или заявление они всегда будут внутренне проверять на честность. Эти черты можно отнести к профессиональнозначимым личностным качествам педагога. Преподаватели довольно эффективные работни-

ки, так как являются членами команды, совместная деятельность которой направлена на достижение высоких образовательных результатов, как у студентов, так и в своей профессиональной деятельности. Условиями эффективности команды являются взаимное доверие ее участников, четко распределенные роли, благоприятные рабочие взаимоотношения и достойное материальное вознаграждение за труд. Что касается сниженных показателей по факторам постановки и достижению сложных целей и избегания рутины (МФ-5, МФ-7), то можно предположить сходную позицию в этом вопросе с группой студентов. Видимо, созданные на факультете условия работы (обучения) являются для данной группы привычными, не влияющими на построение взаимоотношений, как с представителями своей группы, так и с представителями другой группы (студентами).

Обобщая полученные данные, можно отметить, что как у студентов всех курсов, так и у преподавателей выявлены: во-первых, завышенные показатели по фактору комфортной рабочей обстановки; во-вторых, сниженные показатели, с одной стороны, по избеганию рутины в учебной деятельности, с другой – по постановке и достижению профессиональнозначимых целей.

Для определения взаимосвязи межгрупповой адаптации студентов и преподавателей и мотивационных профилей этих взаимодействующих групп проведем сравнение показателей выявленных групповых мотивационных факторов (опросник «Мотивационный профиль») и показателей психологических особенностей ситуаций межгрупповой адаптации (пропорции стратегий межгрупповой адаптации взаимопонимания и групповых защитных стратегий, психические состояния взаимоадаптирующихся групп – показатель тревожности). В результате структура взаимосвязи межгрупповой адаптации и мотивов взаимодействующих групп может быть представлена следующей системой эмпирически выявленных факторов (рис. 5).

**Фактор 1. Ситуации межгрупповой адаптации в учебной деятельности** (факторный вес 11,79879). Комплексный ситуационный фактор межгрупповой адаптации учебной деятельности, связанный с отсутствием мотива улучшения физических условий обучения и межгрупповых взаимоотношений. Фактор показывает на адаптированность групп студентов и преподавателей к реальным стесненным физическим условиям обучения в МГОУ, понимание невозможности их немедленного изменения, принятием уровня материально-технического обеспечения учебного процесса на факультете психологии. Следовательно, из общего адаптационного процесса студентов и преподавателей в вузе можно с определенной степенью допуска исключить процесс приспособления групп к материально-техническим условиям обучения.

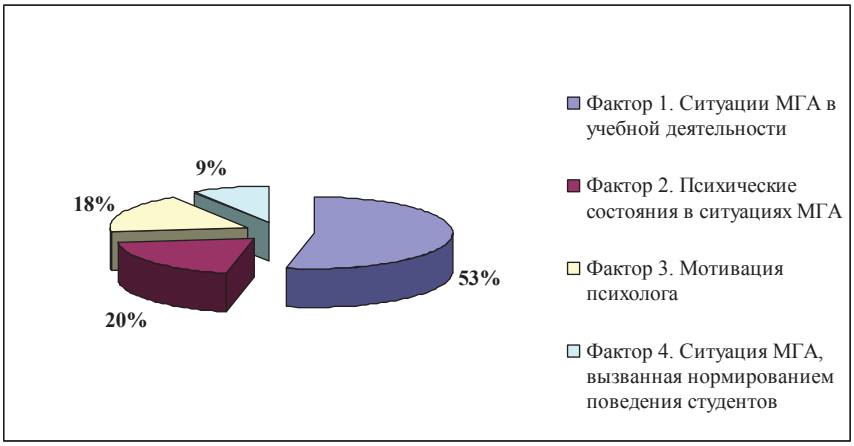



Рис. 5. Структура взаимосвязи межгрупповой адаптации и мотивов взаимодействующих групп

**Фактор 2. Психические состояния в ситуациях межгрупповой адаптации** (факторный вес 4,360774). Фактор групповых психических состояний в ситуациях межгрупповой адаптации, связанных как с отсутствием у групп материальной заинтересованности, так и отсутствием мотивации к расширению социальных контактов. Состояние тревожности взаимоадаптирующихся групп на факультете – низкая тревожность у групп в ситуациях межгрупповой адаптации – вызвана отсутствием материальных стимулов к межгрупповому взаимодействию и желанию расширять межгрупповые контакты, уровень которых воспринимается группами как вполне удовлетворительный и не требующий активизации.

**Фактор 3. Мотивация психолога** (факторный вес 3,921948). Мотивационный фактор стремления к изменениям и переменам, креативности, отсутствия стремления к достижениям. Данный мотивационный фактор является общим для студентов и преподавателей, видимо, выступает мотивационной характеристикой психологического сообщества факультета, является объективно объединяющим фактором для ситуаций МГА.

**Фактор 4. Ситуация межгрупповой адаптации, вызванная нормированием поведения студентов** (факторный вес 2,013723). Фактор не связан с мотивацией адаптирующихся групп, уровнем их тревожности. Можно предположить, что данная ситуация для взаимодействующих групп является наиболее явно выраженным активатором в межгрупповой адаптации.

Проведенный анализ факторной структуры взаимосвязи межгрупповой адаптации и мотивов взаимодействующих групп показывает, что все ситуации межгрупповой адаптации связаны с мотивацией. Выделились мотивационные факторы, характерные и для группы студентов, и для группы преподавателей факультета психологии. Выявлена низкая тревожность у групп в ситуациях межгрупповой адаптации, вызванная отсутствием материальных стимулов к межгрупповому взаимодействию и желанию расширять межгрупповые контакты. Процесс приспособления к материально-техническим условиям обучения не является значимым для взаимоадаптирующихся групп. Фактор улучшения межгрупповых отношений не является мотивационным как у студентов, так и у преподавателей.

**Таким образом**, особенностями межгрупповой адаптации структурно-функциональней составляющая межгруппового адаптационного процесса являются:

*содержание межгрупповых адаптационных ситуаций*, которые могут быть представлены эмпирически выявленной типологией, в которую входят следующие ситуации на занятиях: межгрупповые конфликтные, общения с представителем другой группы, оценивания результатов учебной деятельности, восприятия группами норм поведения студентов;

*характер восприятия ситуаций межгрупповой адаптации,* который определяется студентами и преподавателями как взаимодействие групп с различным статусом (около 60%). Однозначной категорией дифференцирующей группы ситуаций межгрупповой адаптации является разница в возрасте. Неоднозначно оцениваются группам ситуации адаптации по критерию жизненного опыта. Преподавателями он переоценивается, для студентов эта статусная позиция не являются столь значимой. И наоборот, влияние профессионального опыта преподавателями в определенной мере недооценивается, для студентов он является наиболее значимым в конструктивном разрешении ситуации межгрупповой адаптации. Кроме того, студентами слабо дифференцируется преподаватель, имеющий ученое звание или не имеющий такового. Получен позитивный результат оценки восприятия группами ситуаций

межгрупповой адаптации по критерию «национальность, этническая принадлежность». У преподавателей такие оценки отсутствуют, у студентов не имеют статистической значимости;

*структура отстаиваемых интересов в ситуациях межгрупповой адаптации*: у студентов личные интересы, защита достоинства по сравнению с группой преподавателей значительно преобладают. В то же время для обеих групп отстаивание чести своей группы находится на одном из последних мест в иерархии интересов. Данная категория, являясь удовлетворенной, может быть представлена основой для интеграции групп на принципе демократизма образовательной системы;

*реализованность интересов групп в ситуациях межгрупповой адаптации,* которая показывает, что эти ситуации в целом получают на факультете свое конструктивное завершение, в то же время некоторые из них вызывают межгрупповую неадаптивность, активизирующую социально-психологические процессы, позволяющим факультету конструктивно развивается как здоровой социальной организации.

Для ценностно-мировоззренческой составляющей межгруппового адаптационного процесса характерны следующие особенности:

*устойчивость и предсказуемость поведения членов групп*, определяемые с использованием «золотой пропорции» показывают на то, что те ситуации, которые раскачивают систему межгрупповых отношений на факультете, могут быть использованы как ресурс психолого-педагогической работы, как со студентами, так и с преподавателями по формированию и соответственно повышению компетентности в учебной деятельности;

*структура мотивационных потенциалов групп* студентов и преподавателей позволяет обосновывать конкретные линии построения, как совершенствования содержания образовательного процесса, так и выработки организационно-управленческих мероприятий по его обеспечению.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Булгаков А.В. Психология межгрупповой адаптации на кораблях Военно-морского флота России: дис. ... д-ра психол. наук, М., 2007.
2. Булгаков А.В. Психология межгрупповой адаптации. Курс лекций. М.: МГОУ, 2007.
3. Булгаков А.В. Психология межгрупповой адаптации. Практикум по диагностике и оптимизации. М.: МГОУ, 2007.
4. Иванус А.И. Код да Винчи в бизнесе или гармоничный менеджмент по Фибоначчи. – М., 2005.
5. Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией. 12 факторов мотивации. М., 2004.

***Пулькина О.А.***

# ВЗАИМОСВЯЗЬ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ С ИХ ТИПАМИ ВОСПРИЯТИЯ

На примере студентов физико-математического факультета исследовалась взаимосвязь успеваемости студентов с их типами восприятия. Основным методом исследования была методика на выявление ведущей репрезентативной системы. В исследовании приняли участие 315 студентов с первого по пятый курс. Полученные результаты говорят о том, что у студентов физико-математического факультета, наиболее благоприятно на успеваемость влияет в полной мере развитая визуальная форма восприятия.

*PUL'KINA O.A.*

*THE INTERRELATION OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION STUDENTS' PROGRESS OF WITH TYPES OF PERCEPTION*

*The interrelation of students' progress with types of perception has been investigated on the example of the students of the faculty of physics and mathematics. The basic method of the investigation is the leading representative system detection method. 315 students from 1st to 5th courses took part in the investigation. The final results suggest that for the physical and mathematical faculty students the progress is experienced more favorable influence on the part of the fully developed visual perception form.*

Психологические исследования ряда авторов, таких как Выготский Л.С. и Ананьев Б.Г. показывают, что в период сессии, аттестаций и контрольных срезов у студентов возникают различные негативные психические состояния. Этого можно было бы избежать, если бы пройденный материал легко воспринимался, обрабатывался студентом и затем успешно применялся в ходе занятий. В процессе восприятия и переработки информации ведущую роль играют каналы, через которые человек получает информацию об окружающем его мире (зрение, слух и кинестетическое чувство), или репрезентативные системы. Цель нашего исследования рассмотреть, существует ли взаимосвязь между успеваемостью студентов и типами восприятия, их репрезентативной системой.

Одной из самых ранних моделей НЛП была идея «модальностей» или «репрезентативных систем». В большинстве публикаций по НЛП эти термины используются как синонимы. Мы рассматриваем репрезентативную систему как систему, посредством которой субъектом воспринимается и используется информация, поступающая по сенсорным каналам. Репрезентативную систему индивида можно рассматривать и как состояние психики, которое проявляется в вербальном и невербальном поведении. Модальность – качественная характеристика восприятия. В зависимости от доминирования того или иного способа поступления и переработки информации репрезентативные системы (RS) могут быть представлены в трех основных категориях: визуальные, аудиальные и кинестетические. Каждый индивид, по мнению основоположников НЛП, обладая всеми тремя модальностями восприятия, предпочитает использовать все-таки одну. Эта модальность, которую индивид использует чаще других, называется основной модальностью. Именно благодаря основной модальности восприятие осуществляется максимальный доступ к инфор-

мации. Ведущая модальность отражает деятельность мозга в данный момент, в ситуации «здесь и теперь».

С точки зрения Джона Гриндера и Ричарда Бэндлера, основоположников НЛП, имеется три основных канала, по которым люди воспринимают информацию об окружающем нас мире. Это зрение, слух и кинестетика. В отличие от отечественной академической психологии, где под кинестетическими подразумеваются либо мышечные, либо суставные ощущения, в НЛП кинестетика включает и обоняние, и осязание, и тактильные ощущения, и собственно кинестетику. По каждому из этих каналов непрерывным потоком поступает информация, используемая нами для организации собственного опыта.

Индивидуальные репрезентации мира различны, и чтобы эффективно осуществлять любые виды коммуникаций (в том числе и учебные) необходимо учитывать эти различия.

Е. А. Ямбург описал попытки индивидуального подхода, проделанной без учета особенностей развития ребенка и потому обреченной на неуспех. Шалва Амонашвили проходя между парт, наклонялся и шепотом (индивидуально!) объяснял детям учебный материал. Не принимая во внимание уровень развития слухоречевой памяти, учитель фактически терял и свое время, и время учеников. Те из них, кто плохо воспринимал информацию на слух, не могли должным образом понять и запомнить то, что им объясняли. Недостатки восприятия в одной или более сенсорных модальностях, а также слабая интеграция идущей от разных модальностей информации могут быть причинами не только слабой успеваемости, но и нарушений в поведении. Умелое использование преобладающего сенсорного канала позволяет учителю с большим коэффициентом полезной деятельности передавать ученикам сложную учебную информацию. Вместе с тем не следует считать подобный метод панацеей. Во-первых, помимо сенсорного канала «Вход» существует и канал «Выход», которые не всегда совпадают. Во-вторых, учителю желательно порекомендовать развивать все каналы, а не только тот, который уже достаточно развит. При этом можно напомнить высказывание Д.Б. Эльконина, который предлагал «ориентировать обучение не на сложившиеся, а на еще только складывающиеся особенности умственного развития».

По утверждению основоположников НЛП Джона Гриндера и Ричарда Бэндлера, репрезентативная система является важной характеристикой познавательной сферы человека. Накоплен огромный практический материал, демонстрирующий эффективность методик НЛП. В отечественной психолого-педагогической науке понятие «репрезентативная система» используется недостаточно. Представляется важным проведение развернутых научных исследований, посвященных данной проблеме. Актуальным является, в частности, и экспериментальное изучение влияния типов репрезентативных систем студентов на процесс обучения.

Злободневность исследования также определяется потребностями системы образования, ее гуманизацией, возрастающими требованиями к процессу обучения, оптимизацией всех ее сторон. Решение этих задач невозможно без индивидуального подхода к каждой личности, включенной в образовательный процесс. Из этого следует, что для повышения эффективности учебно-педагогической деятельности большое значение приобретает исследование проблем, связанных с изучением особенностей учащихся, проявляющихся в учебно-позновательной деятельности. Несомненно, что актуальность исследования продиктована также необходимостью дополнения теоретических построений, относящихся к изучаемому явлению, пот-

ребностью в новых методах и методиках, имеющих более широкие возможности и больший эффект воспитательного воздействия.

Мы предположили, что существует взаимосвязь между успеваемостью студентов и их репрезентативной системой. Полноценное восприятие, усвоение и в итоге понимание учебного материала студентами влияет на их психические состояние, особенно в период аттестаций и сессий.

Для диагностики типа репрезентативной системы студентов применялись методики «Визуальной оценки глазодвигательных реакций», «Анализ предикатов», а также тестовая методика для определения ведущей репрезентативной системы, авторы Ф. Пуселик и Б. Люис.

Исследование осуществлялось на базе физико-математического факультета, специальность «Учитель математики и информатики» Стерлитамакской государственной педагогической академии.

В исследовании приняли участие 315 студентов с первого по пятый курс, в число которых входит 58 студентов 1-го курса, 60 студентов 2-го курса, 69 студентов 3-го курса, 76 студентов 4-го курса и 52 студента 5-го курса.

Нами были получены следующие результаты.

При помощи методики на выявление ведущей репрезентативной системы, были выявлены группы студентов, различающиеся по степени развитости репрезентативных систем: мономодальные студенты (в репрезентативных системах которых хорошо представлена какая-то одна модальность), бимодальные студенты (в репрезентативных системах которых хорошо представлены какие-либо две модальности) и полимодальные студенты (в репрезентативных системах которых хорошо представлены все три модальности). Критерием деления студентов на группы служили следующие показатели: полимодальных студенты (в репрезентативных системах которых хорошо представлены все три модальности), мономодальные или ярко выраженный «аудиал», «визуал» или «кинестетик» соответственно. Всех остальных студентов мы отнесли в группу бимодальных учащихся – соответственно Аудиал-Визуал, Аудиал-Кинестетик и Визуал-Кинестетик.

Распределение типов восприятия студентов на всех курсах отображены в таблице 1.

Таблица 1

**Распределение типов восприятия у студентов**

| Типы восприятия студентов | Мономодальность | | | Бимодальность | | | Полимодальность |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Аудиал (А) | Визуал (В) | Кинестетик (К) | АВ | АК | ВК | АВК |
| Количество студентов | 16 | 45 | 46 | 11 | 40 | 83 | 74 |
| Соотношение в (%) | 5 | 14 | 14 | 4 | 12 | 27 | 24 |

Из 315 студентов 5% – ярко выраженные аудиалы. 14%. студентов – ярко выраженные визуалы. У 14% студентов кинестетический канал восприятия развит лучше, чем аудиальный и визуальный. Хорошо представлены аудиальная и визуальная

модальности у 4% студентов. Аудиальная и кинестетическая модальность преобладают у 12% студентов. 27% студентов предпочитают визуально-кинестетическую репрезентативную систему. И, наконец, все три модальности хорошо развиты у 24% студентов. Из таблицы видно, что наибольшее количество студентов владеют визуально-кинестетической репрезентативной системой и почти у такого же количества опрашиваемых одинаково хорошо развиты все три репрезентативные системы. Наименьшее количество, всего 4%, обладают более развитыми аудиальной и визуальной модальностями.

Результат корреляционного анализа взаимосвязи успеваемости студентов с их типами восприятия представлен в табл. 2.

Таблица 2

**Результат корреляционного анализа взаимосвязи успеваемости студентов с их типами восприятия**

| Успеваемость по предметам | | Модальность | | |
|---|---|---|---|---|
| Название предмета | Средний балл | А | В | К |
| Математический анализ | 3,6 | - 0,150** | 0,158** | - 0,020 |
| Алгебра | 3,8 | -0,154** | 0,119* | 0,035 |
| Геометрия | 3,8 | -0,112 | 0,126* | -0,022 |
| Информатика | 4,1 | -0,112 | 0,153* | -0,057 |
| История | 3,8 | -0,146* | 0,202** | -0,070 |
| Программирование | 3,6 | -0,138* | 0,101 | 0,031 |
| Иностранный язык | 4,2 | -0,143* | 0,113 | 0,030 |
| Физика | 3,7 | -0,172** | 0,106 | 0,074 |
| ТФКП | 3,7 | -0,166* | 0,113 | 0,047 |
| Численные методы | 3,7 | -0,175* | 0,034 | 0,148 |
| Числовые системы | 4,1 | -0,160 | -0,035 | 0,202* |
| Астрономия | 4,8 | -0,349* | 0,285* | 0,059 |

** корреляция значима на уровне 0,01.

* корреляция значима на уровне 0,05.

На данном этапе обработки эксперимента, анализируя табл. № 2 влияния типа восприятия на особенности учебной деятельности студента при помощи метода линейной корреляции можно сказать следующее.

Мы видим, что предмет «математический анализ» имеет значимую отрицательную корреляцию с показателем аудиальности, а с показателем визуальности, наоборот, обладает значимой положительной корреляцией.

Предмет «алгебра» аналогично с показателем аудиальности имеет значимую отрицательную корреляцию, а обладает значимой положительной корреляцией с показателем визуальности.

Такие предметы как «геометрия» и «информатика» значимо положительно коррелируются с показателем визуальности.

«История» имеет значимую положительную корреляцию с показателем визуальности, а с показателем аудиальности, наоборот, обладает значимой отрицательной корреляцией.

Следующие предметы, как например, «программирование», «иностранный язык», «физика», «ТФКП» и «численные методы» значимо отрицательно коррелируются с показателем аудиальности.

А такой предмет, как «числовые системы» обладают значимой положительной корреляцией только с показателем кинестетичности, в то время как с показателями визуальности и аудиальности они отрицательно, но не значимо коррелируются.

«Астрономия» же имеет значимую отрицательную корреляцию с показателем аудиальности, с показателем визуальности данный предмет значимо коррелируется со знаком «плюс».

Исходя из полученных результатов, мы можем утверждать следующее.

Из 12 приведенных предметов показатель аудиальности значимо отрицательно коррелируется с 9, такими как «математический анализ», «алгебра», «история», «программирование», «иностранный язык», «физика», «ТФКП», «численные методы», «астрономия». То есть чем выше балл показателя аудиальности, тем ниже оценки по вышеперечисленным предметам. А ведь большая часть данных предметов является базовыми для студентов данной специальности.

Показатель визуальности значимо положительно коррелируется со следующими предметами: «математический анализ», «алгебра», «геометрия», «информатика», «история» и «астрономия». Это составляет половину из перечисленных предметов. Можно предположить, что чем выше показатель визуальности, тем выше оценки по данным предметам.

И чем выше показатель кинестетичности, тем выше оценки по предмету «численные системы».

Таким образом, уже на данном этапе исследования мы можем сказать, что тип восприятия студентов влияет на их успеваемость. Так же можно сказать, что для студентов физико-математического факультета, обучающихся по специальности «Учитель математики и информатики» наиболее благоприятно на успеваемость влияет в полной мере развитая визуальная форма восприятия.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бендлер Р. Используйте свой мозг для изменения. – Новосибирск, 1992.
2. Бендлер Р., Гриндер Д.. Структура магии в 2-х томах. – СПб, 1993.
3. Лебедев В.В. Образовательная технология «достижение прогнозируемых результатов». – М.,2005.
4. Пуселик Ф. и Люис Б. Магия нейролингвистического программирования без тайн. – СПб., 1995.
5. Ремеева А.Ф. Нейролингвистическое программирование и образовательная практика. // Прикладная психология и психоанализ. – М., 1997. – № 1.
6. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: ТЦ Сфера, 2003.
7. Эльманович В.И. Нейролингвистическое программирование (методическое пособие для начинающих). – СПб., 1994.

***Шейнис Г.В.***

# ИССЛЕДОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

В статье представлены результаты исследования экологического сознания студентов и рассмотрены вопросы эколого-педагогической подготовки будущих специалистов.

*SHEINIS G.V.*

*EXAMINING ECOLOGICAL SENSE. PROBLEMS OF ECOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION OF COLLEGE STUDENTS*

*This article presents the results of examining students' ecological sense and points out some problems of ecological and pedagogical educating of future specialists.*

Изменения, происходящие в современном мире, обостряют интерес к проблеме формирования экологической культуры, и делают ее современной и социально значимой.

Формирование экологической культуры человека (как способности пользоваться своими экологическими знаниями и умениями в практической деятельности) может происходить разными путями и на разных уровнях социального устройства: через политику, экономику, просвещение, телевидение и т.п. Школьное и высшее образование в этом ряду занимают одно из первых мест.

Без соответствующего уровня культуры люди могут обладать необходимыми знаниями, но не владеть ими. Экологическая культура человека включает его экологическое сознание и экологическое поведение.

Особое внимание обращается на необходимость формирования у человека экологического сознания. Под экологическим сознанием в настоящее время чаще всего понимают систему представлений о мире природы, личностного (субъективного) отношения к миру природы, технологий взаимодействия с миром природы и этического (ценностного) отношения к природе. При этом различают такие типы экологического сознания, как антропоцентрический и экоцентрический.

Актуальность появления психологии экологического сознания как направления экологической психологии обусловлена в первую очередь тем, что решение экологических проблем и формирование экологической культуры возможно лишь на основе качественного перехода от антропоцентрического типа экологического сознания к экоцентрическому.

Человечество прошло долгий путь в развитии своих отношений с природой, и на каждом этапе складывалось особое, свойственное именно этому этапу, экологическое сознание как совокупность экологических и природоохранных представлений, мировоззренческих позиций и отношения к природе, стратегий практической деятельности, направленной на природные объекты.

Корни потребительского отношения к миру природы следует искать в закономерностях формирования сознания человека, структура и содержание которого обусловлены содержанием и способами деятельности как отдельного человека, так и общества в целом.

В современном общественном сознании экологический кризис мыслится как нечто внешнее по отношению к человеку. Более конструктивной представляется иная позиция: экологический кризис – это в значительной степени философско-идеологический, и в первую очередь мировоззренческий кризис (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1996).

В представлении большинства людей вопросы охраны природы традиционно рассматриваются как исключительно естественно-научные, а гуманитарным аспектам природоохранной деятельности до сих пор уделяется гораздо меньше внимания.

Необходимость психологического изучения проблемы экологического сознания обусловлена не только угрозой экологического кризиса, но и явлениями культурно-исторического плана – эволюцией человеческого сознания, проявлениями которой являются:

1) смена парадигм общественного сознания с экономической XIX–XX вв. на экологическую XXI в.;

2) поиск ответа на вопрос о природе человека и постепенное осознание триединства его сущности как существа биологического, социального и духовного;

3) эволюция человека как субъекта (носителя) сознания: от субъекта индивидуального и группового (социального) развития до субъекта развития планеты в целом (В.И. Панов, 2004).

Для психологии экологическое сознание – это феномен динамический и даже эволюционный, для которого характерна относительность существования и относительность определения. Относительность существования фиксирует возможность как наличия, так и отсутствия этого феномена, а также то, что на последующих этапах развития индивида оно может быть у него сформировано. Иными словами, для психологии экологическое сознание есть феномен развивающийся, который имеет в своей основе возможность к появлению и развитию. Отсюда, как объект психологии экологическое сознание может быть предметом диагностики (его наличия или отсутствия) и целенаправленного формирования.

Структура экологического сознания определяется как совокупность:

– представлений (как индивидуальных, так и групповых) о взаимосвязях в системе «человек – природа» и в самой природе;

– субъективного (личностного) отношения человека к миру природы;

– соответствующих стратегий и технологий взаимодействия человека с миром природы;

– жизненных ценностей этического плана, диктующих необходимость экологически ориентированных ценностей.

Центральное место в представляемой таким образом структуре экологического сознания отдается субъективному (личностному) отношению человека к миру природы.

Экологическое образование и просвещение, формирование экологического сознания и субъективного отношения к природе невозможны без осуществления диагностики.

Настоящая статья посвящена изложению и анализу тех данных, которые предоставляют возможность охарактеризовать некоторые особенности экологического сознания, своеобразие субъективного отношения к природе и экологическим проблемам студентов, обучающихся на естественно-научных и гуманитарных специальностях Орловского государственного университета.

Было опрошено несколько выборок испытуемых — студенты очного отделения первого – пятого курсов различных факультетов ОГУ (ФЕН, ХГФ, филологический, экономический).

Прежде всего проанализируем, каким образом особенности экологического сознания студентов связаны с характером их учебно-профессиональной направленности, а также выясним, обладают ли студенты сформированным экологическим сознанием, тем потенциалом отношения к природе, благодаря которому они могут эффективно формировать это сознание и развивать это отношение у других.

Диагностика экологического сознания строится по следующим параметрам, представляющим выражение субъективного отношения личности к природе в таких сферах психики, как:

• эмоциональная (эмпатия, симпатия, антипатия) – восприятие природы как объекта эстетики, этики, жизни;

• познавательная – природа как объект познания и как условие обитания;

• поведенческая: практическая – природа как объект и субъект действия, поступочная – отношение к природе выступает в качестве субъективного средства нравственного самоопределения и самоутверждения.

Блок психодиагностических методик, разработанных в настоящее время, позволяет получить достаточно полную картину характера отношения к природе, сложившегося у данной личности.

Психологическая диагностика экологического сознания проводилась с помощью исследовательского комплекса «Экологическая психодиагостика» (СД. Дерябо, В.А. Ясвин):

1. Методика диагностики отношения к природе «Натурафил» представляет собой опросник, позволяющий получить количественную и качественную характеристики таких компонентов этого отношения как: 1) эмоциональный, 2) познавательный, 3) практический, 4) поступочный.

2. Вербальная ассоциативная методика диагностики типа экологических установок личности «ЭЗОП» позволяет выявить преобладание: 1) эстетических, 2) познавательных, 3) прагматических или 4) природоохранных акцентов в отношении к природе.

3. Методика диагностики предпочитаемой деятельности, связанной с миром природы, «Альтернатива» представляет собой дифференциальный опросник, позволяющий констатировать предпочтение: 1) эстетического освоения природы, 2) изучения природы, 3) практического взаимодействия с миром природы («общения с природой»), 4) прагматического использования природных объектов.

4. Методика ранжирования «Доминанта» позволяет определить место (ранг) отношения к природе в системе всех субъективных отношений человека.

5. Методика диагностики отношения к заповедникам и национальным паркам «Заповедные мифы» представляет собой опросник, позволяющий получить количественную и качественную характеристики таких компонентов этого отношения как: 1) эмоциональный, 2) познавательный, 3) практический и, 4) поступочный к таким структурным составляющим охраняемой территории как: 1) заповедная природа, 2) заповедный режим, 3) сотрудники заповедника, 4) государственная организация.

Учитывая, что на ФЕН поступают студенты в той или иной степени экологически ориентированные, результаты исследования следует анализировать отдельно.

Как показывают полученные в ходе констатирующего эксперимента данные,

характеристики экологического сознания студентов, обучающихся на различных специальностях и курсах, в целом идентичны.

Установлено, что у большинства студентов показатели всех параметров отношения к природе соответствуют среднему уровню; среди субъективных ценностей – природа занимает одно из первых мест у студентов ФЕНа и последнее – у гуманитариев, уступая таким ценностям как труд, общение, наука и искусство. Мир природы воспринимается, прежде всего, с эстетических позиций, доминирует когнитивная установка – природа воспринимается как объект изучения, выражено прагматическое, утилитарное отношение к природе; в меньшей степени природа воспринимается как объект охраны и заботы.

Этическое отношение к природе далеко не у всех студентов преобладает над прагматическим (исключением являются студенты ФЕНа) и эта тенденция возрастает от первого курса к пятому.

Между тем, при проведении различных опросов студенты декларируют свою высокую готовность к природоохранной деятельности, считают экологическую проблему одной из важнейших и лишь некоторые выражают свое нежелание участвовать в каких-либо природоохранных акциях. Однако в реальной эколого-просветительской, природоохранной деятельности студенты практически не принимают участия.

Методика диагностики отношения к природе «Натурафил» позволяет получить характеристики компонентов и дает возможность оценить уровень интенсивности субъектного отношения личности к природе. Анализ полученных данных показал, что параметры отношения к природе (эмоционально-положительное восприятие природы, стремление получать информацию о природе, стремление к личному контакту с миром природы, природоохранная активность, натуралистическая эрудированность) у студентов различны – от низкого до очень высокого уровня активности и заинтересованности. Более высокий уровень – выявлен у студентов ХГФ.

При этом по мере обучения в вузе отношение студентов к природе постепенно теряет свой познавательный характер (когнитивный компонент с возрастом снижается) и становится более эмоциональным (перцептивно-аффективный компонент возрастает).

При диагностике доминантности субъективного отношения к природе (методика «Доминанта») испытуемым было предложено 9 понятий, из которых они должны выбрать три наиболее важных и три наименее важных для себя понятия. Большинство студентов отнесли понятие «Природа и животные» к трем наименее важным для себя понятиям, что указывает на низкую доминантность отношения к природе и животным. Более высокую доминантность отношения к природе и животным показали студенты ФЕНа, хотя и у них это понятие не стоит на первом месте.

Изучение отношения к природе студентов с помощью методик «Эзоп» (тип доминирующей экологический установки) и «Альтернатива» (ведущий тип мотивации взаимодействия с миром природы) показало: для большинства студентов доминирующей является эстетическая установка в отношении природы, выявило согласованность между экологическим сознанием и поведением – если на уровне сознания природа воспринимается, прежде всего, как объект красоты и изучения, то и поведение в большей степени направлено на эстетическое освоение природы и общение с животными и растениями.

Исследование отношения студентов к природоохранной деятельности заповедников (методика «Заповедные мифы») показало: для различных категорий студен-

тов характерно преобладание эмоционально положительного отношения к природе, к природоохранной деятельности заповедников и практической реализации духовно-развивающего потенциала природы, и в меньшей степени – природоохранная активность (поступочный компонент отношения) и познавательный интерес.

Эмоционально положительное восприятие заповедников намного превосходит эмоционально отрицательное. Студенчество проявляет значительный интерес к информации об охраняемых природных территориях, готово в определенной степени оказывать содействие в природоохранной деятельности. Хотя осведомленность о заповедниках, их функциях и значении остается недостаточной.

Отмечается увеличение доли прагматического отношения к природе и снижение познавательного отношения к деятельности заповедника у старшекурсников.

Можно констатировать: традиционная система непрерывного экологического образования, в которой главный акцент делается на экологические знания, недостаточно эффективна для формирования экологического сознания студентов. Результатом последней становится высокая экологическая эрудиция, но низкий уровень природоохранной активности, слабо выраженное субъективное (личностное), сочувственно-действенное, нравственное отношение к природе.

Отсюда, как отмечает большинство исследователей, необходимо пересмотреть стратегию формирования экологического сознания студентов, перспективно усиление гуманитарных аспектов и воспитательного компонента экологического образования и просвещения.

С целью коррекции отношения к природе необходима разработка и реализация комплекса эколого-просветительских программ, направленных на работу с различными категориями студентов с учетом их психологических особенностей.

Экологизация образования, профессиональная эколого-педагогическая подготовка к эффективному осуществлению процесса комплексного экологического образования и просвещения является необходимым условием подготовки современного специалиста.

В общем виде тенденции изменения содержания экологического образования можно разделить на две группы: тенденции свертывания содержания и тенденции его развертывания. Первая группа тенденций выделена на основе анализа, главным образом образовательной политики государства и массового опыта формирования экологической культуры в период школьного и вузовского обучения.

К тенденциям свертывания содержания экологического образования относят: исключение квалификации «Учитель экологии» из перечня педагогических специальностей; постепенное исключение из содержания излагаемого материала сценариев негативного экологического будущего; снижение внимания к экологии как отдельному учебному курсу.

Ведущими тенденциями совершенствования технологий эколого-педагогического образования являются такие, как создание информационных баз данных в компьютерных сетях; детальное психологическое обоснование этапов педагогического процесса, направленного на формирование различных сторон экологической культуры, выявление и применение для этого психологических механизмов развития личности и ее отношений в процессе эколого-педагогической подготовки студентов; расширения образовательного пространства, включающегося в педагогический процесс.

За вузом сохраняется роль центрального звена системы, вместе с тем должны быть расширены его связи и с другими образовательными учреждениями (дошколь-

ными, средними специальными, школами, учреждениями и социальными институтами).

В настоящее время «экология» как обязательный учебный предмет включен в программу на федеральном уровне, но часто исключается на региональном. Как правило, программы по экологии строятся в логике традиционного обучения. Это означает, что они пытаются скорее воспроизвести соответствующую научную дисциплину, чем природные (психологические) закономерности развития человека и его сознания

Анализ директивных документов (законы, концепции, доктрины), методических материалов (стандарты и программы вузовского образования), научно-методических публикаций (учебные пособия, статьи, рекомендации и т.п.), позволяет констатировать, что экологический материал в образовательном стандарте слабо отражен.

Учебники и учебные пособия для студентов экологизированы недостаточно: экологический материал представлен бессистемно, отражает лишь некоторые проблемы взаимодействия общества и природы, охраны окружающей среды и рационального природопользования.

Количество научно-методических публикаций и практических пособий по формированию экологической культуры школьников и студентов в процессе образования недостаточно. Результатом сложившегося положения является неудовлетворительная реализация эколого-воспитательного потенциала дисциплин в школьном и вузовском образовании.

В отечественной педагогике широко разработаны проблемы общей профессиональной и эколого-педагогической подготовки будущих педагогов. Обоснованы разные вопросы моделирования внутренних свойств и личностных качеств педагога, обусловливающих его готовность к выполнению различных задач экологического воспитания школьников (Л.Д. Бобылева, В.И. Ерошенко, С.С. Кашлев, Л.А. Реут, Л.В. Романенко и др.).

Актуальной частью эколого-педагогической подготовки педагога выступает эколого-методическая готовность как профессиональное качество, сущность которого определяется не только знанием способов и средств формирования экологической культуры, но и практическим владением этими способами, наличием опыта формирования экологической культуры детей и способностью к его приобретению.

К основным недостаткам вузовского процесса эколого-методической подготовки студентов, на взгляд С.Н. Глазачева, относятся следующие.

Отсутствие четкой системы «горизонтальных» и «вертикальных» связей, как межпредметных, так и внутрипредметных в процессе эколого-методической подготовки студентов.

Недостаточная информированность вузовских преподавателей о современных научных подходах к проблеме формирования эколого-методической готовности студентов.

Недостаточное внимание преподавателей гуманитарных предметов к проблемам экологического образования, эколого-методической подготовки студентов, хотя, как доказывает зарубежный опыт стран и передовые научные концепции, экологическое образование и подготовка студентов к его осуществлению возможны на любом содержательном поле; более того, в связи с усилением тенденций интеграции в современной науке роль гуманитарных предметов в формировании экологической культуры только возрастает.

Учитывая результаты исследований предшественников, С.Н. Глазачев предлагает теоретическую модель эколого-методической готовности педагога.

В структуру эколого-методической готовности педагога входят следующие компоненты:

• мотивационный, отражающий систему внутренних побуждений к эколого-воспитательной деятельности, убежденность в необходимости формирования экологической культуры для развития собственной личности и личности воспитанников, поиск смысла эколого-педагогической деятельности;

• содержательный, отражающий систему предметных, методических и психолого-педагогических знаний, образующих комплексное научное представление о целостном процессе формирования экологической культуры;

• операционный, характеризующий степень практического владения педагогом системой средств и наличие у него личного опыт формирования экологической культуры школьников.

Следует отметить, что выделенные компоненты едины по своей личностной природе, обладают способностью взаиморазвивающего влияния друг на друга и приобретают значение в структуре эколого-методической готовности как целостного профессионального качества.

В соответствии со структурой эколого-методической готовности предложена система критериев для выявления уровня эколого-методической подготовки студентов: критерий мотивационной готовности к эколого-методической деятельности; критерий содержательной готовности и критерий процессуальной готовности. Для каждого критерия определены показатели.

Теоретическая модель процесса эколого-методической подготовки будущих учителей в ходе обучения в вузе строится на основе следующих представлений: ведущей целью эколого-методической подготовки педагога является обеспечение выполнения им социально-экологической функции – творческой трансляции экологической культуры; эколого-методическая подготовка – актуальная часть подготовки будущего специалиста к профессионально-педагогической деятельности; эколого-методическая готовность формируется в процессе обучения в вузе поэтапно.

В психологии В.А. Ясвиным разработана программа профессиональной эколого-педагогической подготовки специалистов к эффективному осуществлению процесса комплексного экологического образования и просвещения, направленной на развитие системы экологических представлений студентов, их субъективного отношения к миру природы, выбор стратегий и технологий взаимодействия с природными объектами.

Программа может состоять из пяти следующих блоков: эколого-теоретического, психолого-педагогического, эколого-гуманитарного, натуралистического и методического.

Эколого-теоретический блок подготовки включает овладение умением использовать экологический потенциал естественнонаучных дисциплин: на основе курса «Охрана природы» формируется понимание того, что общество и биосфера находятся в состоянии коэволюции; что, будучи частью природы, человек должен подчиняться ее законам.

Эколого-гуманитарный блок подготовки предусматривает повышение эрудиции в области экологически ориентированной художественной литературы, творчества писателей-натуралистов; искусствоведческих вопросов, рассматривающих раскрытие темы природы в литературе, музыке, визуальном искусстве, подготовка

студентов к проведению эстетического анализа природных объектов и этическому осмыслению их витальных проявлений, а также к пониманию этики взаимоотношений человека с миром природы.

Натуралистический блок подготовки предусматривает формирование практических умений и навыков взаимодействия с природными объектами, освоение комплекса экологических технологий: исследовательские навыки, правила поведения в природной среде, биотехнические и другие природоохранительные стратегии и технологии.

Психолого-педагогический блок подготовки предусматривает как общую психолого-педагогическую подготовку (общая, возрастная и педагогическая психология, теория и история педагогики), и специальную (психология экологического сознания и экологическая педагогика).

В рамках психологии экологического сознания рассматриваются закономерности развития системы экологических представлений людей, их субъективного отношения к миру природы, выбора стратегий и технологий взаимодействия с природными объектами. Раскрываются механизмы развития экологического сознания личности; демонстрируются процессы его онтогенетического развития; анализируется эволюция общественного экологического сознания в процессе социогенеза; показываются методы психологического измерения субъективного отношения к природе; дается типология отношений людей к природе и характеристика различных типов этого отношения и т.д.

Экологическая педагогика вооружает представлением о сущности экологичной личности, принципах, методах и приемах ее формирования. Анализируется содержание и формы процесса экологического образования, рассматривается эффективность различных педагогических стратегий экологического образования в мире и т.д.

Методический блок предусматривает разностороннюю методическую и технологическую подготовку студентов, дает им комплекс педагогических умений, позволяющих эффективно осуществлять процесс экологического образования. Это и проведение экскурсий в мир природы, и организация учебных экологических троп или летнего экологического лагеря, и подготовка школьных экологических праздников, и руководство различными экологическими играми и их разработка, и организация детских экологических движений и т.д.

Методическая подготовка включает освоение ряда специальных навыков (оформительской работы, рисования природных объектов с натуры, фото- и киносъемки в природе, записи природных звуков, флористики и фитодизайна, прикладного творчества с использованием природных материалов и т.д.

При этом отмечается, что главным условием профессионального роста студентов является их собственная активность в изучении опыта эффективного экологического образования, в поиске новых стратегий и технологий педагогического процесса.

Для преодоления прагматизма в отношении природы, формирования экологической культуры и готовности к эколого-просветительской деятельности у студентов независимо от их специальности следует активнее использовать в образовательном процессе произведения литературы и искусства, систематически привлекать студентов к участию в конкретных природоохранных акциях, в экологических движениях разного рода, экологических рейдах и т.д.

По мнению многих авторов (А.В. Гагарин, Д.Н. Кавтарадзе, В.И. Панов, С.Д.

Дерябо, В.А.Ясвин, и др.), основные психологические принципы формирования и коррекции экологического сознания у детей и взрослых следующие:

• обучение и воспитание, направленные на формирование экологических представлений о взаимосвязях в системе «человек–природа» и в самой природе, эколого-ориентированного отношения к миру природы, а также системы умений и навыков (технологий) взаимодействия с миром природы;

• рефлексия, то есть самоосознание и расширение своих знаний о природных объектах, субъективного отношения и эмпатии, личностного смысла и способов взаимодействия и т.д.;

• общение с миром природы, формирование психологической значимости общения с природными объектами;

• расширение способности к невербальному общению с самим собой, с другими людьми и с природными объектами как метод формирования природоцентрического типа экологического сознания;

• идентификация, то есть отождествление себя с кем-то или чем-то другим («вжиться в образ» через движение и позу тела, через воображение и визуализацию, и проживание условий жизни и т.д.);

• деятельность, то есть практическое участие в экологических формах деятельности от экологических кружков и студенческой практики до экологических рейдов и участия в экологических движениях;

• моделирование экологических ситуаций, действий, деятельности в обучении (деловые, имитационные экологические игры);

• создание экологизирующей образовательной среды, способствующей формированию в соответствии с возрастными особенностями развития экологического сознания экологической личности, для которой свойственны: психологическая включенность в мир природы, основанная на представлении о взаимосвязанности мира людей и мира природы; субъектный (партнерский) характер восприятия природных объектов; стремление к непрагматическому взаимодействию с миром природы.

Итак, ключевая проблема состоит в том, что в учебные планы как небиологических, так биологических специальностей в недостаточной степени включены курсы экологической и природоохранной направленности. В итоге молодые специалисты различных отраслей хозяйства остаются совершенно некомпетентными в вопросах охраны природы и эколого-просветительской работы.

Приоритетная задача заключается в разработке и внедрении в образовательный процесс высших учебных заведений различного профиля взаимосвязанных экологических спецкурсов, программ формирования экологической культуры, подготовки к организации эколого-просветительской деятельности с учетом специфики специальностей, получаемых студентами. Кроме того, необходимо активно распространять имеющийся во многих вузах многолетний опыт эколого-педагогической подготовки будущих специалистов, деятельности добровольных студенческих дружин по охране природы, экологических экспедиций и т.п.

Приоритетными инструментами решения данной задачи являются расширение экологического образования в высшей школе и эколого-просветительская работа в студенческой среде.

Приоритетные институты формирования экологического сознания: высшие учебные заведения, неправительственные экологические организации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борейко В.Е. Прорыв в экологическую этику. – Киев, 2001.
2. Вестник Московского государственного открытого педагогического университета им. М.А. Шолохова. Экопедагогика. № 1. №2. – М., 2004.
3. Гагарин А.В. Воспитание природой. – М., 2000.
4. Глазачев С.Н. Постулаты экологического образования // Экологическое образование: концепции и технологии. — Волгоград, 1996. – С. 3–6.
5. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая психодиагностика. – М., 1994.
6. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Методики диагностики и коррекции отношения к природе. – М., 1995.
7. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону, 1996.
8. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. – М., 2004.
9. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. – М., 2000.

***Сумароков А.И.***

# ОПТИМИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА ОСНОВЕ МЕТОДИКИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗНАКОВЫХ СИСТЕМ

В статье излагается оригинальная концепция оптимизации коммуникативных качеств преподавателя на основе методики индивидуальных знаковых систем, трансактного анализа Э.Берна, теории К.Томаса, соционической модели личности. Излагаются результаты практического исследования применения индивидуального знака для оптимизации коммуникативных качеств преподавателя. Исследование может представлять интерес для студентов педагогических вузов и преподавателей, желающих повысить свой профессиональный уровень.

*SUMAROKOV A.I.*

*THE OPTIMIZATION OF COMMUNICATING CAPABILITIES OF TEACHERS, BASED ON THE TECHNIQUE OF INDIVIDUAL SIGN SYSTEMS*

*The present article describes an original conception of optimizing communicating capabilities of teachers, based on the technique of individual sign systems, E.Berne's transactional analysis, C.Thomas's theory and the socionical personality model. The article also features some results of using individual sign method for optimizing communicating capabilities of teachers. The research may be of interest for pedagogical students and professors who would like to enhance their professional level.*

Одной из важнейших проблем, стоящих перед современной высшей школой, по нашему мнению, является не просто подготовка будущих педагогов к дальнейшей профессиональной деятельности, но и формирование личностных особенностей преподавателя. Очень важно, чтобы основные педагогические умения преподавателя были сформированы уже во время обучения в высшем учебном заведении. В данной статье описано исследование, целью которого являлась разработка метода, способного, по нашему мнению, в значительной степени решить данную проблему.

*Гипотезой нашего исследования является предположение о том, что фиксация личностного опыта с помощью индивидуальных знаковых средств ведет к значительной оптимизации психической деятельности субъекта в целом, что в данном исследовании проиллюстрировано на примере формирования коммуникативных качеств студентов педагогического вуза.*

Прежде всего, необходимо дать определение индивидуального знака.

Как известно, знак – это «минимальный носитель языковой информации. Совокупность знаков образует знаковую систему, или язык... С одной стороны, он материален (имеет план выражения или денотат), с другой – он является носителем нематериального смысла (план содержания)... Наиболее простым языковым знаком естественного языка является слово... Но знаком является также и предложение». (В.П. Руднев, 1997, – С. 105–106). *Индивидуальный знак* мы определяем как *любое психическое средство, с помощью которого может быть зафиксирована та или иная единица личностного опыта субъекта.*

А.Р. Лурия отмечал, что «огромный выигрыш человека, обладающего развитым языком заключается в том, что мир удваивается. (...) Человек имеет двойной мир, в

который входит и мир непосредственно отражаемых предметов, и мир образов, объектов, отношений и качеств, которые обозначаются словами. Таким образом, слово – это особая форма отражения действительности. Человек может произвольно называть эти образы независимо от их реального наличия... может произвольно управлять этим вторым миром» (А.Р. Лурия, 1979, с. 37).

Как известно, знак является тем психологическим орудием, с помощью которого человек опосредует свой опыт. Однако, в традиционном понимании этой истины речь почти всегда идет о родовом опыте человека. Если взять в качестве примера первобытного человека, то есть то время, когда у него только появлялась возможность использовать знак (слово), – у человека не было необходимости (да и возможности!) давать точное определение тому, что этот знак опосредовал. Однако само существование такого знака было жизненно необходимо, и совершенствование знаковой системы (языка) приводило к повышению уровня жизни в целом. Ф. Фолсом описал подобную ситуацию предельно просто: «Речь = больше еды». (Ф. Фолсом, 1974, с. 26). Сообщая друг другу в виде сигналов к действию ту или иную информацию, первобытные люди гораздо адекватнее могли противостоять суровой действительности, что выражалось, в частности, в том, что они успешнее добывали себе пропитание. С развитием культуры в целом, и прежде всего с появлением и развитием науки, человек встал перед необходимостью давать точные определения тем объектам, с которыми он имел дело, и тем действиям, с помощью которых он имел дело с различными объектами. Объяснять их суть только с помощью демонстрации оказалось явно недостаточно.

Но точно также как в национальном языке закрепляется уникальный опыт той или иной национальной группы, каждый человек, носитель сознания всегда имеет определенное количество того, что мы в нашем исследовании будем называть индивидуальными знаками, которые помогают субъекту опосредовать, зафиксировать в сознании и в дальнейшем применять в практической деятельности свой уникальный личностный опыт, изучение которого, возможно, не менее важно, чем изучение той или иной национальной культуры.

Одной из задач данного исследования является доказательство тезиса о том, что субъекту необходимы индивидуальные, то есть существующие только в рамках его самосознания средства, интеллектуальные орудия для оптимизации профессиональной деятельности, в частности, преподавателя.

Но реалии своего «индивидуального» мира, противопоставленные реалиям надындивидуального мира, по нашему мнению, также необходимо каким-то образом обозначить, но каким именно способом, с помощью каких средств? Можно привести неожиданный пример существования индивидуальных знаков. В математике для того, чтобы иметь возможность оперировать неизвестным, используется метод буквенных обозначений. По нашему мнению, данный метод фактически представляет собой использование индивидуального знака. Так, при решении математических заданий подобного типа, после того как субъект поймет суть задания и то, что в нем представлена та или иная неизвестная величина, которую ему еще только предстоит определить, но которой уже в ходе выполнения задания необходимо оперировать, субъект обозначает ее знаком, принципиально отличным от всех остальных, как используемых в математическом выражении (это не число и не знак математического действия), так и от знаковых средств национального языка. Безусловно, таким знаком оперировать гораздо проще, чем, например, записью «неизвестное» или же каким-либо рисунком, представлением и т.д.

Еще один простой пример применения индивидуального знака – это тот самый «узелок на память», натолкнувшись на который (возможно случайно) субъект должен сразу же вспомнить о чем-то для себя очень важном, и который, несмотря на свою простоту, обладает всеми признаками индивидуального знака – в таких случаях смысл этого «узелка» полностью понимает только тот человек, который его «изготовил», завязал, причем индивидуальный знак такого типа может быть либо средством «разового употребления» – для того, чтобы не забыть что-то сделать, либо использование такого типа знаков становится личностной особенностью субъекта.

Источником большого количества примеров создания и использования индивидуальных знаков в практической деятельности является процесс конспектирования учебного материала на лекционных занятиях. Первопричина создания интеллектуальных орудий такого типа обычно предельно прозаична – хотелось бы записывать быстрее, для того чтобы полнее зафиксировать учебный материал. Между тем, в любом учебном курсе всегда есть большое количество повторяющихся терминов, речевых оборотов, логических переходов, которые необходимо каким-то образом определить, зафиксировать, иначе при изучении материала многое может стать непонятным. Важно также отметить, что если различные сокращения для лексических, и в редких случаях, – для синтаксических единиц могут быть более-менее привычными для студента первого курса (в какой-то степени использовались им в изучении школьных предметов), то отражение в конспекте структуры учебного материала, например, таких ее особенностей как выделение главного, построение обобщений, выведение логических взаимосвязей между блоками информации, обозначение типов заголовков (противопоставляя их подзаголовкам разного уровня) нередко вызывает у первокурсника серьезные трудности, и, к сожалению, иногда они так и остаются с ним до его последней лекции, и, согласно нашим данным не более 35% студентов осознают данную проблему и пытаются преодолевать ее. (В нашем исследовании мы не ставили перед собой задачу определить эту цифру более точно, что сделать вряд ли возможно, так как эти особенности могут весьма серьезно отличаться у студентов одного и того же факультета, но разных отделений, у первокурсников одного и того же отделения, но с временным разрывом в три-четыре года). То, как студенты первого курса создают свои индивидуальные знаки для оптимизации учебной деятельности при записи лекционного материала, изучалось нами в ходе пилотного эксперимента, но в данном контексте, приводя примеры создания и использования индивидуальных знаков, можно назвать авторов учебно-методических пособий, которые дают рекомендации по тому, как скорее обучиться успешному конспектированию для преодоления трудностей, о которых мы говорили выше – выделение главного и других, и, фактически, по нашему мнению, в значительной части своих разработок говорят о том, как создавать и использовать те самые психологические средства, которые мы в нашем исследовании называем индивидуальными знаками. (Л.Ф. Штернберг. Скоростное конспектирование, М., 1988; В.П. Павлова. Обучение конспектированию, М., 1989).

Но с помощью индивидуальных знаков в приведенных выше примерах невозможно закрепить такие единицы личностного опыта, как выработанный метод общения, например индивидуальные особенности преодоления конфликтных ситуаций, овладения учебным материалом, потому что для этого необходимо опосредование тех или иных психологических состояний субъекта, образов, сложных проявлений моторики и так далее, и, нередко, что-либо еще – сугубо индивидуальное. Конечно, нельзя сказать, что данная проблема не была освещена – причем не толь-

ко в научной, но и в художественной литературе. Вспомним хотя бы знаменитое высказывание Ф. Тютчева: «Мысль изреченная – есть ложь». Но следует отметить, что традиционно изучался фактически лишь один из аспектов данной проблемы – то, как влияют особенности того или иного национального языка на мышление, как конкретного субъекта, так и народа, для которого данный язык является родным.

В исследовании, описанном в данной статье – это модели поведения по теориям трансакционного анализа Э. Берна и К. Томаса. Конечно, теоретически, все это можно обозначить и тем же самым «узелком», но если ситуация такого типа не повторяется – то совершенно неизбежно, многие важные компоненты этого значения просто перестанут существовать, а чаще всего этот индивидуальный опыт, если рассматривать его с практической точки зрения, то есть – возможностью дальнейшего обобщения и использования в практической, особенно – профессиональной деятельности – перестанет существовать. При этом важно заметить, что память у того или иного испытуемого может быть лучше или хуже – принципиально в данном случае это ничего не меняет. Для того чтобы что-либо запомнить, а если такая деятельность реализуется сознательно, то речь идет прежде всего именно о произвольном запоминании, необходимо в той или иной степени понять, представить себе хотя бы в общих чертах то, что должно быть зафиксировано в памяти, и – отнести объект (в данном случае это не физически существующий предмет, а идеальная психологическая структура) к той или иной категории. Но нередко в таких случаях бывает так, что материал для запоминания есть, причем он может быть представлен в виде образов, логических форм мышления, эмоциональных состояний, структур моторной памяти, но запомнить его не удается – многое из вышеперечисленного бывает очень сложно зафиксировать, особенно если речь идет о каком-либо динамическом процессе (например, преодоление конфликта) и способ, с помощью которого была преодолена та или иная проблема, нередко оказывается для субъекта полностью утерянным.

В этой связи важно подчеркнуть тот факт, что применение индивидуальных знаков происходит не в каком-то абстрактном мире, оторванном от мира реального, а лишь, по нашей идее, должно противопоставляться внешнему плану субъекта, помогая ему овладеть общеизвестными формами деятельности в нашем исследовании – профессиональной деятельностью преподавателя, успешнее применять свой личностный опыт, который «есть, таким образом, *общественно-исторический опыт*, существующий не только в виду субъективного опыта, знания и навыков отдельных индивидов, но и *объективно*, как мир общественных отношений, как мир материальной и духовной культуры» (К.Р. Мегрелидзе. Основные проблемы социологии мышления, с. 421).

Для нас очень важно определить те психологические механизмы, с помощью которых отдельные слова и язык в целом становятся интеллектуальными орудиями, с помощью которых реализуется вся психическая деятельность человека. «Вне всякого сомнения, язык оказывает неизмеримую помощь в уточнении и расширении знаний о мире, в усвоении новой информации, запоминании, решении проблем. Вскоре после того, как дети научаются говорить, они начинают пользоваться словами как опосредователями действия. Опосредование – это внутренняя реакция, представляющая собой связующее звено между стимулом и внешней реакцией... Вербальное опосредование может помочь ребенку запомнить и повторить поведение моделей, облегчить решение проблем. Овладев в какой-то мере языком, ребенок уже способен словесно сформулировать правила, которые руководят его действия-

ми в различных ситуациях». (Развитие личности ребенка. Перевод с английского, группа авторов, М., 1987, с. 90).

А.Н. Леонтьев отмечает, что структуры сознания как отражение отражения в некоей особой знаковой форме не просто изоморфно дублируют некое исходное содержание, а дополняют, обобщают его, вводя в новые связи и отношения. За словом стоит совокупный общественный опыт, фиксированный и кристаллизованный в значениях (А.Н. Леонтьев, 1965).

С.Г. Тер-Минасова отмечает, что «...Язык и человек неразделимы. Язык не существует вне человека, и человек как homo sapiens не существует вне языка. Соответственно человека нельзя изучать вне языка, и язык нельзя изучать вне человека. Язык отражает для человека окружающий его мир, язык также отражает культуру, созданную человеком, хранит ее для человека и передает ее от человека к человеку, от родителей к детям. Язык – орудие познания, с помощью которого человек познает мир и культуру. Наконец, язык – это орудие культуры: он формирует человека, определяет его поведение, образ жизни, мировоззрение, менталитет, национальный характер, идеологию. Язык – строгий и неподкупный учитель, он навязывает заложенные в нем идеи, представления, модели культурного восприятия и поведения». (С.Г. Тер-Минасова, М., 2000, с. 134).

По нашему мнению, одной из важных проблем формирования самосознания является то, что оно, появляясь на основе того или иного национального языка, фактически обречено существовать лишь в системе того же национального языка, который в таком смысле уже является в определенной степени фактором, тормозящим дальнейшее развитие, и, особенно – саморазвитие субъекта. Ничего принципиально не меняет и тот факт, что нередко те или иные структуры самосознания могут быть опосредованы и какими-либо словами и словосочетаниями из других языков, которыми на том или ином уровне владеет субъект – от так называемого «свободного понимания» до знания лишь отдельных слов или фраз (например, цитат откуда-либо или афоризмов). В ходе исследования данного феномена основная сложность заключается в том, что очень трудно точно зафиксировать в какой-либо языковой форме единицы не общественного или национального, а именно своего, индивидуально-личностного опыта.

Конечно, чаще всего эта проблема решается привычным для большинства людей способом – единицы личностного опыта обозначаются словами или словосочетаниями того или иного национального – обычно родного – языка субъекта, то есть, тем или иным словам или словосочетаниям, существующим в национальном языке, придается свой, особый, индивидуально-личностный смысл, но эти языковые средства существуют, таким образом, только для этого субъекта, то есть можно сказать, что в двух «сферах» – во внутреннем плане субъекта, и в социальной сфере, но, так как в обеих этих «сферах», обычно используется одна и та же знаковая система, то есть система национального языка, роль которой обычно играет родной для субъекта язык, на котором он как общается, так и мыслит. Но при подобном противопоставлении одних и тех же языковых средств, имеющих в этих системах различный смысл – не очень ясный индивидуальный, и социальный, то есть выработанный и используемый в обществе, и, фактически, постоянно противопоставляемый индивидуальному, «победа» остается за теми языковыми средствами, которые существуют в социальной среде – их семантика несравненно более устойчивая, применение ее более многообразно, в отличие от весьма зыбкой и неустойчивой семантики знаковых средств внутреннего плана.

Наше исследование по непосредственному изучению возможности применения индивидуальных знаков для оптимизации коммуникативных умений было построено на основе следующих положений.

1. В качестве теоретической базы, объясняющей феномен общения, нами были выбраны трансакционный анализ Э. Берна и теория К. Томаса.

2. Для создания испытуемым системы индивидуальных знаков необходимо учитывать особенности его личности; мы использовали для этого соционическую модель личности.

В ходе экспериментальных исследований нами была выработана методика (названная методикой формирования индивидуальных знаковых систем), которая может быть реализована в двух принципиально разных вариантах:

– в виде придания особого индивидуально-значимого смысла определенным словам и словосочетаниям. В этом случае испытуемый должен ясно осознавать, что тот смысл, который он придает этим языковым средствам, понятен до конца только ему, и одна из задач этого метода – это противопоставление этих смыслов тем, которые имеются в том или ином национальном языке, прежде всего в том, который является родным для испытуемого.

– вторым возможным способом, который гораздо сложнее, но который в конечном счете гораздо более продуктивен, является создание ничего не значащих в любом существующем или мертвом национальном языке звукосочетаний, которые, однако, имеют особое индивидуальное, ясно определенное значение для испытуемого. Подобный подход к формированию искусственных лексических единиц был описан в практических исследованиях Аха и в методиках, разработанных Л.С. Выготским и Л.С. Сахаровым.

На первом этапе в ходе психологического тренинга и прохождения педагогической практики испытуемые (студенты МГОУ, МГОПУ им. М.А. Шолохова) осваивали модели поведения, направленные на повышение мотивации учащихся.

В ходе практического исследования для изучения возможностей оптимизации деятельности преподавателя, нами были сформированы условные (не контактные) контрольные и экспериментальные группы преподавателей (студентов, проходящих педагогическую практику) по четыре человека – в каждой из них по два представителя соционических типов «Гюго» и «Декарт», при этом одного из них условно можно назвать «отличником» – по большинству учебных предметов он успевает на «отлично», второго – «троечником» – большинство преподавателей оценивают его знания, умения и навыки как «удовлетворительные».

В контрольных группах испытуемые овладевали данными моделями поведения без опосредования этих методов с помощью методики индивидуальных знаковых систем; в экспериментальной группе каждая освоенная модель поведения опосредовалась индивидуальным знаком. После того как у каждого испытуемого фактически сформировались две «подсистемы» индивидуальных знаков – на основе теории К. Томаса и на основе теории Э. Берна «подсистемы» были объединены.

В качестве критерия оптимальности преподавательской деятельнсти нами был взят уровень мотивации учащихся, который диагностировался по тесту-опроснику уровня субъективного контроля (локус-контроля) (Основы психодиагностики, М., 1993, с. 285).

Гипотеза исследования была проверена в восьмых классах, в каждом из которых общий уровень локус-контроля по шкале мотивации в области достижений колебался в пределах от 3 до 8 по десятибалльной шкале стандартных оценок-сте-

нов (это средний уровень для большинства учащихся московских школ). Средний уровень в обоих случаях был равен 5. После проведения шести занятий, как в экспериментальной группе, так и в контрольной группе, был снова измерен уровень локус-контроля.

Ниже в таблице представлены результаты эксперимента.

**Контрольная группа**

| Испытуемые (преподаватели) | Успеваемость | Соционический тип | Оценка на первом и втором этапах |
|---|---|---|---|
| 1. | отличник | Гюго | 3 / 4 |
| 2. | отличник | Декарт | 5 /4 |
| 3. | троечник | Гюго | 4 / 5 |
| 4. | троечник | Декарт | 6 / 5 |

**Экспериментальная группа**

| Испытуемые (преподаватели) | успеваемость | Соционический тип | Оценка на первом и втором этапах |
|---|---|---|---|
| 1. | отличник | Гюго | 5 / 7 |
| 2. | отличник | Декарт | 3 / 6 |
| 3. | троечник | Гюго | 4 / 7 |
| 4. | троечник | Декарт | 6 / 8 |

По представленным данным можно считать, что гипотеза нашла свое подтверждение.

В настоящее время на основе методики индивидуальных знаковых систем ведется работа по четырем направлениям:

– саморазвитие преподавателя (частью этой работы является исследование, описанное в данной статье);

– обучение моделям поведения в конфликтных и предконфликтных ситуациях;

– оптимизация учебной деятельности студентов;

– преодоление неврозоподобных состояний.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Психология личности. М., 2001.
2. Аугустинавичюте А. Соционика: Введение. М., 1998.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М., Прогресс, 1987.
4. Бойко А.Г., Букалов А.В. Соционика: тайна человеческих отношений и биоэнергетика. Киев: Редакция газеты «Соборна Україна», 1992.
5. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо и др., М., 1984.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.; Л., 1934.
7. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., 1997.
8. А.А. Леонтьев. Педагогическое общение. М. Нальчик, 1996.
9. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: «Просвещение», 1969.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
11. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1990.
12. Лурия А.Р. Язык и сознание. М., 1998.
13. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб., 2002.

14. Математический энциклопедический словарь. М., 1988.
15. Мегрелидзе К.Р. Основные проблемы социологии мышления. Тбилиси, 1973.
16. Михайлов Ф.Т. Общественное сознание и самосознание индивида. М., 1990.
17. Основы психодиагностики. М., 1993.
18. Павлова В.П. Обучение конспектированию. М., 1989.
19. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М.: МГУ, 1988.
20. Психолингвистика. Сборник статей. Сост. Шахнарович А.М. – М., 1984.
21. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: «Педагогика-Пресс», 1998.
22. Психологический словарь под ред. Ю.Л. Неймера. Ростов-на-Дону, 2003.
23. Руднев В.П. Словарь культуры XX века. Ключевые понятия и тексты. М.: Аграф, 1997.
24. Семиотика / Под ред. Ю.С. Степанова. М.: Радуга, 1983.
25. Словарь практического психолога. Минск, 1997.
26. Сумароков А.И. Индивидуальный язык как фактор формирования личности. Учитель (журнал) 5/2001.
27. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000.
28. Технологии социально-психологических тренингов. Редакционно-издательский центр консорциума «Социальное здоровье России». М., 2001.
29. Толстых А.В. Опыт конкретно-исторической психологии личности. СПб., 2000.
30. Филатова Е.С. Соционика для Вас. Наука общения, понимания и согласия, Новосибирск: Сибирский Хронограф, 1994.
31. Фолсом Ф. Книга о языке. М.: Прогресс, 1974.
32. Шалютин С.М. Язык и мышление. М., 1980.
33. Штернберг Л.Ф.Скоростное конспектирование, М., 1988.
34. Юнг К. Психологические типы. М., 2001.
35. Юнг К.Г. Человек и его символы. М., 1998.
36. Якушин Б.Ф. Гипотезы о происхождении языка. М.: Наука, 1985.
37. G. Lakoff. Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind. The University of Chicago.

***Кирсанова В.Г.***

# ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ПЕДАГОГА

На основе проведенного теоретического исследования делается вывод, что деятельность педагога наполняется смыслом, является самоосуществлением, процессом воплощения себя, когда педагог не только передает знания, но раскрывается в творчестве, участвуя в становлении личности воспитанников.

*KIRSANOVA V.G.*

*PECULIARITIES OF AXIOLOGICAL AND NOTIONAL SPHERES OF A TEACHER*

*The article concludes theoretical research done on the philosophy of education. It states, that teacher's activity has sense only when said teacher not only sharing information with his students, but also expresses him/herself in creativity while forming the characters of his students.*

Изучение представлений о смысле жизни – актуальная проблема психологии. В последние десятилетия интерес к данной теме значительно возрос. Исследования Братуся Б.С., Вайзер Г.А., Здравомыслова А.Г., Каракозова Р.Р., Лернер П.С., Леонтьева Д.А., Смирнова Л.М., Серого А.В., Чудновского В.Э. раскрывают различные аспекты данной проблемы.

Особый интерес представляет изучение ценностно-смысловой сферы современного педагога. Личность педагога раскрывается в его профессиональной деятельности, и потому от него во многом зависит, в какой мере новое поколение будет осмысленно относиться к жизни. Вместе с тем изучение ценностно-смысловой сферы сопряжено с рядом трудностей: ограниченность инструментария, проблема социальной желательности ответов.

В поиске путей изучения представлений о смысле жизни мы пришли к выводу, что свободная дискуссия в аудитории педагогов может дать ценные сведения об общем характере представлений ее участников.

Несомненно, содержание выступлений педагогов в ходе дискуссии не является источником данных о смысле жизни каждого высказывавшегося, но нам представляется возможным рассмотреть это содержание как отражение разделяемого большинством некоего общего представления о смысле. Представляет интерес то, какими путями слушатели приходят к тем или иным выводам, находят принимаемое большинством определение смысла жизни. Некоторые наблюдения, сделанные в ходе дискуссии дали основание для ряда предположений о характере представлений педагога о смысле жизни.

В течение 2005–2007 гг. со слушателями Педагогической академии последипломного образования – воспитателями детских садов, социальными педагогами, преподавателями иностранного языка и педагогами-психологами проводились дискуссии на тему «Смысл жизни – это...» Дискуссия проводилась в свободной форме в группах по 25-30 человек в течение 3 академических часов. В работе приняли участие 192 человека. Перед началом обсуждения слушателям предлагалось познакомиться с отрывками из работы Б.Г. Херсонского «Чувство смысла», где автором рассматриваются понятия «смысл жизни», «ценности», «цель жизни», условия актуализации поиска смысла жизни. Этот этап работы был введен, когда выявились значительные трудности в обсуждении данной темы. Когда же слушателям предлагалось познакомиться с отрывками работы, обсуждение начиналось с размышлений о прочитан-

ном, далее участники дискуссии высказывали собственную позицию. В ходе общего обсуждения слушатели искали ответы на вопросы: «Что такое смысл жизни?», «В чем может состоять смысл жизни педагога?»

Ход дискуссии и ее результаты значительно различались в зависимости от состава аудитории. В группе воспитателей дошкольных образовательных учреждений слушатели затруднялись в начале обсуждения сформулировать определение смысла жизни и его значения для человека. Участники дискуссии говорили не столько о смысле жизни, сколько о целях, далеких и близких: «найти место получше» (имеется в виду поиск места работы), «смысл в том, чтобы ребенок образование получил»; «смысл в том, чтобы на жизнь заработать». Высказывались предположения такого рода: «смысла нет», «смысл в самой жизни» (то есть само движение по жизненному пути ценно, и иного, вне повседневности, смысла нет).

Вопрос о том, необходимо ли человеку иметь представление о смысле собственной жизни, разделил аудиторию на две части. Одна часть слушателей настаивала на том, что человек может жить без какого-либо представления о смысле собственной жизни, так живут дети, так живут и многие взрослые. Другая часть аудитории настаивала на том, что невозможно жить без смысла, просто иногда трудно сказать, в чем он, скорее есть его переживание. Само представление о смысле играет важную роль: позволяет справиться с трудностями, пережить потерю, дает силы добиваться успеха.

Как человек воплощает тот смысл, который он видит в собственной жизни? Находит ли он отражение в деле, которое человек выбирает своей профессией? Является ли выбранная профессия путем реализации смысла жизни?

Большинство слушателей высказали уверенность в том, что работа может быть любимой только тогда, когда ее результаты представляют для человека ценность, когда профессия и есть путь достижения того, что представляется смыслом. Например, хорошо работает воспитатель, который смысл жизни видит в любви к детям. Делясь любовью, отдавая воспитанникам душевное тепло, знания, опыт можно, несмотря на многие трудности, прежде всего низкий уровень оплаты, любить свою профессию, испытывать чувство осмысленности жизненного пути. По мнению слушателей, успешность педагогической деятельности зависит от того, что видит в качестве смысла работы воспитатель. Так, невозможно быть хорошим воспитателем и главным в жизни считать сохранение собственного здоровья, материальный достаток («все равно ни того, ни другого не будет»). Большинство слушателей на вопрос выступавшего, кому бы они доверили ребенка – опытному педагогу с большим стажем работы, но «без душевного тепла» или начинающей воспитательнице, «по-настоящему любящей детей», ответили, что выбрали бы менее опытного педагога. Воспитатели детских садов в целом указывали, что в их работе они видят конкретный смысл, например воспитанник научился на занятиях рисовать, лепить, усвоил навыки самообслуживания, научился сотрудничать с детьми. Подводя итог, ряд слушателей заключил – «смысл жизни педагога должен быть в любви к детям». Следует отметить, что аудитория проявила единодушие в том, что среди педагогов такое понимание смысла жизни встречается редко и среди воспитателей можно встретить тех, кому «просто некуда пойти», «нигде себя не нашел», «надо устроить ребенка в сад, поэтому работает воспитателем».

Таким образом, если смысл жизни реализуется в профессии, то, несмотря на трудности, человек испытывает удовлетворение жизнью, самим собой, не сожалеет о выбранном пути. Среди 68 воспитателей детских садов, участвовавших в дискус-

сии, лишь восемь высказали уверенность, что смысл их жизни – любовь к своим воспитанникам, которая находит воплощение в их труде.

Иное развитие приняла дискуссия в группе социальных педагогов. Обсуждение открыло высказывание педагога о том, что смысл жизни необходим человеку, чтобы оставаться таковым в трудных условиях. В дополнение к сказанному слушателями указывалось, что при отсутствии смысла жизнь ощущается как замкнутый круг бессмысленных и потому тягостных забот, таких как «суета сует», «кружение белки в колесе». Отсутствие смысла толкает на путь злоупотребления психоактивными веществами, самоубийства, приводит в асоциальные компании. Очевидно, что работа с детьми группы риска дает социальным педагогам особый жизненный материал, который свидетельствует о том, что смысл жизни – необходимое условие психологического здоровья. Ответ на вопрос, в чем может этот смысл заключаться, показал отсутствие единодушия. Как и в предыдущей группе слушателей, первыми были предложены ближние и дальние цели, которые, как это следует из ответов, относятся не к самим слушателям, а их воспитанникам: «смысл в том, чтобы найти место в жизни, работу»; «поступить в вуз»; «завести семью». Что могло бы быть главной жизненной целью, не теряющей значения на разных жизненных этапах? Слушателями была предложены две «метацели» или смысла: «любовь к родине» и «делание добра». Интерес представляет то, как было раскрыто участниками дискуссии понятие «любовь к родине». Большинство полагало, что это – любовь к своей стране, выражающаяся в готовности трудиться ради ее процветания. Вместе с тем было высказано мнение, что любить родину значит любить не страну, а ту ее часть, где проживает этнос, к которому мы себя относим, и делать все возможное ради сохранения его исторических традиций, жизненного уклада.

«Делать добро», в понимании аудитории, значит помогать детям, попавшим в трудную жизненную ситуацию, например, «поделиться душевным теплом», «любить». Были и более конкретные высказывания – помочь ребенку с трудностями в учебе и поведении остаться в школе и продолжить образование; оказать поддержку девушке-школьнице, ожидающей ребенка; убедить подростка отказаться от употребления алкоголя ради завоевания авторитета в группе сверстников. Этот жизненный смысл, как полагало большинство, реализуется в повседневной работе социального педагога. Таким образом, представление о смысле жизни и смысле работы педагога в данной категории слушателей в целом совпадают. Отметим, что высказывались и другие мнения о смысле жизни, предлагавшиеся ранее другими группами слушателей: «смысл в семье», «смысл в детях».

Обсуждение представлений о смысле жизни в аудитории педагогов – преподавателей иностранного языка выявило отсутствие такого представления о смысле, которое бы разделялось большинством участников дискуссии. Звучали высказывания о бессмысленности жизни: «нет никакого смысла», «смысл один – как бы выжить»; об отсутствии возможности думать о смысле жизни – «крутишься как белка в колесе, нет времени думать», «весь смысл – на работу, с работы домой, а дома опять работа». Интересно высказывание педагога, нашедшее широкий отклик в аудитории, о чувстве, которое сопровождает ход этой повседневной работы – «раздражение». Эмоциональный тонус личности, настроение, как указывают исследователи, является главным показателем наличия или отсутствия смысла жизни [1]. Вероятно, сниженный фон настроения, раздражение может свидетельствовать о «дефиците смысла».

Наряду с этим педагогами указывалось, что «смысл в семье», «чтобы дети на-

шли место в жизни». Вопрос о необходимости осмысленности жизни выявил больше единодушия в аудитории. Большинство поддержало высказанную участником обсуждения точку зрения, что смысл должен быть, без него чувствуешь «душевную пустоту» в моменты, когда повседневная суета отступает, во время болезни, трудностях на работе, при потере близких.

Большинство педагогов высказали мнение о том, что смысл жизни педагога такой же, как и у других, но единодушия в том, какой может быть «смысл у других» в аудитории не было. Тем не менее, вопрос о том, влияет ли смысл жизни педагога на качество его работы, был решен в аудитории однозначно – несомненно, влияет. Слушателями приводились примеры как стремление к власти, материальному благополучию, самоутверждению отрицательно сказывались на работе педагога.

Важно отметить, что аудитория педагогов высказала единодушие во мнении об особой роли учителя «в прежние времена»: работа учителя имела особую значимость в глазах общества, педагог был примером для подражания, нравственным авторитетом и потому в его работе был особый, высокий смысл. Вопрос о том, как этот смысл изменился и почему, также обнаружил единство мнений педагогов: «теперь считается (среди учеников, родителей, обществе в целом), что в школу идет тот, кто нигде не устроился»; «учитель теперь оказывает образовательные услуги, а какой в услуге высокий смысл?».

Обсуждение представлений о смысле жизни в аудитории педагогов-психологов носило иной характер. Вопрос о том, что такое смысл жизни и каково его значение для человека, решался слушателями через обращение к таким понятия как «самореализация», «саморазвитие», «самоактуализация», которые определялись большинством как «развитие всех своих способностей», «наиболее полное самовыражение», «совершенствование личности». В чем конкретно может выражаться «самореализация» и т.п.? Здесь развитие дискуссии приостанавливалось и обсуждение складывалось, как правило, из путешествия по кругу уже высказанных положений: «смысл в самоактуализации, самоактуализация – это развитие способностей личности, мы развиваем способности для самоактуализации». Основной вопрос оказывался в том, что следует понимать под этим, или, иными словами, ради чего развиваются способности и т.п. После совместного обсуждения высказывалось предположение, что для каждого существует свое наполнение этого понятия, а потому сформулировать общее невозможно. Можно предположить, что, как полагал В. Франкл, самоактуализация является лишь следствием, побочным результатом воплощения такого смысла жизни как, например, служение ближнему. Если самоактуализация становится средством то, человек останавливается в своем развитии на уровне, названном Б.С. Братусем, первым эгоцентрическим уровнем развития смысловой сферы, а самоактуализация является лишь звучным термином, скрывающим эгоистические интересы и стремления. По-видимому, трудность определения содержания и целей самоактуализации связаны с этим скрытым в нем противоречием.

Вопрос о том, реализуется ли смысл жизни в работе, разделил аудиторию на тех, кто говорил о прямой связи смысла жизни и выбранной профессии, то есть в профессии реализуется смысл жизни, и тех, кто придерживался мнения, что смысл жизни как бы автономен по отношению к профессии. Можно иметь смыслом жизни нечто, что никак не реализуется в профессиональной деятельности, не связано с ней, и «так бывает чаще всего». Влияет ли такое положение на удовлетворенностью жизнью в целом? После оживленного обсуждения аудитория объединилась во мнении, что если смысл жизни не реализуется в профессии, то человек воспринимает

труд как тягостную обязанность, которая приводит рано или поздно к разочарованию в выбранном пути. Участники дискуссии поставили вопрос о том, почему люди выбирают профессию практического психолога. Были высказаны предположения о том, что эту профессию выбирают ради того, чтобы «помогать людям», «решать собственные проблемы», «почувствовать свою значимость», «управлять другими». Интересно отметить, что часто звучал ответ «я и сама не знаю, почему стала психологом».

Сделанные наблюдения дали основания сформулировать некоторые предположения о характере представлений педагогов о смысле жизни. Общим для всех групп слушателей оказалось представление о значимости смысла жизни для человека, о его созидающей роли в человеческой судьбе. Ответы большинства участников дискуссии указывают, что смыслов, чаще называемых целями, может быть много, они сосуществуют, делятся на «малые» и «большие», составляя «иерархию смыслов» [2]. Единым было и представление о том, что конструктивный смысл жизни – залог успешной работы педагога. Любовь к людям – желательный смысл жизни для того, кто занимается педагогической деятельностью.

Сформированность представлений о смысле жизни педагога и сам их характер, по-видимому, связаны с особенностями профессиональной деятельности. Воспитатель детского сада видит плоды своего труда – ребенок не умел чего-либо, а с помощью воспитателя научился. Эти видимые ему самому и окружающим результаты дают основание говорить о конкретном смысле работы воспитателя. Есть результат – есть и смысл. Это отчасти объединяет представления воспитателей и социальных педагогов.

Представления о смысле жизни социального педагога связаны с результатами его работы, которые претворяются в жизни его подопечных и дают основания говорить о том, что педагог «помог», «спас», «облегчил», «изменил к лучшему». Особенности работы социального педагога дают возможность наполнить смысл жизни «деланием добра». Тем самым мы можем говорить о том, что, вероятно, социальным педагогам близко представление о смысле жизни как о самотрансценденции, понимаемой как направленность человека на нечто, что не является им самим, отдача сил реализации некого смысла, который находится вне человека.

Работа педагога-психолога в школе, кажется, тоже наполнена помощью воспитанниками, но, тем не менее, мотив помощи, «делания добра» прозвучал в этой аудитории значительно слабее. Есть ли отличия в работе социального педагога и педагога-психолога, которые влияют на представление о смысле работы или разница в результатах обсуждения связана с личностными особенностями участников? Это предстоит изучить.

В аудитории преподавателей иностранного языка более всего было актуализировано переживание затерянности смысла жизни в круге повседневных дел. Невозможность вырваться из суеты, найти время, свободное от забот ведет к недовольству тем, что составляет жизнь, неудовлетворенностью выбранной профессией. Это дает основание предполагать, что основная часть того, что составляет день педагога – работа в школе, не является источником удовлетворения, не привносит осмысленности. Казалось бы, преподаватель может ежедневно видеть результаты своего труда – ученик поднялся на очередную ступеньку в овладении иностранным языком, однако в целом аудитории преподавателей эти результаты не представляются важными настолько, чтобы составить смысл профессиональной деятельности. В то же время педагоги говорят о влиянии смысла жизни на характер работы педагога, на ее

результативность, высказывают уверенность, что любовь к детям, стремление передать знания, воспитать лучшие человеческие качества в ребенке должно быть смыслом работы учителя.

Мы наблюдаем парадоксальное обстоятельство: представления о смыслах «идеального учителя», о должном сформулированы слушателями, но они не совпадают с теми смыслами, целями, которые на данный момент актуализированы. В чем причина этого парадокса? Можно предположить, что особенности форм работы преподавателя иностранного языка влияют на возможность самореализации, препятствуя проявлению в работе своих способностей, качеств, потенциала. Возможно, это уменьшает ценность результатов работы педагога в его собственных глазах и сказывается в низком уровне удовлетворенности работой.

Значимость работы для педагога, удовлетворение ею связано и с социальной ценностью результата. У социального педагога эта социальная ценность очевидна, и потому представление о смысле жизни и работы выражается в формуле «делать добро». Уменьшение социальной ценности результатов работы учителя в глазах общества приводит и к обесцениванию, обессмысливанию педагогического труда. Вспомним высказывание участников дискуссии о том, что раньше учитель воплощал идеал человека, сейчас, как представляется педагогам, он – поставщик услуг, один из ряда многих других. Это указание на особую роль педагога можно понимать как то, что раннее перед ним стояла особая задача – способствовать становлению смысла жизни у его воспитанников, ведь он являлся в той или иной мере носителем идеала человека. Сужение задач работы педагога до передачи знаний ощущается учителем как потеря этой функции, что выражается в «дефиците смысла».

Вышесказанное дает основание заключить, что деятельность педагога наполняется смыслом тогда, когда является самоосуществлением, процессом воплощения себя, когда педагог не только передает знания, но раскрывается в творчестве, участвуя в становлении личности воспитанников.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Шакуров Р. Профилактика наркомании среди учащихся. Концептуальные основы. Народное образование. №7, 2005. С. 145.
2. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни. М.; Воронеж: Изд. МПСИ, 2006. – С. 218.

***Гурьева Л.П., Маленкова М.В.***

# СВЯЗЬ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕССА У ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ С САМООЦЕНКОЙ И САМОКОНТРОЛЕМ ЛИЧНОСТИ

Исследованы особенности формирования стресса у педагогов и его связь с самооценкой и самоконтролем личности. Результаты исследования показали, что формирование стресса у педагогов характеризуется доминированием таких симптомов, как редукция профессиональных обязанностей и неадекватное избирательное реагирование. Полученные экспериментальные данные позволили сделать вывод о том, что формирование стресса приводит к снижению уровня самооценки личности и снижению ее самоконтроля.

*GURYEVA L.P., MALENKOVA M.V.*

*INTERRELATION BETWEEN PECULIARITIES OF FORMING STRESS IN PEDAGOGICAL PERSONNEL AND PERSON'S SELF-CONCEPT AND SELF-CONTROL*

*The article researches the peculiarities of forming stress in educators and its interrelation with self-concept and self-control of a person. The results of the research showed that the forming stress in educators is characterized by domineering of the following symptoms: reducing of the professional duties and inadequate selective reacting. Obtained experimental data allowed to draw the conclusion that forming of stress leads to decrease of the level of self-concept and self-control of a person.*

Теория стресса впервые предложена Г. Селье в 1936 г., опубликована в 1950 г. [5], а наиболее полное ее представление и развитие нашло отражение в более поздних работах автора и его последователей.

На основании обобщения результатов исследований Г. Селье обосновал существование трех стадий развития стресса, как процесса, названного им общим адаптационным синдромом.

*Стадия тревоги* возникает при первом появлении стрессора. В течение короткого периода снижается уровень резистентности организма, нарушаются некоторые соматические и вегетативные функции. Затем организм мобилизует резервы и включает механизмы саморегуляции защитных процессов. Если защитные реакции эффективны, тревога утихает и организм возвращается к нормальной активности. Большинство стрессов разрешается на этой стадии. Такие краткосрочные стрессы В.А. Бодров [1] называет острыми реакциями стресса. К симптомам стадии тревоги относятся: переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, чувство «загнанности в клетку» и тревоги.

*Стадия сопротивления (резистентности)* наступает в случае продолжительного воздействия стрессора и необходимости поддержания защитных реакций организма. Происходит сбалансированное расходование адаптационных резервов на фоне адекватного внешним условиям напряжения функциональных систем. Симптомами этой стадии являются: неадекватное избирательное реагирование, эмоционально-нравственная дезориентация, расширение сферы экономии эмоций и редукция профессиональных обязанностей.

*Стадия истощения* отражает нарушение механизмов регуляции защитно-при-

способительных механизмов борьбы организма с чрезмерно интенсивным и длительным воздействием стрессоров. Адаптационные резервы существенно уменьшаются. Сопротивляемость организма снижается, следствием чего могут стать не только функциональные нарушения, но и морфологические изменения в организме. Эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность, деперсонализация, психосоматические и психовегетативные нарушения относятся к симптомам стадии истощения.

Проблему стресса в педагогической деятельности изучали А.А. Баранов, В.И. Журавлев, Н.В. Кузьмина, Ф.А. Макаревич, С.В. Субботин, Б.И. Хасан, А.И. Щербаков и др. Все исследования свидетельствуют о напряженности, стрессогенности данной деятельности, связанной с систематическими ситуациями оценки, частыми и длительными контактами с учащимися, родителями, педагогами, малозаметностью результатов для внешнего восприятия, снижением престижности педагогического труда, высокой вероятностью возникновения деловых и межличностных конфликтов и др.

Кроме стресс-факторов непосредственно в профессиональной деятельности учителя, повышенные требования к психологической устойчивости человека по отношению, как к внешним воздействиям, так и внутренним стрессовым состояниям, в настоящее время предъявляют еще и резкие изменения жизненной среды, условия неопределенности, кризиса и нестабильности общественных структур.

Одними из основных характеристик психологической устойчивости являются самооценка и самоконтроль личности.

Самооценка – системообразующее ядро индивидуальности личности. Она во многом определяет жизненные позиции человека, уровень его притязаний, всю систему оценок. От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым она влияет на эффективность деятельности и дальнейшее развитие личности [4].

Самоконтроль предполагает осознание и оценку субъектом собственных действий, психических процессов и состояний. Концепт локус контроля был разработан Дж. Роттером (1966, 1990). Локус контроля определяет насколько эффективно человек может контролировать окружающую обстановку или владеть ею. Чувство владения собой позволяет личности более успешно справляться со стрессовыми ситуациями [2].

Основная гипотеза исследования: состояние стресса может быть связано с уровнем самооценки и самоконтроля личности. Формирование стресса характеризуется снижением уровня самооценки и самоконтроля личности.

Основной задачей данной работы было экспериментальное исследование особенностей формирования стресса у педагогических работников и его связи с самооценкой и самоконтролем личности.

### *Методика*

*Выборка.* В выборку вошли 149 педагогов мужского и женского пола из различных образовательных учреждений Московской области, в том числе сотрудники ДОУ, школ, лицеев, гимназий и дополнительного образования. Возраст испытуемых на момент исследования варьировался в интервале от 22 до 68 лет, а стаж педагогической деятельности от 1 года до 40 лет.

Для выявления показателей стресса использовалась методика В.В. Бойко, позволяющая увидеть, насколько сформировалась каждая из фаз стресса и какими сим-

птомами она характеризуется. Измерение уровня самоконтроля проводилось с помощью метода диагностики уровня субъективного контроля (УСК), разработанного Дж. Роттером в адаптации Бажина Е.Ф., Голынкиной С.А., Эткинда А.М. Данный метод позволяет оценить сформированный у испытуемого уровень субъективного контроля над разнообразными жизненными ситуациями. Для измерения самооценки личности педагогов использовалась методика Дембо-Рубинштейн в модификации Прихожан А.М. Методика основана на непосредственном оценивании (шкалировании) испытуемыми ряда личных качеств, таких как здоровье, способности, характер, внешность, уверенность в себе и т.д.

*Статистический анализ данных.* Для статистической обработки данных использовался критерий φ* – угловое преобразование Фишера. Данный критерий предназначен для оценки достоверности различий между процентными долями двух выборок, в которых зарегистрирован интересующий нас эффект (снижение уровня самооценки или самоконтроля личности).

Для статистического анализа испытуемые были разделены на группы по признакам формирования фаз стресса:

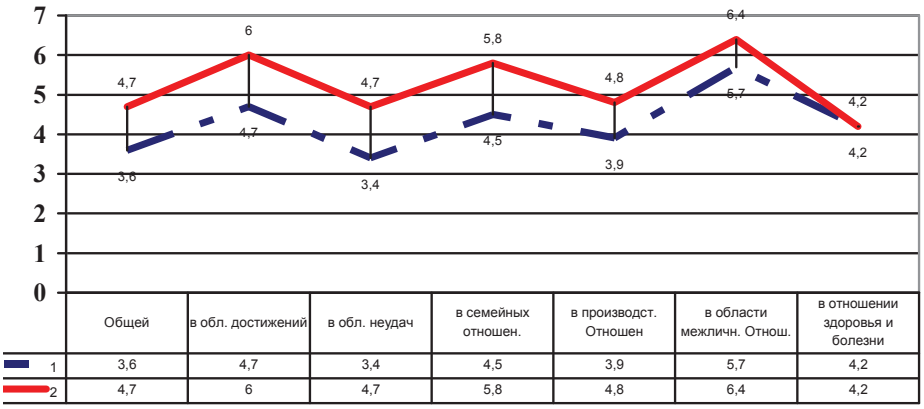
– наличие или отсутствие показателей сформированности фазы напряжения (2 группы);

– наличие или отсутствие показателей сформированности фазы резистентности (2 группы);

– наличие или отсутствие показателей сформированности фазы истощения (2 группы).

### *Результаты исследования*

В группе педагогов, имеющих признаки формирования фазы напряжения (56 человек), выявлен низкий УСК (рис.1). Наиболее низкие показатели по шкале общей интернальности (x=3,6), шкале интернальности в области неудач (x=3,4) и шкале интернальности в производственных отношениях (x=3,9). Наиболее высокие показатели испытуемые этой группы показывают по шкале интернальности в области межличностных отношений (x=5,7). Данные результаты свидетельствуют о том, что в данной группе преобладает экстернальный тип локализации субъективного контроля.




| | Общей | в обл. достижений | в обл. неудач | в семейных отношен. | в производст. Отношен | в области межличн. Отнош. | в отношении здоровья и болезни |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 3,6 | 4,7 | 3,4 | 4,5 | 3,9 | 5,7 | 4,2 |
| 2 | 4,7 | 6 | 4,7 | 5,8 | 4,8 | 6,4 | 4,2 |

Рис. 1. Профиль УСК (n=56)

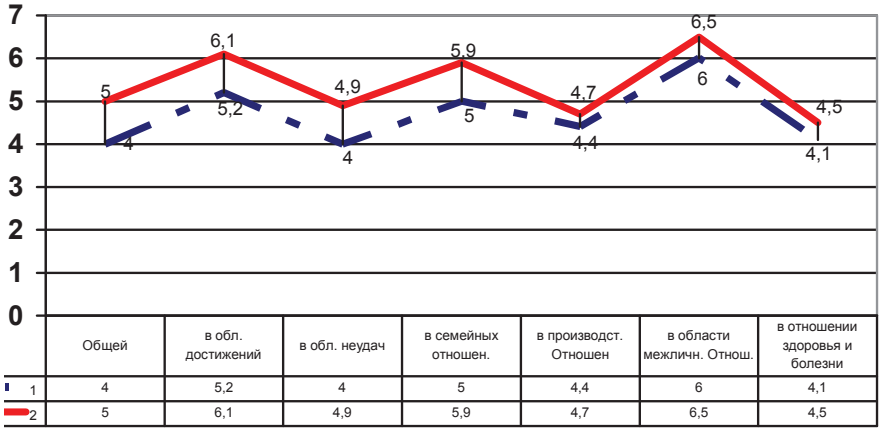
***Примечание:*** 1 – для педагогов, имеющих признаки формирования фазы напряжения; 2 – для педагогов, не имеющих признаки формирования фазы напряжения.

У испытуемых, не имеющих признаков формирования фазы напряжения (93 человека), выявлен высокий УСК в области достижений (х=6), в семейных отношениях (х=5,8) и в области межличностных отношений (х=6,4). Это свидетельствует об интернальном локусе контроля испытуемых в данных областях. В отношении здоровья и болезни, участники этой группы, показывают наиболее низкие показатели УСК (х=4,2). Также низкие показатели выявлены по шкалам общей интернальности (х=4,7), интернальности в области неудач (х=4,7) и интернальности в производственных отношениях (х=4,8), то есть в этих областях испытуемым присущ экстернальный тип локализации субъективного контроля.

Статистический анализ результатов исследования по шкале общей интернальности показал, что различия между данными группами являются статистически достоверными ($\varphi^*=2,89$; $p<0,01$). Это значит, что формирование фазы напряжения характеризуется снижением уровня общего самоконтроля личности.

Самооценка испытуемых, имеющих признаки формирования фазы напряжения (х=59) ниже самооценки испытуемых без указанных признаков (х=68,6). Статистический анализ подтвердил достоверность различий между группами испытуемых ($\varphi^* = 3,96$; $p<0,01$).

Педагоги, имеющие признаки формирования фазы резистенции (108 человек), показывают низкий УСК (рис. 2), что свидетельствует о преобладании экстернального типа локуса контроля. Наиболее низкие значения выявлены по шкалам общей интернальности (х=4), интернальности в области неудач (х=4), интернальности в производственных отношениях (х=4,4) и интернальности в области здоровья и болезни (х=4,1). Высокие показатели УСК зафиксированы в области межличностных отношений (х=6).




| | Общей | в обл. достижений | в обл. неудач | в семейных отношен. | в производст. Отношен | в области межличн. Отнош. | в отношении здоровья и болезни |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 4 | 5,2 | 4 | 5 | 4,4 | 6 | 4,1 |
| 2 | 5 | 6,1 | 4,9 | 5,9 | 4,7 | 6,5 | 4,5 |

Рис.2. Профиль УСК (n=108)

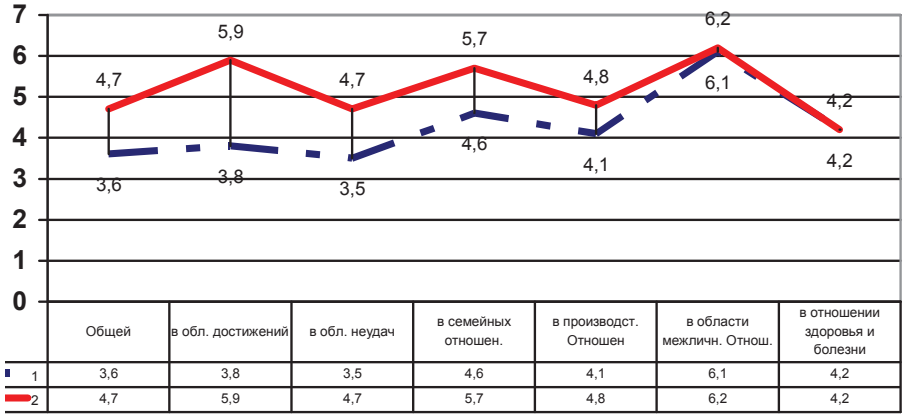
***Примечание:*** 1 – для педагогов, имеющих признаки формирования фазы резистенции; 2 – для педагогов, не имеющих признаки формирования фазы резистенции.

В группе испытуемых, не имеющих признаков формирования фазы резистенции (41 человек), наиболее низкие значения УСК: в отношении здоровья и болезни (х=4,5), в производственных отношениях (х=4,7) и в области неудач (х=4,9). Данные значения свидетельствуют об экстернальном локусе контроля участников группы в этих областях. Интернальный тип локализации субъективного контроля выявлен в области достижений (х=6,1), в семейных отношениях (х=5,9) и в области межличностных отношений (х=6,5).

Статистический анализ результатов исследования по шкале общей интернальности показал, что различия между данными группами являются статистически достоверными ($\varphi^* = 2,28$; $p<0,011$). Это означает, что для фазы резистенции характерно снижение уровня общего самоконтроля личности.

Самооценка педагогов, имеющих признаки формирования фазы резистенции ($x=62,5$) ниже самооценки педагогов без указанных признаков ($x=71,8$). Статистический анализ подтвердил достоверность различий между данными группами испытуемых ($\varphi^* = 3,81$; $p<0,01$).

Испытуемые, имеющие признаки формирования фазы истощения (51 человек, рис. 3), показали низкий УСК в области неудач ($x=3,5$), в области достижений ($x=3,8$), в производственных отношениях ($x=4,1$), в отношении здоровья и болезни ($x=4,2$), в семейных отношениях ($x=4,6$). Также низкие показатели выявлены по шкале общей интернальности ($x=3,6$). В области межличностных отношений участники группы показали высокий УСК ($x=6,1$). То есть мы можем говорить о преобладании экстернального типа локализации субъективного контроля у испытуемых данной группы.




| | Общей | в обл. достижений | в обл. неудач | в семейных отношен. | в производст. Отношен | в области межличн. Отнош. | в отношении здоровья и болезни |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 3,6 | 3,8 | 3,5 | 4,6 | 4,1 | 6,1 | 4,2 |
| 2 | 4,7 | 5,9 | 4,7 | 5,7 | 4,8 | 6,2 | 4,2 |

Рис 3. Профиль УСК (n=51)

***Примечание:*** 1 – для педагогов, имеющих признаки формирования фазы истощения; 2 – для педагогов, не имеющих признаки формирования фазы истощения.

В группе педагогов, не имеющих признаков формирования фазы истощения (98 человек), зафиксированы низкие показатели по шкалам общей интернальности ($x=4,7$), интернальности в области неудач (4,7), интернальности в производственных отношениях ($x=4,8$) и интернальности в отношении здоровья и болезни ($x=4,2$). Высокий УСК отмечен в области достижений ($x=5,9$), в семейных отношениях ($x=5,7$) и в области межличностных отношений ($x=6,2$).

Статистический анализ результатов исследования по шкале общей интернальности показал, что различия между данными группами являются статистически достоверными ($\varphi^* = 2,89$; $p<0,01$). Это значит, что формирование фазы истощения характеризуется низким уровнем общего самоконтроля личности.

Самооценка испытуемых, имеющих признаки формирования фазы истощения ($x=58,7$) ниже самооценки педагогов без указанных признаков ($x=68,3$). Статистический анализ подтвердил достоверность различий между данными группами испытуемых ($\varphi^* = 3,12$; $p<0,01$).

Данные, полученные в результате исследования по методике В.В. Бойко, показывают, что в группе педагогических работников доминируют симптомы: редук-

ция профессиональных обязанностей (у 27,5% участников группы данный симптом доминирует) и неадекватное избирательное реагирование (у 30,2% испытуемых этот симптом сложился у 22,8% – симптом доминирует).

Отметим, что у 27,5% участников исследования формируется фаза напряжения; у 35,6% – сформирована фаза резистенции и у 36,9% эта фаза формируется; у 24,8% – формируется фаза истощения.

На основе анализа результатов, полученных по методике В.В. Бойко, мы можем говорить о том, что формирование стресса у участников данной группы характеризуется доминированием таких симптомом, как редукция профессиональных обязанностей и неадекватное избирательное реагирование. Помимо этого, выявлено преобладание у испытуемых фазы резистенции, что свидетельствует о том, что в результате продолжительного воздействия стрессоров адаптационные механизмы организма приспосабливаются и действуют в соответствии с силой и интенсивностью внешнего воздействия.

При дифференциации групп выявляется, что формирование стресса связано с самооценкой и самоконтролем личности. В результате стрессового воздействия происходит снижение уровня самооценки личности и изменение локализации субъективного контроля в сторону экстернальности.

### *Выводы*

1. В результате экспериментального исследования установлена связь между формированием стресса и уровнем самооценки и самоконтроля личности педагога. При наличии признаков стресса уровень самооценки и самоконтроля личности снижается, что подтверждается статистическим анализом данных.

2. Снижение уровня самооценки и самоконтроля личности зафиксировано уже на фазе напряжения.

3. Анализ экспериментальных данных показал преобладание в группе испытуемых преобладание фазы резистенции, которая характеризуется приспособлением адаптационных механизмов и напряжением функциональных систем организма адекватно внешним условиям. Наступает в случае продолжительного воздействия стрессора и необходимости поддержания защитных реакций организма.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бодров В.А. Информационный стресс: Учебное пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ, 2000.
2. Бодров В.А. Психологический стресс. М., 1995.
3. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2000.
4. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1983.
5. Selye H. The Physiology and Pathology of Exposure to Stress. Montreal: Acta, Inc., 1950.

***Абсалямова И.Р.***

# СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ НЕГОСУДАРСТВЕННОГО СРЕДНЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В статье изложены основные характеристики и содержание инноваций профессионального образования в условиях негосударственного образовательного учреждения (НГОУ). Автор делится опытом обучения и воспитания детей «группы риска» в негосударственном учебном заведении. Определены оптимальные параметры всех этапов обучения и воспитания старшеклассников в условиях НГОУ.

*ABSALIAMOVA I.R.*

*In the article, the basic characteristics and the contents of innovations of vocational training in conditions of non-state educational establishments (NEE) are stated. The author shares experience of training and education of children at risk in such kind of educational institutions. Optimal parameters of all stages of education of senior pupils in conditions of NSEE are defined.*

Образование, направленное на социализацию и индивидуализацию, на создание социально-адаптивной среды в негосударственном среднем учебном заведении заключается в его специфической содержательной наполненности и направленности на формирование у субъектов образовательного процесса ценностного отношения к своей будущей профессии, на осознание значимости психологии, педагогики, социологии и специальных дисциплин.

Негосударственное среднее учебное заведение как личностно-развивающее пространство способно создать условия для социальной адаптации и индивидуализации всех участников образовательного процесса, развить систему ценностей и установок, сформировать ценностное отношение к личности в социуме путем включения в содержание образования идей индивидуализации и раскрытия личностно-развивающего потенциала.

Отношение учащихся к предметам, в большей степени помогающим обеспечить социальную адаптацию и индивидуализацию (русский язык, математика, информатика, педагогика, психология, введение в специальность), становится ценностным, если в содержание образовательного процесса вводится социальный компонент, который необходим для формирования у них социального самосознания, мотивации, активности, предрасположенности к профессии.

Индивидуально-личностная направленность содержания образования может осуществляться при обогащении психолого-педагогической проблематикой базовых дисциплин федерального и регионального планов, включении в учебный план таких предметов, как педагогика, психология, информатика, введение в специальность, связанных с психолого-педагогическими особенностями, увеличения количества часов, отводимых для изучения этих предметов, а также внедрения профессиональной проблематики в прикладные виды деятельности студентов.

Опытно-экспериментальная апробация работы негосударственного среднего учебного заведения по формированию социально-адаптивной среды показывает, что созданная индивидуально-личностная социально-образовательная система техникума способствовала гуманизации образовательного процесса.

Содержательная вариативность, гибкость использования индивидуальных образовательных программ – это основной способ работы со студентами. На данной основе можно организовать ту работу, которая отвечала бы социально-культурным особенностям Москвы и всей России, традициям и особенностям негосударственного среднего учебного заведения, возможностям и интересам различных групп студентов и педагогов-психологов.

Содержание образования в НОУ СПО «Техникум социально-информационных технологий» (ТСИТ) позволяет студентам освоить базовую программу, а в зависимости от индивидуальных, физических, интеллектуальных данных каждого из обучаемых – овладеть различными знаниями по психолого-педагогическому, экономическому, гуманитарному и техническому профилям, получить соответствующую довузовскую подготовку, а также овладеть в совершенстве вычислительной техникой, иностранными языками (первый – обязательный, второй – по выбору), развивать свои индивидуальные способности. Выбор профиля обучения – это начало, а не конец жизненного самоопределения, каждый студент может испытать себя, проверить свои возможности, интересы, склонности. Поэтому техникум много делает для того, чтобы разнообразить образовательную среду, а также «специализироваться» по предметным областям. Для этого студенту предоставлены все обучающие и воспитательные условия. Только после этого можно решать вопрос о целесообразности его индивидуального (профильного) обучения.

Программа развития ТСИТ, обеспечивающая непрерывность профессионального образования позволяет:

– обучаемым – осуществить индивидуальный выбор содержания и уровня получаемого профессионального образования, удовлетворяющего его интеллектуальные, психолого-педагогические, социальные и экономические потребности;

– государству – подготовить высококвалифицированного специалиста, обладающего широким кругозором, высоким уровнем обученности и воспитанности;

– преподавателям ТСИТ – возможностью реализации научного и профессионально-педагогического потенциала.

Создавая оптимальную социально-адаптивную среду в образовательном пространстве негосударственного среднего учебного заведения, педагоги взяли за основу метод наблюдения за студентом, психологический анализ его поведенческих реакций в конкретных образовательных условиях, проектирование педагогической и социальной ситуации развития.

Для выявления индивидуальных особенностей студента с целью его успешной адаптации в ТСИТ:

– применяются программы, учебники, дидактические материалы, позволяющие на едином базовом содержании знаний варьировать и тем самым индивидуализировать процесс обучения;

– уделяется постоянное внимание систематическому анализу и оценке способов усвоения студентами программного материала, созданию условий для самостоятельного выбора студентами способов работы, типов заданий, вида и форм учебного материала;

– используются разнообразные формы занятий (ролевые игры, тренинги, диалоги, решение субъектно-значимых задач, создание личностно значимых для каждого студента семантических полей);

– осуществляется специальная подготовка преподавателей, включающая, помимо знания своего предмета, сформированные умения контроля знаний каждого студента и выбора приемов и средств обучения;

– предъявляются особые требования к личности педагога, способного к постоянному доброжелательному общению со студентами, ориентированного на уважительное отношение к каждому, независимо от его личных успехов и достижений.

Концепция обучения в ТСИТ впитывает в себя современные идеи и совершенствуется в ходе развития негосударственного среднего учебного заведения, представляющего комплекс «школа – техникум – вуз».

Безусловное принятие той или иной психолого-педагогической технологии объясняется ее прикладным характером, позволяющим педагогу-психологу овладеть широким спектром профессиональных знаний и умений, реализовать с их помощью профессиональные замыслы в согласии с целями учебно-воспитательного процесса.

Бесполезно пропагандировать идеи любви к обучаемому и творческого подхода к профессиональной деятельности, если педагог не располагает достаточным инструментарием для организации индивидуального и группового общения со студентами для установления необходимого психологического микроклимата, для создания ситуации успеха. Острая потребность в инновационных психолого-педагогических технологиях выявилась именно сегодня, в период модернизации общества и образования в России.

Отслеживание динамики изменений в педагогическом коллективе ТСИТ обеспечивает гибкий подход к приоритетам на данном временном отрезке и позволяет контролировать результат психолого-педагогической деятельности педагогов.

В ТСИТ используются разнообразные методы исследования динамики развития и личностного роста педагогов-психологов. Так, весьма эффективными средствами измерения психологического климата в коллективе являются цветограммирование, социометрия, анкетирование по Сишору-Ханину, Фидлеру-Ханину, отражающие настроение каждого члена коллектива, что дает возможность исследователям делать оперативные анализы социальной обстановки и психологического климата в ТСИТ среди педагогов и студентов. Также приоритетные направления в работе были выявлены путем сведения всех данных в общую таблицу, где видно, что педагоги считают важным в настоящий момент и как реализуются эти направления в обучении и воспитании студентов.

Такие виды работы педагогического коллектива дают возможность учитывать мнение каждого педагога, подчеркивают важность его мнения, возможность быть услышанным, чувствовать причастность к общему делу. Все это формирует коллектив единомышленников, которые работают по созданию оптимального психологического климата в техникуме, повышает уровень развития каждого члена коллектива, открывает ему новые горизонты личностного развития и способствует повышению не только профессиональной, но и психологической грамотности. Так, по результатам исследования удовлетворенности работой в 2005/06 учебном году, этот показатель составил 86%; по мотивационным параметрам «возможность саморазвития», «удовлетворенность работой», «отдача студентам» – 80%; по гигиеническим параметрам (условия труда, заработная плата, льготы и т. д.) – 85%. Но аналогичное исследование, проведенное в 2006/07 учебном году показало, что уровень удовлетворенности вырос по мотивационным показателям до 88,5%, по гигиеническим – до 89%.

Опытно-экспериментальная работа на этом этапе показала, что работа над развитием личности как педагога, так и студента должна продолжаться, что поддержка инновационных программ должна опираться прежде всего на личностно ориенти-

рованный подход к студенту и к педагогу, необходимо обращать внимание на мотивирующие факторы, такие как профессиональный рост, возможность повысить квалификацию, возможность личностного развития, чувство причастности.

Одаренный, творческий человек – это всегда индивидуальность. Формирование индивидуальности у студента способствует воспитанию его творческой личности. Каждый взрослый человек, сознательно выбирающий любимую профессию, к моменту осуществления выбора уже сформировал его как личность и, несомненно является индивидуальностью. Чем больше среди преподавателей и воспитателей ТСИТ окажется разнообразных личностей, тем вероятнее, что они обучат и воспитают студентов, обладающих множеством разных и одновременно полезных индивидуальных качеств.

При проведении эксперимента по социальной адаптации и индивидуализации воспитания студентов нами проводилась работа по выявлению «трудных» студентов. Как показала практика, такие студенты после входного тестирования, получив знания об уровне собственного развития, оперативно корректируют свою самооценку и в течение первого года обучения в ТСИТ улучшают свои показатели. Это происходит в том случае, когда родители заинтересованы в дальнейших успехах и находятся в тесном контакте с кураторами групп и психологической службой.

С другой точки зрения, «трудными» бывают любые студенты. Это может проявляться в их поведении, общении, формировании своих убеждений, высказанных в определенных лингвистических формах. Такие проявления рассматриваются нами как процессуальные, так как они имеют начало, развитие и завершение. В каждом случае это индивидуальный интервал времени – от нескольких минут до нескольких недель. Подобные проявления становятся неактуальными для студента и его окружения по мере того, как он обретает новый опыт взаимодействия в образовательном и общественном пространстве техникума. Здесь важно отметить тот факт, что при активном сотрудничестве с семьей такого студента проблемы «поведенческого» характера постепенно решаются, и студент адаптируется быстрее, чем в том случае, когда такой поддержки со стороны родителей не наблюдается.

Также можно отметить, что проблемы коммуникационного плана не могут не возникать и у одаренных студентов. Так, наряду с индивидуальными программами по учебным дисциплинам, необходимо включать таких студентов во временные творческие коллективы, где они получают опыт общения в разных условиях, налаживая взаимодействие со сверстниками в общественной жизни техникума.

Таким образом, необходимо отметить, что ориентация на развитие и адаптацию личности в условиях негосударственного среднего учебного заведения апробирована временем существования ТСИТ (5 лет). Это дает нам дополнительные возможности для интеграции опыта в различных сферах техникума с тем, чтобы развивать такие системные подходы к образованию, которые формируют активную, самостоятельную, образованную личность современного человека в нашем быстро меняющемся мире.

В результате проведения опытно-экспериментальной работы в негосударственном среднем учебном заведении (г. Москва, ТСИТ) в течение 5 последних лет, были обобщены результаты исследований и сформулирован вывод: **основными факторами социальной адаптации и индивидуализации личности являются образовательный процесс и целостная среда жизнедеятельности студентов в техникуме,** включающая действие следующих адаптивных механизмов:

– инновационное содержание образования, предоставляющее студентам воз-

можность выбора путей самореализации в творческих видах деятельности и профессионального самоопределения;

– модернизация содержания на основе сочетания базового образования с углубленными психолого-педагогическим, гуманитарным, экономическим, экологическим и правовым компонентами содержания, которые в наибольшей мере отражают как потребности личности студента, так и тенденции мирового образовательного процесса, направленного на решение глобальных проблем человечества;

– изменение позиции личности студента в образовательном процессе, создание условий для проявления ее субъектного опыта, развития самосознания, саморефлексии (формирование Я-концепции), а также включение студента в проектирование и прогнозирование содержания своего образования и своей будущей жизни;

– осуществление инновационных подходов к организации учебно-воспитательного процесса в негосударственном среднем учебном заведении с ориентацией на индивидуальные особенности обучаемых, на принципы коррекционно-развивающего и компьютерного обучения, разработку личностно-ориентированных психолого-педагогических технологий;

– изменение со-бытия студентов, преподавателей и администрации техникума на основе:

а) самоорганизации;

б) самоуправления;

в) создания оптимального психологического климата и ситуации успеха.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенов В.С. Роль воспитательной работы в формировании специалиста среднего звена // Среднее профессиональное образование. – 2006. – № 3. – С. 11–13.
2. Волович А.А. Социокультурные основания подготовки современного специалиста в средней профессиональной школе. – Казань, 1999.
3. Розин В.М. Психология для юристов: Учеб. пособие для высшей школы. – М.: Форум, 1997.
4. Ямбург Е.А. Управление развитием адаптивной школы. – М.: Per Se, 2004.

***Щукина О.Э.***

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

На материале анализа первого года работы по предпрофильному обучению в гимназии №15 г. Орехово-Зуево Московской области выявлены проблемы общеобразовательной школы: низкая мотивация учащегося, проблема выбора будущей профессии из нескольких равноценных вариантов, противоречие между мотивацией и способностями, конфликт интересов детей и родителей.

*SCHYUKINA O.E.*

*PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF PRE-PROFILE TRAINING IN THE MIDDLE SCHOOL*

*Analysis of the first year pre-profile education activity in the school #15 (Orekhovo-Zuevo, Moscow region) brought to light the following problems: low motivation, problem of choosing future profession of several equal variants, contradiction between motivation and capabilities, conflict of the parents' and children's interests.*

Современная социально-экономическая ситуация, растущие информационные потоки и высокотехнологичное производство предъявляют к выпускникам общеобразовательных школ определенные требования к наличию базового уровня образованности, наличию у них универсальных способов действия, высоких коммуникативных умений и навыков.

Специфика современной системы образования состоит в том, что она должна быть способна не только вооружать школьников знаниями, но и формировать у них потребность в непрерывном, самостоятельном и творческом подходе к овладению новыми знаниями, создавать возможности для саморазвития.

В соответствии с планом модернизации российского образования на старшей ступени общеобразовательной школы предусматривается профильное обучение, задача которого – создание в старших классах общеобразовательной школы системы специализированной подготовки, ориентированной на дифференциацию и индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся с учетом реальных потребностей рынка труда.

Профильное обучение обусловлено личностно-ориентированным подходом как новой парадигмой образования, когда школьник признается *субъектом* всего образовательного процесса, а его развитие и самореализация рассматривается в качестве приоритетной задачи. Профильное обучение создает условия для допрофессиональной подготовки школьника. Речь идет не о подготовке к конкретной специальности, а о подготовке к деятельности, связанной с использованием знания той или иной предметной области.

Однако все усилия по созданию эффективных моделей профильного обучения на этапе специализации (10-11 классы) окажутся напрасными, если учащиеся основной ступени к окончанию девятого класса не смогут выбрать профиль обучения в соответствии со своими желаниями и возможностями.

Поэтому особое значение в Концепции профильного обучения отведено пред-

профильной подготовке учащихся. В соответствии с рекомендациями Министерства образования РФ по организации предпрофильной подготовки (№ 03-51-157 ин/13-03 от 20.08.2003) в 9 классах общеобразовательных учреждений к предпрофильной подготовке относятся мероприятия по профильной ориентации и психолого-педагогической диагностике учащихся, их анкетирование, консультирование, организация «пробы сил» и т.п.

Цель предпрофильной подготовки – формирование у школьника реалистичных самовосприятия и уровня притязаний, раскрытие и развитие способностей, воспитание трудовой мотивации.

Методологической основой построения концепции профильного и предпрофильного обучения является гипотеза Л.С. Выготского о динамическом соотношении процессов обучения и развития, суть которой заключается в том, что процессы развития не совпадают с процессами обучения. Процессы развития идут вслед за процессами обучения и создают «зону ближайшего развития» ребенка. Существенный вклад в развитие теории профильного обучения вносит также теория В.В. Давыдова, в соответствии с которой содержанием развивающего обучения являются теоретические знания, методом – организация совместной учебной деятельности школьников и педагогов, а продуктом развития являются главные новообразования возраста.

Проблема выбора профессии является непростым испытанием для учащихся 8-9 классов. Многим впервые в жизни предстоит задуматься и совершить серьезный шаг. От правильного выбора профиля во многом будет зависеть дальнейшая судьба старшеклассника.

Как отмечает Е.А. Климов, «выбор профессии, как и любая ситуация, связанная с умением делать выбор, является сложным образованием в структуре личности. Компоненты, выступающие в качестве факторов – движущих сил профессионального самоопределения, – находятся в тесной связи и взаимовлиянии друг на друга. Важным условием умения принимать решения и делать выбор требует от человека определенного уровня зрелости» [1].

А.П. Чернявская выделяет следующие параметры профессиональной зрелости личности человека:

- автономность;
- информированность о мире профессий и умение соотнести информацию со своими особенностями;
- умение планировать свою профессиональную жизнь;
- эмоциональная включенность в ситуацию по принятию решения.

Диагностика профессиональных интересов и склонностей школьников – важнейший компонент профильного обучения. Выдающийся русский психолог Б.М. Теплов отмечал, что нельзя предсказать, до каких пределов может развиваться та или иная способность: принципиально говоря, она может развиваться беспредельно, ограничиваясь только временем человеческой жизни, методами воспитания и обучения.

В настоящее время ключевым моментом следует считать не способности, а **мотивацию** человека и его жизненные **цели**, потому что именно они определяют перспективы развития личности. Поэтому усилия педагогов и психологов должны быть направлены на развитие тех способностей, которые важны для успешного продвижения к цели, поставленной самим человеком. Многочисленные данные подтверждают, что люди, исходно менее способные, но целенаправленно решающие собс-

твенную задачу, оказываются творчески более продуктивными, чем более способные, но менее заинтересованные.

По мнению Т. В. Орловой, существует ряд факторов, которые необходимо учитывать при проведении психодиагностики профессиональных способностей.

Во-первых, в юношеском возрасте некоторые профессионально важные качества находятся в скрытом состоянии, так как нет условий для их проявлений.

Во-вторых, для подростка характерны недостаточный уровень самосознания, неустойчивость эмоционального состояния, неадекватная самооценка.

В-третьих, недостаток жизненного опыта (скудные знания о мире профессий и рынке труда, правилах и ошибках в выборе профессии).

В ходе профконсультации изучаются следующие компоненты профессиональной пригодности: мотивы (интересы, склонности, потребности);способности; личностные особенности.

Решение о зачислении в профильный класс можно считать обоснованным, если результаты тестирования подкрепляются наблюдениями учителей-предметников и не противоречат желаниям самих учащихся. При этом надо обращать внимание на ряд типичных сложных случаев.

1. Низкая мотивация учащегося. Мы имеем дело с подростком, который не проявляет интереса ни к одному из предметов, ни к одному из видов деятельности (другой вариант – просматривается интерес только к экстремальным видам деятельности). Это встречается все чаще на фоне целенаправленного разрушения традиционных ценностей и жизненных смыслов старшеклассников. Впрочем, в том случае, если подросток по своему психическому развитию отстает от своих сверстников, можно считать низкую мотивацию признаком инфантилизма.

2. Проблема выбора из нескольких равноценных вариантов. Как правило, одаренные подростки проявляют себя в различных сферах деятельности. У них хорошая успеваемость по многим предметам и высокая степень заинтересованности в различных областях знания. Как известно, одаренные дети входят в группу риска. Поэтому родители и педагоги должны делать выбор не вместо детей, а вместе с ними на основании всестороннего изучения всех последствий этого выбора.

3. Противоречие между мотивацией и способностями. Потребности, интересы и склонности составляют «мотивационный компонент профессиональной пригодности – движущую силу, побуждающую человека реализовать в конкретной профессиональной деятельности свои способности и личностные особенности»[3]. Известны тысячи примеров, когда человек, признанный профессионально непригодным, добивался выдающихся успехов в профессиональной деятельности. Поэтому прогнозировать профессиональную успешность или неуспешность на основе школьной успеваемости некорректно. Слишком часто отношения между учителем и учеником проецируются на отношение к предмету и к будущей профессиональной деятельности.

4. Конфликт интересов детей и родителей. Искренне желая своему ребенку счастья, родители заставляют идти по своим стопам или стремятся за его счет воплотить свои нереализованные профессиональные планы. В данных случаях необходима углубленная индивидуальная консультация.

Может оказаться, что названные проблемы – только часть семейных и личностных проблем ребенка.

Выпускнику неполной средней школы подчас бывает непросто принять правильное решение, тем более правильным может быть только такой выбор, который

в максимальной степени учитывает индивидуальность того или иного молодого человека.

Анализ первого года работы по предпрофильному обучению в гимназии № 15 г. Орехово-Зуево Московской области выявил следующие трудности.

Организация элективных курсов ограничена возможностями образовательного учреждения. Если школа гуманитарного или физико-математического профиля, то и курсы по выбору предлагаются соответствующего направления.

Элективные курсы, предлагаемые учащимся, отличаются как по содержанию, так и по методике преподавания от общеобразовательных предметов.

Поэтому разработка элективных курсов требует от учителя не только глубокого владения содержанием учебной дисциплины, по которой разрабатывается программа, но и умения применять проектные и следовательские формы, современные информационные и коммуникационные технологии.

Методическое обеспечение элективных курсов неполное: не по всем курсам есть разработанные учебные пособия для учащихся, материалы для учителя, достаточное количество справочной литературы.

Немаловажной задачей является переподготовка учителя для работы в профильных классах. С одной стороны, педагоги гимназии – это высококвалифицированные кадры, много лет работающие по программе углубленного изучения предметов, с другой стороны, существуют требования квалификационной переподготовки.

Практика показала, что если на одни курсы записывались почти все учащиеся класса, то на другие – по 5-7 человек. В этом случае курс посещали учащиеся из разных классов, что создавало дополнительные трудности с составлением расписания. Поэтому, прежде чем учащиеся будут делать выбор, учителю необходимо предварительно познакомить их с содержанием своего элективного курса.

При полной 6-дневной учебной неделе на предпрофильную подготовку можно отводить от 100 учебных часов в год, что в среднем составляет 3 учебных часа в неделю. В расписании учебных занятий был определен один общий день для проведения курсов по выбору.

Изучение мнения учащихся до и после обучения по программе, включающей элективные курсы, показывает изменение соотношения в выборе предполагаемого профиля обучения. Уменьшилось количество учащихся, выбравших гуманитарный профиль обучения (с 66% до 43%) и выросло число желающих обучаться по физико-математическому профилю (с 20% до 38%) и естественно-научному (с 16% до 18%). Результаты опроса учащихся 8-х классов показывают, что при выборе предполагаемого профиля обучения нет явного предпочтения одному из направлений (36%учащихся выбрали физико-математический профиль, 25% – естественно-научный и 39% – гуманитарный).

Практика показала, что небольшие по объему (17 час.; 1ч/нед.) курсы более удобны учащимся для посещения. За учебный год школьники могут посетить несколько таких курсов, что способствует адекватному принятию решения о выборе направления дальнейшего обучения и созданию условий для повышения готовности подростков к социальному, профессиональному и культурному самоопределению в целом.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Климов Е.А. Как выбирать профессию. М., 1990.
2. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. М., 2002.

3. Орлова Т.В. Психологическое профессиональное тестирование школьников. Балашиха, 1999.
4. Рекомендации об организации предпрофильной подготовки учащихся основной школы в рамках эксперимента по ведению профильного обучения учащихся в общеобразовательных учреждениях на 2003/2004 учебный год (Приложение к письму Министерства образования Российской Федерации от 20.08.2003 №03-51-157 ин/13-03).
5. Резапкина Г.В. Отбор в профильные классы. М., 2006.
6. Теплов Б.М. Способности и одаренность. М., 1989.

***Логинова А.А.***

# ФОРМИРОВАНИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассматривается проблема формирования смысложизненных ориентаций и мотивационной структуры подростка. Изучается характер влияния углубленного изучения предметов художественно-эстетического цикла на формирование мотивационной сферы подростка. Приводятся предварительные данные сравнительного исследования уровня развития школьников, обучающихся по программе с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла, и школьников, обучающихся по традиционной программе.

*LOGINOVA A.*

*FORMING OF PURPOSE-IN-LIFE ORIENTATIONS AND MOTIVATIONAL FRAME OF ADOLESCENT BY MEANS OF ARTISTIC AND AESTHETIC ACTIVITY*

*The problem of forming of purpose-in-life orientations and a motivational frame of an adolescent is considered. The character of impact of the advanced study of subjects of artistic and aesthetic cycle upon the adolescent's motivational sphere is studied. Tentative data of the comparative research of the students' level of development taught according to the curriculum with the advanced study of the subjects of artistic and aesthetic cycle and students taught according to the traditional curriculum is given.*

В последнее время психологи все чаще стали обращаться к проблемам духовности, нравственности и смысложизненным ориентациям личности подростка. Для этого есть серьезные основания. Одно из них – отсутствие должного внимания к этой проблеме в школьных программах и учебных планах педвузов, а также сложные социально-экономические изменения в обществе, оказывающие неоднозначное влияние на формирование ценностных ориентаций подростков.

Результаты работы исследовательского коллектива под руководством В.Э. Чудновского и А.А. Бодалева, при ПИ РАО, над проблемой смысложизненных ориентаций показали, что феномен смысла жизни – «это особое психическое образование, имеющее свою специфику возникновения и свои этапы становления» [Чудновский В.И., Бодалев А.А., 2004, т. 25, №1]. Выявлены некоторые психологические характеристики данного феномена, одна из них – полимотивированность.

Мотивационно-потребностная сфера, также как и смысложизненные ориентации, – существенный критерий развития личности подростка. Формирование смысложизненных ориентаций тесным образом связано с мотивами, индивидуальными потребностями, порождающими определенную направленность личности в период взросления и накладывающую печать на все психические процессы и функции в этом возрасте.

Формирование смысложизненных ориентаций, направленности личности подростка связано с осмыслением жизни не как цепочки случайных событий, а как цельного направленного процесса. Поэтому в период взросления особенно важно оказывать влияние не только на формирование отдельных знаний и опыта, но и на формирование личности в целом. Необходим поиск средств, способных оказывать на человека целостное влияние. Искусство – одно из таких явлений.

По мнению ряда исследователей (А.А. Леонтьев, А.А. Мелик-Пашаев, Б.С. Кузин, Е.Н. Ситнова и др.), активное знакомство с искусством в процессе его практического освоения является важнейшим источником и средством формирования духовно-нравственной культуры и ценностных ориентаций личности.

Проблема механизмов воздействия искусства на личность изучалась А.С. Выготским, Д.А. Леонтьевым, А.Н. Леонтьевым, Б.С. Кузиным и др. Обращение к искусству как к средству, способствующему формированию смысложизненных ориентаций, имеет свои объективные причины, основанные на механизмах воздействия искусства на личность.

Д.А. Леонтьев утверждает, что «художественная форма (эстетическая структура произведения) выполняет психологическую функцию настройки сознания (в широком смысле слова) реципиента на восприятие данного конкретного содержания» [Леонтьев Д.А., 1999, с. 429]. Поэтому сосредоточенное в художественной форме смысловое содержание получает «облегченный доступ» в глубины сознания личности.

В процессе художественного восприятия происходит движение от содержания произведения к действительности через собственный внутренний мир. Д.А. Леонтьев считает, что подобное слияние с позицией автора является звеном к проникновению в глубинные пласты произведения и необходимым условием воздействия искусства на личность. Искусство позволяет пережить особые психологические состояния, прочувствовать предлагаемую автором идею, богатство образа, заложенного в произведении. Искусство развивает эмоциональную отзывчивость, чуткость, большую восприимчивость: расширяет эмоциональный опыт, который является одним из мощных средств формирования эмоционально-нравственной сферы личности (А.А. Мелик-Пашаев, Б.Н. Неменский).

Таким образом, искусство может рассматриваться как механизм трансляции смыслов (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев), способствующий формированию ценностных ориентаций подростка. Искусство есть «та единственная деятельность, которая отвечает задаче открытия, выражения коммуникации личностного смысла действительности, реальности» [Леонтьев А.Н., 1983, с. 237].

На основании этих теоретических предпосылок возникла идея проведения экспериментальной работы по изучению влияния искусства на формирование смысложизненных ориентаций и мотивационной структуры подростка.

Мы предполагаем, что углубленное изучение предметов художественно-эстетического цикла в процессе их практического освоения способствует продуктивному формированию смысложизненных ориентаций и мотивационной сферы подростка.

Основная задача нашего исследования – выявление и изучение характера влияния углубленного изучения предметов художественно-эстетического цикла на формирование мотивационной сферы подростка.

В своем исследовании мы исходим из того, что все психические процессы, функции, качества и свойства личности подростка имеют определенную структуру. Центром этой структуры являются смысложизненные ориентации и мотивационная сфера. Мотивационная сфера построена по иерархическому принципу, в основе которого лежит система доминирующих мотивов, которые подчиняют все остальные мотивы и определяют направленность личности. Традиционно отечественные психологи выделяют общественную, эгоистическую и деловую направленность, каждая из которых определяется характером доминирующей мотивации.

В.Н. Мясищев утверждал, что содержание доминирующей мотивации свидетельствует не только о направленности, но и об уровне развития личности:

**низкий уровень** – доминирование в мотивационной иерархии биологических мотивов;

**средний уровень** – доминирование в мотивационной иерархии эгоистических мотивов;

**высший уровень** – доминирование в мотивационной иерархии общественных мотивов (на уровне убеждений, мировоззрения).

С нашей точки зрения, в современной психологии заслуживает внимания позиция Б.С. Братуся, который также выделяет несколько принципиальных уровней в структуре личности. В качестве критерия и параметра классификации – способ отношения к другим людям и к самому себе:

1 уровень – эгоцентрический;

2 уровень – группоцентрический;

3 уровень – просоциальный, или гуманистический;

4 уровень – духовный, или эсхатологический.

Предлагаемые классификации уровней развития ориентированы на диагностику зрелой личности и не учитывают возрастные особенности подростка: неустойчивое, формирующееся мировоззрение, формирование навыков самоконтроля, в том числе нравственного поведения, неустойчивая система мотивов, определяющая роль учебной деятельности.

Поэтому возникла необходимость модификации системы уровней развития личности с учетом возрастных особенностей подростка. Исходя из классификаций, предложенных В.Н. Мясищевым, Б.С. Братусем, мы предлагаем выделить 4 уровня развития личности подростка.

**Первый уровень** характеризуется преобладанием ценностей и мотивов, связанных с удовлетворением естественных, биологических и материальных потребностей (еда, одежда, развлечения).

**Второй уровень (эгоцентрический)** определяется преимущественным стремлением лишь к собственному удобству, выгоде, престижу.

**Третий уровень (деловой)** характеризуется ориентацией на достижения в сфере профессиональной деятельности, преобладанием мотивов, связанных с самой деятельностью (учебной, профессиональной).

**Четвертый уровень (высший)** характеризуется ценностями, сформированными на уровне убеждений, мировоззрения, преобладанием «просоциальных» мотивов, направленных на благо других.

Такая систематизация ценностной направленности позволяет говорить об уровнях развития личности подростка и способствует изучению характера влияния художественно-эстетической деятельности на формирование смысложизненных ориентаций и мотивационной сферы подростка.

В экспериментальной работе приняли участие школьники 9-х классов города Москвы (общей численностью более 120 человек).

Одной из основных проблем исследования была подготовка экспериментальных площадок для изучения подростков, занимающихся по программе с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла.

В базовых общеобразовательных программах на дисциплины художественно-эстетического цикла отводится 1-2 часа в неделю. В некоторых школах к базовому компоненту прибавляют еще 1-2 часа, и тогда школа считается школой с художественным уклоном. Мы полагаем, что в этих условиях нет достаточных оснований говорить о влиянии искусства на формирование личности подростка.

На экспериментальных базах нашего исследования изучению дисциплин художественно-эстетического цикла отводится более 7 часов в неделю. В рамках школьного компонента или дополнительного образования в программе присутствуют уроки живописи, рисунка, композиции, МХК, работа в мастерских (живопись, керамика, роспись по дереву, батик и др.).

В исследовании поставлены две экспериментальные задачи.

1. Провести сравнительное исследование уровня развития школьников, обучающихся по программе с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла, и школьников, обучающихся по традиционной программе (2006–2007 гг.).

2. Провести сравнительное экспериментальное исследование уровня развития подростков, обучающихся по программе с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла (художественных классов), и школьников, где реализуется разработанная нами программа (2007–2008 гг.).

Для решения поставленных в исследовании задач был использован комплекс методик:

1) методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной;

2) методика диагностики мотивационной структуры личности В. И. Мильмана;

3) модифицированная методика «Ценностные ориентации» М. Рокича;

4) методика измерения художественно-эстетической потребности В.С. Аванесова;

5) методика диагностики уровня эмпатии В.В. Бойко;

6) метод семантического дифференциала, созданный на базе существующих эталонов изучения подсознательной мотивации, разработанный исследовательским институтом ИМАТОН (г. Санкт-Петербург).

Модифицированная методика ценностных предпочтений М. Рокича была использована для изучения иерархии терминальных и инструментальных ценностей. Принцип построения методики сохранен таким же, как в оригинальной версии, однако предлагаемые для ранжирования ценности скорректированы в соответствии с задачами исследования. Предлагаемые понятия были разделены на 4 блока, соответствующие выделенным нами уровням развития личности подростков.

Анализ результатов по данной методике предполагает процедуру ранжирования, соответственно чем меньше средний ранг для ценности, тем более значимой является данная ценность.

Наиболее значимыми терминальными ценностями для подростков общеобразовательных классов оказались: развитие, развлечение. Следующими по степени значимости – физическое совершенство, удовлетворение от процесса работы и забота о собственном благополучии. Наименее значимыми – творчество, готовность к самопожертвованию, значимость других людей. Отметим, что большинство из низкоранговых ценностей не были ни разу выбраны под первым рангом по степени значимости.

Для подростков из художественных классов наибольшую значимость имеют: развитие, творчество, обучение как средство достижения жизненных целей. Большое значение придется ценностям бескорыстной помощи другим людям, значимости других людей. Низкозначимые ценности: заинтересованность в собственной значимости в глазах других, развлечения.

Можно выделить общие тенденции в предпочтении конкретных ценностей двумя группами. Для художественных и общеобразовательных классов наиболее значимыми оказались ценности развития и обучения. Это связано с возрастными особенностями подростков.

Наиболее значимыми инструментальными ценностями для подростков из общеобразовательных классов являются честность и свободная воля. Отметим, что понятие «воля» подростками этой группы интерпретируется как способность человека действовать в направлении удовлетворения своих желаний – «что хочу, то и делаю». Большое значение придается аккуратности, эффективности в делах и личной выгоде. Напомним, что подростки оценивали уровень развития у себя качеств, соответствующих инструментальным ценностям.

Подростки из художественных классов считают, что в своем поведении они более всего учитывают такие ценности как честность, терпимость и свободная воля. В отличие от подростков из общеобразовательных классов, свободная воля понимается как умение преодолевать внешние и внутренние препятствия, не только исходя из собственных желаний, но и в соответствии с объективной необходимостью.

Целью методики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной стало выявление степени выраженности направленности на «альтруизм», «эгоизм», «власть», «деньги» и т. д. Обобщение предварительных результатов, полученных по данной методике, показало наличие различий между группами по шкалам «Альтруизм», «Эгоизм», «Власть», «Труд», «Деньги». В общеобразовательных классах показатели по шкалам «Эгоизм», «Власть», «Деньги» выше, чем у подростков из художественных классов. А в классах с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла выше показатели по шкалам «Альтруизм» и «Труд».

Показатели подростков из художественных классов по методике диагностики уровня эмпатии В.В. Бойко и методике измерения художественно-эстетической потребности В.С. Аванесова значительно выше показателей подростков из общеобразовательных классов.

Сравнение групп подростков из общеобразовательных классов и классов с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла на уровне терминальных ценностей обнаруживает, что для общеобразовательных классов характерен **эгоцентрически-деловой** уровень развития с выраженной тенденцией к первому уровню развития (низкому). Для художественных классов более характерен **деловой** уровень с тенденцией к высшему уровню развития.

Предварительные результаты экспериментального исследования позволяют сделать вывод о том, что углубленное изучение предметов художественно-эстетического цикла в процессе их практического освоения содержит существенный потенциал для развития личности подростка. Сравнительное исследование показало, что:

• мотивационно-потребностная сфера подростков, обучающихся по программе с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла, содержательно богаче в сравнении с классами, обучающимися по традиционной программе;

• смысложизненные ориентации школьников, обучающихся по программе с углубленным изучением художественно-эстетического цикла, отличается более высокими показателями осмысленности жизни;

• для учащихся по программе с углубленным изучением художественно-эстетического цикла характерен более высокий уровень эстетического отношения к

действительности, что, в частности, находит отражение в более зрелом восприятии произведений искусства.

Дальнейшая перспектива нашего исследования заключается в выявлении конкретных психологических механизмов воздействия искусства на формирование смысложизненных ориентаций и мотивационной сферы подростка в процессе художественно-эстетической деятельности, в том числе и специально разработанная нами программа, частично апробированной на базе ЦО «Царицыно» № 548.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды. М., 1995.
3. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности // Вест. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1981. № 2. С. 46–56.
4. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1968.
5. Леонтьев А.А. Искусство как форма общения (к проблеме предмета психологии искусства) // Психологические исследования, посвященные 85-летию Д.Н. Узнадзе. Тбилиси, 1973. С. 213–222.
6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М., 1983.
7. Леонтьев А.Н. Некоторые вопросы психологии искусства (примечания). Художественное творчество и психология / Под ред. А.Я. Зися, М.Г. Ярошевского. М.: Наука, 1991. С. 183–187.
8. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М., 1999.
9. Мелик-Пашаев А.А. Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно-творческого развития школьников // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 15–21.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
11. Чудновский В.И. Нравственная устойчивость личности. М.: Педагогика, 1981.
12. Чудновский В.И., Бодалев А.А., Вайзер А.А., Вахромов Е.Е., Карпова Н.Л., Суворов А.В. Роль смысложизненных ориентаций и акме в профессиональной деятельности (опыт теоретико-экспериментального исследования). Психологический журнал, 2004, т. 25, № 1.

***Акулова И.А.***

# РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассмотрены концептуальные подходы к изучению специфического вида мыслительной деятельности – математическому мышлению. Рассмотрены результаты математической части международного исследования PISA-2000. Описываются показатели математического мышления десятиклассников, обучающихся в разнопрофильных классах. Приводятся аргументы в пользу пересмотра целей преподавания математики в практико-ориентированном и прикладном направлениях.

*AKULOVA I.A.*

*DEVELOPMENT OF MATHEMETICAL THINKIHG IN PROFILE COURSES*

*The paper discusses theoretical approaches to a specific form of thinking – mathematical. The results of the mathematical tasks of the International Test Program «PISA-2000» are described. Data obtained from the testing of pupils taught according to different curriculums are analysed. The author argues in favour of practically oriented and applied aims of mathematical courses.*

Процесс модернизации образования, разворачивающийся сегодня в России в первую очередь обусловлен принципиальным изменением экономико-политической ситуации, сложившейся в стране. В современном постиндустриальном мире, характеризующемся информационным бумом, глобализацией во всех областях жизни: культуре, экономике, политике, науке владение набором знаний теряет свою актуальность, а от человека требуется умение ориентироваться в потоках информации в целях быстрого и эффективного решения проблем.

В этой связи в одобренной Правительством РФ Концепции модернизации российского образования (5) была определена задача: повысить востребованность общего среднего образования для развивающейся экономики России, обеспечить реальную преемственность общего и профессионального уровней непрерывного образования.

Одновременно происходила трансформация целей общего среднего образования: наряду с развитием общих интеллектуальных способностей учащихся в документе предлагалось уделять больше внимания специальным видам мышления, необходимым для будущей профессиональной деятельности, в частности – математическому мышлению.

В отечественной науке проблема мышления традиционно рассматривается в рамках процессуально-деятельностного подхода, который реализуется в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, П.Я. Гальперина, Л.А. Венгера, А.В. Брушлинского, Н.Ф. Талызиной, О.К. Тихомирова и других ученых, и понимается как особая теоретическая деятельность человека, результат преобразования внешней практической деятельности во внутреннюю, идеальную форму.

В процессе мышления происходит поэтапное развертывание мыслительного акта с применением арсенала операций сравнения, анализа и синтеза, абстракции, обобщения и других, направленного на решение той или иной проблемы.

В свою очередь, математическое мышление формируется во времени и вклю-

чает в себя некоторые фазы или этапы разрешения той или иной задачи: осознание проблемной ситуации и ее разрешение. Процесс решения задачи совершается с применением специфического для мышления арсенала операций сравнения, анализа и синтеза, абстракции и обобщения.

В качестве свойств математического мышления, характеризующих особенности протекания мыслительных процессов и обеспечивающих продуктивность умственной деятельности, выделяются следующие: гибкость мышления; темп развития мыслительных процессов; скорость протекания мыслительных процессов; умение увидеть и поставить новый вопрос, а затем решить его своими силами; экономичность мышления, определяемая числом логических ходов (рассуждений), посредством которых усваивается новая закономерность; широта ума – умение охватить широкий круг вопросов в различных областях знания и практики; глубина – умение вникать в сущность, вскрывать причины явлений, предвидеть последствия; последовательность мысли – умение соблюдать строгий логический порядок в рассмотрении того или иного вопроса; критичность – качество мышления, позволяющее осуществлять строгую оценку результатов мыслительной деятельности, находить в них сильные и слабые стороны, доказывать истинность выдвигаемых положений.

Математическое мышление, как специфический вид мыслительной деятельности, было предметом исследования в работах Крутецкого В.А., Атаханова Р.А., Изюмовой С.А. и др. В основе математического мышления, по мнению Атаханова Р.А., лежит некоторая предметно-содержательная реальность, подлежащая мысленному преобразованию, а его продуктом является новое математическое знание или решение новой математической задачи. Поэтому при работе с математическим материалом выполнение мыслительных действий приобретает специфику, связанную с выявлением количественных отношений, а мышление приобретает тенденцию к оперированию «математизированными» объектами, становится носителем собственного содержания и способов выполнения действий. Математическое мышление также имеет эмпирический и теоретический типы функционирования и развивается в направлении от эмпирического уровня к рефлективному уровню теоретического мышления. Это проявляется в самостоятельном и правильном выполнении содержательного анализа, планирования и рефлексии при выполнении заданий математического содержания: наличие ориентации на общее математическое отношение, что выражается в содержательном анализе первых заданий и в последующем использовании выявленного отношения; свернутое выполнение действий в уме и их соотнесение с условиями заданий; построение рассуждений в соответствии со способом решения заданий; осуществление самоконтроля и оценки но выявленному способу решения заданий.

В исследованиях С.А. Изюмовой (1995) было показано, что учащиеся, обладающие математическим мышлением, имеют развитые способности к переработке слуховой информации, к обобщениям, сформированным словесно-логическим мышлением. Для математического мышления характерны выраженные характеристики регуляционной системы (преимущественно левого полушария) мозга и принадлежность к мыслительному типу.

Организация Экономического сотрудничества и развития ОЭСР (OECD – Organization for Economic Cooperation and Development) осуществляет проведение Международной программы образовательных достижений.

В проведенном исследовании PISA-2000 оценивалось, как одно из направлений, умение 15-летнего ученика определять и понимать роль математики в мире, в котором он живет, высказывать хорошо обоснованные математические суждения

и использовать математику так, чтобы удовлетворять в настоящем и будущем потребности, присущие созидательному, заинтересованному и мыслящему гражданину. Современный человек должен уметь: распознавать проблемы, решаемые средствами математики; формулировать эти проблемы на языке математики; решать эти проблемы, используя математические знания и методы; анализировать полученные результаты; интерпретировать полученные результаты; формулировать и записывать окончательные результаты решения.

Для проверки «математической грамотности» были выделены три направления: виды деятельности (воспроизведение, установление связей, размышления), содержание и ситуации. Проверочные задания создавались таким образом, чтобы группироваться вокруг общеучебных видов деятельности: математическое мышление (анализ и синтез определенных видов заданий), математическая аргументация, коммуникативные математические умения, моделирование ситуации, решение математических проблем, интерпретация результатов. Международный тест включал в себя 16 групп заданий по математике, состоящих из 32 вопросов. За выполнение теста каждому учащемуся приписывались баллы по 1000-бальной международной шкале. Каждое задание имело определенный балл трудности выполнения в зависимости от того, насколько успешно оно выполнялось тестируемыми. Среднее значение было равно 500 баллам, стандартное отклонение – 100, что означало, что около 66% всех участников имели результаты в пределах от 400 до 600 баллов. Для описания уровней математической компетентности в исследовании выделялись соответствующие им виды деятельности: 1) воспроизведение и вычисление, 2) связи и интеграция, 3) математическое мышление. На третьем уровне компетентности от учащихся требовалось «математизировать» предложенную ситуацию, проанализировать и интерпретировать созданную математическую модель, разработать свой путь решения и его математическую аргументацию, включая необходимые доказательства, обобщения, аналогии и выводы. Для этого учащиеся должны обладать глубоким пониманием сути и возможностей математики как науки.

Опираясь на математическую часть заданий исследования PISA, нами было проведено тестирование учеников 10-х классов, которое ставило своей целью проанализировать уровень развития математического мышления в профильных математических, гуманитарных и общеобразовательных классах. Учащимся было предложено четыре вида заданий.

Первое задание – «яблони» на начальном этапе требовало от учащихся закончить таблицу, указав в ней количества яблонь, которые определяются значениями функций, описывающих изменение количества деревьев при увеличении размеров сада. На втором и третьем этапах – интерпретировать выражения, содержащие слова и символы, и связать информацию о линейной и квадратичной зависимостях, представленную в форме рисунка, таблицы и алгебраического выражения. Данное задание подразумевало трехэтапный процесс решения, включающий на разных позициях и математическую интуицию, и формально-логическое мышление, и владение определенным набором математических компетенций.

Итоги выполнения задания учащимися представлены в таблице.

| № вопроса | Результаты исследования PISA | Ученики школы | Математический профиль | Гуманитарный профиль | Общеобразовательная группа |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 51% | 73% | 100% | 58% | 60% |
| 2 | 38% | 53% | 100% | 25% | 30% |
| 3 | 8% | 26% | 47% | - | - |

Очевидно, что первый и второй вопросы, имеющие практико-ориентированную направленность и включающие знание второго уровня математической компетенции, не представляли особой сложности для учащихся математического профиля, так как неоднократно разбирались при решении олимпиадных задач. Интересно отметить, что на третий вопрос все учащиеся указанного профиля дали верный ответ, но не все смогли выстроить грамотно цепочку причинно-следственных связей при его обосновании. Остальные группы приступили к решению, но лишь половина учеников дали верный ответ без обоснования.

Второе задание – «треугольники» и «жилой дом» – предусматривало на первом этапе связать элементы информации, представленной в текстовом формате с изображениями на чертежах, затем, используя формулы площади квадрата, объема призмы и пирамиды (наше дополнение к исследованию PISA), выполнить необходимые математические расчеты. Данное задание демонстрирует уровень развития пространственного мышления, учащиеся должны увидеть плоские фигуры в трехмерных объектах.

Итоги выполнения задания «Треугольники» представлены в таблице.

| № вопроса | Результаты исследования PISA | Ученики школы | Математический профиль | Гуманитарный профиль | Общеобразовательная группа |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 63% | 82% | 94% | 83% | 70% |
| 2 | - | 84% | 100% | 75% | 75% |
| 3 | - | 22% | 65% | - | - |

Заметим, что учащиеся профильных групп значительно более уверенно выполняли первую часть задания, в которой необходимо было синтезировать словесное описание в некий геометрический образ. Со вторым и третьим вопросами, дополненными нами в контексте изучаемого школьного материала, связанного с нахождением объемов пространственных тел и требующего серьезного поэтапного решения, а также более развитого пространственного мышления, справились лишь ученики математического профиля.

Третье задание – «гоночная машина» – подразумевало интерпретацию информации о физической зависимости величин, представленной в форме графика, затем идентификация ее по графику. Учащиеся должны связать и интегрировать два совершенно разных визуальных представления формы движения машины по дистанции и выбрать соответствующую альтернативу из предложенных к заданию.

Итоги выполнения задания представлены в таблице.

| № вопроса | Результаты исследования PISA | Ученики школы | Математический профиль | Гуманитарный профиль | Общеобразовательная группа |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 69% | 73% | 88% | 67% | 65% |
| 2 | 77% | 80% | 88% | 75% | 75% |
| 3 | 66% | 63% | 76% | 50% | 60% |
| 4 | 18% | 51% | 71% | 25% | 50% |

Результаты выполнения этого задания говорят о том, что достаточно высокий процент учащихся владеет первичными представлениями о чтении графика функции. Следует отметить, что затруднения у учащихся возникли именно в 4-м задании, где требовалось перевести информацию, представленную графически в форму рисунка. Образный

синтез, как составляющая математического мышления, оказался более развитым именно в математическом профиле, так как многократное решение разнообразных задач стимулирует развитие образных представлений учащихся.

Итак, возможно ли глубокое освоение математических знаний и представление высоких результатов в исследовании PISA? После окончания начальной школы около 15% учащихся испытывают затруднения в овладении десятичной записью чисел; почти треть учащихся не владеют математической терминологией; 30–45% учащихся не могут проанализировать условие текстовой задачи; у 20% учащихся не сформировано наглядно-образное мышление; 50% учащихся беспомощны в реальных жизненных ситуациях.

Мы можем констатировать, что в Концепции модернизации сформулированы задачи системы образования, адекватные требованиям времени, перспективам и направлениям развития. Для достижения высоких результатов в любой профессиональной деятельности у человека должен быть сформирован интеллектуальный компонент соответствующих профессиональных способностей. Для освоения каждой профессии и понимания задач, которые в ее рамках решаются, необходимо развитие и специфических способностей.

Профильное обучение призвано разрешить противоречия, возникающие между требованиями будущей профессии и общим образованием. Необходимо только помнить о том, что именно сегодня нам необходимы молодые люди, обладающие математическим мышлением, способные моделировать ситуацию и искать пути ее решения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Атаханов Р.А. К диагностике развития математического мышления. //Вопросы психологии. 1992. № 1–2, с. 60–67.
2. Белошистая А.В. Обучение математике с учетом индивидуальных особенностей ребенка. // Вопросы психологии. 2001. №5. С. 116–123.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека – М.: Прогресс, 2004. – 1136 с.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.
5. Изюмова С.А. Опыт психологического исследования школьников с литературными и математическими способностями. / Способности. К 100-летию Б.М. Теплова. – Дубна: «ФОРУМ», 1997. – С. 123–135.
6. Ковалева Г.С., Красновский Э.А., Краснокутская Л,П., Краснянская К.А. Изучение знаний и умений учащихся в рамках Международной программы PISA. Общие подходы. РАО, 1999.
7. Концепция модернизации российского образования. (Приказ Минобразования РФ от 11.02.2002 Москва, № 393.)
8. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования (Приложение к приказу Минобразования РФ от 18.07.2002 Москва N 2783).
9. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1998. – 416 с.
10 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2005. – 713 с.
11. Спиридонов В.Ф. Психология мышления. Решение задач и проблем. М., 2006. – 317 с.

***Ковалева И.А.***

# РАЗВИТИЕ ПРОДУКТИВНОГО ВООБРАЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ЗАНЯТИЯХ В ИЗОСТУДИИ

Продуктивное воображение учащихся начальной школы представляет собой способности детей воспроизводить учебное задание по задаваемому образцу. Воспроизведение образца становится оценкой «художественных способностей» ребенка. На самом деле способности ребенка заключаются в «произведении индивидуальных свойств художественного изображения» средств эстетического общения с предполагаемыми «значимыми субъектами».

*KOVALEVA I.A.*

## *THE DEVELOPMENT OF PRODUCTIVE IMAGINATION OF THE SCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF THEIR DRAWING AT RAWING SCHOOL*

*The article is devoted to the problem of imagination as a particular children's ability to communicate with personal subjects. According to Kudrjavcev to imagination is the central psychological construction of the pupils to plan, reconstruct and manage their own activities. The author of the article discusses the development of the imagination system developed in the process of learning school children at drawing school.*

Известный французский философ-просветитель XVIII века Дени Дидро писал: «Воображение! Без этого качества нельзя быть ни поэтом, ни философом, ни умным человеком, ни мыслящим существом, ни просто человеком...» Воображение помогает человеку ориентироваться в жизненных ситуациях, решать сложные задачи без непосредственных практических действий. Благодаря воображению человек творит, планирует и управляет своею деятельностью.

«Если, наконец, мы обратимся к так называемому конструктивному воображению ребенка, ко всей творческой деятельности сознания, которая связана с действительным преобразованием, скажем, с технически-конструктивной или строительной деятельностью, то мы везде и всюду увидим: как у настоящего изобретателя воображение является одной из основных функций, при помощи которого он работает, так и во всех случаях деятельность фантазии является чрезвычайно направленной, то есть она от начала и до конца направляется на определенную цель, которую преследует человек. Это же касается планов поведения ребенка, относящихся к будущему и т.д.» (Л.С. Выготский) [1].

Согласно периодизации психологического развития, предложенной Л.С. Выготским и в дальнейшем разработанной Д.Б. Элькониным, воображение является центральным психологическим новообразованием дошкольного возраста. Именно в игровой деятельности, ведущей деятельности детей данного возрастного периода, происходит формирование их воображения. Активно включаясь в сюжетных, ролевых и играх по правилам, ребенок как бы проживает отдельные социальные роли, тем самым получая определенный жизненный опыт, формируя функции воображения. Путь развития воображения в дошкольном возрасте достаточно подробно исследован [6].

Исследования о путях развития воображения детей младшего школьного возраста по мере их перехода к изучению науки, познанию мира научными понятиями,

не раскрывают, как деятельность воображения участвует в их учебных действиях.

Рассматривая вопрос о роли воображения в жизни младшего школьника, все исследователи единодушно признают исключительную важность данной темы, однако, в то же время, явно прослеживается отсутствие единого представления в определении воображения, так же существует многообразие точек зрения относительно путей развития воображения [1;3;5;6].

В младшем школьном возрасте у ребенка происходит формирование таких психологических новообразований, как произвольность, внутренний план действий, рефлексия. Именно в этот период жизни ребенка у него начинает складываться новое функциональное проявление воображения [3]. Описанный Э.А. Колидзеем способ воспроизведения ребенком «мысленного плана» его двигательной деятельности, предлагаем рассматривать способом развития продуктивного воображения ребенка в любой предметной деятельности (например, деятельности рисования).

Как писал Э.А. Колидзей, развитие продуктивного воображения может быть представленным по типам учения П.Я. Гальперина [], которые представляют собой различной полноты ориентировку в деятельности. Э.А. Колидзей предложил в обучении детей двигательным действиям по 1 типу учения предметным, 2 тип учения – инструктивным и 3 тип учения креативным [4].

Первый тип учения – предметный – дается в готовом виде, как образец действий. Ребенок предоставлен самому себе и воспроизводит образец стихийным способом в результате множественных попыток. В предметной деятельности рисования по первому типу учения даются задания : «Рскрась картинку», «Обведи контур», «Нарисуй копию», «Воспроизведи линию, точку, окружность, прямоугольник, квадрат и т.п.». Продуктивное (воссоздающее) воображение по первому типу учения образуется восприятием целостности объекта. Отдельные свойства объекта открываются ребенку в самостоятельных попытках реализации действий и имеют вид случайного набора свойств. Действия рисования приобретаются ребенком, как случайные откровения, в результате множественного приближения к образцу рисования.

Второй тип учения предполагает построение деятельности рисования по подробной инструкции (по полной ориентировочной основе), составленной преподавателем. Второй тип учения ребенка П.Я. Гальперин предлагал осуществлять в поэтапной форме с обязательным проговариванием свойств и действий: 1) мотивация, 2) исходное положение и необходимый инвентарь (орудия деятельности), 3) начальные действия с речевым обозначением ориентиров (сначала в максимально развернутой форме с последующим свертыванием фразы и доведении ее до лаконичного называния); 4) воспроизведение последовательности всех действий до получения конечного продукта.

Этапность, по П.Я. Гальперину, означает повторение действия в приближении к оптимальному исполнению в поэтапном свертывании речевого оформления действия. Так, например, задание «Раскрась картинку» только по действию: «Обведи контур» может выглядеть следующим образом:

— «Поставив острие карандаша изнутри контура строго вертикально, вплотную к контуру, вести карандаш вдоль контура, не отрываясь от самого контура, вести плавно, удваивая его линию» (первая попытка);

— «Карандаш внутри контура, вертикально, вплотную к предыдущей линии, обвести контур плавно, на отрываясь, утраивая линию» (вторая попытка);

— «Карандаш-вертикально-плавно-не отрываясь» (третья попытка);

— «Карандаш-не отрываясь» (четвертая попытка).

Так же можно предложить ребенку раскрасить картинку способом ретуширо-

вания горизонтальными линиями, раскрашиванием от центрального пятна спиральными полосами до контура и т.п.

В результате учения рисованию по второму типу учения ребенок приобретает интуитивное «понимание» логики воспроизведения, описанного учителем, образца. Это и есть высшая форма развития ребенком своего продуктивного воображения.

По третьему типу учения – креативному – обучаемому П.Я. Гальперин предлагал воспроизведение предметной деятельности по второму типу учения, а затем, когда обучаемый овладевал логикой построения данной деятельности, начинал строить ООД ее самостоятельно.

В применении к рисованию мы предлагаем овладение новыми действиями по третьему типу учения обеспечить по логике построения воспроизводимого изображения. Логику построения изображения необходимо еще «изобрести» педагогу. Это относится к так называемой «технике рисования» и способам воображаемого пространственного преобразования рисуемых объектов.

1. Самым сложным действием является мысленное перенесение разноудаленных объектов от рисующего на плоскость картины (перенести объекты с сохранением перспективы, масштабов и композиции). Для этого в практике художников применяются различные приемы примеривания единиц измерения (пальца, карандаша, линейки). Это мысленное действие превращается в психологическое орудие рисования. Оно походит на предметное действие «примеривания» в плане образа действия. В этом примеривании воспроизводится тема рисунка, композиция, соотнесение масштабов частей рисунка, перспектива фронтальная и угловая, акценты частей рисунка или их окраска и т.п. Формализация действий примеривания должна учитывать и специфику техники рисования.

2. Специфической формой общения в искусстве является обмен эстетическими состояниями переживания темы наблюдаемого рисунка. Действия художника направлены на приглашение наблюдателей к обозрению картины в предвкушении их эстетического удовлетворения. Пока эта сторона рисования остается тайной за семью печатями. Решается эта проблема в обучении рисованию путем натаскивания на сходное рисование эмоционального переживания различных состояний «от простого»: капли дождя на стекле, ветер, звездное небо, цветы на лужайке, луч фонаря в темноте и т.п. При этом предлагаемая педагогом «техника рисования» может быть представлена по второму типу учения, а эстетическая сторона рисования исполняется рисующим еще по первому типу учения. Традиционно такая практика оправдывается тем, что так, якобы, сохраняется индивидуальное видение и воспроизведение воображаемого образца.

В этом и реализуется творческое воображение ребенка, где формальные стороны рисования (техника) ребенок приобретает по полной ООД, составленной педагогом, а эстетические стороны рисования находит сам по логике построения переживаний человека в воспроизведении рисуемых объектов.

В отыскании средств формализации действий рисования в обмене состояниями переживания темы рисунка мы видим пути реализации творческого воображения ребенка с опорой на более формы продуктивного воображения.

Одной из форм обучения творческому воображению младших школьников мы предлагаем игровое ролевое взиамообучение детей в тройках, где роли могут воспроизводить действия «Педагога», «Ученика» и «Друга» [4]. Пилотажные эксперименты показали высокую «производительность» такого обучения. Всего участвовали 4 тройки. Каждая тройка провела 6 вариантов смены ролей из расчета, что каждый

участник игры сыграл каждую роль по 2 раза в разных сочетаниях партнеров. Ученик раскрашивал картинку, «Педагог» подсказывал ориентиры ООД, «Друг» оценивал свои впечатления.

Уже на третьем варианте учащиеся 3-го класса легко овладевали правилами игры и воспроизводили свои роли (см. табл.).

Таблица

**Взаимообучение в тройках ролевой игры (оценка – 3-балльная)**

| Варианты | Ученик | | | | Педагог | | | | Друг | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | I | II | III | IV | I | II | III | IV | I | II | III | IV |
| 1 | A-2 | 1 | 2 | 2 | B-3 | 2 | 3 | 2 | C-1 | 1 | 2 | 1 |
| 2 | A-2 | 2 | 2 | 2 | C-2 | 3 | 2 | 3 | B-2 | 2 | 2 | 2 |
| 3 | B-2 | 2 | 3 | 3 | C-2 | 3 | 3 | 3 | A-2 | 2 | 3 | 2 |
| 4 | B-3 | 3 | 3 | 3 | A-3 | 3 | 3 | 3 | C-3 | 3 | 3 | 3 |
| 5 | C-3 | 3 | 3 | 3 | A-3 | 3 | 2 | 3 | B-3 | 3 | 3 | 3 |
| 6 | C-3 | 3 | 3 | 3 | B-3 | 3 | 3 | 3 | A-3 | 3 | 3 | 3 |
| ВСЕГО | 15 | 14 | 16 | 16 | 16 | 17 | 16 | 17 | 14 | 14 | 16 | 14 |

Наиболее доступными ролями оказались роль «Педагога» – он держал в руках ООД исполнения действий и подсказывал «Ученику», Что и Как необходимо делать. На втором месте по сложности оказалась роль «Ученика». Наиболее трудной оказалась роль «Друга», который не сразу смог научиться оценивать действия «Ученика».

## ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Собр. Соч. в 6 т./Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983.
2. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука / П.Я. Гальперин. – Воронеж; М.: Модек, 1995.
3. Давыдов В.В. Обобщение в обучении / В.В. Давыдов. – М.: МГУ, 1976.
4. Колидзей Э.А. Личностно-ориентированное физическое развитие ребенка / Э.А. Колидзей. – Воронеж; М.: Модек, 2007.
5. Речицкая Е.Г., Сошина Е.А. Развитие творческого воображения младших школьников / Е.Г. Речицкая, Е.А. Сошина. – М.: Владос, 2002.
6. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Учпедгиз, 1976.

***Андриевская Н.Н.***

# ТИПОЛОГИЯ ОБРАЩЕНИЙ ПЕДАГОГА К УЧАЩЕМУСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В работе выявлены условия обращений педагога к учащемуся, что, в свою очередь, провоцирует обращение учащихся к педагогу, где найдено, что личностное участие педагога и учащихся приобретает характер опосредствованного участия общества в становлении личностного учебного взаимодействия, проявляется актами «адресного» смыслопорождающего обращения к субъектности Других и самих себя.

В результате происходит двухстороннее удержание общего содержания предмета учебной деятельности, эмоциональный посыл предмета деятельности, подлежащего усвоению.

*THE CONTENT OF TWO-SIDE LEARNING AKTIVITY OF THE TEACHER AND PUPILS*

*General fundamental principles and notions determining the formations of new educative practice after V. Davidov are discussed in the article. The mainl notions are discussed: activity curriculum, constractions of new subjects project approach in education. Special attention in paid to children's creative potential development.*

Авторитарная традиция обращения педагога к учащемуся восходит к созданию школ для внедрения религиозного сознания в умы подрастающего поколения. Идеолог мировой педагогической теории Я.А. Коменский (1649) обосновал фронтальный метод предъявления учебного материала. Он считал, что учитель обязан сеять знания всем учащимся одновременно, не заботясь о том, берут они эти знания или нет. Переход к другим формам взаимодействия между педагогом и учащимся строился последние 300 лет. На последнем этапе, в развивающем обучении В.В. Давыдова окончательно определены позиции современного учебного процесса, где ребенку открывается понятие преобразование предмета деятельности, что и предполагает построение совместной деятельности обучаемого с учителем [3].

Как отмечает Е.Г. Юдина, позиция педагога, выделяемая системой обучения Давыдова-Эльконина, становится условием постановки учебной задачи на преобразование предмета деятельности, что предполагает построение совместной деятельности учеников и педагогов. Е.Г. Юдина уточняет позицию педагога как профессиональную позицию, где сочетаются отношения педагога, отношения обучаемых и их взаимодействие [11].

Выяснению понимания учащимися 3-го класса роли педагога и ученика в процессе познания мы задали короткое сочинение на тему: «Любимая поговорка В. Даля: «Передний строит заднему мост». В задании участвовали 21 ребенок (табл. 1).

Таблица 1

**Трактовка пословицы В. Даля «Передний строит заднему мост» учащимися 3-го класса**

| Процесс | Персонажи | Взаимодействие | Продукт | Количество |
|---|---|---|---|---|
| Инициация | Ведущий – ведомый | Ведение | Опыт | 8–38% |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Передача опыта | Старшие – младшие | Поучение | Опыт | 4–19% |
| Пересказ истории | Древние герои | Легенды, мифы | История | 2–9% |
| Построение религии | Апостолы | Страдание во имя всех | Библия | 2–9% |
| Развитие литературы | Детские сказочные герои | Борьба добра со злом | Сказки | 2–9% |
| Создание словарей | Слова | Определения, понятия | Словари | 1–5% |
| Обережение | Упреждающий | Поддержка | Безопасный путь | 1–5% |
| Дружба | Друзья | Коллективистское взаимодействие | Нравственный рост | 1–5% |

Если представить в качестве «Переднего» педагога, а в качестве «Заднего» учащегося, то «построение моста» выглядит учебным процессом. Педагог в данном случае выполняет различную деятельность: инициирует деятельность учащегося, передает опыт взрослого поколения, пересказывает историю, объясняет истоки религии, строит детскую литературу, может участвовать в создании словарей, осуществляет обережение детей, реализует узы дружбы между ними. Такое разнообразие учебной деятельности педагога предполагает необходимость подробно рассмотреть эту деятельность со стороны обращения педагога к учащимся.

В исследованиях Н.Н. Поддъякова, Г.А. Цукерман, В.Т. Кудрявцева, Д.А. Леонтьева, Т.А. Маттис, П.В. Попова, Д.Б. Эльконина, Е.Г. Юдиной подчеркивается положение Л.С. Выготского о совокупном субъекте учебной деятельности. В исследованиях выделяются три стороны совокупного субъекта целостной учебной деятельности. В каждой из этих трех сторон совокупного субъекта учебной деятельности проявляются действия ценностно-смысловой обращенности педагога к личности учащихся, обеспечивающих преобразование их саморазвития и самосознания [2].

*Одной стороной совокупного субъекта* учебной деятельности выступает сам действующий субъект, проектирующий достижение саморазвития учащихся, критерием которого выступает степень смысло-ценной обращенности педагога к субъективности учащихся в условиях развивающего социального пространства учебной деятельности.

*Другой стороной совокупного субъекта* учебной деятельности выступают учащиеся, участвующие в порождении единой психологической общности посредством специальных действий социального экспериментирования. Критерием их самопознания, самосознания, возникающих на основе этих действий, выступает достижение ими авторской позиции в ходе осуществления диалога с учителем и сверстниками.

В качестве *третьей стороны совокупной целостной учебной деятельности* выступает социальная действительность, заключенная между педагогом и учащимися. Эта социальная действительность является психологическим пространством их смыслового взаимодействия этой учебной деятельности. Освоение учебной деятельности задается педагогом как социально значимой нормы родовой, человеческой культуры. Ее осмысление учащимися создает содержательные обобщения специфическими инверсионными действиями. Учащиеся подвергают инвертированию содержание общественного опыта, заключенного в действиях педагога (табл. 2).

Таблица 2

**Классификация обращений педагога к учащемуся по «стилям руководства»**

| Классификация | Педагог | Учащийся | Пространство взаимодействия |
|---|---|---|---|
| Авторитарные отношения, «над ребенком» | Транслятор знаний и умений | Послушный исполнитель инструкций педагога, «Школьник» | Писаные и неписаные правила поведения |
| Либеральные отношения, «возле ребенка» | «Добрый дядя, добрая тетя», вседозволенность | «Белокурая бестия», «Капризуля», «Пуп Земли», рвущиеся к самостоятельности, которой не владеют | Неписаные правила поведения |
| Демократичные отношения, «впереди ребенка» | Необнаруживаемый явно, руководитель | Самостоятельно строящий собственное учение, «Учащийся» | Пространство уважительного отношения «на равных» |

Представленная классификация отношений педагога с учащимся является самой распространенной. Полагают, что чаще всего в жизни воспроизводится авторитарная форма воспитания, на втором месте либеральная и очень редко встречается демократичное воспитание (например, дворянское в царской России, обнимавшее всего 2% населения). Современные изменения нашего общества предполагают изменения отношений педагога с учащимися. Если совсем недавно преобладали авторитарные отношения педагога с учащимися в форме взаимно уважительных обозначений социальной роли педагога и учащегося, то сейчас начинают складываться их демократичные отношения. Часть педагогов, не сумевшая перестроиться, переходит на либеральные отношения.

В.Т. Кудрявцев в своих работах уточняет характер развития учебной деятельности ребенка и предлагает рассматривать дошкольное детство как время становления у них воображения и предметных действий; во время учебы в начальной школе – становление школьного послушания, посвященная учебе учению; время учебы в основной школе (5–9 классы) – время для приобретения умений самостоятельно развиваться, образовываться и самовоспитываться (табл. 3).

Таблица 3

**Классификация учения как формы отношений педагога с обучаемым**

| Классификация | Педагог | Учащийся | Пространство взаимодействия |
|---|---|---|---|
| Предметное (дошкольное детство) 1 тип учения | Образец исполнения предметных действий | Имитатор предлагаемых действий | Пространство одновременного и совместного исполнения действий с взрослым |
| Инструктивное 2 тип учения | Непосредственно ведущий процесс учения по инструкции (ООД) | Послушный исполнитель действий по инструкции (ООД) | Воображаемое пространство исполнения действий |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Креативное 3 тип учения | Обучающий учащегося самостоятельному построению ООД действий по логике их предмета | Преобразователь актуального пространства и себя собственными действиями | Психологическое пространство взаимодействия, реализуемое учебными действиями |

Установление этапности восхождения ученика от предметного до самообучения принадлежит В.Т. Кудрявцеву и Г.К. Уразалиевой, которые установили первым этапом обучения – предметный (в дошкольном детстве – по готовому образцу), школьный (в начальной школе – по полной ориентировочной основе, составленной педагогом) и самостоятельный (в основной неполной средней школе – по полной ориентировочной основе, составленной самим обучаемым по логике построения изучаемого объекта) [6].

Перефразируя эти этапы по типам учения П.Я. Гальперина, Э.А. Колидзей предложил назвать их: 1) предметным, 2) инструктивным и 3) креативным. В подтверждение такого подхода нами проведены эксперименты по методике взаимообучения обучаемых в ролевых играх [5].

Для организации воздействия на учебное взаимодействие педагога с учащимися нами проведен эксперимент по методике взаимообучения Э.А. Колидзея. Разделив учеников 3-го класса на 4-ки (состав испытуемых – 24 учащихся), мы предложили детям сыграть учебные ситуации в ролях: Учитель, Дошкольник, Школьник, Учащийся. В каждой четверке было сыграно по 12 вариантов различного сочетания участников в ролях учебной ситуации. Игра дополнялась оценкой и самооценкой исполнения ролей ситуации. Игра показала значительное продвижение учащихся в конструктивных обращениях к учителю за помощью, видимо, ввиду приобретения ими разнообразных точек зрения на учебную ситуацию как приобретение ими знаний о психологических позициях социальных ролей учебной ситуации. Педагог в условиях ролевого взаимообучения учащихся ставит себя «Впереди ребенка». Дети, обученные действиям взаимообучения, обретают статусно-ролевое освещение процесса учения. Педагог обращается к обучаемым детям условиями игры, которые превращают учащихся в «самостоятельно строящих процесс учения» (табл. 4).

Таблица 4

**Ролевое исполнение задания на уроке русского языка**

*Задание: написание буквы*

| Исполнение | Учитель | Дошкольник | Школьник | Учащийся |
|---|---|---|---|---|
| Выделение ориентиров буквы | На доске обозначает ориентиры | Пытается запомнить ориентиры, но не может | Старательно воспроизводит ориентиры | Строит ориентиры для всех букв |
| Печатание деталей буквы | Размечает поле буквы | Печатает не все детали | Точно повторяет рисунок учителя | Создает классификацию деталей всех букв |
| Соединение деталей в букву | Показывает способы соединения деталей в букву | Соединяет не все детали | Копирует воспроизведение буквы | Воспроизводит алфавит, выделяя соединения деталей букв |

***Результаты***

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Выделение ориентиров | Дети легко входили в роль учителя и в 6-ти 4-ках: исполняли роль Учителя по 3 раза, задавание ориентиров в 18 вариантах – 100% | Роль исполнялась бестолково(«Не умею») – в 18 вариантах: 15 раз не справились с заданием – 83% | Легко повторяли ориентиры: в 18 вариантах 16 раз без ошибок – 89% | Повторяли действия школьника: в 18 вариантах: 16 раз – 89% |
| Воспроизведение деталей буквы | Назидательно рисовали детали буквы в 18 вариантах: 17 без ошибок – 94% | Детали букв не воспроизводились («Не знаю»): в 16 вариантах – 89% | Имитировали детали: в 18 вариантах 17 раз без ошибок – 94% | То же самое: в 18 вариантах 17 раз без ошибок – 94% |
| Соединение деталей буквы | Торжественно завершали написание буквы в 18 вариантах: 17 без ошибок – 94% | Буквы не воспроизводились («Не умею писать»): в 17 вариантах – 94% | Воспроизводили буквы: в 18 вариантах 17 раз без ошибок – 94% | То же самое: в 18 вариантах 17 раз без ошибок – 94% |

Внесение роли Учащегося мы опробовали, объяснив эту роль детям ролью будущего, когда они станут учениками 5-9 класса, и, понятно, почему учащиеся 3-го класса с этой ролью не справились. Наиболее доступной пониманию детей были роли Учителя и Школьника. В них дети воспроизвели облик реального учителя и самих себя.

Для уточнения изменений в характере обращений учащихся к учителю нами проведен рисуночный тест до и после эксперимента: «Мой класс», «Мой учитель», «Я – ученик». Обобщение результатов до и после эксперимента показало значительные изменение представлений ребенка об учебном процессе и взаимодействии учащегося с педагогом: увеличилась полнота деталей рисунка, заметно возрос масштаб центральной фигуры рисунка (класс, учитель, ученик) и появилась более точная характеристика учебной деятельности по 10 деталям, избранными нами по интерьеру, образу учителя и образу ученика (табл. 5).

Таблица 5

**Рисуночный тест до и после эксперимента**

***«Мой класс»***

| Испытуемые | Количество деталей | | Полнота – соответствие деталей теме | | Масштаб деталей | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | До | После | До | После | До | После |
| 24 | M=16,3±7 | M=38,7±12 | M=40% | M=70% | M=60% | M=80% |

***«Мой учитель»***

| Испытуемые | Количество деталей | | Полнота | | Соответствие | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | До | После | До | После | До | После |
| 24 | M=12,3±8 | M=33,3±12 | M=45% | M=80% | M=80% | M=90% |

«

***«Я ученик»***

| Испыту-емые | Количество деталей | | Полнота | | Соответствие | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | До | После | До | После | До | После |
| 24 | М=18,5±9 | М=41,2±15 | М=45% | М=60% | М=70% | М=90% |

Рисунок «Мой класс» изобиловал «дежурными» деталями: стены, пол, окна, доска, стол учителя и часто без учащихся. Рисунок «Мой учитель» в полном наборе свойств находился на фоне классной доски, у своего стола с указкой в руке. Рисунок «Я ученик» больше напоминал автопортрет.

Таким образом, типология обращений педагога к учащемуся представляет собой многообразное проявление его отношений с учащимися. Некоторые разновидности представлены в данном сообщении. Наиболее продуктивными, на наш взгляд, являются разные способы организации педагогом учащихся на совместную функционально распределенную учебную деятельность.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Развитие личности в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Педагогика, 1983.
2. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983.
3. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука / П.Я. Гальперин. – Воронеж; М.: Модек, 1985.
4. Давыдов В.В. Последние выступления / В.В. Давыдов. – Рига: ПЦ «Эксперимент», 1998.
5. Колидзей Э.А. Личностно-ориентированное физическое развитие ребенка / Э.А. Колидзей. – Воронеж-М.: Модек, 2007.
6. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Предпосылки личностного роста // ВП. – 2005. – № 4. – С. 52–62.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2002.
8. Поддъяков А.Н. Проблемы изучения исследовательского поведения / А.Н. Поддъяков. – М.: МГУ, 1998.
9. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // ВП. – 1991. – №5. – С. 41–52.
10. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Смысл, 2004.
11. Юдина Е.Г. Позиция педагогов: авторитаризм и партнерство // ВП. – 2005. – № 4. – С. 132–142.

# РАЗДЕЛ III
# ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

***Филатова А.Ф.***

## КОНЦЕПЦИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПОЛОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ПОЛОВЫХ РАЗЛИЧИЙ В ХАРАКТЕРЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

В статье раскрывается авторская концепция половых различий. Выделены основные компоненты половых различий, которые находятся во взаимосвязи: биологический пол, половая идентичность, половые роли и половые идеалы. В русле изложенной концепции логично обосновываются половые различия в становлении характера детей и подростков.

*FILATOVA A.F.*

*THE CONCEPTS OF THE SEX DIFFERENTS IN DEVELOPMENT OF CHARACTERS OF TEENS*

*In this article the concept sex differents of the author are observed. Four radical reciproties structures of the component of sex differents are founded, such as biological sex, sex identity, sex roles, and sex ideals. The structure of sex identity are observed in its dynamics. In this concept the sex differents in the development of characters of the teens are proved.*

При исследовании основных понятий и структурных компонентов половых различий в становлении характера детей и подростков мы выделили четыре основных компонента, которые находятся во взаимосвязи. Это ***биологический пол, половая идентичность, половые роли*** *и* ***половые идеалы.***

***Биологический пол*** – совокупность физических признаков, позволяющих идентифицировать мужчину или женщину, мальчика или девочку. Биологический пол зародыша человека определяется половой хромосомой, содержащейся в отцовском сперматозоиде: если это Х-хромосома, то родится девочка, Y – мальчик. Биологический фактор определяет тот фундамент и те пределы, на которые надстраивается система приобретенных реакций (Л.С. Выготский).

***Половая идентичность*** – это определение индивидом своей половой принадлежности, переживание и осознание им своей феминности/маскулинности, физиологических, психологических и социальных особенностей своего пола.

Половая социализация ребенка начинается буквально с момента рождения, когда родители и другие взрослые, определив пол младенца, начинают обучать его ***половой роли*** мальчика или девочки. По И.В. Грошеву [1], «половая роль – это система средовых стандартов, предписаний, нормативов, ожиданий, которым человек должен соответствовать,чтобы его признавали как мужчину или женщину».

Культурные представления о мужском и женском поведении, их качествах, образах и предназначении отражают ***половые идеалы***. В основе своей они содержат социокультурные и полоролевые стереотипы как стандартизированные *представления*

*о моделях поведения и чертах характера,* соответствующих понятиям «мужское» и «женское».

Становление и развитие характера и личности детей и подростков в русле нашей концепции мы рассматриваем через структуру половой идентичности в ее динамике «снизу вверх».

*Половую идентичность* мы определяем как чувство и как осознание человеком своей половой принадлежности, как убеждение в своей принадлежности к мальчикам или девочкам (мужчинам или женщинам), что отражается в переживании себя как представителя определенного пола, своей мужественности или женственности и готовности играть соответствующую половую роль.

Идентичность – есть важный аспект самосознания, некое состояние, переживание, в то же время, становление половой идентичности мы рассматриваем как процесс, который проходит несколько этапов (уровней). Таким образом, можно выделить четыре уровня (составляющих) половой идентичности: *1) эго-идентичность* – базовая половая идентичность (*эго* – это из терминологии Фрейда), *2) персональная половая идентичность, 3) половая социальная идентичность* и *4) половые идеалы.* При развитии от 1-го уровня к 4-му ***изменяется соотношение биологических (Б) и социальных (С)*** детерминант половой идентичности.

На *1-м уровне* развитие характера определяется преимущественно биологическими детерминантами. Это – биологический пол, темперамент, физические показатели, эволюционные факторы; у мальчиков – освоение пространства, у девочек – сохранение признаков (В.А. Геодакян).

В периодизации развития человека 1-й уровень охватывает, на наш взгляд, младенчество и начало раннего детства. По Фрейду – это оральная фаза психосексуального развития личности; задачами и опытом этой стадии является отвыкание от груди и отделение себя от материнского тела. На данном уровне складывается эго-идентичность, или базовая половая идентичность. Уже на этом уровне у мальчиков и девочек формируются разные черты характера, обусловленные преимущественно биологическими факторами. На I-м уровне Б > С, причем существенно. Но биологическое тоже формируется в семье. Хорошо, когда ребенок чувствует и биологический материнский инстинкт в маминых проявлениях нежности, любви и ласки, и отцовскую защищенность, силу. Нормально, если он знал крепкие руки отца, которые так сильно отличаются от маминых рук. Исследования Г.С. Абрамовой и других ученых показывают, что практически для каждого человека является своеобразной «прививкой» и защитой на сложном жизненном пути пронесенное через всю жизнь то ощущение из раннего детства, когда отец поднимал его на руках... Известно также, что колонии и тюрьмы переполнены преимущественно теми, кто не получил подобных «прививок» в раннем детстве от папы и мамы.

На *2-м уровне* формируется персональная половая идентичность. На этом уровне дошкольник сравнивает себя, свои черты характера с поведением мальчиков и девочек вообще. К трем-четырем годам половая принадлежность ребенка ассоциируется с определенными соматическими и поведенческими свойствами. В роли гностического аппарата здесь выступает схема тела [6]. Кроме того, родители и уже социум (по мере вхождения в него) начинают формировать черты характера девочек и мальчиков более целенаправленно: «Ты же девочка!» – девочке или «Ты ведь не девчонка!» – мальчику. По Фрейду – это анальная стадия психосексуального развития, когда ребенок учится самоконтролю и аккуратности как чертам характера при приучении его к туалету; и фаллическая стадия, задачей и опытом которой является идентификация со взрослыми того же пола, выступающими в роли образца для подражания.

Таким образом, биологический темперамент ребенка уже на 2-м уровне ста-

новления половой идентичности подавляется в соответствии с нормами и стереотипами социума при формировании характера девочек и мальчиков.

На этом этапе также чрезвычайно важна роль родителей, причем и мамы, и папы, так как на данном этапе, по З.Фрейду, ребенок должен разрешить свой эдипов конфликт «в треугольнике» родной семьи. З.Фрейд объяснял возникновение гомосексуализма задержкой психосексуального развития на предэдиповой стадии, когда происходит фиксация на матери. И это тоже проявление биологических факторов. Сложности с половой идентичностью у ребенка могут быть также в дальнейшем, если в этом периоде мама выполняет функцию папы, а папа – мамину. На следующем этапе, при формировании половой социальной идентичности, где «вес» социальных факторов увеличится, у ребенка из такой семьи может возникнуть «путаница ролей» (Э.Эриксон). В медико-биологической теории инверсии причиной возникновения гомосексуализма также считается неправильная половая идентификация в раннем возрасте под влиянием родителей [5, с. 95].

По нашим исследованиям студентов-психологов первого курса, персональная половая идентичность с пониманием необратимости своей половой принадлежности сформировалась у них, в основном, в 5 или в 6 лет. Лишь 2 человека (2,8 %) осознали необратимость пола в 7 лет, и 2 человека – после 7 лет [7, с. 180–190].

На *3-м уровне* (6–7 лет + младший школьник) формируется половая социальная идентичность и социальные факторы приобретают здесь еще большее влияние. По Фрейду – это латентная стадия психосексуального развития, задачей и опытом которой является расширение социальных контактов со сверстниками. На этом уровне ребенок соотносит себя, свое реальное поведение с поведением других девочек или мальчиков. Здесь уже С > Б. Но биологические факторы также влияют на половую идентичность ребенка. В учебе выясняется: ввиду того, что биологически мозг мальчика и девочки устроен по-разному (В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман, А.Л. Сиротюк, М. Гариен), они имеют разные способности (девочки – больше вербальные, мальчики – пространственно-технические и математические). Также в этом периоде появляются первые биологические симптомы полового созревания.

Следует отметить, что в неполной (материнской) семье процесс половой идентификации мальчиков и девочек делается менее четким. Затрудняется освоение детьми и подростками навыков общения с представителями противоположного пола. Также становится избыточным привязанность к матери, поскольку отсутствует член семьи, который мог бы «оторвать» ребенка от матери, вывести его в более широкий мир. Данная проблема является достаточно актуальной, так как в России каждая третья семья – неполная.

И на последнем, *4-м уровне* (это подростковый и юношеский возраст) формируются половые идеалы. На этом уровне характер приобретает устойчивые черты. Несмотря на превалирование социальных компонентов, биологическое начало все же сохраняется. И мальчик имеет в норме черты характера будущего мужчины. Девочка – становится в будущем женщиной.

По З. Фрейду – это генитальная стадия психосексуального развития. Задачами и опытом, соответствующим данному уровню развития, является установление интимных отношений или влюбленность, а также внесение своего трудового вклада в общество. На этом уровне приобретают особое значение при формировании характера все факторы. В основе формирования половых идеалов лежат социокультурные и полоролевые стереотипы, социальные факторы. Вместе с тем велика роль родителей, школы, друзей, сверстников, TV, массовой культуры, моды. Здесь возможно формирование гомосексуальности, трансвестицизма и тому подобного как социальных явлений. Под влиянием сверстников в предподростковом и подростковом

возрасте с точки зрения теории сексуальной ориентации у растущего человека могут формироваться гомосексуальные эротические предпочтения. Также имеет значение возникающее у мальчиков в подростковом возрасте негативное отношение к лицам женского пола [2], а также ослабление реакции на «ключевые» половые раздражители, если по характеру деятельности подростку или юноше приходится постоянно иметь дело с полуобнаженным женским телом (например, при обучении в балетном училище). В пользу биологического происхождения гомосексуальности сторонники данной точки зрения приводят факты различий некоторых структур мозга: у гомосексуалов задняя область гипоталамуса, которая ответственна за половое поведение, уменьшена по сравнению с нормой [5, с. 95]. Однако при благоприятной половой идентичности и в этих случаях возможна коррекция полоролевого поведения. В то же время у подростков и юношей с «нормальным» гипоталамусом под влиянием «популяризации» соответствующих выступлений Бори Моисеева, балов трансвеститов, парадов секс-меньшинств и тому подобного может сформироваться неадекватное полоролевое поведение.

Сложно доказать здесь приоритеты биологического и социального. Они существуют в одном и том же человеке. Задача взрослых – помочь нашим подросткам найти адекватные половые идеалы, гармонично пройти все четыре стадии формирования половой идентичности снизу вверх. На рис. 1 обозначен по вертикали принцип уровневого соотнесения составляющих. Это означает последовательное усложнение развития, с опорой на «усвоенное» из предыдущего этапа. В то же время в структуре половой идентичности присутствует и принцип независимости составляющих, в частности, видимо, «сбои» при формировании половой идентичности могут произойти на любом из составляющих структуру половой идентичности.

Как отмечает Д. Гири (*Geary D.)*, природа и воспитание взаимодействуют в сложном процессе создания половых различий. Но культура способна лишь смягчать или усиливать ранние, биологически заложенные половые различия [8]. А поскольку культура постоянно меняется, вполне логично ожидать, что и половые различия тоже будут меняться.

Аналогичную мысль находим и у В.Е. Кагана: «Дихотомия биологического и социального изжила себя: средовые влияния являются необходимым условием реализации врожденных программ в такой же мере, в какой врожденные программы являются необходимой точкой приложения средовых влияний» [4, с. 65].

Сегодня принято считать, что весь комплекс половых различий – физических, психических, социальных – есть продукт *биосоциального* процесса: «Половая дифференциация – функция не организма или среды, а их взаимодействия и взаимосодействия» [3, с. 52].

## ЛИТЕРАТУРА

1. Грошев И.В. Психология половых различий. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2001.
2. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2002.
3. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Половое воспитание детей. Л.: Медицина, 1988.
4. Каган В.Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3–7 лет // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. С. 65–69.
5. Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь. – СПб.: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2003.
6. Мухина В.С. Психология детства и отрочества. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998.
7. Филатова А.Ф. Половые различия в характере подростка. Монография. – Омск: Издательский дом «Наука», 2006.
8. Geary D.C. A model for representing gender differences in the pattern of cognitive abilities // American Psychologist, 1989. V. 102. P. 1155–1157.

***Силяева А.А.***

# СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОТЧУЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

В статье описана теоретическая модель феномена «отчуждение», охарактеризованы типы, виды, а также структурные компоненты, их содержание, социальные и личностные детерминанты, уровни включенности личности в систему межличностных отношений в континууме «идентификация – отчуждение».

*SILYAEVA A.A.*

*STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF TEENAGERS' ALIENATION*

*The theoretical model of phenomenon «alienation» is described in this article, characterized types, kinds, and also structural components, their contents, social and personal determinants, and levels of an inclusiveness of the person in system of interpersonal attitudes in continuum «identification – alienation».*

Быстро меняющиеся социальные, экономические и идеологические процессы обострили социальное неблагополучие личности, трудности его социализации стали принимать самые разные формы. Одна из психологических причин этих трудностей — дезадаптация, а следствие — отчуждение, одиночество.

Положение личности в социуме можно охарактеризовать в рамках континуума «ассимиляция – отчуждение».

Отчуждение личности включает: 1) дисгармонию отношений человека с миром, другими, собой; 2) негативные субъективные переживания (отчаяние, социальная дезорганизация, одиночество, бессилие, бессмысленность, изоляция и т.п.).

Личностные механизмы отчуждения противоположны механизмам социальной идентификации, понимаемой в психологии как процесс эмоционального самоотождествления человека с другим человеком, группой, образцом. (В.С. Мухина).

В основе идентификации-отчуждения лежит процесс уподобления установкам и личностным смыслам другого человека, социальных групп, среди которых ведущее место занимают установки, смыслы и нормы, связанные с формированием Я-концепции и нравственной сферы личности. Отчуждение личности означает определенный дисбаланс психосоциальных связей, и, в то же время, является фактором развития самосознания личности (В.А. Абраменкова). То есть выступает не только как негативный, но и как позитивный процесс, в определенных пределах необходимый для полноценного развития личности. Объективно отчуждение – это социально-психологическое явление дистанцирования, обособления, в основе которого – механизм отстаивания индивидом своих норм, ценностей, идеалов.

Отчуждение личности – это отчуждение ее от окружающих и от себя, следствием чего становится дисгармония отношений личности с миром и собой. Проблема отчуждения – это, прежде всего, проблема противоречия между субъективностью и объективным миром, потребностями, интересами, жизненным идеалом и сущим (наличным) бытием.

Понятия «отчуждение» и «отчужденность» различны. Отчужденность – это состояние личности, возникающее при неблагоприятном стечении обстоятельств развития личности, как результат неотраженности в Другом. «Отчужденность» обозна-

чает негативный результат отчуждения личности. (А.Е. Горбушин). Отчужденность на психосоциальном уровне есть результат психосоциальной изоляции.

В ситуации отчужденности существует блокировка удовлетворения потребностей личности, исходящая извне. Внутренняя же отчужденность имеет место при условии отказа личности от установления или сохранения позитивного уровня психосоциальных контактов. Отчужденность несет в себе депривацию потребностей: когнитивных, эмоциональных и социальных. Согласно психоаналитической концепции З. Фрейда отчужденность следует рассматривать как противостоящий идентификации механизм развития индивида.

Отчужденность идентична изоляции – ситуации, для которой характерен негативный эмоциональный фон.

Отчуждение может быть обратимым – конструктивным и необратимым – деструктивным или даже патологическим. Обратимое отчуждение характеризуется возможностью присвоить отчужденное, сделать его своим, узнать в нем себя – отразиться. Необратимое отчуждение характеризуется невозможностью присвоить отчужденное, сделать его «своим», которое так и остается «равнодушным посторонним». (Г.В.Ф. Гегель). То есть необратимое отчуждение, характеризуется конфликтом между актуальным человеческим существованием и его желаниями и способностями. У каждой личности существует индивидуальный нормативный уровень отчуждения, за порогом которого начинаются психопатологические изменения, состояния необратимого отчуждения, переходящего в кризис.

Обратимое отчуждение идентично уединению, суть его заключается в добровольном уходе от контактов с окружающими, оно не всегда сопровождается негативным эмоциональным состоянием, у человека всегда есть возможность выхода из ситуации «уединения». Обратимое отчуждение или уединение является необходимым условием нормального развития и существования личности.

Отчужденность правомерно рассматривать и как фактор, несущий в себе депривацию на различных уровнях (эмоциональном, когнитивном, социальном), и как результат (производное) переживания личностью состояния одиночества.

Необратимое отчуждение детерминирует чувство одиночества личности. Человек осознает неполноценность своих отношений, связей с внешним миром.

Состояние одиночества оценивается как тягостное, несущее в себе отрицательную эмоциональную окраску, переживание. Одиночество – это сложное психологическое, эмоциональное переживание, овладевающее чувствами, мыслями, поступками личности, связанное с отрицательными эмоциями, такими как страх, тоска, ощущение покинутости и ненужности.

Различают внутреннюю и внешнюю отчужденность. Внутренняя психологическая отчужденность является результатом нарушения социальных и психологических связей личности (результатом внешней отчужденности). Внешняя отчужденность может проявляться как со стороны общества в целом, так и со стороны ближайшего окружения.

Внешняя отчужденность со стороны общества выражается в отсутствии социальной и психологической защищенности личности, несоответствии материальной обеспеченности и потребностей жизнеобеспечения; неопределенностью идеологии, социальной несправедливости и пр. Неопределенность социального и психологического статуса влияет на возникновение и развитие деструктивных поведенческих реакций. Реакцией на внешнюю отчужденность со стороны общества может быть аккультурационный стресс и аномическая депрессия.

Так, отчужденность общества приводит к отчуждению личности от самой себя. Аномия – социальное заболевание, характеризующееся возникновением ощущения отсутствия норм, возникающее в обществе, членов которого убеждают в необходимости стремления к определенным целям при ограниченных возможностях достижения.

Отчужденность детерминируется личностными особенностями, деструктивными поведенческими реакциями. Пилотажные исследования позволили выявить, что большинство отчужденных подростков осознают неблагополучие в отношениях с одноклассниками, они испытывают дискомфорт в данном коллективе, чувства тревожности, переживают одиночество в острых аффективных реакциях, превращались в черты характера.

Для отчужденных подростков характерны – конфликтность и неудовлетворенность характером складывающихся взаимоотношении с одноклассниками; наличие эго-защитных реакций поведения, сформировавшихся на основе завышенной или неустойчивой самооценки; высокая степень тревожности сфере межличностных отношений; социально-психологическая дезадаптированность, маскируемая конфликтностью или уходом от проблем общения; трудности взаимоотношений со сверстниками проявляющиеся в агрессивно-защитных или пассивных формах поведения; нравственная невоспитанность, асоциальный опыт, характерологические изменения по типу акцентуации. Личностными особенностями отчужденных подростков являются пассивность, покорность, недоверчивость к окружающим, подозрительность. Возможно, эти особенности личности определяют кризисность проблемы психосоциальных контактов. Отчужденные подростки, как правило, устанавливают недоверчиво-скептический, покорно-застенчевый и зависимо-послушный стили интерактивных связей.

Провоцировать отчуждение могут различные объективные и субъективные причины:

– объективные причины – последствия социально-экономического кризиса в стране, стихийно сформировавшиеся потребительские формы молодежной субкультуры, конфликтная обстановка в семье, смысловые и коммуникативные барьеры между детьми и родителями, недооценка роли системы воспитательной работы в конкретном образовательном учреждении и государственной политики и идеологии воспитания в целом;

– субъективные причины – отрицательные черты характера и личностные качества личности, осложняющие его вхождение в коллектив и приводящие к конфликтам в коллективе, непонимание своего Я, неумение ориентироваться в реальной обстановке, отсутствие коммуникативных качеств.

Тенденции к отчуждению объясняются возникновением противоречий между стремлением личности к автономии (эмансипации) и стремлением к независимости от других. Феномен «отчуждение» может быть описан в рамках понятийного ряда, включающего такие категории, как идентификация (категориальная оппозиция отчуждения), обособление, отношения, социализация, адаптация.

Провоцировать отчужденность могут различные внешние психосоциальные источники. Для подросткового возраста следует выделить три основные группы источников: (мать, отец, семья, ближайшее окружение, учителя), сверстники (классный коллектив, группа, друг, любимый человек), общество (государство).

Причиной отчуждения личности являются не ситуативные изменения среды, а устойчивый дисбаланс отношений в системе «личность – среда».

Итак, отчуждение как социально-психологический феномен означает проявление неспособности личности к привязанности и любви, холодности, отсутствие общности с другими людьми, отвержение себя и других. Отчуждение – это внутренняя реакция на средовые воздействия и внешний депривационный фактор. В первом случае – это реакция отчужденности (отчуждения), во втором – ситуация отчуждения (отчужденности).

Отчуждение может быть рассмотрено как состояние личности, как процесс, и как отношение.

Состояние отчуждения – это переживание человеком утраты внешних связей с окружающим миром и потери внутренней гармонии. Оно выражается в противоречии между реальным и желаемым качеством социального общения. Состояние отчуждения находится в континууме от нормального проявления до патологии, оно сопряжено с такими психическими проявлениями, как одиночество, тревожность, депрессия и др.

Отчуждение как процесс – это постепенная утрата способности личности воспринимать и реализовывать принятые в обществе нормы, ценности, принципы, в конкретных жизненных ситуациях. В результате процесса одиночества происходит утрата личностью статуса субъекта социальной жизни.

Отчуждение как отношение – это невозможность принятия отношений в окружающем социальном пространстве. Человек, анализируя свои отношения с другими людьми, не идентифицирует себя с ними.

Теоретическая модель исследуемого феномена включает компоненты, уровни, типы, виды и длительность отчуждения

**Структура отчуждения** включает: *аффективный* (проявление неспособности к привязанности и любви, холодности, отсутствие эмоциональной связи с другими людьми, отвержение себя и других), *волевой* (конфликты и борьба между требованиями подчинения социальным нормам морали и имеющимся у человека желаниям, неспособность индивида адекватно оценить ситуацию, свои возможности, предусмотреть последствия своих действий, справиться с эмоциями и т.д.), *когнитивный* (проявление отсутствия общности гностических интересов, безразличие или отрицательная оценка когнитивной деятельности личности), *конативный* (проявление отчуждения в поведении, которое зависит от внутренних переживаний личности и ее отношения к окружающему миру и себе); *психосоциальный компонент* – психосоциальная изоляция.

Условно были выделены три **уровня степени отчуждения** (трехуровневая степенная шкала): высокий (проявляется в активных попытках человека уйти от контактов, нескрываемая неприязнь или ненависть в отношениях к людям); средний (контакты с людьми лишь в случаях необходимости, причем лишь в сфере деловых интересов); низкий (стремление человека уйти от контактов с объектом общения, но недостаточное осознание этого стремления и затруднения в объяснении его).

**Типы отчуждения**: конструктивное (необходимая для принятия решения отстраненность); деструктивное (различные негативные, не одобряемые обществом проявления личности: от недисциплинированности до крайнего индивидуализма, от необщительности до ранних правонарушений).

**Виды отчуждения**: явное (дистанцирование, деструктивность межличностных отношений); скрытое (внешне не проявляющееся, внутреннее неприятие других, общества).

**Продолжительность отчуждения**: ситуативное (возникает в зависимости от обстоятельств); дискретное (временное); хроническое (длительное).

Детерминантами отчуждения являются противоречия между сложившимися за предыдущий возрастной период и предлагаемыми социальным окружением формами общения, противоречие между самооценкой и внешней оценкой, между поколениями, между автономностью и зависимостью.

Объективные и субъективные факторы отчуждения: конфликтные ситуации, ситуации социальной и психоэмоциональной напряженности, неустроенность социально-личностных связей, острые психоэмоциональные состояния. **Внутренние факторы**: повышенная тревожность, беспокойство, сверхсензитивность, мнительность. **Внешние социальные факторы** – неправильное воспитание: гиперопека, повышенная требовательность к ребенку, эгоцентрическое воспитание; психологически неграмотное воздействие на ребенка. К **факторам, вызывающим чувство отчуждения** относятся: семейные факторы; учитель и другие значимые взрослые; одноклассники; система обучения и воспитания (система школьного взаимодействия); противоречивые, неадекватные требования к ребенку; различные психотравмы.

Итак, отчуждение – это система отношений личности к миру, окружающим, себе, основанная на социокультурных, социально-психологических, внутрисемейных, личностных противоречиях, проявляющаяся в аффективном, волевом, когнитивном, психосоциальном компонентах, и выражающаяся в неприятии ценностей, норм поведения, чувствах одиночества, агрессии, равнодушия.

Отчуждение – особое психоэмоциональное состояние внутриличностной изолированности, относительно не зависящее от системы внешних социальных связей. Наибольшее значение для формирования чувства отчуждения имеют конфликтные ситуации, ситуации социальной и психоэмоциональной напряженности, неустроенность социально-личностных связей, острые психоэмоциональные состояния. Отчуждение – отражает переживание субъективной невозможности быть принятым другими.

***Сенкевич Л.В., Афанасьева О.О.***

# ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Статья посвящена актуальной проблеме нейропсихологической диагностики познавательных и личностных особенностей дошкольников, страдающих общим недоразвитием речи. В работе приведена классификация основных видов речевых расстройств у детей, освещены проблемы взаимосвязи развития мышления и речи.

*SENKEVICH L.V., AFANASYEVA O.O.*

*THE PECULIARITIES OF DEVELOPING PERSONAL AND COGNITIVE SPHERES OF PRE-SCHOOLCHILDREN WITH COMMON SPEECH DISTURBANCE*

*The article is devoted to the actual problem of neuropsychological diagnostics of cognitive and personal peculiarities of pre-schoolchildren with common speech disturbance. The article presents classification of main types of children' speech disturbances. The problems of interrelation of developing of intellection and speech are brought to light.*

Взаимодействие человека с окружающим миром становится все более сложным. Влияние социально-стрессогенных факторов наиболее ярко проявляется в крупных городах: формирование «городского синдрома», урбанизация населения, повышенная невротизация. Отмечается увеличение количества детей с различными видами психического онтогенеза. К одним из самых распространенных отклонений в формировании у ребенка высшей психической деятельности относятся нарушения речевого развития. Для каждого возраста характерны свои речевые расстройства, хотя их строгой возрастной соотнесенности не существует. Нарушения речи могут возникать при поражении центральных и периферических исполнительных уровней речевой системы. Их факторами могут быть как органические поражения мозга, так и функциональные нарушения. В работах Э.Г. Симерницкой (1985; 1991), ставшей инициатором нейропсихологической диагностики детей дошкольного возраста, приводятся результаты исследований речевых функций. Полученные данные позволяют утверждать, что в 5-6 лет – период, когда особенно активно идет формирование речи у ребенка – поражения различных мозговых структур приводят к качественно различным видам общего речевого недоразвития (ОНР).

Л.О. Бадалян выделил следующие группы речевых расстройств у детей в зависимости от причин их возникновения.

1. Речевые нарушения, связанные с поражением нервной системы: а) дизартрия – дефект, проявляющийся в расстройстве производства звуков речи, обусловленном нарушением иннервации речевой мускулатуры; б) алалия – системное недоразвитие речи вследствие поражения корковых речевых зон до начала формирования речи; в) афазия – распад отдельных компонентов речевой системы в результате поражения корковых зон.

2. Речевые нарушения, связанные с функциональными изменениями центральной нервной системы: а) заикание – нарушение плавности речи, непроизвольные задержки при произношении и повторении отдельных звуков, слогов; б) мутизм – отсутствие речевого общения с окружающими при сохранности функций речевого аппарата.

3. Речевые нарушения, связанные с дефектами строения артикуляционного аппарата.

4. Задержка речевого развития различного генеза – недоношенность, соматическая ослабленность, сенсорная депривация, педагогическая запущенность и т.д. (Бадалян Л.О., 1984).

Дизартрия и алалия являются наиболее тяжелыми видами речевых расстройств, но не только потому, что ребенок не может полноценно общаться с окружающими – без речи не развивается в должной мере его мышление. Алалия – это недоразвитие или грубое нарушение развития речи у ребенка, возникающее в доречевой период, имеющее системный характер и обусловленное патологией ЦНС определенных зон коры головного мозга. У одних детей отсутствует экспрессивная речь, что принято называть моторной алалией; другие не только не говорят сами, но и несостоятельны в импрессивной речи, что принято называть сенсорной алалией. Дизартрия – дефект речи, проявляющийся в расстройстве артикуляции, обусловленном параличом или парезом речевой мускулатуры. Для дизартрии характерна невнятная, недостаточно членораздельная речь. Большинством авторов признается, что, помимо расстройств артикуляции, дизартрия проявляется в нарушении речевого дыхания и голосообразования, а, следовательно, и в изменениях речевой просодии (мелодики речи). Этиологией дизартрии у детей являются локальные поражения головного мозга (ММД, перинатальная энцефалопатия, травмы, опухоли), вызывающие органические поражения тех структур мозга, которые иннервируют речевую мускулатуру. Бульбарная дизартрия обусловлена поражением периферических двигательных нейронов. расположенных в передних рогах спинного мозга или в соответствующих им ядрах ствола мозга (в продолговатом мозге). Речь детей с бульбарной дизартрией становится неразборчивой, что обусловлено неспособностью основного органа артикуляции – языка – совершать необходимые движения. Псевдобульбарная дизартрия обусловлена параличом (парезом) речевых мышц. Произнесение гласных звуков у детей становится измененным в результате носового оттенка голоса. Наиболее стабильным для всех больных псевдобульбарной дизартрией детей является неспособность нормативного воспроизведения вибранта «р» и звука «л». Затруднено также произношение щелевых звуков (Визель Т.Г., 2005).

В 2006-2007 учебном году на базе ряда дошкольных учреждений комбинированного вида г. Москвы было проведено нейропсихологическое исследование особенностей познавательной и эмоционально-личностной сферы детей с речевыми расстройствами. В экспериментальную группу вошли 45 дошкольников с диагнозами «ОНР, обусловленное алалией (негрубо выраженной)» (13 человек); «ОНР, обусловленное дизартрией (негрубо выраженной)» (17 человек); «Фонетико-фонематическое недоразвитие речи» (15 человек) в возрасте 4-6 лет. Контрольную выборку составили 40 здоровых детей того же возраста.

В качестве методов исследования были выбраны следующие методики:

1. Методики исследования динамического праксиса:

– «Кулак-ладонь-ребро»;

– воспроизведение орнамента с тупыми и острыми углами;

– воспроизведение ритмов;

– воспроизведение отдельных кистевых и пальцевых поз (в целях диагностики уровня развития кинестетического кистевого и пальцевого праксиса);

- воспроизведение серии кистевых и пальцевых поз (в целях диагностики уровня развития кинетического кистевого и пальцевого праксиса);

– куб Линка (исследование конструктивного праксиса);
– проба Озерецкого на реципрокную координацию;
– цоканье, дутье (изучение кинетического орального праксиса);
2. Методики исследования символического праксиса:
– воспроизведение отдельных символических актов;
– воспроизведение серии символических актов.
2. Методики исследования зрительного гнозиса:
– методика «Узнавание стилизованных, подчеркнутых, наложенных предметов»;
– методики исследования ориентировки в пространстве.
3. Методики исследования памяти, внимания, мышления:
– детский вариант методики «Пиктограмма»;
– детский вариант методики «Классификация предметов»;
– детский вариант методики «Исключение предметов»;
– методика «10 слов».

Эмоционально-личностная сфера исследовалась с помощью ряда проективных методик: «Эмоциональные лица», Цветовой тест отношений (ЦТО), Тест «Руки».

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что специфика психического развития дошкольников с ОНР проявляется не только в снижении большинства интеллектуальных показателей, но и в таких эмоционально-личностных особенностях как повышенная тревожность, депрессивность, затруднения в межличностных отношениях со сверстниками.

Сбор данных в детских садах комбинированного типа, по сравнению с контрольной группой, несмотря на содействие администрации и коллективов учреждений, был сопряжен с трудностями. Не все дети с ОНР справлялись с программой обследования за одно занятие, для «неусидчивых» программа была разбита на 2 и даже 3 встречи. В контрольной группе дошкольники не жаловались на усталость (отрицали усталость при опросе), выполняли все задания за одну встречу, которая длилась около 50 мин. Отношение воспитанников экспериментальной группы к исследованию варьировало от выраженной заинтересованности до резко негативного, причем иногда претерпевало изменения уже в ходе исследования на первом этапе. Так, из-за негативного отношения к исследованию с четырьмя воспитанниками ГОУ «Детский сад комбинированного вида № 1323» эксперимент не был завершен.

Количественный и качественный анализ полученных данных привел к следующим результатам. Практически все различия между выборками в показателях нейропсихологических методик на исследование динамического праксиса («Кулак-ладонь-ребро», «Воспроизведение орнамента с тупыми и острыми углами» «Воспроизведение ритмов», «Воспроизведение отдельных кистевых и пальцевых поз», «Воспроизведение серии кистевых и пальцевых поз», «Куб Линка», «Проба Озерецкого», «Цоканье, дутье») достоверны (при $p<0,01$). Балльные параметры по этим тестам существенно ниже у дошкольников с ОНР. Это свидетельствует о имеющихся нарушениях в сфере динамического праксиса у испытуемых экспериментальной группы.

Низкий среднегрупповой балльный показатель кинетического (динамического) кистевого и пальцевого праксиса свидетельствует о недостаточности функционирования премоторной (прецентральной) области левого полушария у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Заниженный по сравнению с группой нормы среднегрупповой показатель реципрокной координации свидетельствует о неадекватности межполушарного взаи-

модействия дошкольников с ОНР. Он связан положительными корреляционными зависимостями с показателем кинетического (динамического) праксиса (премоторная (прецентральная) область левого полушария) и балльной оценкой предметного гнозиса – показателем функционирования затылочных долей (то есть при возрастании значений по одним параметрам, возрастают и значения других).

Низкие результаты, выявленные у дошкольников с ОНР, по параметрам методики «Цоканье, дутье» свидетельствуют о дефицитарности теменно-затылочной области правого полушария испытуемых экспериментальной группы.

Не обнаружено достоверных различий между выборками по методам исследования символического праксиса.

Выявлены статистически достоверные различия между группами в балльных оценках методики «Узнавание стилизованных, подчеркнутых, наложенных предметов». Результаты детей с ОНР существенно ниже показателей здоровых дошкольников. Это свидетельствует о функциональной недостаточности затылочных долей обоих полушарий головного мозга детей с общим недоразвитием речи.

Самые большие трудности вызвало у дошкольников с ОНР выполнение методики «Пиктограмма». Ассоциативная продукция испытуемых экспериментальной группы насыщена формально-неадекватными, стереотипными образами. В рисунках детей, страдающих общим недоразвитием речи, отчетливо прослеживаются депрессивные и агрессивные тенденции.

Число ошибок при опосредованном воспроизведении слов в методике «Пиктограмма» у испытуемых экспериментальной выборки в 2,7 раза выше количества ошибок дошкольников из группы нормы. Ошибкой считалось любое искажение слова или словосочетания, даже если смысл понятия при этом воспроизводился. Большое число ошибок воспроизведения слов в методике «Пиктограмма» характерно для лиц с локальными мозговыми нарушениями и обусловлено тем, что ребенок, поглощенный процессом создания опосредующего образа, теряет, тем временем, цель запоминания слова (словосочетания) вследствие патологического сужения внимания.

Достоверных различий между выборками в показателях непосредственного воспроизведения слов (методика «10 слов») не обнаружено. Также не было выявлено существенных различий в результатах методик «Классификация предметов» и «Исключение предметов».

Исследование эмоционально-личностной сферы дошкольников с ОНР выявило существенные трудности распознавания эмоциональных состояний человека по лицевой экспрессии. Ошибки в определении эмоций по методике «Эмоциональные лица» встречаются у испытуемых экспериментальной группы в 67,3% случаев.

Данные «Цветового теста отношений» свидетельствуют о сниженной креативности испытуемых экспериментальной группы. Дети с ОНР из асоциальных и многодетных семей в качестве «любимого» цвета в большинстве случаев выбирают коричневый, что говорит о стремлении к безопасности, укреплению своего положения. У 33,3% детей в экспериментальной группе выявлена стереотипия в цветовых выборах. Кроме того, данные ЦТО испытуемых экспериментальной группы говорят о повышенной тревожности и депрессивных тенденциях детей с общим недоразвитием речи.

Результаты «Теста руки» свидетельствуют о существенных различиях между выборками по следующим параметрам: «Пассивность» и «Демонстративность». Эти показатели существенно выше у дошкольников с ОНР. Также у детей эксперимен-

тальной выборки диагностированы признаки нарастающей личностной и социально-психологической дезадаптации. Кроме того, в экспериментальной группе отмечается снижение общего уровня психической активности. Различия между выборками достоверны (при $p<0,001$).

Полученные данные свидетельствуют о серьезных нарушениях формирования высших психических функций дошкольников с общим недоразвитием речи. Качественный синдромный анализ позволил выявить слабые звенья в развитии высших психических функций: слабая концентрация внимания, пониженная умственная работоспособность, аспонтанность и отвлекаемость в любой деятельности, инертность, эмоциональная лабильность, недостаточная сформированность межполушарного взаимодействия, пространственных представлений и слухоречевой памяти. В то же время, были выявлены и сохранные звенья, на которые можно опираться в коррекционной работе: хорошо развитая зрительная память, интерес к занятиям (познавательная мотивация).

В качестве варианта психологической реабилитации и реадаптации таких детей сотрудниками факультета повышения квалификации МГППУ совместно с ЗАО «НЕЙРОКОМ» разрабатывается психокоррекционная программа нарушений интеллектуального и личностного развития у дошкольников с ОНР, основанная на использовании метода биологической обратной связи (БОС). Этот метод, дающий возможность испытуемому управлять своими поведенческими ресурсами, может оказаться чрезвычайно эффективным для нейропсихологической реабилитации и реадаптации не только дошкольников с дизартрией и алалией, но и детей, страдающих заиканием. Содержание, способы и границы применения БОС при различных патологических состояниях к настоящему времени серьезно проработаны. Особенно эффективен метод БОС при комплексной коррекции нервно-психических расстройств и нарушений поведения у детей. Несмотря на то, что медицина располагает большим арсеналом медикаментозных средств, применяемых для лечения таких детей, достигаемый эффект в большинстве случаев оказывается нестойким, а также чреват появлением негативной побочной симптоматики. Сочетанное применение методов психолого-педагогической коррекции нарушений интеллектуального и личностного развития у детей с ОНР и безопасного во всех отношениях метода БОС, несмотря на более медленные темпы воздействия, позволяет достичь более стойких коррекционных результатов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бадалян Л.О. Детская неврология. – М.: Медпресс, 1998.
2. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. – М.: УМК «Психология», 2003.
3. Визель Т.Г. К вопросу о патогенезе алалии // Диагностика и коррекция речевых нарушений: Сборник. – СПб., 1997. – С. 13–20.
4. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии. – М.: Астрель, 2005.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. – М., 1982. – Т. 2. – С. 6–361.
6. Левченко И.Ю. Теоретико-методологические основы психолого-педагогической диагностики нарушений развития у детей // Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – С. 20–54.
7. Микадзе Ю.В. Дифференциальная нейропсихология детского возраста // Вопросы психологии. – 2002. – № 4. – С. 111–119.
8. Симерницкая Э.Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. – М.: МГУ, 1985.
9. Симерницкая Э.Г. Нейропсихологическая методика экспресс-диагностики «Лурия-90». – М.: Знание, 1991.

**Дорофеева Н.В.**

# СТАНОВЛЕНИЕ РЕФЛЕКСИИ В ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье излагается оригинальная концепция рефлексивного развития дошкольников в их познавательно-творческой активности, раскрываются подходы к анализу особенностей развития рефлексии на ранних этапах онтогенеза. Исходя из этого обсуждается проблема проектирования развивающего дошкольного образования, направленного на формирование полноценных психических образов с учетом возрастных возможностей детей.

*DOROFEYEVA N.V.*

*GENESIS OF THE REFLECTION IN IS COGNITIVE-CREATIVE ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN*

*The original concept of reflective development of preschool children in their is cognitive-creative activity is stated in the article, approaches to the analysis of features of development of a reflection at early stages of ontogenesis. The problem of designing of the developing preschool education directed on formation of high-grade mental images in view of age opportunities of children is discussed.*

При рассмотрении вопросов развития человека мы основываемся на концепциях антропологической психологии и развивающего образования, в которых понятие развитие представлено как естественный, спонтанный, и одновременно искусственный, регулируемый процесс. Саморазвитие понимается как потребность в самосовершенствовании, самодвижении, в построении себя как личности и как центральное звено в системе развивающего образования.

Одним из важнейших условий саморазвития человека, наряду с целеполаганием и планированием результатов своего поведения, является рефлексия. Рефлексия — это способность мысленно приостановить течение жизни, выйти за ее пределы, занять некую позицию вне ее. Способность к рефлексии означает «возможность становиться вне себя» (Э.В. Ильенков), то есть выходить за пределы самого себя.

Осознавая свои реальные достижения и недостатки, человек стремится к самосовершенствованию посредством деятельности, общения с другими людьми. Таким образом, рефлексия является неотъемлемой частью движущих сил саморазвития, среди которых:

- осознание несовпадения «Я-идеального» и «Я-реального»;
- борьба мотивов;
- преодоление недостатков через организацию поведения;
- внутренние противоречия, возникающие в жизни человека, между целями (задачами) и существующими для их достижения средствами (их выбор); между стремлениями и возможностями для их удовлетворения, между тенденциями к изменчивости и к стереотипии, между старым и новым и т.п.

На каждом возрастном этапе развитие рефлексии имеет свою специфику, формы и виды проявления, непосредственно связанные с сензитивностью возраста, ведущей деятельностью, социальной ситуацией развития.

В современных психолого-педагогических исследованиях наиболее полно и

многогранно исследована проблема развития рефлексии как компонента теоретического мышления младших школьников, а также становление личностной и социальной рефлексии в подростковом и юношеском возрасте.

Так, в рамках концепции учебной деятельности (В.В. Давыдов, А.К. Зак, Л.К. Максимов, Т.Ю. Андрущенко, А.В. Захарова и др.) рефлексия понимается как «обращение к собственному способу действия, выявление его оснований» (В.В. Давыдов, 1972), как необходимый компонент теоретического мышления (логическая или интеллектуальная рефлексия). В ряде этих экспериментальных исследований конкретизируется понятие интеллектуальной рефлексии как контрольно-оценочное критическое рассмотрение человеком особенностей своих мыслительных действий, направленных на поиск решения задач. Если при решении задачи рассмотрение способа действий происходит с тем, чтобы узнать, как выполняется данное действие, каковы его особенности, из каких звеньев оно состоит, какие операции нужно выполнить, чтобы это действие было успешным лишь в данных, единичных условиях, то в этом случае осуществляется ситуативное рассмотрение человеком собственного действия, выполняется формальная рефлексия. Если же человек при решении задачи рассматривает способ своего действия с тем, чтобы узнать, почему оно могло быть успешно выполнено в разных (а не только в данных) условиях, то в этом случае осуществляется обобщенное рассмотрение собственного действия, выполняется содержательная рефлексия.

Второе направление (Н.И. Гуткина, И.Н. Семенов, А.Б. Холмогоров и др.) рассматривают рефлексию как деятельность самосознания, как процесс получения знаний о самом себе, связанный с «осмыслением возникающих затруднений, конфликтов и попыток их преодоления» в проблемной ситуации. Такая рефлексия получила название «личностная», являющаяся механизмом самосознания.

К сожалению, генезис рефлексии на ранних этапах онтогенеза ребенка описан лишь в ряде работ теоретического плана (В.И. Слободчиков, 1987) и практически не исследован в экспериментально-эмпирическом плане. А ведь именно условия зарождения и становления первичных форм рефлексивного сознания ребенка могут открыть новое видение в целом на весь процесс развития этой уникальной способности человека – выходить за рамки собственного «Я», видеть себя глазами других людей, адекватно отражать самого себя в мире человеческих отношений и способов действий.

Несмотря на многоплановость возможных подходов к исследованию данной проблемы, можно выделить единство авторов (Эльконин Д.Б., Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А., Кудрявцев В.Т. и др.) в отношении одного из фундаментальных условий развития рефлексии на разных этапах онтогенеза – это непрерывное пребывание человека в некой психической общности «Я – Значимый Другой», то есть трансперсонализация индивидуальной психики. Посредством такой общности человек находится и активно действует в контексте культурно-исторического поля — поля наличной социальности, наличных форм сознания и видов деятельности. Так, например, совместное бытие ребенка и взрослого оказывается тем уникальным «пространством», где осуществляется метаморфоз, «перерождение» натурально-природной данности в культурно выраженную способность к рефлексии.

Прослеживая становление рефлексивного сознания в онтогенезе, так или иначе, исследователи включают это условие в само рассмотрение этого процесса. Однако подлинное освоение и овладение рефлексией предполагает не только объективацию «Другого», придание ему полярной формы, но и отчуждение, освобождение его от

субъективной пристрастности, а соответственно и самостного существования за счет субъекта (в виде предрассудков, очевидностей и т.п.). Лишь в этом случае ребенок приобретает собственно культурную форму, пригодную для коммуникации и трансляции, то есть способность быть предметом мысли и деятельности.

В образовательном пространстве, как неотъемлемой части общего «культурного поля», можно выделить три сферы существования рефлексии: познание, коммуникация и самосознание. В первых двух сферах механизм развития рефлексии у детей формируется в условиях специально созданной среды, в ситуации рефлексивного взаимодействия, в сфере самосознания – это, прежде всего, механизм «взращивания» внутренней определяющей рефлексии, так как взрослый лишь обеспечивает условия для порождения процессов рефлексии (Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.).

Под образовательным пространством рассматривается такое «пространство совместной работы взрослых и детей, при котором взрослый оказывается как бы между собственной культуросозидательной или культуроосвоительной работой и культуросозидательной или культуроосвоительной работой детей» (Б.Д. Эльконин, И.Д. Фрумин, 1993) [6, С. 24.].

Важным, в этой связи, представляется опыт инновационной государственной образовательной программы Международной ассоциации развивающего образования. Согласно исследованиям в рамках теории учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.), одним из значимых направлений ее становления является превращение учащегося в субъекта учебной деятельности. При этом он «становится для самого себя одновременно и предметом изменения, и субъектом, осуществляющим самоизменение» (В.В. Давыдов, 1996). Это изменение прослеживается и выявляется на уровне достижений в разных сферах жизнедеятельности и в человеческих отношения к другим людям (отношение к человеку в его самостоятельной значимости, восприятие другого человека, способность соотносить желания, ценности свои и другого, умение сопереживать, стремление помочь другому). Но самое главное, этот процесс затрагивает отношения с самим собой – неумелым или ленивым, невнимательным или безграмотным, но способным меняться, становиться (делать себя) другим. Чтобы учить изменять себя, человек должен, во-первых, знать о своей ограниченности, во-вторых, уметь переходить границы своих возможностей. Обе составляющие умения учиться являются рефлексивными по своей природе.

По мнению В.И. Слободчикова и Г.А. Цукерман, в образовательном пространстве рефлексивный процесс «запускает» педагог, «ставя проблему так, чтобы сразу поляризовать различные стороны обсуждаемого противоречия, материализовав их в мнениях учеников. При столкновении разных мнений обнаруживается их частичность, ограниченность. Границы каждой частичной точки зрения и составляют предмет обсуждения. В ходе спора носители и сторонники каждой точки зрения убеждаются, что их знаний и способов действий недостаточно для решения поставленной задачи. Возникает необходимость скоординировать оформившиеся точки зрения, выработать общий способ действия» [3, С.18.].

Мы в своем исследовании предположили, что в рамках дошкольной образовательной среды возможна подобная организация рефлексивного процесса, но не на учебном материале (как это происходит в младшем школьном возрасте), а на материале, доступном в усвоении и интересном для детей дошкольного возраста – игра и продуктивные виды деятельности, построенных в форме сотрудничества. Психологическая общность «Я – Значимый Другой» наиболее активно в таком деятельностном сотрудничестве для ребенка будет представлена педагогом и сверстниками.

Самый длительный и сложный этап раннего онтогенеза – дошкольный возраст. Именно в этот период начинают развиваться сознательные механизмы личностного самоопределения. Одним из существенных механизмов личностного развития, характеризующим динамику и движение, выступает рефлексия, то есть самонаблюдение, анализ собственных действий, мыслей и переживаний.

Рефлексия как целостное образование складывается в младшем школьном возрасте (В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман). Однако способность отделить себя от своей жизнедеятельности начинает проявляться и на этапе дошкольного развития. В дальнейшем способность эта должна идти по пути глубокого и всестороннего постижения самого себя и значимого другого человека. Объектом рефлексии дошкольника выступает опыт знаний о своих возможностях в предметном мире, во внешних практических действиях, которые служат для ребенка механизмом познания и коммуникации.

В известных работах Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, В.В. Рубцова, А. Перре-Клермона исследуется проблема роли взаимодействия детей в их умственном развитии. В этих работах было доказано, что существенным основанием познавательного развития детей является такое взаимодействие, в котором происходит столкновение различных точек зрения, совместного поиска решения задач и что преодоление этого конфликта способствует развитию детского мышления. Однако в современной психологии не достаточно полно освещен вопрос влияния различных форм организации детского дошкольного коллектива на познавательное и личностное развитие, в частности на развитие рефлексии.

Более того, в Концепции дошкольного воспитания, в Программе стабилизации и развития российского образования одной из главных задач определена задача развития способности сотрудничества с другими людьми. Сегодня теория и практика дошкольного образование находятся на стадии апробации оптимальных способов организации детских видов деятельности и соответствующего им предметного материала. Это послужило дополнительным основанием для преобразования дошкольных видов деятельности, содержания и форм их организации, ориентированных на модель сотрудничества.

Кроме того, для экспериментальной апробации нами было выделено еще одно условие, необходимое для развития рефлексии в дошкольном возрасте. Аналогично тому, как в младшем школьном возрасте рефлексия развивается в неразрывной связи с теоретическим мышлением, так и в дошкольном возрасте творческое воображение как центральное новообразование и ведущий процесс, определяющий структуру сознания, порождает и способствует становлению рефлексии.

В основе разработки моделей содержания личностно развивающего дошкольного образования лежит сформулированное Э.В. Ильенковым понимание творческого воображения как всеобщего свойства сознания (альтернативное его традиционной трактовке как отдельного психического – познавательного процесса), универсальной способности – квинтэссенции «человеческого в человеке». Данная способность (метаспособность) обеспечивает: а) освоение ребенком общечеловеческих образов деятельности в процессе смыслового переконструирования определенной системы значений – социотипических образцов поведения, сенсомоторных и других эталонов; б) порождение и развитие психической общности «Я – Значимый Другой»; в) креативный диалогизм, внутреннюю позиционность детского сознания; г) овладение собственной субъективностью в обобщенной форме; д) формирование необыденного образа мира, обладающего семантической многомерностью и

неограниченным (по отношению к специфическим «степеням свободы») спектром траекторий развития (В.Т. Кудрявцев, 2000). В этом качестве воображение представляет собой формообразующий атрибут развивающейся личности, который определяет ключевые векторы личностного роста в образовательных процессах.

Применительно, например, к развитию игровой деятельности это общее понимание конкретизировано в ряде положений. Создание «мнимой» ситуации, механизм знаково-символического замещения в игре характеризует не ее сущность, а лишь операциональную основу для конструирования особых виртуальных (а не просто «условно-фиктивных») миров. В этих мирах ребенок порождает идеализированный смысловой образ реальных человеческих возможностей, носителями которых являются в том числе взрослые люди, и развивает его в ходе решения конкретных игровых задач. В данном случае ребенок не просто моделирует социальные отношения взрослых (ролевая игра, по Д.Б. Эльконину). В игре он проблематизирует (инвертирует) и преобразует ту обыденную эталонную форму («повседневное значение») социальных отношений, которую задают взрослые в «зоне ближайшего развития». По мере этого на уровне образного обобщения ребенок, экспериментируя с воображаемыми позициями взрослых, воссоздает смысловые основания этих отношений.

В этих условиях актуализируется (развивается) важнейшая функция воображения – умение (способность) видеть целое раньше частей. В игре она приобретает форму умения ребенка рефлексивно смотреть на мир с позиции «обобщенной другого» (Дж.Г. Мид), то есть в пределе всего человеческого рода, а не просто с эмпирических точек зрения разных людей. Смысловой образ «обобщенного другого» (в отличие от объективированного в нем социального образца) содержит в себе потенциальную (неполную, по П.Я. Гальперину) ориентировочную основу строящихся детских действий – как в игре, так и за ее пределами. Этот образ всегда открыт к развитию, смысловой амплификации, которую и обеспечивает творческое воображение. Поэтому игровая ситуация никогда не сводится к взаимодействию субъекта с объектом. По своей сути, это – диалог, как минимум, двух субъектов, один из которых реален, а другой – виртуален. Эти субъекты соотносятся друг с другом не как «изображающий» и «изображаемый», а как «автор» и его «герой» в качестве «произведения» и «альтер эго» «автора».

Культивирование умения «видеть целое раньше частей» сохраняет свое приоритетное значение и для развивающих форм художественно-эстетической деятельности (рисование, лепка, аппликация, музицирование и др.). Они должны вводится в педагогический процесс не непосредственно, а опираться на соответствующие возможности игры – генетически первичной по отношению к ним, вместе с тем не «сливаясь» с ней (феномен «заигрывания» детских деятельностей) и удерживая свои качественные особенности. Этим достигается формирование художественной умелости – не как узкоспециализированной утилитарной функции, вырабатываемой и отрабатываемой путем тренажа, а как интегральной творческой способности, которая позволяет ребенку осваивать и видоизменять широкий круг частных художественных умений. Таким образом, педагогический процесс строится по схеме: специально организованная художественная деятельность детей – развитие воображения и его атрибута – способности видеть целое раньше частей – формирование художественной умелости.

При этом ребенок не ограничивается лишь выражением некоторого готового замысла (смысла) в том или ином продукте – рисунке, поделке и т.д. Через осмыс-

ленное движение собственной руки он обращается к другому человеку – взрослому, сверстнику и так далее, осуществляет работу по построению общения с ним. Такое общение связано с передачей через продукт не только уже сложившихся, но и складывающихся личностных смыслов, полностью не реализованных, пребывающих в становлении замыслов.

Поэтому, например, на определенном этапе обучения изобразительной деятельности на передний план выступают коммуникативные задачи. Дети адресуют друг другу своеобразные изобразительные «послания» (экспрессивные эскизы) на заданную тему. Это могут быть рисунки, передающие настроение, внутреннее состояние, отношение к другу и др. Работа протекает в форме взаимного осмысливания рисунков, специфического «обмена смыслами», по возможности исключающего оценочные суждения относительно качества изображения. Взаимная оценка приобретает особое значение уже на последующих этапах обучения: среди детей разворачиваются диалоги и дискуссии по поводу рисунков.

Под избранным углом зрения особую значимость имеет совместная деятельность педагога и детей по созданию коллективных работ. Их подготовка обеспечивает развитие у ребенка «интегрального видения» мира (на уровне воображения) с обобщенной позиции другого человека (взрослого, сверстника), варьирующего те или иные нормы эстетического сознания. Принципиально важно, что такое «видение» в широкой перспективе фиксирует и уникальный вклад самого ребенка в создание совокупного, коллективного произведения, которое в итоге становится «авторским».

Проблема генезиса рефлексии на ранних этапах онтогенеза интересна еще и с точки зрения анализа преемственности дошкольной и школьной ступеней развивающего образования, подготовки старших дошкольников к учебной деятельности. Основу такого анализа составляет формирование универсальных психологических предпосылок учебной деятельности, ключевой из которых является развитое продуктивное воображение, ядро креативного потенциала дошкольника, которое генетически связано с теоретическим мышлением младшего школьника. Таким образом, рефлексия лежит в основе связи воображения и мышления на границах детского возраста. Такая связь возникает в результате специально организованного сотрудничества ребенка со взрослым в ситуациях совместно распределенной деятельности (игра, рисование, конструирование, лепка и т.д.).

Согласно концепции В.В. Давыдова, проектирование такого образования должно быть ориентировано на формирование полноценных психических образов с учетом возрастных возможностей детей. Рефлексивное сознание детей проявляется в устремленности к цели, способности к творчеству и развивается в атмосфере сотрудничества, в умении содержательно строить деловое общение со взрослыми и со сверстниками в различных видах деятельности. Преобразование присущих дошкольному возрасту продуктивных видов деятельности в форме сотрудничества создает основу для эффективного развития рефлексии.

Таким образом, на основе теоретического исследования проблемы становления рефлексии на ранних этапах онтогенеза выделяется как минимум три основных психологических условия, характеризующих такое развитие:

1) наличие субъективно значимой для ребенка психологической общности со взрослым «Я – Значимый Другой», которая одновременно позволяет идентифицироваться ребенку со взрослым и соотносить свои действиями с действия другого человека на предмет их соответствия;

2) организация сотрудничества ребенка со взрослым и сверстниками по поводу решения творческих задач в рамках различных дошкольных видов деятельности, в которых активные функции ориентировки, исполнения и контроля действий принадлежат самому ребенку;

3) рефлексия в дошкольном возрасте развивается в тесной связи и проявляется как составная часть творческого воображения (креативный диалогизм, внутренняя позиционность детского сознания), которое, в свою очередь, создает фундаментальную предпосылку для развития рефлексивного мышления в младшем школьном возрасте.

Данный подход к анализу генезиса рефлексии может внести существенный вклад в развитие теории и практики системы развивающего образования, раскрыть психологические условия и механизмы проектирования дошкольных видов деятельности в форме сотрудничества ребенка со взрослым и со сверстниками.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гуткина Н.И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1983. – 24 с.
2. Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени // Вопр. психол. 1997. № 1. С. 3–18.
3. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности. //Вопросы психологии, 1992, № 3–4., С. 14–20.
4. Ильенков Э.В. Философия и культура. М., 1991.
5. Кудрявцев В.Т. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегии развития// Дошкольное воспитание. 2000. № 1. С. 92–100.
6. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления»). //Вопросы психологии, 1993, № 1., С. 24.
7. Слободчиков В.И. Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе// В кн.: Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования / Под ред. И.С. Ладенко. Новосибирск: Изд-во «Наука», 1987. С. 60–68.
8. Perret-Clermont A.N. Social interaction and cognitive development in children. L., 1980.
9. Piaget J., Inhelder B. La psychologie des enfants. P., 1966.
10. Rubtsov V. Social interaction and learning // Europ. Encyclopedia of Education. V. 2. P.: Pergamon Press, 1994. P. 619–623.

***Рыбочкина О.С.***

# ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ: ЗНАЧЕНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ

В статье анализируется опыт исследования и предлагаются новые подходы к пониманию творческих способностей человека на основе работ Л.С. Выготского и В.К. Шабельникова. Рассматриваются результаты проведенного эксперимента, связывающего уровень творческих способностей детей с воспринимаемыми детьми образами их родителей.

*RYBOCHKINA O.S.*

*CREATIVITY DEVELOPMENT DETERMINANTS: SIGNIFICANCE OF PARENTAL FAMILY*

*The article analyzes the research experience and suggests new approaches to understanding of the human creativity based on L.S. Vygotsky and V.K. Shabelnikov works. The results of experiment, linking the children creativity level with the image of their parents perceived, are considered.*

Проблема творческих способностей всегда достаточно активно обсуждалась и привлекала к себе внимание не только психологов и педагогов, но и художников, искусствоведов, историков культуры. Но проблема заключается в том, что основным объектом педагогической психологии становится процесс формирования творческих способностей в школе и других учебных заведениях. В тоже время большое количество фактов говорит о том, что творческий потенциал личности формируется прежде всего в семье и других социальных ситуациях развития, не подлежавших методическому исследованию в рамках педагогической психологии и психологии развития.

В последнее время в связи с повышенным вниманием, которое психология стала уделять изучению логики и механизмов формирования личности в семье, появилась возможность сделать объектом исследования и проблему развития творческих способностей детей в разных типах семьи.

Фундаментальные исследования по проблемам творческих способностей были выполнены такими выдающимися отечественным психологами как С.Л. Рубинштейн, В.Н. Дружинин, Я.А. Пономарев, Б.М. Кедров, О.К. Тихомиров, Д.Б. Богоявленская, В.Т. Кудрявцев. Неоценимый вклад в развитие проблемы творческих способностей внес Л.С. Выготский. В своей книге «Воображение и творчество в детском возрасте» анализируя творческую деятельность, он пишет, что под этим понятием скрывается «деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно, будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке». Данное ограничение понятия творческой деятельности, ее сущности для нас является крайне важным, так как лишь зная границы творческой деятельности, мы можем пытаться вскрыть генезис творческих способностей.

Следует отметить, что проблема природы творческих способностей получила тщательную разработку в многочисленных психологических исследованиях.

Многие ученые в качестве средовых факторов развития творческих способ-

ностей видят положительный пример родителей, окружающих, насыщенную развивающую предметную среду, положительное подкрепление различных творческих проявлений со стороны родителей, учителей, воспитателей и т.д. Но проведя тщательный анализ ряда автобиографий людей, признанных гениев, чей высочайший творческий потенциал не поддается сомнению (например Л. Армстронг, И.В. Гете, А. Блок, А. Ахматова и др.), мы вынуждены обратить внимание на некоторую однобокость такого взгляда: далеко не всегда они отмечали наличие в своем детстве таких положительных обстоятельств. Поэтому, на наш взгляд, для понимания происхождения и развития творческих способностей необходимо взглянуть на ситуацию несколько иначе.

Для этого обратимся к теории Л.С. Выготского, который посвятил проблемам развития психических функций не один свой труд. Так, в книге «Развитие высших психических функций» Л.С. Выготский пишет, что все высшие психические функции возникают в результате процесса интериоризации, представляющего собой буквально переход «извне внутрь». Рассматривая идею Л.С. Выготского об интериоризации, В.К. Шабельников пишет о том, что в данное понятие вложен несколько иной смысловой аспект, в противовес общепринятому. Самый существенный момент заключается в том, что, говоря о интериоризации, Л.С. Выготский употреблял такие термины как интерпсихические или интрапсихические категории. Но И.Н. Вересов в театральной энциклопедии в статье В. Мейерхольда «о категориях» нашел определение этому понятию. В данной статье «категории» трактовались как театральный термин, означающий напряженные, конфликтные отношения между двумя или несколькими персонажами. Далее И.Н. Вересов приходит к выводу о том, что Выготский применял этот термин в близком к театральной трактовке значению, так как сам был близок театральному окружению. Тогда в этом случае интериоризация – это перенос извне вовнутрь напряженных, конфликтных отношений, противоречий окружающего мира.

Таким образом, внутренняя культура ребенка при взаимодействии с родителями становится отражением той культуры, в которой он растет и из которой он интериоризирует, локализует в себя напряжения.

В очередной раз обращаясь к Л.С. Выготскому, мы замечаем, что он неоднократно подчеркивал огромное влияние семьи на развитие личности ребенка, так как семья, являясь первичной социальной ситуацией развития формообразует личность ребенка. В своей книге «Вопросы детской психологии» он писал о том, что социальный мир и окружающие взрослые не противостоят ребенку и не перестраивают его природу, но являются органически необходимым условием его человеческого развития. «Ребенок не может жить и развиваться вне общества, он изначально включен в общественные отношения, и чем младше ребенок, тем более социальным существом он является». Следовательно, тем важнее для него его окружение, тот микросоциум, который «вводит его в мир», о чем неоднократно пишет В.К. Шабельников.

В течение 2004–2007 гг. под руководством В.К. Шабельникова было проведено исследование, в основе которого лежало предположение о том, что некоторые психологические характеристики родителей взаимосвязаны с определенным уровнем творческих способностей детей.

В данном исследовании участвовало 270 детей, живущих в г. Москве. В выборку попали дети, учащиеся в 10-11 классах, общеобразовательных, музыкальных, художественных школ, гимназий.

По результатам эксперимента среди всех детей были выделены дети с высоким уровнем творческих способностей, средним и низким.

Что особенно важно, детям определенного уровня развития творческих способностей соответствовали определенные образы родителей, часть психологических черт которых являются статистически значимыми.

В группе мальчиков с высоким уровнем творческих способностей, по сравнению с другими группами, у отца наблюдаются высокие числовые значения по следующим психологическим характеристикам: упрямство, доброта, уверенность, обаятельность, расслабленность, закрытость, а так же наиболее низкие числовые значения по таким характеристикам как: демократичность, стабильность, общительность. То есть данный образ является положительным, притягательным, но при этом он не дает полного ощущения защищенности и стабильности.

У мамы мальчиков группы с высоким уровнем творческих способностей наиболее высокие значения по таким психологическим характеристикам как доброта, прощающая, сильная, спокойная, не взрывная, обаятельная, самостоятельная, деятельная, суетливая.

У мальчиков со средним уровнем творческих способностей в образах обоих родителей преобладают характеристики «родителя-друга». Так, отцу присущи наибольшая выраженность таких психологических качеств как: доброта, мягкость, прощение, близость, спокойствие, стабильность, разговорчивость, деятельность, общительность, невозмутимость. У матери наиболее выражены такие характеристики как способность к компромиссу, стабильность, демократичность, независимость, спокойствие, рассудительность, независимость.

Образы родителей мальчиков с низким уровнем творческих способностей значительно отличаются от вышеописанных. Так, отец в глазах мальчиков данной группы выглядит как жесткий, самостоятельный и не притягательный. Наибольшее значение мы можем видеть в таких психологических качествах как: сильный, стабильный, взрывной, независимый; а наименьшее в таких как: добрый, деятельный, обаятельный.

Образ матери у мальчиков с низким уровнем творческих способностей обладает такими характеристиками как: не способная к компромиссу, расслабленная, разговорчивая, открытая, общительная, беспокойная, которые по сравнению с образами детей из других групп выражены наиболее, в то время как такие качества как прощающая и демократичная выражены наименее.

Полученные образы родителей крайне отличаются от образов родителей, полученных в женской выборке.

Так, у группы девочек с высоким уровнем творческих способностей у отца наиболее выражены такие характеристики как: спокойствие, деятельность, в то время как наименее выражены отзывчивость, обаяние, расслабленность.

У матери наиболее выражены суетливость, открытость, общительность, упрямство, решительность, наименее доброта и демократичность.

В группе девочек со среднем уровнем творческих способностей в образе отца наиболее выражены такие характеристики как: добрый, близкий, демократичный и обаятельный. У матери – прощающая, обаятельная, уступчивая. То есть, как и в группе мальчиков со среднем уровнем творческих способностей, данные образы можно охарактеризовать как образы родителей-друзей.

У девочек с низким уровнем творческих способностей в образе отца наиболее выражены такие качества как: злой, прощающий, рассудительный, сильный, самостоятельный, беспокойный, раздражительный. То есть образ отца довольно противоречивый.

В образе матери сильно выражены такие качества как доброта, стабильность, способность к компромиссу, сила, демократичность, спокойствие, невозмутимость.

Полученные данные крайне интересны и требуют дальнейшей проработки и обсуждения, но совершенно очевидно, что образы родителей определенным образом взаимосвязаны с уровнем творческих способностей детей.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М., 2002.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1991.
3. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.,1960.
4. Шабельников В.К. Функциональная психология. – М., 2004.
5. Шабельников В.К. Творчество – это действие или деятельность? // Культурно-исторический подход и проблемы творчества. – М., 2003. С.158–167.

***Пантелеева Н.А.***

# ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ, ЗАТРУДНЯЮЩИЕ АДАПТАЦИЮ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

Статья посвящена учету психологических особенностей детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей специалистами детских домов, интернатов, приютов. Негативные последствия социальной ситуации развития детей группы риска приводят к тому, что у них наблюдается отторжение воздействия специалистов на умение управлять собой, формирование социальных навыков, принятие себя.

*PANTELEEVA N.A.*

*THE PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF A PERSONALITY, COMPLICATING THE ADAPTATION OF THE ORPHAN HOME CHILDREN*

*The article is devoted to consideration of psychological qualities of orphans and children without parents' custody, by the personnel of orphan homes, boarding schools, orphanages. Negative consequences of the situation of the development of the risk-group children lead to rejection of specialists' impact on the ability to control themselves, on forming the social skills, on self-admitting.*

В исследованиях отечественных и зарубежных психологов описана сравнительная характеристика психологических особенностей детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. А.В. Быков, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга выделили следующие особенности: замедленный темп психического развития, бедная эмоциональная сфера, низкий уровень воображения, слабые навыки и умения управления собой и своим поведением, отсутствие навыков самоконтроля, склонность к риску, девиантному поведению.

Проживание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в государственных учреждениях в условиях ограничения социальных влияний обусловливает появление особого психического состояния – психической депривации. По мнению Г.В. Семьи, Г.И. Плясовой и других исследователей, дети, воспитывающиеся в детских домах и интернатах испытывают различные виды депривации: когнитивную, эмоциональную, социальную и т.д.

По нашему мнению, каждый вид психической депривации вносит определенный вклад в социально-психологическую адаптацию детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, которая не позволяет эффективно проводить реабилитацию данной категории детей и подростков. По результатам наших исследований дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, попадая в государственные учреждения, занимают по отношению к сотрудникам негативную позицию, агрессивность, обвиняют окружающих в своих причинных попадания в учреждения, не могут и не признают свою вину в ситуации конфликта, нарушения норм и правил.

В условиях проживания в государственных учреждениях дети и подростки не воспринимают воздействия взрослых как адресованных им лично, а рассматривают их как отнесенных ко всем детям группы. В результате такого восприятия воздействий взрослого у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей обостряется потребность во внимании и доброжелательном отношении к ним лично. При этом нарушаются эмоциональные контакты, дети испытывают чувство незащищенности, у них отсутствует переживание своей ценности, ценности другого человека,

что приводит к обособлению каждого ребенка в детском доме, закрытости, нежелании общаться со сверстниками и взрослыми. В конечном итоге ребенок занимает негативную позицию, пытается противопоставлять свои желания требованиям взрослых, игнорирует нормы и правила поведения.

В то же время в государственных учреждениях происходит быстрая смена взрослых, которая отличается несовпадающим типом поведения по отношению к детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей. В государственных учреждениях дети и подростки достаточно редко имеют представления о своих родственниках. Изучение личных дел воспитанников детских домов показало, что только 40% детей, имеющих младших братьев и сестер, встречаются с ними. Остальные 60% узнают о своих братьях и сестрах в младшем школьном или подростковом возрастах. Наблюдения за детьми, не имеющими опыта общения со старшими родственниками показали, что дети не имеют к ним родственных привязанностей, не проявляют доброжелательности, не умеют общаться с ними, не знают как заботиться о них.

Проведенный теоретический анализ обнаружил существование проблемы недостаточной изученности психологических особенностей адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в контексте недостаточной эффективности оказания им социально-психологической помощи и поддержки в условиях государственного учреждения. В связи с этим нами было организовано и проведено специальное исследование, направленное на эмпирическое изучение психологических особенностей адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, для выявления специфики оказания им социально-психологической помощи и поддержки и оптимизации процесса адаптации.

На этапе нашего исследования был проведен сравнительный анализ сопоставления мальчиков и девочек, находящихся на воспитании в детском доме, с целью выявления социально-психологических особенностей процесса адаптации. Аналогичный сопоставительный анализ был проведен с детьми из семьи, учащимися обычной общеобразовательной школы.

Качественный анализ полученных в ходе диагностики данных позволил обнаружить некоторые характерные свойства выборки испытуемых.

В отношении всех показателей был произведен подсчет средних значений. Рисунок 1 отражает различия между детьми-сиротами и обычными детьми, проживающими в семях по ряду показателей: у мальчиков детского дома более выражено недоверие к людям, вещам и ситуациям, то есть они менее доверчивы ($t = -2{,}24$ при $p < 0{,}05$); ярче проявляется враждебность по отношению к взрослым ($t = -2{,}64$ при $p < 0{,}05$); и тревога по отношению к детям ($t = -2{,}49$ при $p < 0{,}05$); эмоциональное напряжение ($t = 3{,}43$ при $p < 0{,}01$).

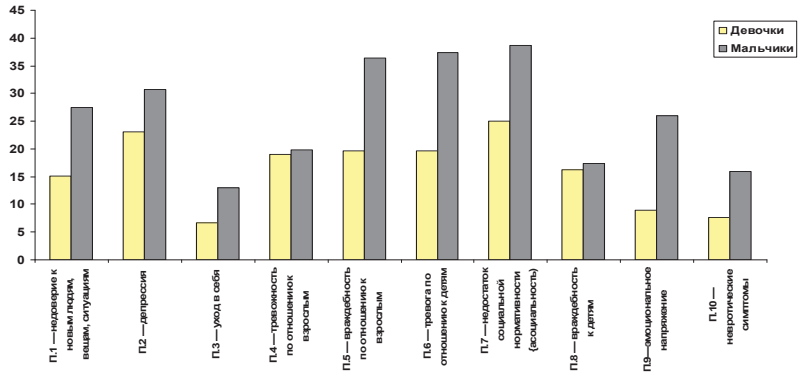



Рис. 1. Сравнение средних значений показателей саморегуляции между выборками мальчиков и девочек детского дома

При этом сопоставление результатов тревожности по методике А.М. Прихожан указывает на более высокую тревожность девочек (рис. 2), в частности, П.16 – общую ($t = 2,43$ при $p< 0,05$), П.17 – школьную ($t = 2,25$ при $p< 0,05$), П.18 – самооценочную ($t = 0,04$ при $p< 0,01$).

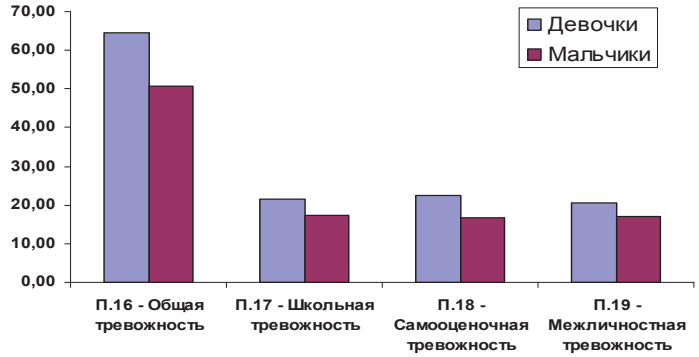



Рис. 2. Сравнение средних значений показателей тревожности между выборками мальчиков и девочек детского дома

По результатам сравнительного исследования социально-психологических особенностей адаптации воспитанников детского дома, можно сделать вывод о том, что мальчики и девочки детского дома характеризуются различиями в доверии к другим и уровнями развития тревоги. У мальчиков доминирует ситуативная тревога, девочки характеризуются высокой личностной тревожностью. Кроме обнаруженных достоверных различий можно указать на существование достаточно заметных тенденций к различиям. Мальчики характеризуются несколько более высокими значениями П.10 – развития невротического синдрома ($t = – 1,79$) и П.14 – агрессивностью ($t = – 1,84$).

Аналогичное сопоставление было выполнено в однополых группах, отличающихся по способу воспитания. Сопоставление девочек, воспитанниц детского дома и семьи, позволяет нам говорить о том, что девочки, воспитывающиеся в детском доме, характеризуются существенно более низким уровнем адаптации со сниженным эмоциональным тонусом, часто меняющимся и пониженным настроением (иногда вспышки гнева, раздражения), более высокой личностной тревожностью. Но наряду с выше сказанным, отличаются более высокой социальной адаптивностью, то есть способностью принятия индивидом социальной роли. Этим обусловлено отнесение социальной адаптации к одному из основных социально-психологических механизмов. Эффективность адаптации существенно зависит от того, насколько адекватно индивид воспринимает себя и социальные роли.

Аналогичное сравнение проведено в группах мальчиков, отличающихся по способу воспитания. При этом мальчики-подростки, воспитывающиеся в детском доме, характеризуются более низким уровнем социально-психологической адаптации (рис. 3):

П.21 – эмоционального состояния, при котором снижен общий тонус, но характер настроения – умеренно-стабильный ($t = -4,75$ при $p< 0,001$). Вероятно потому, что дети, рано лишенные родительского попечения, окружающую их действительность воспринимают реалистически, не задумываясь над тем, что эта действительность могла бы быть другой;

П.22 – взаимоотношений с ограниченным кругом друзей ($t = -2,64$ при $p< 0,05$);

П.26 – состояния здоровья, частыми соматическими заболеваниями, включая

и нервно-психические (t = -3,80 при p< 0,001);

П.27 – бытовой адаптации, умением ухаживать за собой и чистотой в группе только при постоянном контроле со стороны взрослых, старших подростков (t = -3,70 при p< 0,01).

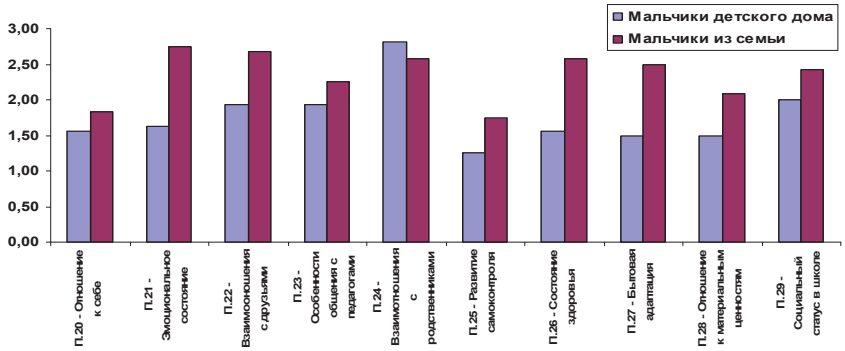



Рис. 3. Сравнение средних значений между выборками мальчиков детского дома и семьи

Сопоставление подростков – мальчиков с разным способом воспитания позволяет нам говорить о воспитанниках детского дома, как о менее социально адаптированных, с более низким эмоциональным тонусом, но при этом менее тревожных и более эмоционально стабильных.

Таким образом, сопоставление подростков в зависимости от типа воспитания позволяет нам говорить о существовании весьма заметной специфики, обусловленной этим воспитанием. А учет гендерных особенностей позволяет нам говорить о существовании социальной формы воспитания, детеминирующей психологические особенности подростков.

Наше исследование показало, что проявление негативного отношения к учреждению, друзьям, школе напрямую связано с нарушениями социальной адаптации и приводит к тому, что дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей сопротивляются воздействиям взрослых.

Сопротивление детей, противопоставление себя как никому не нужного человека приводит к потере собственной ценности, нежелании ребенка измениться в лучшую сторону. Такая внутренняя позиция детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей приводит к недостаточной эффективности реабилитационного процесса в детском доме, интернате, приюте.

Полученные данные позволяют нам более адресно рассмотреть необходимость построения в государственных учреждениях реабилитационной среды с учетом выявленных психологических особенностей детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Обоснование необходимости создания реабилитационной среды строится на необходимости оказания психологической, педагогической, социальной, экономической, юридической и медицинской помощи и поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Реабилитация ребенка любого возраста, имеющего негативный жизненный опыт, отрицательную оценку себя и своих возможностей требует от специалистов знаний психологических особенностей детей данной группы риска, владения специфическими технологиями оказания помощи и поддержки, знания методов и приемов воздействия на них.

Специалисты, работающие в детских домах, интернатах, приютах должны учитывать последствия негативного опыта детей группы риска и разрабатывать индивидуальные программы реабилитации в государственных учреждениях. В то же время

акцент специалисты должны делать на подготовку ребенка к жизни в семье, возврату в кровную семью, нахождению компромиссов с близкими родственниками.

Проведенный теоретический анализ обнаружил существование проблемы недостаточной изученности психологических особенностей адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в контексте недостаточной эффективности оказания им социально-психологической помощи и поддержки в условиях государственного учреждения. В связи с этим нами было организовано и проведено специальное исследование, направленное на эмпирическое изучение психологических особенностей адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей для выявления специфики оказания им социально-психологической помощи и поддержки и оптимизации процесса адаптации.

На этапе нашего исследования был проведен сравнительный анализ сопоставления мальчиков и девочек, находящихся на воспитании в детском доме, с целью выявления социально-психологических особенностей процесса адаптации. Аналогичный сопоставительный анализ был проведен с детьми из семьи, учащимися обычной общеобразовательной школы.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Лангмейер Й., Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага: Авиценум, 1984.
2. Мухина В.С. Особенности развития личности детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях//Развитие личности ребенка: проблемы, решения, поиск. М., 1995.
3. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи. М., 1980.
4. Семья Г.В., Плясов Н.В., Плясова Г.И. Психолого-педагогические программы подготовки к самостоятельной семейной жизни детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. М., 2001.
5. Шульга Т.И., Олиференко Л.Я., Быков А.В. Психологическая помощь обездоленным детям. М., 2003.

***Климова О.В.***

# ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РАЗНОГО ТИПА

В статье представлены результаты теоретико-эмпирического сравнительного изучения субъектного опыта юношей и девушек подросткового возраста.

*KLIMOVA O.V.*

*THE PARTICULARITIES OF THE DEVELOPMENT OF THE TEENAGERS' SELF-CONFESSION STUDYING AT THE INSTITUTIONS OF THE VARIOUS TYPES*

*This article contains the results of the theoretical, empirical, comparative study of the youths' and grown-up girls' of the subject, in their teens.*

Проблема самосознания является одной из самых сложных в общей и возрастной психологии. Существуют разные точки зрения не только на определение данного феномена, но и на приоритетность его возникновения в онтогенезе (что появляется раньше: сознание или самосознание?). Самосознание – особая субъективная реальность, для обозначения которой в отечественной и зарубежной психологии используется много терминов: «Я», «Я-концепция», «самость», «self», «представление о себе» и т.д. Проблема выделения самосознания как самостоятельной психической реальности восходит к началу становления психологии как самостоятельной науки, к трудам Уильяма Джемса. Он одним из первых в психологии обращает внимание на то, что о чем бы ни думал человек он всегда в то же время более или менее сознает самого себя, свое личное существование. Вместе с тем человек осознает и это свое осознание, то есть самосознание человека является двойственным – частью познаваемым и частью познающим, частью объектом и частью субъектом. В связи с этим У. Джемс предлагал различать две стороны: личность и «Я». Так в научной психологии выделился феномен самосознания. Без сознания и самосознания не существует личности. Личность как сознательный субъект осознает не только окружающее, но и себя в своих отношениях с окружающими, отмечает С.Л. Рубинштейн. В психологии даются разные толкования термина «самосознание». По Л.С. Выготскому самосознание – это социальное познание, перенесенное внутрь, а память – та основа, которая сохраняет его целостность, неразрывность и преемственность отдельных его состояний. Самосознание подростка Л.С. Выготский рассматривает не только как феномен его личности и сознания, а как момент развития этой личности, обусловленный биологически и социально, подготовленный всей предшествующей его историей.

Самосознание, по И.И.Чесноковой, выступает как особо сложный процесс опосредствованного познания себя, который развернут во времени. Он связан с движением от единичных ситуативных образов через интеграцию подобных многочисленных образов в целостное образование – в понятие своего собственного «Я» как субъекта, отличного от других субъектов. Многоступенчатый и сложный процесс самопознания необходимо сопряжен с разнообразными переживаниями, которые в дальнейшем также обобщаются в эмоционально-ценностное отношение личности к себе. В реальной жизнедеятельности личности самосознание проявляется в неразрывном единстве своих отдельных внутренних процессов – самопознания,

эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегулирования поведения в самых различных формах взаимодействия людей в обществе. Автору представляется, что такой подход открывает возможности анализа самосознания как динамического образования личности, которое находится в постоянном движении не только в онтогенезе, но и в своем повседневном функционировании. Процессуальность в понимании самосознания дает возможность преодолеть его толкование как статичного явления психики.

Другое определение самосознанию дает И.С. Кон. Согласно ему, самосознание – это совокупность психических процессов, посредством которых индивид осознает себя в качестве субъекта деятельности, а его представления о самом себе складываются в определенный «образ Я». В.С. Мухина считает, что самосознание – это ценностные ориентации, которые образуют систему личностных смыслов, составляющие индивидуальное бытие личности. Но в целом для психологии характерно более широкое понимание самосознания: это процесс осознания себя, своего «Я», своих потребностей, мотивов, своих качеств и осознанное отношение человека к своим потребностям и способностям, влечениям и мотивам поведения, переживаниям и мыслям. Самосознание выражается также и в эмоционально-смысловой оценке своих субъективных возможностей, выступающей в качестве основания целесообразных действий и поступков. Благодаря самосознанию человек выделяет себя из окружающей реальности.

В психологии нет единого мнения о начальном моменте и критерия появления самосознания в онтогенезе. Существует три точки зрения на данный вопрос. Одна из них впервые находит свое выражение в трудах И.М. Сеченова, а затем развивается в работах А. Галича, А. Потебни, П.Р. Чамата и утверждает, что самосознание развивается одновременно с сознанием, они находятся в неразрывном единстве. Самосознание развивается одновременно с сознанием, так как осознание человеком своей ближайшей среды и самого себя происходит одновременно. Таким образом, сознание возникает сразу в двух формах – предметного сознания и самосознания. Даже маленькие дети в процессе действия с предметами постепенно приходят как к осознанию своих действий, так и того, что их причиной являются они сами.

Другая точка зрения выражена В.М. Бехтеревым. Он полагал, что появление самосознания в онтогенезе предшествует сознанию. Обоснованием своего предположения В.М. Бехтерев считал наличие чувствительности (синестезии и кинестезии) у детей с самого момента рождения. Сначала они чувствуют свое «Я» и лишь затем приходит осознание окружающего мира.

Существует и третья точка зрения, утверждающая, что исторически самосознание является более поздним продуктом развития по сравнению с сознанием (С.Л. Рубинштейн, А.Р. Лурия, Неймарк): оно могло появиться лишь на основе сознания и возникшей вместе с ним речи

Формирование самосознания в онтогенезе проходит ряд последовательных усложняющих психических стадий, связанных с возрастными этапами психического развития самосознания. Можно выделить следующие основные онтогенетические стадии: от рождения до 1 года, от 1 года до 3 лет, от 3 лет до 7 лет, от 7 до 12 лет, от 12 до 14 лет, от 14 до 18 лет. В зависимости от индивидуальных особенностей психического развития эти возрастные этапы могут сдвигаться. Последним указанным периодом процесс развития самосознания не завершен, он продолжается и дальше, приобретая новую возрастную специфику.

Основными причинами, влияющими на появление новообразований в само-

сознании подростка являются, прежде всего, социальные условия его жизни, выдвигающие новые требования к поведению и деятельности в учении в системе отношений со взрослыми и т.д. Через эти условия преломляются те биологические и психологические изменения, без которых трудно понять особенности самосознания подростка во всей его сложности и противоречивости.

На предыдущих стадиях развитие самосознания осуществляется стихийно, детерминированно в основном внешними объективными факторами, преимущественно без включения самого субъекта в этот процесс. На данной стадии появляется еще одна не менее существенная линия, которая предполагает активную работу самого субъекта в его становлении. Впервые в развитии личности отдельные проявления самосознания – самонаблюдение, самопознание, самоотношение, саморегулирование деятельности и поведения становятся необходимой потребностью личности. Они, в свою очередь, стимулируются стремлением к самовоспитанию к целенаправленным изменениям себя в связи с осознанием каких-либо собственных психологических несоответствий с внешними требованиями, идеалами нравственными образцами.

Результаты самонаблюдения и самоанализа, к которым подросток обращается, достаточно часто фиксируются в его самооценке. Развитие самооценки подростка самый сложный и противоречивый процесс. Подросток выделяет для себя «эталон взрослости» через который он воспринимает и оценивает себя, но который не всегда соответствует действительным возможностям подростка. В результате самооценка подростка часто колеблется, она неустойчива и в основном неадекватна. Поведение, регулируемое подобной самооценкой, может привести к конфликту с окружающими. Самооценка подростка на всех уровнях своего развития включается во внутреннюю регуляцию поведения, деятельности, общения.

Подростковый этап генезиса самосознания для развития личности особенно значителен, поскольку именно на данной стадии оно поднимается на качественно новую ступень, знаменующую начало его зрелости. Иным становится взаимоотношение генезиса самосознания и общего психического развития личности. Теперь самосознание не просто отражает особенности формирования личности, но и само значительно влияет на весь процесс дальнейшего его становления. Поэтому подростковая стадия самосознания будет определять не только пути последующего его развития, но и в большей степени психическое развитие личности в целом.

В проводимом нами исследовании приняли участие 104 ученика 8–10 классов МОУ «Гимназия № 9» и вечерней школы № 7 г. Шадринска Курганской области. В основе работы лежало предположение о том, что существуют особенности развития самосознания подростков, обучающихся в разного типа учебных заведениях.

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

Анализ возрастной динамики общей эго-идентичности испытуемых показал следующее. С возрастом показатели общей эго-идентичности изменяются в сторону увеличения. Значимые различия выявлены в сравнении показателей младшей (8 кл.) и старшей (10 кл.) возрастной групп ($p \leq 0{,}01$), младшей и средней (9 кл.) ($p = 0{,}05$), средней и старшей ($p \leq 0{,}05$).

Наибольшее число низких значений общей эго-идентичности выявлено у восьмиклассников. Это позволяет сделать вывод о том, что в данный возрастной микропериод образ «Я» размыт или отвергается; различие между Я-реальным и Я-идеальным очень велико и уменьшение такого разрыва, по мнению подростков, им неподвластно. Для них характерно ощущение оторванности от окружающих, будущее им представляется весьма смутно, планы, направленные на будущее, нереалистичны; у них существует ощущение зависимости от обстоятельств и окружающих, собственной некомпетентности в решении жизненных проблем, построении жизненных планов.

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

Увеличение показателей общей эго-идентичности до высокого уровня (39,5%) позволяет говорить о наличии у десятиклассников следующих особенностей. Они имеют достаточно четкое представление о собственном «Я» и принимают этот образ. Подростки в этот период осознают и конкретизируют различия Я-реального и Я-идеального, у них отмечается наличие плана саморазвития. Они осознают себя частью группы и чувствуют принятие себя окружающими. Для них характерно построение реалистичных планов, направленных на будущее и осознание себя в будущем, а также ощущение собственной компетентности в установлении отношений с окружающими людьми, принятии важных жизненных решений.

Анализ различий общей эго-идентичности у подростков 8–10 классов, обучающихся в образовательных учреждениях разного типа, показал, что восьмиклассники практически не различаются по этому показателю, что свидетельствует об общей тенденции для данного возраста. Девятиклассники имеют схожие результаты по среднему и высокому уровню общей эго-идентичности. Однако учеников девятого класса гимназии, имеющих низкий уровень эго-идентичности, на 6,3% меньше, нежели девятиклассников вечерней школы. К 10 классу увеличивается число подростков последней, имеющих низкий уровень эго-идентичности (с 22,2% до 42,9%), в то время как среди «гимназистов» таковые отсутствуют. Количество учащихся гимназии, обладающих средним уровнем выраженности данного показателя, остается практически неизменным (в пределах 61-63%), Число учащихся вечерней школы со средним уровнем эго-идентичности уменьшается к десятому классу на 13%. Высокий уровень общей эго-идентичности у обучающихся вечерней школы к 9 классу увеличивается на 4,4 %, а к 10 классу – снижается на 14%. В то время как у учеников гимназии, начиная с восьмого класса, наблюдается устойчивый рост числа подростков с высоким уровнем общей эго-идентичности в среднем на 10 % в год. В итоге к десятому классу это составляет практически треть учащихся от общего количества.

В результате анализа данных, полученных по проективной методике «Метаморфозы» была выявлена явная тенденция изменения образа миродействия подростков, то есть тех действий, которые выражают отношение человека к миру. Центральным в нашем исследовании является вопрос о тех изменениях, которые подросток хочет произвести, чтобы сделать мир лучше. В этом вопросе отражается взаимодействие внешнего и внутреннего мира, а так же деятельный аспект этического мировоззрения.

Результаты анализа ответов учеников позволяют выделить значительно различающиеся между собой подгруппы. Ответы подростков мы разделили по следующим двум основаниям: активность жизненной позиции, которая выражалась в изменении окружающего мира и доминирующая эмоциональная ориентация в

окружающем мире и самом себе. Были выделены два основных способа миродействия: активный и реактивный. Инициатором активного миродействия является сам подросток, который стремится обустроить окружающий мир. Инициатором реактивного миродействия подростка является внешнее окружение, при этом подросток только реагирует.

Соответственно были выделены две большие группы в соответствии с доминирующей эмоциональной ориентацией:

1) подростки, ориентирующиеся на неблагоприятные аспекты мира, такие как: угроза существованию, разрушение, нападение, агрессия, дискомфорт, нежелательные обстоятельства, помехи в деятельности, конфликтные отношения и самого себя;

2) подростки, ориентирующиеся на благоприятные аспекты мира: рост, созидание, удовлетворение желаний, приумножение приятных и интересных обстоятельств, сотрудничество и самого себя

Сочетание различных показателей по активности жизненной позиции и доминирующей ориентировки позволили выделить четыре типа предпочитаемого образа миродействия.

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

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

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

Четвертый тип (группа «Г»), активное миродействие ребенка, ориентированное на неблагоприятные аспекты мира и самого себя, также увеличивается к десятому классу практически в 2 раза (с 3,2% у восьмиклассников до 6,1% у десятиклассников). Этот тип миродействия основан на агрессивном отношении к окружающему миру. Предполагает активный поиск врагов и их уничтожение.

Последние две тенденции возрастных изменений являются достаточно значимыми ($p=0,05$). Выявились различия в типе образа миродействия у подростков в зависимости от типа образовательного учреждения. У «гимназистов» (восьмиклассников и девятиклассников) преобладают тип «А» и тип «Б» образа миродействия. Тип образа миродействия «В» снижается к 10 классу (с 14,3 % до 10, 5 %), в то время как у обучающихся вечерней школы этот показатель увеличивается в 4 раза. Деся-

тиклассники вечерней школы характеризуются реактивным миродействием, ориентированным на неблагоприятные аспекты мира. У них есть страх перед жизнью, переживание угрозы существования, они безынициативны.

У десятиклассников гимназии тип «Г» отсутствует, тип образа миродействия «В» встречается в 4 раза реже (10,5 % против 42,8%), типы «А» и «Б» встречаются в два раза чаще в обеих случаях. Следовательно, учащиеся гимназии характеризуются активным и реактивным миродействием с ориентировкой на благоприятные аспекты окружающего мира. Причем подростки ориентируются на благоприятные аспекты мира и самого себя: рост, созидание, удовлетворение желаний, приумножение приятных и интересных обстоятельств, сотрудничество.

Достаточно значимыми оказались различия в данных, полученных с помощью экспериментально-психологической методики изучения фрустрационных реакций Розенцвейга. С возрастом меняется направление реакции во фрустрирующей ситуации с экстрапунитивных в 8 классе к импунитивным реакциям в 9–10 классах ($p \leq 0{,}001$).

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

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

цией на удовлетворение потребности (ответ направлен на разрешение проблемы; реакция принимает форму требования помощи от других лиц для решения ситуации; субъект сам берется за разрешение ситуации или же считает, что время и ход событий приведут к ее исправлению).

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

Анализ экспериментальных данных с точки зрения гендерных различий показал следующее. Значимые гендерные различия ($p\leq0,05$) выявлены по методике «Незаконченные предложения»: высокий уровень общей эго-идентичности у девушек встречается в 2,2 раза чаще, нежели у юношей. Это свидетельствует о том, что треть девушек данного возраста имеет достаточно четкое представление о собственном «Я» и принимает этот образ. Они строят реалистичные планы, направленные на будущее и осознают себя в будущем. Им присуще ощущение собственной компетентности в установлении отношений с окружающими людьми, принятии важных жизненных решений.

Значимые гендерные различия ($p\leq0,001$) выявлены и в типе образа миродействия, в частности тип образа миродействия (группа «А») встречается у девушек практически в 10 раз чаще. Группа «А» — это активное миродействие с ориентировкой на благоприятные аспекты окружающего мира. Этот тип миродействия представляет собой позитивное обращение к миру с желанием преумножить благоприятные обстоятельства жизни, создать что-то новое и хорошее. Это образ созидательного обустройства мира.

Группа «Б» – это реактивное миродействие с ориентировкой на благоприятные аспекты окружающего мира. Ученики с данным типом образа миродействия за основу берут следующую позицию: «Мир обращается ко мне с чем-то хорошим, а я только отвечаю и наблюдаю за ним», «Все хорошо и нормально итак, ничего не надо менять». Данный тип чаще встречается у юношей на 15%, что говорит о достоверных различиях ($p\leq0,01$).

У юношей тип образа миродействия (группа «Г») обнаруживается в 2 раза чаще, что свидетельствует о наличии у них активного миродействия, ориентированного на неблагоприятные аспекты мира и самого себя. Этот тип миродействия основан на агрессивном отношении к окружающему миру, предполагает активный поиск врагов и их уничтожение ($p=0,05$).

Анализ данных исследования самооценки испытуемых показал наиболее значимые гендерные различия ($p \leq 0{,}001$) в показателях самооценки юношей и девушек: у юношей низкая самооценка наблюдается в 6 раз чаще. Это указывает на недооценку юношами себя и свидетельствует о крайнем неблагополучии в развитии личности. Эти ученики составляют «группу риска». За низкой самооценкой могут скрываться два совершенно разных психологических явления: подлинная неуверенность в себе и «защитная», когда декларирование (самому себе) собственного неумения, отсутствия способности и тому подобного позволяет не прилагать никаких усилий.

Диагностика нравственной воспитанности включала блок из четырех методик. По каждой из методик («Диагностика нравственной самооценки», «Диагностика этики поведения», «Диагностика отношения к жизненным ценностям», «Диагностика нравственной мотивации») выявились значимые гендерные различия в двух аспектах:

1) высокий уровень развития данных показателей у девушек встречается чаще ($p \leq 0{,}05$), что свидетельствует о наличии у девушек таких качеств, как помощь, сочувствие, уход от ситуации, высказывание своих чувств, мнения без грубости и агрессии, тактичное высказывание своего пожелания; наличие самоутверждающего поведения, построенного на равноправных отношениях, открытая позиция. Причиной этого по нашему мнению является стереотип воспитания девочки в семье, обществе и некий «образец» поведения девушки.

2) низкий уровень развития данных качеств встречается у юношей ($p \leq 0{,}01$), у них чаще в ответе присутствует равнодушие, агрессия, легкомысленное отношение, грубость, агрессия, нетактичность, разные способы психологического подавления, хитрость, либо отсутствие всякой реакции, раздражение, угроза.

По данным экспериментально-психологической методики изучения фрустрационных реакций Розенцвейга значимые гендерные различия выявлены в использовании интропунитивных связей ($p=0{,}05$). Девушки используют их во фрустрирующей ситуации в 2,5 раза чаще, нежели юноши, то есть они принимают фрустрирующую ситуацию как благоприятную для себя, принимают вину на себя или берут на себя ответственность за исправление данной ситуации.

В типе реакции на фрустрирующую ситуацию значимых гендерных различий выявлено не было.

Корреляционный анализ полученных данных позволил выделить связи между изучаемыми характеристиками:

1) существует взаимосвязь между показателями самооценки и нравственной самооценки испытуемого ($r=0{,}62$ – средняя положительная корреляционная связь);

2) тесная взаимосвязь между показателями самооценки испытуемого и его нравственной мотивацией ($r=0{,}71$);

3) существует обратная взаимосвязь ($r= -0{,}3$) между показателями самооценки и этикой поведения;

4) существенных связей между показателями самооценки испытуемых и их отношением к жизненным ценностям не обнаружено ($r=0{,}23$);

5) умеренная связь ($r=0{,}54$) отмечается между показателями самооценки и уровнем общей эго-идентичности.

Таким образом, можно сделать статистически обоснованный вывод о том, что существуют особенности развития самосознания подростков, обучающихся в разного типа учебных заведениях, кроме того, связанными оказываются уровень развития самосознания и пол подростка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мухина В.С. Возрастная психология. М., 2000.
2. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. М., 1972.
3. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983.
4. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977.

# РАЗДЕЛ IV
# СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

***Утлик Д.Э.***

## ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ МОЛОДЕЖИ К МЕСТНОМУ САМОУПРАВЛЕНИЮ

Статья ставит вопрос о социально-психологическом развитии городского самоуправления. Необходимым условием этого является готовность молодежи к демократическим процедурам совместного решения проблем городского сообщества. Важным условием участия молодежи в делах сообщества являются проекты, объединяющие людей общими целями.

*UTLIK D.E.*

*DEVELOPING SOCIO-PSYCHOLOGICAL READINESS OF YOUTH FOR REGIONAL SELF-ADMINISTRATION*

*The article raises a question about socio-psychological developing of self-administrating of a city. This process is hugely dependant on the readiness of youth for democratic procedures of solving problems of a city community in association with other people. Article also states, that for involving youth into decision-making process we need to make some projects that would help for a lot of people at the same time.*

### *1. Местное самоуправление как социально-психологическая проблема*

Проблема социально-психологической готовности городской молодежи к местному самоуправлению является частью вопроса о перспективах и местного самоуправления и самой молодежи. Что касается самоуправления, то его судьба определяется отношением того самого населения, самоуправлением которого оно является. О перспективах молодежи в связи с местным самоуправлением можно сказать, что, получив здесь надлежащую практику, молодые люди обогащаются таким ценным жизненным опытом, который едва ли может быть заменен чем-то иным. Человек может работать в различных организациях, иметь разные профессии, но жить ему приходится всегда на определенной территории, иметь соседей, решать во взаимодействии с ними важные жизненные вопросы. Без благоустройства этой части жизни трудно рассчитывать на трудовую эффективность, благополучие семьи, полноценный отдых.

Теоретически проблема социально-психологической готовности городской молодежи к местному самоуправлению включается в широкий круг вопросов, ядром которого являются психология социализации человека и психологии управления.

Для того чтобы раскрыть существо, содержание, структуру и динамику готовности городской молодежи к участию в делах местных сообществ как социально-психологического явления, необходимо прежде всего уяснить природу местного самоуправления, его разнообразные формы и психологические основы.

Согласно статье 130 Конституции РФ, «местное самоуправление в Российской Федерации обеспечивает самостоятельное решение населением вопросов местного значения, владение, пользование и распоряжение муниципальной собственностью. Местное самоуправление осуществляется гражданами путем референдума, выборов, других форм волеизъявления, а также через выборные и другие органы местного самоуправления».

Федеральный закон (6 октября 2003 г.) «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» определяет местное самоуправление как форму осуществления народом своей власти, обеспечивающей самостоятельное решение населением непосредственно и (или) через органы местного самоуправления вопросов местного значения с учетом исторических и иных местных традиций.

Как видно, местное самоуправление включает различные формы участия населения в деятельности органов самоуправления и непосредственное решение ряда проблем местного сообщества, в том числе повышения его сплоченности и политической активности.

Все это предполагает, что население способно к соответствующим формам политического поведения, что оно достаточно организовано для этого и обладает необходимой совокупной и индивидуальной компетентностью.

Местное самоуправление имеет богатую традиционную базу. Его исторические корни связаны с полисной демократией античного мира, городскими и сельскими общинами Средневековья, отечественными общиной и земством, казачеством и даже практикой первых лет советской власти. Так, 5 января 1918 г. Совет народных комиссаров разослал письмо, в котором, в частности, говорилось: «Местные советы могут, в зависимости от условий места и времени, изменять, расширять и дополнять основные принципы, установленные правительством. Социализм – это не результат спущенных сверху декретов. Административный и бюрократический автоматизм чужд его духу; живой, творческий социализм является делом самих народных масс» [7]. «Община существует с тех пор, как появились люди. Община является тем единственным объединением, которое так хорошо отвечает самой природе человека, ибо повсюду, где бы ни собирались вместе люди, община возникает как бы сама собою» [8].

По своему происхождению местное самоуправление первично относительно государства, которое не могло бы сформироваться и функционировать без опоры на повсеместно существующие самоуправляемые первичные низовые ячейки этноса или народа.

А. де Токвиль, автор книги «Демократия в Америке», оказавшей громадное влияние на социальное мировоззрение и мышление людей во многих странах мира и переведенной в России в 60-е годы XIX века, писал о том, что Америка была готова к свободе не только потому, что благодаря глубокой децентрализации местное самоуправление служило подготовкой к участию народа в общегосударственной политике, но также потому, что люди привыкли к непосредственному применению народной власти. «В Соединенных Штатах склонность и привычка к республиканскому образу правления зародились в общинах». Самоуправляемое общество представляет собой совокупность общин и свободных ассоциаций граждан, добровольно объединившихся на основе неотъемлемых прав для управления собственными делами. Общинные институты играют для установления независимости ту же роль, что и начальные школы для науки. Именно в общине заключена сила свободных народов» [8].

В Европейской хартии местного самоуправления (15 октября 1985 г.) «под местным самоуправлением понимается право и реальная способность органов местного самоуправления регламентировать значительную часть публичных дел и управлять ею, действуя в рамках закона, под свою ответственность и в интересах местного населения. Это право осуществляется советами или собраниями, состоящими из членов, избранных путем свободного, тайного, равного, прямого и всеобщего голосования. Советы или собрания могут иметь подотчетные им исполнительные органы. Это положение не исключает обращения к собраниям граждан, референдуму или любой другой форме прямого участия граждан, если это допускается законом». Следовательно, местное самоуправление будет там, где люди пожелают и сумеют воспользоваться этим правом, как в индивидуальном, так и в общественном порядке, то есть совместно.

Идея местного самоуправления исходит из того, что люди изначально обладают правами на совместное решение тех дел, которые имеют непосредственное отношение к их жизнеобеспечению, и которые не могут исполняться каждым человеком по своему личному усмотрению и независимо от других.

Признавая право граждан на самостоятельное ведение совместных дел, государство должно уважать самостоятельность населения в пределах соответствующих полномочий и благоприятствовать ему в осуществлении самоуправления. Все остальное зависит от того, как население воспользуется своими правами на самоуправление, насколько эффективными окажутся созданные жителями органы местной власти и насколько активным и сплоченным будет городское или иное муниципальное сообщество во взаимодействии с властями и в непосредственном решении своих проблем. Качество жизни и благополучие во многом зависит от самого населения и местной власти.

Таким образом, местное самоуправление предполагает определенный уровень социально-политической зрелости населения, обеспечивающий заинтересованное отношение к деятельности собственной власти и непосредственное участие в благоустройстве жизни своего сообщества.

### *2. Особенности локально ориентированной социально-политической активности человека*

Социально-политическая активность – это часть общественной активности человека (групп, людей, сообщества), которая преследует политические цели, то есть имеет отношение к организации жизни и деятельности значительного числа людей. Ее простейшей, но очень значимой формой служит электоральное поведение, участие в выборах. Реализуется социально-политическая активность как профессионально, так и в виде отдельных политических акций и соответствующего образа жизни, предполагающего интерес к общественным делам, определенную информированность и готовность принять участие в некоторых политических проектах и даже выступить в качестве их организатора.

Одна из существенных характеристик социально-политической активности заключается в масштабе преследуемых целей, которые определяются интересами той или иной группы (территориального сообщества, организации, возрастной, гендерной, или иной социальной группы людей). Участие в делах местного сообщества предполагает «территориальную» ориентацию социально-политической активности людей, ее нацеленность на местные проблемы, на улучшение жизненных условий города или городского района (дома, улицы, микрорайона и т.д.).

Территориальная, местная форма социально-политической активности должна являться, казалось бы, первичной, исходной и для отдельного человека, и для

социальных групп и, следовательно, наиболее развитой. Между тем, исследовательские данные, наблюдения и муниципально-управленческая практика показывают, что это не так.

Уровень развития местного самоуправления как формы самоорганизации граждан в настоящее время низок. Активность жителей ограничивается, как правило, декларируемой готовностью в случае необходимости обратиться в соответствующие инстанции с просьбами или требованиями. Реальная практика при этом чаще всего сводится к участию в субботниках по благоустройству территории около дома и сбору подписей под определенным ходатайством.

Нередко местные власти не привлекают внутригородские сообщества и отдельные группы горожан для участия в развитии города, полагаясь на свои собственные силы и административные методы. Эта управленческая практика отрицает саму идею местного самоуправления.

Некоторые поведенческие признаки слабой общественной активности местного уровня выявляются в ходе многочисленных социологических опросов жителей различных городов России (табл. 1.).

Как видно из табл. 1, до 63% жителей тех или иных городов не принимают участия в каких-либо общественных акциях; участие остальных не слишком активно и содержательно.

Таблица 1

**Участие горожан в мероприятиях по месту проживания***

| Общественные мероприятия | Среднее по всем городам | Пермь | Саратов | Волгоград | Энгельс | Димитровград |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Уборка двора, улицы | 40 | 34 | 45 | 16 | 39 | 56 |
| Собрание жильцов дома, жителей района, города | 19 | 25 | 23 | 15 | 19 | 19 |
| Культурно-спортивные мероприятия | 6 | 3 | 3 | 2 | 2 | 7 |
| Митинги, пикеты, акции протеста | 5 | 3 | 4 | 9 | 1 | 0 |
| Коллективное обращение к органам местной власти в письменной форме | 4 | 3 | 4 | 5 | 2 | 1 |
| Обеспечение совместных мероприятий или помощь кому-нибудь из жителей | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 11 |
| Обеспечение порядка и безопасности | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 |
| Совместная ликвидация последствий аварий, пожаров и других бедствий | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Работа в отделениях политических партий | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Работа в отделениях общественных организаций | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| **Не участвовали** | **47** | **52** | **43** | **63** | **51** | **27** |
| Отсутствие ответа | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |

***Примечание:** таблица составлена по данным исследовательской группы «Циркон».

Несколько выше (до 75%) декларируемая готовность жителей оказывать содействие развитию города (табл. 2).

Данные табл. 2 свидетельствуют о том, что люди в большинстве своем осознают необходимость общественной работы для блага городского сообщества и, очевидно, при определенных условиях могли бы проявить соответствующую активность.

По данным исследования, проведенного в Екатеринбурге, 62% молодых жителей города (до 26 лет) уверены в том, что они не могут влиять на решения, принимаемые городскими властями. В то же время 78% считают, что население должно влиять на решения городских властей [3]. Противоречие между реальным участием в городском самоуправлении и желаемой моделью объясняется, скорее всего, неприятием существующей практики вовлечения рядовых горожан в дела города.

Таблица 2

**Готовность жителей участвовать в общественных мероприятиях в будущем***

| Мероприятия | А | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Участвовать в уборке городской территории | 56 | 46 | 58 | 45 | 46 | 73 | 58 | 58 | 60 | 56 | 58 | 71 | 59 | 43 | 60 | 59 | 68 | 62 | 49 |
| Участвовать в собраниях, общественных обсуждениях | 19 | 17 | 26 | 20 | 13 | 201 | 24 | 14 | 17 | 201 | 13 | 19 | 14 | 22 | 23 | 19 | 14 | 17 | 26 |
| Участвовать в поддержании общественного порядка | 16 | 9 | 23 | 15 | 17 | 24 | 33 | 14 | 8 | 11 | 9 | 15 | 15 | 9 | 30 | 15 | 6 | 13 | 15 |
| Помогать в организации культурных и спортивных мероприятий | 12 | 8 | 15 | 13 | 12 | 10 | 9 | 16 | 8 | 13 | 6 | 13 | 13 | 12 | 15 | 15 | 6 | 8 | 18 |
| Вносить целевые денежные взносы на общественные нужды | 5 | 3 | 6 | 5 | 1 | 9 | 4 | 4 | 2 | 7 | 1 | 5 | 7 | 10 | 3 | 4 | 2 | 2 | 6 |
| Другое | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 4 | 0 | 0 | 1 |
| Отсутствие ответа | 27 | 44 | 22 | 28 | 33 | 8 | 21 | 20 | 30 | 30 | 35 | 19 | 30 | 31 | 22 | 27 | 21 | 26 | 27 |

***Примечание:** А – среднее по 18 городам. 1. Пермь; 2. Саратов; 3. Волгоград; 4. Энгельс; 5. Димитровград; 6. Арзамас; 7. Балаково; 8. Бор; 9. Бузулук; 10. Кунгур; 11 Цивильск; 12. Ядрин; 13. Магадан; 14. Петропавловск-Камчатский; 15. Надвоицы; 16. Сегежа; 17. Каменск-Уральский; 18. Шелехов.

Многочисленные факты свидетельствуют об отрыве личных и общественных устремлений от места проживания человека, об ограниченной роли в системе личных ценностей всего того, что связано с местом рождения, детства и юношества. Получил достаточно широкое распространение своего рода «дух экстерриториальности», существо которого – в недооценке проблем местного сообщества и нежелании участвовать в их разрешении. Многочисленные исследования ценностных ориентаций и ценностей различных категорий молодежи этим вопросом, как правило, не интересуются, ограничиваясь выяснением, «осознают ли себя молодые люди гражданами России».

Причины локальной общественной пассивности, за которой скрывается подавленное чувство территориальности, различны. Среди них интенсивная миграция (в том числе «маятниковая», ежедневная, обусловленная отдаленным местом работы), всякого рода территориальные реорганизации и районирования, не сообразованные с чувствами территориальной привязанности людей и исторически сложившимися межгрупповыми отношениями, односторонность процессов социализации, идеологические перекосы, выдвигающие на первый план ценности общегосударственного масштаба и осуждающие интересы «малой родины» и «местного патриотизма» как ограниченное «местничество», явная неравноценность местной и «центральной» прессы и др. По этим причинам у молодого человека формируется «территориальный дальтонизм» (А.Е. Карпов), теряются территориальные привязанности, местное сообщество перестает быть референтной группой личности. Опросы на тему «Кем прежде всего себя ощущает человек: гражданином страны или какого-то региона?» показывают, что в подавляющем большинстве люди не идентифицируют себя с территорией проживания. Слабое региональное самосознание или его отсутствие – это результат и усилий государства по формированию чувства «советского человека», и колоссальных потрясений, которые испытала страна: войны, миграция, освоение новых районов, массовые стройки, командная урбанизация и многое другое.

Для сравнения целесообразно взглянуть на опыт США, где отмечается высокий уровень развития «чувства места», то есть идентификации граждан в пространстве небольшого городка, фермы, микрорайона, а не только уровня страны или штата, что рассматривается как важное условие развития низовой демократии. Для гражданина принадлежность к местному сообществу значит не меньше, чем принадлежность к штату или стране в целом. Американцы рассматривают место своего обитания как своего рода страну в миниатюре — которую под силу изменить им самим» [6].

В России много людей, отличающихся «чувством мест», социальная активность которых привязана к местному сообществу, опирается на выраженный «территориальный инстинкт», характер которого нуждается в дополнительном прояснении. Природная предрасположенность к благоустройству жизни по месту проживания может быть усилена осознанием особых способностей, а также проблем, которые человек может решить. Благодаря совместному действию природных и социализационных факторов формируется готовность личности к социальному функционированию в качестве активного члена местного сообщества. Само это сообщество создается фактом наличия и активности такого рода «укорененных» личностей.

Укорененность личности находит свое отражение в культуре народа, например, в поговорках («Где родился, там и пригодился»), в обычае негативного отношения к тем, кто оставлял свою «малую родину» в поисках лучшей жизни и в других социально-психологических явлениях.

Укоренность имеет свое внешнее количественное измерение, связанное с раз-

мером территории, которая выступает в качестве объекта привязанности и ориентации общественной деятельности. Минимальная величина определяется интересами своей семьи (психология «человека семейного», «хорошего семьянина»). Более высокие показатели укорененности означают восхождение до масштабов города, области, страны (президентский уровень).

Укоренность не противоречит «мобильности», под которой понимают черту городского образа жизни, представляющей собой установку личности на возможность изменения профессиональной специализации, социальных связей, места в городе, а также готовность к обновлению информации в самых различных сферах городской жизни (профессия, досуг, быт, культура и т.д.) [4]. Где бы человек ни жил и чем бы он ни занимался, у него всегда есть социальная среда по месту жительства, и отношение к ней играет роль важного «якоря», дающего ему полезную жизненную устойчивость.

Социально-психологическая укоренность развивается на определенной биопсихологической основе в процессе адекватной социализации. Индивидуальная укоренность развивается вместе с формированием территориального сообщества, общественной самоорганизации населения.

### *3. Социально-психологическая готовность молодежи к городскому самоуправлению как задача социализации*

Причины низкой готовности молодежи более непосредственно связаны с практикой ее социализации в существующих институтах: семья, школа, вуз и молодежные объединения, которые создаются силами местной власти и по ее инициативе или непосредственно самыми молодыми людьми.

Основные беды сложившейся практики социализации в том, что она мало ориентирована на развитие помогающего поведения, склонности к добровольной общественной работе и не дает опыта непосредственного самоуправления: семейного, школьного, студенческого, трудового и так далее, то есть коллективного решения важных вопросов.

Соответствующие пробелы имеют место и в теории. Анализ литературных источников по психологии социализации показывает, что проблемы формирования гражданственности, лидерских качеств, навыков совместной деятельности заметно уступают исследованию таких вопросов, как формирование нормативного поведения, социализация восприятия, мышления, двигательной активности и т.п. Сравнение отечественных и зарубежных пособий по социальной психологии и смежным дисциплинам показывает, что «Запад» намного больше внимания уделяет проблемам социализации. Например, почти во всех книгах подобного рода имеются большие разделы о просоциальном поведении, альтруизме, добровольных общественных работах, помогающем поведении и т.д.

Что касается практики, то ясно, что лучшим способом социально-психологической подготовки к общественному самоуправлению является реальное участие в самоуправлении в тех детских и юношеских группах, в которые молодые люди включаются естественно. Согласно П.Ф. Каптереву, А.С. Макаренко и другим теоретикам и практикам детского и юношеского самоуправления, молодежь должна быть погружена в культуру общественного самоуправления.

Второй недостаток социализации заключается в пренебрежении «малой родиной» и, как следствие, недостаток «укорененности»...

Третья причина – ориентация молодежи на производство – техническое, научное и иное, в отличие от ориентации на благоустройство.

Все названные причины являются историческим наследием самодержавия и советского авторитаризма. Самодержавие приложило немало усилий, чтобы ограничить общинное самоуправление и не дать развиться городской самостоятельности. В годы советской власти самоуправление широко пропагандировалось и не менее широко подавлялось тем, что формально существующие органы общественного самоуправления были лишены возможности оказывать какое-либо влияние на ход дел. Опыт подлинного самоуправления, достигший вершины в творчестве А.С. Макаренко, не был поддержан, а в 80-е годы прошлого века подвергнут шельмованию.

Сложилось негативное общественное отношение к самоуправлению вообще, потому что оно использовалось партийной, хозяйственной и советской властями преимущественно в «воспитательных» целях, для оказания общественного воздействия на людей, нарушавших нормы морали. Местного самоуправления в не было вообще.

Большую роль в формировании социально-психологической готовности молодежи к местному самоуправлению играет само это самоуправление. «Одной из основных задач муниципальных органов власти является создание муниципальной системы воспитания, обеспечивающей позитивную социализацию подрастающих поколений, а также взрослых в конкретных социальных условиях» [5]. Необходимо, чтобы эти органы занимались, прежде всего, специфической «локальной» социализацией – имея в виду формирование местного сообщества. По мнению ряда авторов, местное самоуправление начинается с возможности и способности жители взаимодействовать непосредственно друг с другом и с органами местной власти. Значит, должны создаваться горизонтальные связи между жителями городов и городских районов с целью решения конкретных проблем сравнительно небольших групп населения [1]. Для того чтобы эти связи складывались, необходимо, чтобы люди активизировали соседские отношения, умение договариваться для совместных действий в интересах местного сообщества и оказания помощи органам территориальной власти. Все это должно входить в содержание социальной политики органов местного самоуправления.

В настоящее время существует неправомерное отождествление понятий «население» и «сообщество». В уставах многих городов можно прочитать: «Жители города N в своей совокупности образуют городское сообщество». На самом деле все намного сложнее: «Сообщество является совокупностью людей, объединившихся для достижения целей и надежд посредством более открытой коммуникации, разделения полномочий и групповой работы» [2].

Для того чтобы сложилось территориальное сообщество, необходимо, чтобы люди помимо экономических отношений и общего отношения к условиям жизни – природной и социальной среде, осуществляли обмен всеми определенными видами деятельности. При этих условиях будет формироваться определенная культура данного территориального сообщества, известное единство взглядов относительно того, как должны решаться важные для всех жителей вопросы и готовность содействовать тем силам, которые предлагают проекты, улучшающие жизнь людей.

Те органы местного самоуправления, которые не занимаются укреплением территориального сообщества, не способствуют его сплоченности, просто не выполняют свои прямые обязанности.

Адекватное социальное поведение, соответствующее критериям демократии, должно целенаправленно и последовательно формироваться во всех институтах социализации, начиная с семьи и заканчивая объединениями ветеранов труда

и войны. В качестве примера можно привести «Комплексную целевую программу г. Лабытнанги на 2006–2010 гг., предусматривающую воспитание демократической гражданственности, в том числе привитие демократических ценностей и убеждений через вовлечение учащихся в социальное проектирование, в общественно-полезную деятельность на благо местного населения, роста числа гражданских институтов, дальнейшее совершенствование муниципальной воспитательной системы, гражданского, патриотического, правового и нравственного воспитания.

Многочисленные сетования относительно того, что люди в России не способны к демократическому управлению, должны быть переадресованы тем силам и структурам, которые не учат демократии, несмотря на то, что сам характер их деятельности обязывает их нести культуру демократии в жизнь.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бородкин Ф.М. Ценности населения и возможности местного самоуправления // Социс. 1997. – № 1.
2. Вовлечение населения в процесс местного самоуправления. / Пер. с англ. М., 2000.
3. Заборова Е.Н. Участие граждан в управлении городом // Социс. 2002. № 2.
4. Коган Л.Б. Требуются горожане! Сборник статей. М., 1996.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М., 2003.
6. Павлюк С. Чувство места и низовой регионализм // Отечественные записки. 2006. № 5.
7. Скирда А. Вольная Русь: От вече до советов 1917 года. Париж, 2003.
8. Токвиль А. де. Демократия в Америке. М., 1992.

***Гришин Е.В.***

# ФЕНОМЕН ВОСПРИЯТИЯ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ЭЛЕКТОРАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Статья содержит описание подходов различных авторов к объяснению феномена восприятия избирателей. В статье представлены механизмы восприятия и их влияние на электоральное поведение.

*GRISHIN E.V.*

*THE PERCEPTION PHENOMENON AND ITS INFLUENCE ON THE ELECTORAL BEHAVIOUR*

*The article contains the description of approaches of different authors to the explanation of electors' perception phenomenon. The perception mechanisms and their influence on the electoral behaviour are presented in the article.*

На современном этапе развития специальных технологий по формированию поведения избирателей большое распространение получают технологии изменения отношения к продукту без изменения самого продукта, влияющие на успех того или иного экономического проекта. В мировой практике эта технология получила название «perception management» [12].

В политике, а особенно в избирательных кампаниях эта технология практикуется уже давно. Суть этой технологии заключается в том, что восприятие – субъективно, а следовательно, управляемо, значит, восприятием можно управлять и, таким образом, можно управлять реальностью. Очевидно, что поведение людей в политике, их отношение к политическим институтам и лидерам, политический выбор во многом определены не объективными характеристиками реальной ситуации, а различными психологическими явлениями.

Восприятие политиков, политических партий, политических событий и явлений избирателями является одним из важнейших факторов, влияющих на электоральное поведение. Проблема восприятия политиков и политических партий избирателями является одной из наименее разработанных проблем, как в зарубежной, так и в российской политической психологии. Эмпирические исследования восприятия политиков фиксируют существенные рассогласования в этом восприятии. Люди симпатизируют и доверяют одним политикам, а голосуют на выборах за других. Поиск причин этих явлений представляется чрезвычайно важным как для практики избирательных кампаний, так и для политической и социальной психологии, поскольку адекватных объяснительных схем этих феноменов пока не найдено.

Актуальность изучения данной темы обусловлена тем, что восприятие в политике – это сложный, многоплановый и мало изученный феномен. Мы считаем целесообразным в данной статье рассмотреть механизмы и особенности восприятия как одного их основополагающих социально-психологических факторов электорального поведения. Сделаем попытку определить особенности восприятия политического поля людьми разных психологических особенностей и проанализировать те приемы и методы, с помощью которых возможно изменить восприятие, а следовательно, и поведение избирателей.

В психологии восприятием, чаще всего, называют осознание объектов, находящихся перед нашими органами чувств.

«Восприятие – это целостное отражение предметов, ситуаций и событий, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств» [3].

Совместная деятельность физиологических процессов, обусловливающих воспроизведение, и непосредственные ощущения, дает содержание нашим восприятиям. Будучи необходимым этапом познания, восприятие всегда в большей или меньшей степени связано с мышлением, памятью, вниманием, направляется мотивацией и имеет определенную аффективно-эмоциональную окраску.

Восприятие – это познавательный и умственный процесс, который дает нам возможность интерпретировать и понимать наше окружение.

В психологии принято различать социальное восприятие и объектное восприятие. В рамках изучаемой нами темы, наибольшие интерес представляет рассмотрение социального восприятия. Восприятие людьми друг друга получило название социальной перцепции, а феномен восприятия в политике многие исследователи (Бодалев А.А., Бойко Л.Н. и др. ) относят к социальной перцепции, которая характеризуется рядом особенностей:

– люди намеренно оказывают влияние на свое окружение и стремятся к его контролю;

– социальное восприятие – это взаимное восприятие;

– будучи объектом восприятия, люди склонны вести себя социально одобряемым способом;

– людям свойственно меняться со временем и в зависимости от обстоятельств, акцент ставится не на моментах порождения образа, а на смысловых и оценочных интерпретациях объекта восприятия;

– на восприятие влияют не только когнитивно-перцептивные факторы, но и эмоциональные, и мотивационно-потребностные.

Процесс социальной перцепции с точки зрения избирательных технологий отличается рядом отличительных особенностей:

– люди постоянно находятся под воздействием различного рода физических и социальных стимулов, исходящих из окружения, они не в состоянии воспринять всю информацию, поэтому внимание человека, требующее сознательного усилия, селективно направляется на определенные объекты;

– внимание может быть сфокусировано либо на информации, поступающей из окружающего мира, либо на информации, хранящейся в памяти человека;

– зачастую объектами восприятия становятся такие события, люди или другие объекты, которые отвечают потребностям и целям воспринимающего;

– объектами восприятия могут стать события и люди, отличающиеся новизной, яркостью, необычностью в поведении;

– информация о политическом лидере или о политической партии воспринимается легче, если она определенным образом проинтерпретирована, так как только на основе уже проинтерпретированной информации субъект восприятия выносит конкретное решение, которое может воплотиться в определенном типе поведения [3].

Несмотря на то, что восприятие – это активный процесс, зависящий от психологических и физиологических характеристик воспринимающего субъекта, нельзя говорить о полной непредсказуемости результата этого процесса в силу его субъективного характера. Восприятие избирателя можно смоделировать.

В период любой избирательной кампании специалистов интересуют следую-

щие вопросы: «На основании каких данных избиратели делают свой выбор? Какие качества политика имеют для них принципиальное значение, а какие просто не замечаются? Каковы механизмы этого сложного процесса, влияющие на конечный результат — голосование «за» или «против» кандидата?»

Активность избирателей можно разделить на два вида: познавательную, это формирование мнения о политике или политической партии, и поведенческую – собственно политическое поведение, проявляющееся в различных формах.

Политическая жизнь общества в восприятии избирателей отражается в фигуре политического лидера. «Информация о политическом лидере преломляется сквозь механизмы восприятия электората и влияет на формирование у них образа политика. Следуя принятому в отечественной психологии разделению феномена образа на образ-знание, образ-значение и образ потребного будущего, рассмотрим вопрос об их взаимовлиянии. Политическая активность масс определяется в первую очередь формируемым у нее образом-значением политика и образом потребного будущего. Образ-знание политика в свою очередь концентрирует в себе переработанную и проинтерпретированную последователями информацию. Он влияет на формирование образа-значения и образа потребного будущего, а через это – на политическую активность масс. Поэтому при коррекции мнения социальной группы о конкретном политическом лидере быстрого изменения можно достичь при воздействии и изменении уже существующего у группы образа-значения и образа потребного будущего. Влияние же на мнение группы через образ-знание имеет более длительный характер, но, по-видимому, результат этого воздействия является более устойчивым» [6].

Существование у группы образа политического лидера вовсе не предполагает наличия всех трех его форм, но обязательно предполагает существование образа-знания этого лидера. В таком случае можно оказывать воздействие на политическую активность масс, влияя на образ-знание при одновременном конструировании образа-значения. Образ потребного будущего формируется у группы под воздействием и образа-знания, и образа-значения. Итак, информация о конкретном политическом лидере концентрируется в образе-знании, формируемом у социальной группы»[12].

Какого рода психологические факторы являются определяющими при формировании этого образа? Есть три условных «группы факторов, опосредующих процесс восприятия последователями политического лидера.

*1. Механизмы, опосредующие процесс понимания*: особенности коммуникативной системы, система ценностей, система представлений, система установок, механизмы социального приписывания.

*2. Механизмы, опосредующие процесс суждения*: мотивационные факторы, а именно влияние идеологических и партийных предпочтений, личности политика, прототипы политического лидера.

3. *Социально-психологические особенности больших групп, влияющих на восприятие массами политического лидера:* ролевые предпочтения группы, восприятие массами партии и социальной группы как референтной, эмоциональные факторы»[12].

В качестве критериев анализа и оценки влияния различных факторов на формирование у масс образа политического лидера можно выделить «фоновые» и ситуативные факторы. Первые представляют собой факторы, усвоенные с детства, а потому обладающие стабильностью и малой изменчивостью с течением времени. Вторые оказывают существенное влияние на формирование образа политика, активизируясь в определенных ситуациях.

Восприятие политиков и политических партий является одним из сложнейших процессов, определяющих взаимоотношения политической системы и личности. Поэтому особенно важным представляется изучение этого процесса на личностном уровне, поскольку именно в сознании *отдельной личности* складывается тот образ политика или партии, на основе которого человек строит свое политическое и электоральное поведение.

Ряд исследователей (Гозман Е.В., Гришин Е.В., Егорова-Гетман Е.В. и др.) считают, что на формирование образа политика у личности влияет ряд факторов, которые можно разделить на 4 группы:

1) *объектные:* факторы, относящиеся к объекту восприятия;

2) *коммуникативные:* факторы, обусловленные самим процессом понимания и оценки политика;

3) *ситуативные:* социальный, экономический и политический контексты, в которых происходит восприятие;

4) *субъективные:* факторы, связанные с социальными и психологическими особенностями воспринимающего индивида.

К первой группе факторов можно отнести *объектные* компоненты восприятия политика личностью, то есть характеристики самой политической фигуры. Существенным фактором, определяющим восприятие политика индивидами, становятся личностные особенности политических лидеров.

Другую группу факторов, оказывающую влияние на восприятие политика личностью, можно обозначить как *коммуникативные компоненты* восприятия. К ним относятся психологические механизмы перцепции и, в частности, процесс восприятия, в результате которого образ политика и формируется в сознании индивида. В этом случае внимание субъекта сосредоточено не на моментах отражения физической реальности, а на смысловых и оценочных интерпретациях объекта восприятия.

К третьей группе факторов, влияющих на то, какой образ политика сложится в сознании индивида, относятся *ситуативные компоненты* восприятия, то есть социальный, экономический и политический контекст, в котором происходит восприятие политика. Понятно, что они будут различными в условиях политической стабильности и кризиса. Ухудшение экономического положения, падение уровня жизни, изменения в социальной структуре с разрушением ее традиционных групп и созданием новых, культурные преобразования обязательно накладывают свой отпечаток на то, какой видят свою власть граждане.

Четвертую группу факторов, оказывающих влияние на формирование образа политика составляют собственно *субъективные* компоненты восприятия, то есть характеристики воспринимающего субъекта, среди которых можно выделить социальные и психологические особенности личности. К *социальным* особенностям относятся пол, возраст субъекта восприятия, уровень образования, социальный и материальный статус. Среди *психологических* характеристик субъекта восприятия выделяются особенности Я-концепции личности и ее самооценки, особенности когнитивного стиля, потребности, мотивы, ценности, установки и политические убеждения [8].

Определенная конфигурация вышеописанных психологических особенностей воспринимающего индивида представляющих собой по сути «фильтр» восприятия политика личностью, конституирует свой особый и неповторимый личностный профиль.

Таким образом, можно говорить о том, личностные особенности избирателей оказывают существенное влияние на индивидуальное восприятие ими политиков, обуславливая как содержательные компоненты образа, который складывается у личности, так и психологические механизмы восприятия этого образа.

Одной из главных сложностей в исследовании восприятия избирателей является то, что до конца остается не ясным, какие из воспринимаемых избирателями характеристик политиков в большей степени влияют на их поведение.

Многие ученые (Егорова-Гетман Е.В., Гришин Е.В.) отмечают, что в их практике было много случаев, когда в избирательных кампаниях выбор электората определяли совершенно разные характеристики политиков. При исследовании ученые обращают внимание на то, что в избирательных компаниях объектом восприятия выступает не столько личность политика, сколько его публичный образ. Исследование этого образа проводится через его восприятие гражданами, то есть имеет отраженный характер. Несмотря на то, что формирование образа политика в сознании граждан не основано на четкой и полной информации рационального характера, они, тем не менее, обладают психологически точным инструментом для прочтения образа политического лидера, позволяющего им сделать если не вполне рациональный, то, во всяком случае, эмоционально приемлемый для них выбор. В реальной жизни оценки того или иного политика хотя и сопоставляются с идеальным прототипом, но выявленные отклонения парадоксальным образом не всегда приводят к отказу от голосования. Более того, сам выбор гражданами конкретного политика подчас основывается на системе ценностей, которая может не совпадать с социально одобряемой. В таком случае подлинные ценности, служащие основой выбора, человеком не осознаются и имеют иррациональный характер, что отражается на восприятии политических лидеров, опосредуемом этими «скрытыми ценностями» [12].

Исследования Егоровой-Гетман Е.В. и Гришина Е.В. подтверждают, что существует расхождение между установками в отношении политиков и действительным электоральным выбором. Во многом это расхождение объясняется тем, что в социологических опросах, как правило, фиксируется именно рациональный, то есть наиболее поверхностный слой установок. В связи с этим любые исследования восприятия должны иметь как рациональную составляющую, так и бессознательную [12]. Необходимо прослеживать важнейшие тенденции в рациональном восприятии политиков. При этом надо анализировать эмоциональные составляющие образов, имеющие более непосредственный характер и свидетельствующие о неосознаваемых респондентами тенденциях. И, конечно, следует сравнить между собой два этих ряда компонентов. Их совпадение свидетельствует о цельности образа, в то время как расхождение может объясняться либо нечеткостью образа, либо его внутренней противоречивостью, но в любом случае оно дает представление о внутренней структуре личности политика.

На современном этапе в практике современных избирательных компаний большое распространение получили политические манипуляции, которые являются одним из древнейших способов осуществления власти. В известном смысле политика – это искусство манипулировать людьми. По мнению Доценко Е.Л., политические технологии не могут не быть манипулятивными [11].

Политические технологии в аспекте управления восприятием избирателей включают в себя ряд этапов:

– изучение механизмов процесса восприятия избирателей того или иного политического лидера;

– манипулирование политическим восприятием избирателя.

На первом этапе изучение механизмов процесса восприятия избирателей того или иного политического лидера.

В связи с этим было апробировано применение различных методов исследования, которые дополняют друг друга, тем самым увеличивают надежность результатов. В арсенал методов входят: глубинное интервью, беседы, фокус – группы, семантический дифференциал, методы психологического шкалирования, а так же социологические опросы. Так же широкое распространение получили такие методы воздействия, получившие в социальной психологии название перцептивных ошибок или эффектов.

Среди них можно выделить следующие:

*«Гало-эффект», или «эффект ореола»* – это распространение в условиях дефицита информации о человеке общего оценочного впечатления о нем на восприятие его поступков и личностных качеств. «Гало-эффект» может выступать в форме позитивной оценочной пристрастности. Если первое впечатление о человеке в целом благоприятно, то в дальнейшем все его поведение, черты и поступки начинают переоцениваться в положительную сторону. Этот эффект может проявиться и в форме негативной оценочной пристрастности. При первом негативном впечатлении о человеке даже его положительные качества и поступки в последующем не замечаются или недооцениваются на фоне чрезмерного внимания к недостаткам.

*«Эффект недавности»*, заключающийся в том, что по отношению к знакомому человеку наиболее значимой оказывается последняя, тем более новая, информация о нем, тогда как по отношению к незнакомому человеку более значима первая информация.

*«Эффект контраста»* – это тенденция оценивать людей или объекты путем сравнения их с характеристиками недавно наблюдаемых людей и объектов.

*«Эффект центра»* – это тенденция оценивать людей, избегая крайних суждений и т.д. [6]

Таким образом, можно говорить о том, что в практике избирательных компаний знание отношения людей к конкретному политику позволяет определить ожидания, связанные с его деятельностью, а также границы, за которыми поступки и решения лидеров могут вызвать неприятие проводимого ими курса и резкую смену настроений в обществе.

Манипуляция политическим восприятием – процесс очень сложный и его нельзя всегда однозначно рассматривать как насилие над людьми. Целью любой манипуляции политическим восприятием является изменение чьего-либо политического поведения путем изменения его системы образов, установок и стереотипов, лежащих в основе поведения. Любой вид манипуляции политическим восприятием можно рассматривать как служащий интересам конкретных политических сил. Манипуляцию политическим восприятием можно условно разделить на позитивную и негативную в зависимости от ее целей [11].

Одна из целей политтехнологов в избирательной кампании – создать такой привлекательный образ политика, к которому бы стало положительно расположено как можно большее количество людей.

В практике психотехнологий можно выделить два основных направления или совокупности методов и приемов психосоматического воздействия, целью которых является побуждение субъекта на какие-либо действия – это убеждение и внушение.

*Убеждение* – это коммуникационный метод воздействия на сознание личности через обращение к ее собственному критическому суждению. Убедить – значит добиться с помощью логического обоснования предлагаемого суждения согласия индивида или группы с определенной точкой зрения. Основу метода убеждения составляет отбор, логическое упорядочение фактов и выводов. В практике массовой коммуникации убеждение дополняется внушением.

*Внушение* – вид психического воздействия, словесного или образного, вызывающего некритическое восприятие или усвоение какой-либо информации. При этом информационное воздействие организуется так, чтобы мысль, представление, образ непосредственно входили в сферу сознания и закреплялись в ней как нечто данное, несомненное и уже доказанное.

Существует довольно обширный набор приемов, основанных на психологии восприятия человека, связанных с этими двумя направлениями психического воздействия. Мы остановимся лишь на наиболее распространенных из них.

*Метод использования подсознательных и подпороговых информационных стимулов* различных модальностей: аудиальных, визуальных, аудио-визуальных, тактильных. В психологии известны универсальные побудители поведения населения. К ним относятся такие человеческие чувства и мотивы, как потребность в безопасности, пище, объединении с другими людьми и группами, во власти и достижении, чувство гордости и потребность в самоуважении. Часто движет людскими поступками стремление к уюту и повышению статуса, враждебность к «другим» и желание комфорта, в том числе и психологического, потребность в защите и контроле над событиями и людьми, контроле над собственной жизнью.

*Метод создания благоприятных установок* на политика, партию, программу. Сюда входит специальный порядок тем и проблем, затрагиваемых в сообщениях, создающий особое состояние сознания и ожидания, после чего вводится необходимая тема, которая вызывает искомую реакцию аудитории. Подача темы происходит в определенный момент, когда такая реакция оказывается более благоприятной.

*Метод фрагментации* состоит в подаче информации единым потоком, так что какую-либо тенденцию уловить довольно сложно, а массовому потребителю практически невозможно. Максимальным выражением метода фрагментации служит прием «Белый шум» – снижение восприятия фактов подачей такого количества новостей, когда становится невозможным сделать их сортировку. «Шум» может создаваться обилием разноречивых комментариев, обилием противоречивых мнений, не опирающихся на какие-либо точные и проверяемые факты. «Шум» может создаваться через оснащение фактов сложными теоретическими выкладками, заумными комментариями.

*Метод искажения информационного потока.* Наиболее часто встречающимися из них являются: искажение информации, как в форме откровенной лжи, так и в облеченной форме частичного искажения; использование понятий, которые находятся близко в семантическом поле к тем, которые бы объективно отражали реальность, но в силу некоторого отдаления не отражают ее; использование в аргументах фактов, специально подобранных, но без учета других, которые могли бы опровергнуть выдвигаемую точку зрения. Часть информации в политической рекламе с использованием манипулятивных технологий может быть преднамеренно скрыта от населения.

*Метод оценки.* Человек не затруднит себя оценкой событий, которые к нему лично отношения не имеют. Средства массовой коммуникации облегчают ему жизнь, они избавляют его от принятия собственного решения. Существует много

способов, позволяющих подать выгодную манипулятору информацию под видом объективной.

– «Усиление» – привлечение внимания слушателей к части передаваемой информации.

– «Якорь» – сомнительную информацию надо присоединить к положительной ценности.

– «Повтор» – привлечение внимания к определенной части информации.

– «Упаковка» – новость сомнительная упаковывается в положительном ряду новостей.

– «Приведение примера» – приведение конкретного доказательства и истинности переданного суждения.

– «Присоединение» – политик говорит о проблемах и чаяниях избирателей.

– «Шаблоны переживаний» – человек настолько ленив, что сформировать личные переживания на какой-то лично не затрагивающий его предмет может не потрудиться. Специалисты в области политтехнологий навязывают шаблон переживаний: достаточно показать на фоне разрушенного селения плачущую женщину, и оценка события будет получена.

– «Словесные формулы» – люди восприимчивы к кратким сжатым словесным формулировкам.

– «Обобщение» – демонстрация того, что приведенная ранее информация не случайна, а имеет тенденцию стать закономерной.

*Метод отвлечения.* Применяется для того, чтобы отвлечь внимание аудитории от важной, но неугодной управляющим информации с помощью другой информации, поданной в максимально сенсационной форме. Создается отвлекающая эмоциональная доминанта.

*Метод ввода политической информации в категорию секретной.* С помощью преднамеренных утечек повышают ее статус и воздействие на аудиторию как особо правдивой и существенной. Сообщение, касающиеся любого политического вопроса, значимого для населения, идут в режиме частичной информации при сокрытии значимых фрагментов, и это воспринимается как норма, поскольку люди понимают, что часть информации может быть секретна или конфиденциальна.

*Метод эксплуатации существующих в массовом сознании стереотипов* путем усиления, противопоставления, ослабления и т.д. Массовое сознание – это сочетание установок, сформированных вне этого сознания, и выводов, полученных в результате самостоятельного анализа индивидом или группой людей. В самой природе массового сознания заложенная готовность принять установки извне приводит к тому, что основной составляющей общественного мнения являются стереотипы. Стереотипы очень выгодны с точки зрения управления. Определенная политическая выгода есть в том, что наша ментальность заполнена стереотипами. Для человеческой природы характерно то, что она более податлива к формированию стереотипов, чем к выработке собственных позиций. Формировать стереотипы можно способами, о которых мы говорили выше: убеждение и внушение.

*Метод создания фактов* заключается в соединении действительных происходивших правдоподобных, действительных происходивших неправдоподобных и выдуманных правдоподобных фактов. Как только сомнения аудитории по поводу фактов второй категории будут развенчаны, она без колебаний поверит фактам третьей категории. Кроме того, следует иметь в виду, что факты можно создавать и в самом прямом смысле. Существует понятие «псевдособытие», которое происходит

не само собой, а потому, что кто-то запланировал, подстроил или спровоцировал его с целью переключить общественное мнение.

*Метод драматизации событий*. Информация подается не сухо, а с каким-то конфликтом, нарастанием, напряжением. При этом те или иные частные факты превращаются в единственно важное, чуть ли не главное, событие сегодняшней жизни. Этот прием имеет внушающее воздействие. Человек активно открывается, человек чувствителен к истории. Его захватывает сюжет, спад напряжения, ритмика. Внушающим воздействием является фактография. Факты убедительней, чем рассуждения. Использование ярких метафор также увеличивает внушающее воздействие текста.

*Метод апелляции к эмоциональной сфере личности*. Здесь существует несколько моментов, делающих этот механизм эффективным. Обращение к эмоциям не требует никакого рационального обоснования своих аргументов. К тому же любые образы, связанные с сильными эмоциями, надолго задерживаются в памяти людей. Такие эмоции как страх, ненависть, презрение, смятение и, наоборот, чувство патриотизма, гордости, чувство собственного достоинства эффективно используется для формирования нужных образов и стереотипов.

*Метод исторических аналогий* хорош, во-первых, интеллектуальностью, а во-вторых, тем, что в истории можно откопать почти любой необходимый пример. Метод исторических аналогий к тому же в немалой степени помогает в конструировании метафор, программирующих объект воздействия.

*Метод массового заражения*. Эмоциональное и энергичное выступление перед массой. В состоянии массового заражения интеллектуальные процессы снижены, толпа является некритичной, ей не требуется убеждения, достаточно лишь внушения. Бывает, что люди впоследствии удивляются своим действиям, которые они осуществляли под влиянием настроения толпы, рассматривают их как «не свои», чуждые им.

*Метод усиления идентификации личности с группой*. Людям свойственно идентифицировать себя с группой, чувствовать себя «одним из многих». Это создает ощущение большей безопасности в мире, притупляет чувство одиночества.

*Метод «забрасывания грязью»* заключается в подборе таких эпитетов и такой терминологии, которые дают предмету разговора жестко негативную этическую оценку. Этот метод причисляется к самым грубым пропагандистским приемам, но, тем не менее, чаще других используется в нынешней политической борьбе.

*Метод психологического давления, нажима на личность*. Практически это сводится к закреплению одних и тех же условных рефлексов. Здесь нет упрощения, биологизации, ибо стереотипы являются в некоторой степени стимулами, призванными вызывать несложные и немедленные реакции. В этом их назначение. Поэтому необходимо, чтобы воздействие на сознание людей было интенсивным и постоянным, непрерывным в течение некоторого периода времени.

*Метод «запуска» слухов*. Многие люди придают больше значения новости, сообщенной шепотом, чем новости, объявленной открыто. Человек, получивший такую новость, хотя бы и из СМИ, но поданную с заговорщическим видом, считает, что он стал обладателем уникальной новости, и сам этот факт способствует его самоутверждению. А в целом это ведет к закреплению в памяти этого сообщения. СМИ, сообщая «новость шепотом», достигает эффективности в подаче информации, с одной стороны, и в то же время снимает с себя ответственность за достоверность информации.

*Метод «подтасовки фактов»*. При этом каждый из таких фактов может быть

верным, но в сочетании они дают неправильное, искаженное представление о действительности. Иногда применяется модификация этого приема – упрощение фактов с целью формирования образов и стереотипов, исходя из убеждения, что чем примитивнее подаются факты, тем легче они запоминаются и удерживаются в сознании. Таким образом, факты подаются в препарированном виде, где отсечена вся «ненужная» с точки зрения политика информация. Наряду с этим приемом применяется прием преувеличения, нацеленный на дополнительное акцентирование события, преувеличение его значения в жизни самого населения. Применяют так же прием «основательные», неопровержимые факты, которые подводят аудиторию к оценке предлагаемого вывода как правильного, истинного, либо позволяют сделать такой же вывод самостоятельно.

*Метод «ограниченного совпадения точек зрения»* заключается в том, что точка зрения, целиком поддерживаемая общественным мнением, не атакуется, даже если она не устраивает манипуляторов – работа ведется исподволь. За основу берутся уже имеющиеся точки зрения и поэтапно «конвертируются» до приемлемых.

*Метод утечки секретной информации.* Утечки информации, якобы полученной из надежных, но «анонимных источников», организуются чаще для того, чтобы провести зондаж общественного мнения по тому или иному вопросу. В случае негативной реакции общественное мнение подвергается дополнительной обработке, чтобы подготовить его к определенной политической акции. А если реакция крайне негативна, то всегда есть возможность «опровергнуть» сенсационную информацию, объявив ее «досужими выдумками журналистов».

*Метод объективного подхода* заключается в подборе фактов и умелом их комментировании – путем добавления или исключения некоторых малоизвестных фактов можно не только «выявить» несуществующую тенденцию, но и «запустить» ее на самом деле.

*Метод семантического манипулирования.* Суть его в тщательном отборе слов, вызывающих либо позитивные, либо негативные ассоциации и таким образом влияющих на восприятие информации. Мы – освободители, они – оккупанты. Мы – борцы за независимость, они – боевики. У нас – войска, у них – незаконные вооруженные бандформирования.

*Методе дезинформации.* Довольно грубый, но эффективный прием манипуляции. Сила его в том, что дезинформация используется, как правило, в момент принятия какого-либо важного решения и когда будет известна правда – цель дезинформации уже будет достигнута. Как правило, опровержение дезинформации проходит в большинстве случаев незаметно и уже не влияет на сформированную ложью социально-психологическую установку.

*Метод формирования позитивного имиджа* (политика, партии, движения) с одновременными действиями по созданию негативного имиджа его основного политического оппонента. Этот метод считается основной манипулятивной технологией [11].

Манипуляция политическим восприятием может осуществляться в отношении различных объектов. Ими могут быть как большие и малые социальные группы, так и отдельные политические деятели. Известно, что труднее манипулировать одним человеком, чем манипулировать сознанием масс. Психологические качества толпы – незрелое сознание, следовательно, доступное при внушении. Опыт практический доказывает – ни одним человеком невозможно манипулировать до бесконечности. Помимо того, что у человека есть способность к внушаемости, у него есть целый

арсенал психологических защит, которые включаются неосознанно. Психические процессы вступают на защиту личности от манипуляции, поэтому воздействие на массовое сознание может сопровождаться различными эффектами. Влияние этих эффектов на восприятие избирателей специалисты должны учитывать при разработке тех или иных приемов воздействия [11].

Мы считаем целесообразным, охарактеризовать возможные отрицательные эффекты манипулирования восприятием избирателей, по Доценко Е.Л.

– Эффект «наркотизации» (в основном ТВ). Человек с экрана получает суррогатные события. В результате человек теряет активность. Эффект типичен для нашего времени в молодежной среде.

– Эффект «приватизации» – частный, человек получает много гнетущей, печальной информации. Реакция на чеченские события – люди равнодушны. Эта информация невыносима.

– Эффект «замедленного действия» – сильный раздражитель, содержащий не популярную идею, сработает не сразу.

– Эффект «спящий» – человек, воспринимающий информацию, быстрее забывает источник, чем саму информацию.

– Эффект «бумеранга» – вызывание эффекта, противоположного желаемому. Демонстрация антинаркотического фильма вызвала рост наркомании. Русская ментальность парадоксальна.

– Эффект «насыщения» – если долго держать монетку на ладони, то перестаешь ее чувствовать. Этот эффект ярко проявляется в эмоциональных группах. В период социальных потрясений.

– Эффект «реактанс» – если человек понимая, что на него воздействуют, реагирует протестом. У него нет своей позиции, он ее не сформировал, но он не хочет принять и ту, которую ему навязывают [11].

В последние годы в политических технологиях получили распространение для нужд воздействия на восприятие избирателей разработки из сферы психолингвистики, суггестивной лингвистики, нейролингвистического программирования, эриксонианского гипноза, психологии восприятия. Все они отличаются высокой эффективностью воздействия и рассчитаны в основном на подсознательное восприятие. Но нельзя забывать о том, что все средства и методы хороши в меру, основной задачей современных политтехнологов является целесообразное использование методов и воздействий на избирателей, учитывая все особенности и последствия этих воздействий для такой тонкой материи психики как восприятие.

В заключении хочется отметить, что проблема восприятия гражданами образов политиков и политических партий является важнейшей проблемой в функционировании всех политических институтов. Политический выбор граждан во многом определяется характеристиками такого психологического процесса как восприятие, поэтому это явление заслуживает дальнейшего и кропотливого изучения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абашкина Е., Егорова-Гантман Е., Косолапова Ю., Разворотнева С., Сиверцев М. Политиками не рождаются: как стать и остаться эффектным политическим лидером. М., 1993.
2. Бендлер Р. Используйте свой мозг для изменения. – СПб., 1994.
3. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: МГУ. 1981.
4. Бойко Л.Н. Система ожиданий личности. – Психологический образ: строение, механизм, функционирование и развитие. Т. 1. – М. 1994. С. 41.
5. Войтасик Л.. Психология политической пропаганды. – М.: Прогресс. 1981.

6. Гозман Л.Я., Шестопал Е.Б. Политическая психология. Ростов-на-Дону, 1996.
7. Гришин Е.В. Идеальный образ политического лидера в сознании избирателей. Информационный бюллетень «Контакт». М. 2000. – № 8. С. 51–53.
8. Гришин Е.В. Идеальный образ политического лидера в сознании избирателей как фактор, определяющий имидж. Социальная психология: практика, теория, эксперимент, практика. Ярославль: МАПН, 2000. Т. 1. – С. 157–162.
9. Гришин Е.В. К вопросу о качественных исследованиях: слухи. Информационный бюллетень «Контакт». М. 2001. № 9. С. 56–61.
10. Дилигенский, Г.Г. Социально-политическая психология. – М.: Наука, 1994.
11. Доценко Е.Л. Психология манипуляции. М., 1997.
12. Егорова-Гантман Е.В., Минтусов И. Политическое консультирование. Центр политического консультирования «Николо М», 1999.
13. Егорова-Гантман Е.В., Плешаков К.В. Политическая реклама. Центр политического консультирования «Никколо М»,1999.
14. Левада Ю. Феномен власти в общественном мнении: парадоксы и стереотипы восприятия // Экономические и социальные перемены. Мониторинг общественного мнения. 1998. № 5.
15. Левада Ю. От мнений к пониманию. М., 2000.
16. Музыкант В.Л. Реклама и PR технологии. М.: Армада-пресс, 2001.
17. Ольшанский П. Основы политической психологии. Екатеринбург, 2001.
18. Петровский А.В. Ярошевский М.Г. Ред. Психология. Словарь. М., 1990.
19. Пшизова С.Н. «Два тела» Президента: Модели репрезентации власти на пороге третьего тысячелетия // Полис. 1999. № 2. С. 123.
20. Райгордский Д.Я., (ред.) Реклама внушение и манипуляция. Издательский дом «БАХРАХ-М», 2001.
21. Сатаров Г.А. Политическая жизнь через призму установок населения: структурные рейтинги. – Российский монитор. № 1. 1992.
22. Шестопал Е.Б., Новикова-Грунд М.В. Восприятие образов 12 ведущих политиков (психологический и лингвистический анализ) // Полис. 1996. № 5.
23. Шестопал Е.Б. Психологический профиль российской политики 1990-х. – М., 2000.
24. Цуладзе А. Большая манипулятивная игра. – М., 2000.

***Первитская А.М.***

# ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИДЕРСТВА КАК ОСОБОГО ВИДА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА)

Статья посвящена рассмотрению лидерства как особого вида деятельности. Предложена модель исследования лидерской деятельности, выделены три формы лидерства: потенциальная, актуальная и маргинальная, дана их сравнительная характеристика. Отмечены особенности реализации лидерской деятельности в зависимости от формы, а также влияние факторов субъективного контроля на компоненты структуры.

*PERVITSKAYA A.M.*

*THE RESEARCH OF THE LEADERSHIP AS A PARTICULAR KIND OF ACTIVITY (ON THE EXAMPLE JUVENILE AGE)*

*The article is about leadership as a particular kind of activity. The model of leadership research is suggested, three forms of leadership are defined: potential, actual and marginal; their comparative characteristics is given. The peculiarities of leadership realization according to their form and the influence of the subjective control factors on the components of its structure are pointed out.*

Проблема раннего выявления, воспитания и развития будущих лидеров в настоящее время активно исследуется в педагогике и психологии разных стран мира. Растет ее популярность в отечественной науке и образовательной практике.

Современные исследователи занимаются вопросами взаимосвязи направленности и лидерства, мотивации и лидерства, стилями лидерства (В.Г. Асеев, Е.П. Ильин, А.Г. Ковалев, Н.Л. Силантьева, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). Все перечисленные компоненты являются непосредственными составляющими любой деятельности, в том числе и лидерской. Теоретический анализ деятельностного подхода позволил опереться в построении структуры лидерской деятельности на структуру деятельности вообще. Психологическая структура любой деятельности, в том числе и лидерской, включает три звена: мотивационно-ориентировочное, исполнительное и контрольно-оценочное. Отличие лидерской деятельности от любой другой заключено в содержании ее компонентов. Наполняемость компонентов зависит не только от сферы самой деятельности, но и от возрастных потребностей. Наличие определенных устойчивых потребностей, мотивов, направленности перерастает в систему личностных качеств, которые способствуют осуществлению деятельности.

Необходимость подобного исследования связана с преодолением кризисных явлений, характерных для юношеского возраста и обусловленных совокупностью соответствующих потребностей (Л.И. Божович, Е.М. Зайцева, Р.Л. Кричевский, Л.И. Уманский). Юношество характеризуется ярким стремлением к саморазвитию, самопознанию, становлением мировоззрения. Именно в этот возрастной период человек научается брать ответственность за свои поступки и за свою жизнь на самого себя, что является предпосылкой принятия ответственности в последующем и за деятельность относительно других.

**Научная новизна** представляемой работы состоит в том, что проведено исследование особенностей лидерства как особого вида деятельности, выделены основные

структурные элементы, показаны особенности реализации лидерства в зависимости от формы, а также указано на связь с уровнем субъективного контроля. Предложена модель исследования лидерской деятельности в юношеском возрасте.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в том, что впервые феномен лидерства рассматривается как особый вид деятельности, включает все компоненты данной психологической структуры. Выделяется три формы деятельности: потенциальная, актуальная и маргинальная. Отмечаются особенности реализации лидерской деятельности в зависимости от формы, а также влияние факторов субъективного контроля на компоненты структуры.

**Практическая значимость.** Полученные данные позволяют прогнозировать по сочетанию и степени выраженности параметров структуры успешность той или иной лидерской деятельности. Знание о связях внутри структуры позволяет развивать имеющийся лидерский потенциал. Результаты исследования могут служить основой для организации взаимодействия педагогов и психологов при работе с лидерами юношеского возраста. Отказ от однозначного разделения на лидеров и последователей, акцент на потенциале к лидерской деятельности.

Необходимо говорить о лидерстве как деятельности особого рода – умении соответствовать не только внешнему, но и собственному субъективному миру. При этом важно поддерживать некий баланс, равновесие, учитывая разную направленность требований этих реальностей. Одним из методологических принципов психологии выступает принцип единства внешнего и внутреннего в развитии личности. Следовательно, целесообразно выделить два уровня лидерской деятельности – внешний (соответствие целей и мотивов лидера и группы, организация других людей, индивидуальный стиль деятельности, то есть все то, что могут оценить другие) и внутренний (самооценка себя как лидера, реальнодействующего или потенциального). Особенность в том, что уровни пересекаются и взаимообуславливают друг друга. Человек на данном этапе своего развития может не быть актуальным реальнодействующим лидером, но при самоанализе ощущает себя, во-первых, активным субъектом собственной деятельности, во-вторых, воспринимает себя способным при необходимости или при благоприятном стечении обстоятельств перейти от потенциального к реальному лидерству (внутренняя деятельность). Необходимо учитывать заключение Б.Ф. Ломова: «...нет деятельности «чистой внешней», так же нет деятельности «чисто внутренней». Любая реальная актуальная деятельность имеет и внешнее и внутреннее, и они связаны между собой неразрывно. При этом внешнее и внутреннее в различных видах деятельности сочетаются специфическим образом» [4]. Психологический анализ отечественных и зарубежных концепций приводит к пониманию того, что лидерство – это не только отношение доминирования и подчинения, влияния и следования в системе межличностных отношений, но это и то, что протекает внутри субъекта, то, что касается его собственной жизни и деятельности, это процесс не только внутригрупповой, но внутриличностный.

Рассмотрев теоретические подходы по проблематике субъективного контроля и лидерства как особого вида деятельности, необходимо отметить видимое соответствие между пониманием лидера как субъекта деятельности и месторасположением субъективного контроля. Представление о лидере не сводится лишь к активной деятельности по отношению к другим, это и активная позиция относительно собственного поведения. Из анализа теоретических данных, касающихся локуса контроля, становится ясно, что данный показатель является важнейшим показателем готовности личности принять либо отказаться от возлагаемой ответственнос-

ти за свою деятельность и за деятельность других членов группы. По мнению В.В. Столина, внутренний локус – максимальное связывание мотивации и собственной деятельности, что является необходимым показателем успешной деятельности [5]. Учет влияния субъективного контроля имеет теоретическое и практическое значение как в плане исследования самовосприятия лидеров как субъектов деятельности, так и в работе с ними по достижению определенного уровня личностного роста и преодолению барьеров на пути к эффективному лидерству. Расположение на континууме экстернальности – интернальности указывает на самовосприятие индивида, либо как активного субъекта деятельности, либо как пассивного и ведомого со стороны других людей или случая (Дж. Роттер, Де Чармс, Х. Левенсон, В.В. Столин). Говоря о лидерской деятельности, однозначно подразумевается, что субъект ее осуществляющий активен, деятелен, ответственен.

Предложенная модель исследования лидерской деятельности в юношеском возрасте включает формы: потенциальную, актуальную и маргинальную, каждая из которых выделена на основе анализа само- и взаимооценки по шкале лидерства.

Лидерская деятельность имеет свою структуру, включающую мотивационно-ориентировочное, исполнительное и контрольно-оценочное звено. Наполняемость каждого звена зависит от формы деятельности, а точнее от самооценки себя как лидера актуального или потенциального. Можно говорить о сходстве мотивационно-потребностного звена по наличию входящих в него элементов. При переходе с одного уровня лидерской деятельности на другой отдельные мотивы и потребности либо приобретают, либо утрачивают свою значимость, в зависимости от возможности реализации лидерского потенциала.

Говоря о лидерстве потенциальном и актуальном, мы разграничиваем эти понятия. В первом случае активная жизненная позиция на данном этапе развития не проявляется по отношению к другим членам референтной группы, но при этом существует личностный потенциал, дающий возможность быть активным деятелем своей жизни. Актуальное лидерство без наличия потенциальных возможностей (угасшего мотива власти и стремления к повышению социального престижа) может потерять свою «власть» в любой момент. Наличие данного предположения толкает к поиску лидера «универсально», что и подтверждают данные диагностики. Из общего числа респондентов выделилась группа, имеющая высокие оценки по шкале актуального и потенциального лидерства – обозначим ее «маргинальное» лидерство.

В целом *актуальное лидерство* характеризуется отсутствием яркой выраженности тех или иных компонентов структуры мотивационно-потребностного звена. Яркого проявления мотива власти не наблюдается. Потребность в достижении успеха выражается в удержании статуса лидера, соответственно процесс саморазвития проходит на уровне запросов и развития группы. Преобладающий вид направленности «на общение», но при этом присутствие «страха быть отвергнутым» весьма значительно, лидер колеблется, подстраивается под группу, стиль его руководства нестабилен, он как никакой другой допускает попустительские нотки в руководстве. Важно отметить, что группа такому лидеру покровительствует и эмоционально принимает его. Именно данный тип получает самые высокие баллы по социометрической шкале.

*Потенциальное лидерство* в целом характеризуется присутствием и наиболее яркой выраженностью, чем у других типов, мотива власти. Человек, не будучи лидером актуальным, активно к этому стремится, желает подчинять, приказывать, давать советы, распоряжаться. Потребность в самореализации и самосовершенствовании

не значительна, мотивация в достижении успеха так же ярко не выражена. Человек направлен «на себя», стремится добиться желаемых результатов, но за счет потенциала других. Оценки по социометрическому показателю говорят о том, что группа такого человека не выдвигает на роль лидера, но и в «изгои» тоже не записывает.

*Маргинальное лидерство* характеризуется преимущественно высокими показателями относительно других форм лидерской деятельности. Отметим повышенную потребность в саморазвитии, маргинальные лидеры активно ищут пути и способы самосовершенствования, также значительна ориентация на достижение успеха за счет собственного потенциала. Важен социальный престиж и достижение поставленных целей, такая личность не претендует на власть, но стремится завоевать уважение и симпатию. При этом направлены маргинальные лидеры «на общение» ради общения, они получают удовольствие от взаимодействия. Не признают попустительского стиля управления, считая его бессмысленным и ненадежным. Такие члены группы не являются социометрическими звездами, но группа их принимает и ценит.

В качестве возможных вариантов *реализации потенциального лидерства* с учетом особенностей структуры можно выделить:

1) самореализацию в лидерстве – желание быть принятым и значимым в деловой и досуговой сфере, постоянная борьба за право первенства. Мотивация на достижение успеха, направленность «на дело»;

2) стремление понравиться – потребность быть принятым в обществе, демократический стиль отношений, отрицание проявления со своей стороны любых властных тенденций;

3) индивидуализм – желание удовлетворить личные интересы, достичь поставленные цели за счет окружающих, отсутствие стремления самостоятельно развиваться и совершенствоваться;

4) вынужденное лидерство – отсутствие стремления быть в обществе других людей, желания повышения социального престижа, предпочтение попустительского стиля руководства.

В качестве возможных вариантов *реализации актуального лидерства*, учетом особенностей структуры можно выделить:

1) тиранию – направленность «на себя», стремление к достижению собственных интересов в ущерб взаимоотношениям, предпочтение авторитарного стиля руководства;

2) деловое лидерство – направленность «на дело», стремление к достижению цели, значимость социального престижа, преобладание авторитарно-демакратического стиля руководства;

3) самореализацию в лидерстве – потребность в саморазвитии, достижении успеха и социального престижа с использованием властных тенденций;

4) непринужденное лидерство – желание быть популярным, значимым и принятым в деловой и досуговой сфере, отсутствие страха отвержения и стремления к достижению цели любыми способами.

В качестве возможных вариантов *реализации маргинального лидерства* с учетом особенностей структуры можно выделить:

1) напряженное лидерство – направленность «на общение» и «на дело», присутствие страха отвержения, значимость принятия в деловой сфере, предпочтение демократического стиля руководства;

2) случайное лидерство – предпочтение демократического стиля взаимодействия, отрицание значимости деловой сферы, стремление к соперничеству и достижению успеха отсутствует;

3) жесткое лидерство – значимость социального престижа, стремление к достижению поставленных целей, к подчинению окружающих, отсутствие страха отвержения, предпочтение авторитарного стиля руководства;

4) эгоистичное лидерство – потребность в саморазвитии, стремление подчинять других своим интересам, отсутствие страха отвержения, отрицание значимости эмоциональных контактов.

Согласно модели исследования лидерской деятельности, при реализации деятельности большое значение играют факторы субъективного контроля, то есть степень принятия ответственности в различных жизненных сферах.

Выделим основные закономерности влияния. При выраженном экстернальном локусе контроля основная характеристика – неоднородность и неоднозначность проявления признака, на который влияет уровень субъективного контроля. При повышении уровня субъективного контроля наблюдается стабилизация проявления исследуемых параметров. При средних значениях проявление признаков более стабильно, чем при высоких и при низких значениях факторов субъективного контроля. Чрезмерное принятие на себя ответственности или абсолютный отказ ведет к неоднозначности проявления признаков лидерской деятельности, а следовательно, невозможности ее полноценного осуществления.

Выводы:

1. Лидерство целесообразно рассматривать как особый вид деятельности, которая имеет свою структуру. Структура лидерской деятельности включает: мотивационно-ориентировочное, исполнительное и контрольно-оценочное звено. Между компонентами структуры существует взаимосвязь.

2. Лидерская деятельность, согласно контрольно-оценочному звену, может быть потенциальной, актуальной и маргинальной. В зависимости от формы существуют особенности реализации деятельности.

3. Уровень субъективного контроля оказывает существенное влияние на проявление параметров структуры лидерской деятельности.

4. Представление о лидерстве как особом виде деятельности позволяет развивать при помощи специальной программы лидерский потенциал и опробовать себя в его реализации посредством участия в данном виде деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алифанова С.А. Основные направления анализа лидерства / С.А. Алифанова // Вопросы психологии. – 1991. – №3. – С. 90–98.
2. Бажин Е.Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд // Психологический журнал. – 1984. – № 3.– С. 152–163.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1979. – 304 с.
4. Ломов Б.Ф. Об исследовании законов психики / Б.Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3, № 1. – С. 23–34.
5. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: МГУ, 1983. – 286 с.

***Киреева З.А.***

# ЛИЧНОСТНЫЕ И ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КАК СВОЙСТВА ОБЪЕКТА, ДЕТЕРМИНИРУЮЩИЕ АТТРАКЦИЮ

Статья посвящена вопросам межличностного восприятия и, в частности, его эмоционального компонента – аттракции. Работа содержит теоретический обзор истории исследований в области аттракции, анализ структуры аттрактивного процесса с позиции субъект-объектных отношений; предложены экспериментальные данные исследования личностных характеристик в качестве свойств объекта, вызывающих аттракцию.

*KIREEVA Z.A.*

*PERSONAL AND BEHAVIOUR CHARACTERISTICS AS THE OBJECT PROPERTIES CAUSING ATTRACTION*

*The article is devoted to the problems of interpersonal perception and its emotional component – attraction, in particular. The abstract contains a theoretical review of attraction research history, the analysis of attraction process structure from the point of subject-object relations, the data of experimental research of personal characteristics as the object properties causing attraction toward the object are adduced.*

На сегодняшний день вопросам межличностного общения и взаимодействия уделено достаточно внимания со стороны психологии и смежных с психологией наук. Общая психология подробно рассматривает процессы восприятия и познания людьми друг друга в ходе взаимодействия и совместной деятельности; социальной психологией накоплен значительный материал по проблеме общения людей друг с другом; процессы взаимодействия рассматриваются в психологии управления, конфликтологии, менеджменте, маркетинге и прочих дисциплинах. Интерес к данной проблеме закономерен и объясняется многогранностью межличностного общения, большим количеством компонентов, вовлеченных в процесс общения людей.

Исследование процесса общения занимает значительное место в социальной психологии и находит отражение в трактовках различных научных школ и парадигм.

Одним из значительных направлений является изучение перцептивной стороны общения.

Социальной перцепцией называется процесс восприятия так называемых социальных объектов, под которым и подразумеваются другие люди и социальные группы. Но если говорить о проблеме взаимопонимания партнеров по общению, то более уместным будет термин «межличностная перцепция или восприятие». Однако восприятие другого человека обладает такими многочисленными специфическими чертами, что употребление термина «восприятие» кажется не совсем уместным, так как ряд феноменов, имеющих место при формировании представления о другом человеке, не укладывается в традиционное определение перцептивного процесса, – тогда используется выражение «познание другого человека» [3]. Это более широкое понимание термина обусловлено специфическими чертами восприятия другого человека, к которым относятся на только восприятие физических характеристик объекта, но и его поведенческих проявлений, знание о его намерениях, эмоциональная оценка другого и т.д.

С 50-х годов XX века в зарубежной, а позднее и в отечественной психологии, в качестве термина, отражающего эмоционально-оценочный компонент межличностного восприятия, утвердился термин «аттракция».

«Право гражданства» этому термину дал международный справочник психологических исследований Psychological Abstracts, который в 1965 году выделил работы, посвященные проблеме аттракции, в специальный раздел [4].

Большинством зарубежных исследователей принимается определение аттракции, предложенное Ньюкомом, как ориентации, установки на другого человека, выраженной в терминах знака и интенсивности. При таком подходе к аттракции может быть отнесено множество чувств в континууме от любви до ненависти.

Отечественные психологи предлагают более детальные определения, где аттракция понимается как: процесс предпочтения одних людей другим, взаимного притяжения, симпатии [5]; эмоциональная привлекательность, влечение одного человека к другому [6]; характеристика объекта, вызывающая у других реакцию приближения [7].

Гозман Л.Я. считает, что аттракцию можно рассматривать с позиции ее взаимодействия с другими явлениями эмоциональных отношений. Так, он полагает, что под аттракцией может пониматься чувство одного человека к другому (то есть аттракция есть частный случай в ряду эмоциональных явлений), отношение к другому человеку (то есть аттракция представляет собой установку на другого человека) и как оценка человека (то есть аттракция есть эмоциональный компонент межличностного восприятия) [4].

Гозман отмечает, что, несмотря на кажущуюся несвязанность этих определений, все они относятся к одной и той же реальности.

Анализируя схему возникновения аттракции, следует учитывать общую трехкомпонентную структуру межличностного восприятия, которая включает объект восприятия, субъект восприятия и сам процесс. Гозман считает, что аттракция может вызываться воздействием ряда причин, среди которых свойства объекта аттракции, свойства субъекта, их соотношение, а также ситуация взаимодействия и культурно-временной контекст.

К сожалению, обзорного исследования всей структуры аттракции ни в зарубежной, ни в отечественной психологии проведено не было. На сегодняшний день психологическая наука располагает отдельными исследованиями различных коррелятов аттракции, которые могут быть сгруппированы в соответствии с тем, какой компонент структуры аттракции изучается.

Прежде всего следует отметить, что подавляющее большинство исследований «аттракции в чистом виде» было проведено зарубежными социальными психологами, в то время как в российской психологической науке исследований аттракции почти нет или же они входят органичной частью в структуру изучения других явлений (ингрупповой фаворитизм, механизмы формирования первого впечатления и т.п.).

Пик исследований в области аттракции пришелся на 60–70-е годы XX века, когда было проведено множество экспериментов, посвященных выявлению факторов, детерминирующих аттракцию, отграничению аттракции от сходных чувств, влиянию подкрепления на возникновение аттракции. При анализе влияния на аттракцию особенностей взаимодействия между людьми прежде всего обращает на себя внимание большая роль так называемых «экологических» переменных, характеризующих условия протекания процесса общения. В качестве таких переменных

исследователями перечисляются пространственная близость, сходные ценности, получение подкрепления и др.

В основном исследователи придерживались стандартной процедуры: выбиралась одна или несколько переменных и выявлялось ее/их влияние на возникновение аттракции. Вариации такого рода подхода составляют значительную часть исследований в области аттракции и относятся к изучению аттракции как установки на другого человека, поскольку в них определяется, как изменения ситуационного контекста, характера взаимодействия, характеристики самого процесса влияют на взаимное притяжение участников общения. Среди исследователей этого направления можно назвать Д. Бирна, Д. Клора, Э. Аронсона, У. Гриффита и др. В качестве независимых переменных были предложены сходство ценностей, пространственная близость, положительная обратная связь и ряд других. Наиболее влиятельными среди этих работ являются исследования сходства ценностей и установок на аттракцию, проведенные под руководством Бирна с использованием методики «поддельного незнакомца» [10].

Несмотря на экспериментально доказанную прямопропорциональную связь этих переменных с уровнем аттракции, многие отечественные авторы подвергают вполне обоснованному сомнению адекватность подобной исследовательской практики, поскольку большинство работ было проведено в лабораторных условиях на ранее незнакомых людях и в ситуации, исключающей живое общение.

Аналогичные исследования сходства аттитюдов и аттракции, проведенные другими исследователями на принципиально иной основе, показали, что аттракция больше зависит не от конкретных установок или их значимости для человека, а от сходства структуры всей системы установок [8] и способа их отстаивания [12].

Таким образом, связь между аттракцией и сходством установок людей, несомненно, существует, но исключительно в определенном контексте и, по сути, не является константной характеристикой процесса межличностного взаимодействия.

Еще одной характеристикой, относящейся к особенностям ситуации взаимодействия, является пространственная близость. Огромный массив данных свидетельствует о том, что чем меньше расстояние между субъектом и объектом, тем с большей вероятностью возникнет аттракция между ними [10].

Исследования Ньюкома показали, что студенты предпочитают дружить с теми, с кем живут в одной комнате или сидят за партой. Аналогичные результаты получил Сигал М. в исследованиях социометрических выборов курсантов-полицейских [13].

Пространственная близость облегчает получение информации о другом человеке и повышает вероятность взаимодействия с ним.

Наконец, к «экологическим» детерминантам аттракции относятся также положительная обратная связь или подкрепление. В реальном кратковременном общении подкрепление, исходящее от другого человека, выступает в виде демонстрации им на вербальном и невербальном уровне своего отношения к субъекту. При получении подкрепления происходит своеобразная генерализация позитивного отношения к подкреплению на его источник. Подобное явление можно легко объяснить с позиции здравого смысла, однако экспериментальные данные показывают, что подкреплением можно манипулировать для пробуждения аттракции.

Так, в исследовании Сколника было доказано, что люди, изначально испытывавшие аттракцию друг к другу, после получения через экспериментатора негативной оценки якобы со стороны другого, переставали симпатизировать друг другу. И наоборот, при получении положительной обратной связи от человека, к которому

аттракции в процессе общения не возникло, субъект начинал испытывать по отношению к нему симпатию [13].

Впрочем связь аттракции с подкреплением так же многогранна и опосредована многими сопутствующими факторами, как и все «экологические» переменные, входящие в состав процесса взаимодействия.

Немаловажным при анализе аттракции являются и свойства субъекта, среди которых исследователями было уделено внимание разным личностным характеристикам, самосознанию, самооценке, уровню тревожности, мотивационному статусу и пр. Однако исследование влияния на аттракцию инвариантных свойств ее субъекта дало неожиданные результаты – подавляющее большинство личностных характеристик не оказывают сколько-нибудь значимого воздействия на аттракцию. Это относится к таким измеряемым стандартными тестами чертам, как экстраверсия, нейротизм, тревожность, авторитарность и т.п. Зато весьма существенное воздействие оказывают параметры самосознания самооценки субъекта.

По данным Уайли, обнаружена положительная зависимость между позитивной самооценкой и позитивным отношением к другим. То есть человек с положительной самооценкой в большей степени способен испытывать позитивные чувства (в том числе и аттракцию) к другим, чем человек с низким уровнем самопринятия [9]. Другие эмпирические исследования показывают зависимость уровня аттракции и оценки у субъектов с низкой и высокой самооценкой. Субъекты с низкой самооценкой склонны более позитивно оценивать тех, кто способствует улучшению их отношения к себе [13].

Существенное влияние на аттракцию оказывают и ситуативные свойства и состояния субъекта. Гервиц и Байер в своих исследованиях изучали, как мотивационный статус человека влияет на аттракцию. В их эксперименте одинаково одобряли за что-либо людей, которым недостает признания, и людей, которых часто хвалят. Оказалось, что аттракцию к одобряющему чаще испытывают те, кому недостает признания [13].

Интерес также представляют факты, свидетельствующие о влиянии на аттракцию положительных или отрицательных переживаний субъекта. Оказалось, что любое повышение настроения у человека делает его более доброжелательным по отношению к другим. В том числе и к тем, кто не способствовал этому улучшению. Это вполне объяснимо с точки зрения здравого смысла. Но неожиданными оказались результаты эксперимента П. Датона, проводимого в ситуации, вызывающей тревогу и страх. Субъект, оказавшись в подобной ситуации, склонен проявлять большую аттракцию к человеку, который оказался рядом и готов разделить с ним тревожность ситуации [10]. Объяснение этому, видимо, кроется в прямой редукции тревожности, наступающей в присутствии другого человека, и расценивании его участия как подкрепления, что, как следствие, приводит к возникновению аттракции.

Таким образом, свойства субъекта также способны оказывать влияние на возникновение аттракции. Однако наибольший вес в исследованиях имеют свойства объекта.

Несомненно, самую обширную часть исследований занимают изучения физической привлекательности – одной из наиболее доступных внешнему наблюдению характеристик объекта. Огромный массив данных существует по этой проблеме. Исследования К. Дайон, Е. Бар-Тала, Г. Сигала и других констатируют наличие положительной связи между аттракцией и привлекательностью. В подавляющем большинстве исследований привлекательные люди вызывают большую аттракцию

по сравнению с людьми с заурядной внешностью. Несомненное влияние физической красоты на аттракцию следует признать, однако с оговорками, что подобная закономерность не обязательно сохраняется на следующих за первым знакомством этапах общения, так как при более глубоком знакомстве большую роль начинают играть другие факторы – сходство ценностей, взаимодополняемость потребностей, степень удовлетворенности общением и т.п. [11].

Наряду с красотой, традиционно причиной симпатии к объекту становятся его социально-демографические и поведенческие характеристики. Шварц Р. установил, что большую аттракцию вызывают люди из сходного социального окружения, а приверженцы социального подхода в зарубежной психологии (А. Керкхоф) вообще считают социальное окружение главной детерминантой супружеских выборов.

Статус, образование, уровень интеллекта, социальная компетентность также положительно связаны с аттракцией. Однако эксперименты Э. Аронсона показали, что эта зависимость имеет предел, за которым возникает обратная зависимость. То есть, если объект воспринимается как слишком умный, образованный и компетентный, иначе говоря чрезмерно превосходящим соответствующие характеристики субъекта, то аттракция к нему снижается.

Ответ, очевидно, следует искать в теории когнитивного баланса: если при сравнении себя с другими мы понимаем, что сравнение не в нашу пользу, для сохранения состояния когнитивного баланса мы начинаем испытывать к другому негативные эмоции, приписывать атрибутивные качества негативного характера и, тем самым, даем себе возможность сохранить положительную самооценку [9].

Что касается поведенческих паттернов объекта, то, естественно, на аттракцию влияют некоторые особенности вербального и невербального поведения. Так, большей популярностью пользуются люди, предпочитающие смотреть в глаза собеседнику, резко повышает аттрактивность человека улыбка. Значимой детерминантой аттракции является склонность человека к самораскрытию [13], но до определенного предела, не нарушающего слишком частные стороны жизни.

Следует отметить, что существует огромное количество факторов, относящихся к свойствам субъекта, способных вызвать аттракцию, но на сегодняшний день исследований в этой области сравнительно мало. Многогранность и обширность явления аттракции позволяет каждому исследователю найти свой частный аспект изучения, но в то же время затрудняет выявление целостной картины, структуры этого явления. Предлагаемый нами аспект рассмотрения затрагивает анализ личностных характеристик объекта, которые оказывают влияние на возникновение аттракции с положительным или отрицательным знаком.

Научная новизна проведенной работы заключается в попытке создать некую модель личностного профиля, обуславливающего аттракцию по отношению к человеку, обладающему этим набором характеристик; а также выявить те качества, которые не способствуют возникновению аттракции или, попросту, отталкивают.

Исходя из методологических принципов системного подхода, на основе анализа теоретического и эмпирического материала по вопросам аттракции, межличностного восприятия, межличностного общения, была предложена двухкомпонентная модель социально-психологических качеств, способствующих проявлению аттракции, в которую вошли:

1) личностные особенности: коммуникативные свойства (общительность, эмпатия, доброжелательность), эмоционально-волевые особенности (эмоциональная стабильность, сензитивность, низкий уровень тревожности), когнитивные особенности (интернальность, адекватный самоконтроль);

2) поведенческие характеристики (сотрудничество, бесконфликтность, принятие ответственности).

В проведенном исследовании с участием 215 испытуемых поверялась гипотеза о наличии влияния упомянутых характеристик на уровень аттракции, которую может вызвать человек, а также степень этого влияния.

Уровень аттракции измерялся с помощью стандартизированной шкалы межличностных оценок Д. Бирна, шкалы симпатической дистанции Фелдса, семантического дифференциала Ч. Осгуда, а также социометрической методики. Личностные, социально-психологические и поведенческие характеристики измерялись с помощью 12 стандартизированных опросников и тестов.

Полученные данные были подвергнуты корреляционному, дисперсионному и факторному анализу. В результате факторизации корреляционной матрицы были выделены 4 фактора, описывающие эффективные и неэффективные профили аттрактивности.

В **первый фактор «Коммуникабельность»** со значимыми весами вошли такие показатели, как экстраверсия (67), эмоциональная стабильность (65), потребность включения (71), потребность в установлении близких эмоциональных отношений (70), сотрудничество (59), ответственность (59), доброжелательность (43), коммуникативные способности (75), эмпатия (63), интернальный локус контроля (46). Описываемая данным фактором совокупность личностных характеристик и манера поведения иллюстрирует наиболее благоприятные условия для возникновения аттракции. Индивид, обладающий перечисленными характеристиками, расценивается окружающими как приятный собеседник, обаятельный человек, способен вызвать симпатию на первых этапах общения и оставаться желательным партнером на дальнейших.

**Второй фактор «Отрицательная аттрактивность»** наполняют сензитивность (55), прямолинейность (48), недоверчивость (78), покорность (53), зависимость (75), высокий уровень тревожности (77) – на уровне личностных особенностей; стратегия «Бегство» (47) – на уровне поведенческих характеристик, а также низкий уровень общительности (58) и экстернальность (47). Человек с подобной тактикой взаимодействия воспринимается как неприятный, избегающий ответственности, чрезмерно конформный.

**Третий фактор «Доброжелательность»** составляют личностные характеристики: сензитивность (46), потребность в контроле (42), покорность (41), доброжелательность (79), сюда же с отрицательным знаком значимыми весами входят показатели агрессивности (-65), властности (-53), независимости (-80), прямолинейности (-61). Человек с таким стилем взаимодействия доброжелателен, вызывает симпатию на уровне эмоциональных отношений, однако в данном факторе абсолютно отсутствуют когнитивные и поведенческие компоненты, что позволяет предположить, что преобладание этого стиля у человека результирует его успех в общении лишь на начальных этапах взаимодействия, но не способствует укреплению отношений на более поздних стадиях.

**В четвертый фактор «Дистанцирование»** со значимыми весами вошли почти все показатели поведенческого компонента: стратегии конфронтационного копинга (48), дистанцирования (48), самоконтроля (67), бегства (41), планирования решения (62). Отрицательная аттракция человека с подобным стилем общения обуславливается, по-видимому, преобладанием исключительно конфликтных и не способствующих взаимодействию стратегий поведения, к тому же данный фактор совершенно

не нагружен личностным компонентом. Очевидно, фактор описывает случаи отрицательной аттракции в ситуации, когда другие характеристики, помимо внешнеповеденческих, недоступны наблюдению либо намеренно не экспонируются объектом.

Дисперсионный анализ данных позволил выявить, влияние каких характеристик оказывается более значимым для проявления аттракции.

На уровне коммуникативных свойств значимое влияние на аттракцию оказывают эмпатийность (F=3,05) и коммуникативные способности (F=3,31); с точки зрения мотивационно-потребностной сферы аттракцию обусловливают потребность включения (F=2,42), потребность контроля (F=2,76) и межличностная потребность в аффекте (F=3,8). Поведенческая стратегия «Принятие ответственности» статистически значимо влияет на аттракцию (F=2,35);также влияние оказывает показатель сотрудничества (F=1,71). Что касается эмоционально-волевых характеристик, то здесь спектр переменных, связанных с аттракцией, представлен сензитивностью (F=2,35), эмоциональной стабильностью (F=2,7), прямолинейностью (F=2,09), доброжелательностью (F=3,4).

Корреляционный анализ, выполненный при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена, позволил выделить те свойства объекта, которые не способствуют проявлению аттракции (то есть свидетельствуют об обратной связи с аттракцией). В качестве таких характеристик были выделены спонтанность (r = -0,53), агрессивность (r = -0,65), тревожность (r = -0,71), недоверчивость (r = -0,75), конфронтация (r = -0,58), дистанцирование (r = -0,62).

Также было проведено погрупповое сопоставление полярных групп испытуемых, разбитых квартиль процентным способом по показателям выраженности аттракции. Процедура сравнения, выполненная с помощью параметрического критерия различий Стьюдента, показала, что испытуемые с высокими показателями аттракции отличаются большей сензитивностью (t =2,9), эмоциональной стабильностью (t =3,1), доброжелательностью (t =2,85), имеют высокие показатели интернальности (t =3,2) и сотрудничества (t =3).

Субъекты с низким показателем аттракции (отрицательная аттракция) более спонтанны (t =2,4), независимы (t =2,09), безответственны (t =2,2), требуют большего контроля над собой (t =2,84) и отличаются низким уровнем эмпатии (t =2,9).

Таким образом, можно сделать вывод, что в качестве факторов, детерминирующих аттракцию, можно рассматривать личностные свойства объекта, среди которых выделяются такие, которые опосредуют высокие показатели аттракции, и такие, которые способствуют возникновению отрицательной аттракции по отношению к объекту. Факторный анализ позволил выделить совокупность характеристик, обусловливающих аттракцию разной степени выраженности; дисперсионный и корреляционный анализ показали степень значимости и модальность связи аттракции с различными личностными и поведенческими характеристиками. Критерий Стьюдента вскрыл различия в степени выраженности отдельных качеств и свойств у людей с высокими и низкими показателями аттракции, что позволяет говорить о том, что наличие определенных черт обусловливает аттракцию положительного или отрицательного знака.

Полученные результаты могут быть использованы в диагностической и развивающей работе, а также учтены при разработке различного рода социально-психологических тренингов, PR-акций, а также коррекционных программ, связанных с проблемой межличностного общения. Дальнейшее направление работы может быть

связано с уточнением структуры свойств объекта аттракции, выяснением взаимосвязи аттракции с другими многоуровневыми характеристиками личности (саморегуляция, Я-концепция и др.), с выяснением структуры аттракции как части процесса межличностного восприятия в целом и т.п.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Изд-во «Просвещение», 1997. – 319 с.
2. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности: Учебное пособие. – М.: Аспект-пресс, 2002. – 342 с.
3. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во Московского университета, 1982. – 156 с.
4. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. – М.: Изд-во Московского университета, 1987. – 175 с.
5. Куницына В.П., Кулагина Н.В., Поголыпа В.М. Межличностные отношения: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2002. – 457 с.
6. Психологический словарь. Психология / Под ред. Петровского А.В., Ярошевского М.Г. – М.: Изд-во политической литературы, 1990. – 143 с.
7. Ребер А.П. Большой толковый психологический словарь. – СПб.: Питер, 2001. – 178 с.
8. Шингарев Г.Х. Эмоции и чувства как форма отражения действительности. – М.: Изд-во Московского университета, 1971. – 198 с.
9. Bercsheid E., Walster E. Interpersomal attraction. – Reading, Massachusetts:Addison-Wesley, 1969. – 374 p.
10. Byrne D. The attraction paradigm. – N.Y.: Holt, 1974. – 341 p.
11. Dion K. Physical attractiveness and interpersonal attraction/Love and attraction. – Oxford: Academic press, 1979. – P. 263–348.
12. Duck S. Attitude similarity and interpersonal attraction//British Journal of Social and clinical psychology. – 1975. – V. 14. – P. 41–58.
13. Huston T. Foundations of interpersonal attraction. – N.Y.: Academic press, 1974. – 487 p.

***Коваленко Е.А.***

# СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ ПРИ НЕКОТОРЫХ ТИПАХ АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА

Проведено исследование общительности как многомерно-функциональной личностной черты у представителей некоторых типов акцентуации характера (по К. Леонгарду). Выявлено, что специфика количественных проявлений общительности проявляется ярче всего в регуляторно-динамической подсистеме. При акцентуациях отмечается снижение эмоционально-волевой регуляции общительности.

*KOVALENKO E.A.*

*SPECIFIC FEATURES OF SOCIABILITY IN INDIVIDUALS WITH DIFFERENT TYPES OF PERSONALITY ACCENTUATION*

*A sociability considered as multyaspected functional personal trait (Krupnov's approach) was studied in 124 subjects with different types of personality accentuation according to K. Leonhard. It was revealed that specificity of quantitative manifestation depends on dinamical-regulatory subsistem. The level of affective-volition regulation of sociability is decreased.*

Общительность как черта личности исследовалась в соотношении с различными индивидуально-типическими факторами. А.И. Крупнов, А.И. Ильина, Л.Ф. Василенко, Л.В. Жемчугова, В.Б. Щебетенко исследовали проявления общительности в связи со свойствами нервной системы и типами темперамента. Общительность при разных установках на межличностное взаимодействие изучалась О.В. Солонкиной, в связи типом отношения личности к людям – Л.А. Журавлевой, в соотношении с индивидуальным стилем профессиональной деятельности – Е.К. Павловой. Однако вопрос о проявлениях общительности как личностной черты в зависимости от типа организации характера остается малоизученным.

В нашем исследовании проблема связи типа характера и особенностей общительности рассматривается на примере людей с различными типами акцентуации характера, то есть с сильной выраженностью отдельных черт-радикалов характера. Акцентуации характера – это крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей устойчивости к другим [Личко А.Е., 1999].

Представления об общительности как многомерно-функциональной черте личности разрабатывались в рамках концепции системного строения черт личности А.И. Крупнова. Общительность в ней рассматривается в единстве восьми различных компонентов, каждый из которых включает две попарно противоположные переменные. Первые четыре компонента отражают мотивационно-смысловой аспект функционирования черты. Установочно-целевой компонент отражает конкретные установки индивида, включает переменные общественно-значимых и личностно-значимых целей. В когнитивном компоненте, свидетельствующем о глубине и точности представлений субъекта об общительности, выделяются переменные осмысленности (развитые представления) и осведомленности (поверхностные представления). Мотивационный компонент отражает уровень побуждений к общению, социоцентрических или эгоцентрических. Продуктивный компонент свидетельствует

о результативности общительности в конкретных видах деятельности (переменная предметности) или в сфере саморазвития (переменная субъектности). Остальные компоненты относятся к регуляторно-динамическому аспекту общительности. Об инициативности в общении, степени интенсивности контактов свидетельствует динамический компонент (переменные эргичности и аэргичности). Эмоциональный компонент, отражающий аффективную окраску и степень удовлетворенности процессом общения, включает в себя переменные положительных и отрицательных эмоций (стеничность и астеничность). Регулятивно-волевой компонент включает переменные интернальности (убежденность в ведущей роли собственной направленной активности) и экстернальности (приписывание причинности внешним обстоятельствам, активности других людей). В последнем, рефлексивно-оценочном компоненте, выделяются переменные операциональных (недостаток навыков общения) и эмоционально-личностных трудностей (стеснительность, неуверенность в себе).

Целью нашего исследования является выявление особенностей и специфики общительности как личностной черты в зависимости от типа акцентуации характера. Основные гипотезы заключались в том, что количественная специфика переменных общительности обусловлена, в большей степени, особенностями регуляторно-динамической подсистемы; качественная специфика психологической структуры общительности связана с доминированием связей либо между переменными регуляторно-динамического, либо мотивационно-смыслового блока.

**Методы исследования и испытуемые.** Для отбора испытуемых с акцентуациями характера нами было исследовано 2000 человек (абитуриенты колледжей и вузов МВД, поступающие на службу в ОВД); использовались методы: беседа и наблюдение, тесты MMPI и Леонгарда–Шмишека. Отбирались лишь те испытуемые, у которых тип акцентуации характера подтверждался разными методами. Всего отобрано 124 испытуемых (87 мужчин и 37 женщин, средний возраст 19,5 лет), представителей «чистых» типов акцентуаций: гипертимического – 26 человек, застревающего – 35, педантичного – 22, демонстративного – 22, тревожного – 19.

У данных испытуемых проводилось исследование общительности как системной личностной черты с помощью бланкового теста «Общительность» А.И. Крупнова. Методика позволяет оценить описанные выше восемь граней-компонентов общительности. Полученные данные мы подвергли статистической обработке с использованием пакета «SPSS for Windows 13.0»: анализ достоверности различий между средними, корреляционный анализ (критерий Спирмена), факторный анализ (метод главных компонент).

**Результаты исследования и их обсуждение**. Для каждой из групп испытуемых с «чистыми» акцентуациями характера получены средние значения выраженности различных переменных общительности. Данные сравнивались с помощью t-теста для сравнения средних двух независимых выборок (группы сравнивались попарно), статистически значимыми считались различия при $p<0,05$. Подавляющее большинство статистически значимых различий концентрируется вокруг переменных инструментально–динамического аспекта. Можно наметить общие тенденции в распределении средних значений этих переменных у представителей разных типов. Высокие показатели по переменным стеничности, эргичности и интернальности и низкие показатели по переменным аэргичности, астеничности и переменным трудностей характерны для представителей гипертимического и демонстративного типов, то есть типов, нейродинамическая основа которых связана с силой и подвижностью

нервных процессов. И наоборот, максимальные показатели по аэргичности, астеничности и обеим переменным трудностей, минимальные значения по эргичности, стеничности и интернальности отмечаются у представителей тревожного типа, в основе которого лежит слабость нервных процессов, преобладание процессов торможения над процессами возбуждения, повышенная утомляемость.

Для выявления специфичных взаимосвязей между переменными общительности представителей разных типов мы проводили корреляционный и факторный анализ данных. Специфические связи определялись путем сравнения выявленных нами корреляционных и факторных структур у представителей разных типов, с такими структурами, выявленными при изучении общепсихологических особенностей общительности (исследования А.И. Крупнова, Н.В. Каргиной и др.). В корреляционной структуре общительности представителей гипертимического типа выявлены специфические связи между когнитивным и рефлексивно-оценочным компонентами: прямая корреляция осведомленности и эмоциональных трудностей (0.41), обратная – осмысленности и операциональных трудностей (-0.43). Факторная структура общительности представителей данного типа включает специфический «фактор дисгармонии в общении», вобравший в себя осведомленность (0.67), эгоцентричность мотивации (0.52), негативные эмоции (0.52), аэргичность (0.62), экстернальность (0.74) и трудности эмоционального характера (0.78). Смысл выявленных связей состоит в том, что характер понимания общительности связан с трудностями: при адекватном понимании общительности отмечается снижение операциональных трудностей; чем более поверхностно понимание общительности, тем чаще возникают эмоциональные трудности. При поверхностном понимании может проявляться стремление ограничить свои контакты, полагаться больше на внешние обстоятельства.

Анализ корреляционной структуры представителей демонстративного типа выявил следующие специфические связи. Переменная интернальности коррелирует с положительным знаком с осведомленностью (0.48) и эгоцентричностью (0.74), переменная личностно-значимых целей обратно связана с операциональными трудностями (-0.44). Переменная общественно-значимых целей прямо связана с астеничностью (0.47). В факторной структуре выявлено два специфических фактора: «познавательно-безынициативный», включающий в себя осмысленность (0.55), осведомленность (0.71) и аэргичность (0.52), и «негативно-социоцентрический» фактор, представленный переменными социоцентричности на одном полюсе (0.54) и стеничности эмоциональных переживаний – на другом (-0.66). То есть чем больше самостоятельность в регуляции общительности, тем более поверхностны представления о ней как о черте личности, и тем сильнее побуждения, направленные на себя. Кроме того, развитие любых представлений об общительности как осмысленных, так и поверхностных, связано со снижением интенсивности межличностных контактов. Нацеленность общительности на решение личностно-значимых задач сопутствует преодолению недостаточности коммуникативных навыков. Нацеленность же на общественно-значимые задачи, а также побуждения, направленные на других людей, сопутствуют более частым негативным эмоциям.

В структуре общительности представителей педантического типа специфическая связь состоит в прямой корреляции осмысленности и астеничности (0.43). Выявлен «когнитивно-агармонический фактор», включающий переменные осмысленности (0.65), аэргичности (0.71), астеничности (0.74) и экстернальности (0.57). То есть чем более развиты представления об общительности, тем чаще возникают нега-

тивные эмоциональные переживания в общении, сильнее проявляется малоинициативность в контактах, зависимость общительности от внешних обстоятельств.

В корреляционной структуре представителей тревожного типа многие переменные регуляторно-динамического аспекта оказались автономными. Факторная структура включает в себя «социоцентрически-негативный фактор», вобравший в себя переменные социоцентричности (0.58), астеничности (0.85) и эмоциональных трудностей (0.51), и «избирательно-интернальный» фактор, объединивший переменную интернальности с положительной факторной нагрузкой (0.9) и переменную эргичности с отрицательной (0.55). То есть реализация общительности, побуждаемой мотивами, направленными на других людей, затрудняется в связи с повышенной тревожностью и страхом оказаться в неловком положении, сопровождается разнообразными негативными эмоциями.

У представителей застревающего типа акцентуации обнаружены специфические прямые связи эгоцентричности и экстернальности (0.38); переменная личностно-значимых целей прямо связана с аэргичностью (0.35), обратно – со стеничностью (-0.42). В факторной структуре выявлены следующие специфические факторы. «Фактор недоверия» объединил все переменные трудностей (0.64 и 0.61), направленность общительности на достижение личностно-значимых целей (0.62), эгоцентричность мотивации (0.62), аэргичность (0.56) и астеничность (0.6). Фактор «внешней ответственности» сосредоточил в себе две переменные – социоцентричность (-0.57) и экстернальность (0.54). Смысл выявленных связей состоит в том, что чем больше развиты эгоцентрические побуждения, а направленные на других людей побуждения меньше, тем больше склонность полагаться в общении на других людей и на внешние обстоятельства. Эгоцентрические побуждения связаны также с повышенной избирательностью в общении, избеганием новых знакомств. При этом реализация общительности затрудняется различными факторами, а преобладающие эмоции имеют негативную окраску. Мы предполагаем, что такая связь переменных обусловлена недоверчивостью представителей застревающего типа к другим людям.

Анализируя количество корреляционных связей между переменными внутри каждого из аспектов общительности, мы выявили, что структуры общительности представителей исследованных типов акцентуации различаются по степени связанности переменных между собой. Так, самая низкая степень интеграции отмечается в структуре общительности представителей тревожного типа. У представителей демонстративного и педантического типов акцентуации количество межаспектных связей значительно преобладает над количеством связей внутри каждого из аспектов общительности. То есть испытуемых этих типов акцентуации отличает низкая степень дифференцированности мотивационно-смыслового и регуляторно-динамического аспектов общительности. Эмоционально-волевые и мотивационно-когнитивные составляющие оказываются «слитыми» друг с другом. Кроме того, при каждом из рассмотренных нами типов акцентуации в корреляционной структуре некоторые переменные оставались несвязанными с другими. Чаще всего это были переменные, обеспечивающие инструментально-динамическую сторону общительности, а именно эргичность, стеничность и интернальность. Автономное положение этих переменных, на наш взгляд, свидетельствует об отсутствии их взаимовлияния друг на друга, о неподконтрольности проявлений, связанных с этими переменными, со стороны других факторов. Мы полагаем, что это отражает ослабление эмоционально-волевой регуляции общительности при акцентуациях характера.

**Выводы:**

1. Специфика количественных проявлений общительности при акцентуациях характера зависит, в большей степени, от нейродинамических основ характера, поскольку проявляется намного ярче в регуляторно-динамической подсистеме общительности.

2. Структуры общительности представителей разных типов акцентуации отличаются специфическими особенностями связей между различными переменными.

3. Для демонстративного и педантического типов акцентуации характерно снижение дифференцированности мотивационно-смыслового и инструментально-динамического аспектов общительности.

4. При акцентуациях характера отмечается снижение эмоционально-волевой регуляции общительности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Василенко Л.Д. Отношение общительности – замкнутости к симптомокомплексам экстраверсии, эмоциональности // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – М., 1970. №2, С. 138–142.
2. Жемчугова Л.В. Природные предпосылки индивидуальных проявлений общительности // Психология и психофизиология индивидуальных различий в активности и саморегуляции поведения человека. – Свердловск, 1985.
3. Журавлева Л.А. Связь общительности личности и доверия к людям: Дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2004.
4. Ильина А.И. Общительность и темперамент у школьников. – Пермь, 1961.
5. Каргина Н.В. Сравнительное исследование любознательности, настойчивости и общительности: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2005.
6. Крупнов А.И. Исследование общительности как системного качества личности // Активизация личности в системе общественных отношений. – М., 1989.
7. Крупнов А.И. Психологическая природа общительности как системного качества личности // Психологическая структура общительности, ее половозрастные и национально-этнические особенности. – М., 1995.
8. Крупнов А.И. Целостно-функциональный анализ индивидуальных проявлений общительности студентов // Психолого-педагогические проблемы учебно-воспитательного процесса в высшей школе на современном этапе. – М., 1986.
9. Крупнов А.И. Жемчугова Л.В. Исследования индивидуальных различий в динамических характеристиках активности общительности старших школьников // Вопросы психофизиологии активности и саморегуляции личности. – Свердловск, 1978. С. 63–69.
10. Леонгард К. Акцентуированные личности. Ростов н/Д.: Феникс, 2000.
11. Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. – М.: Апрель пресс, 1999.
12. Павлова Е.К. Общительность и индивидуальный стиль тележурналистов: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1997.
13. Солонкина О.В. Индивидуальные особенности структуры общительности в зависимости от типов установок на межличностные взаимодействия // Психологическая структура общительности, ее половозрастные и национально-этнические особенности. – М., 1995.
14. Щебетенко А.И. Динамическая характеристика общительности в формировании готовности к педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1984.

***Белая О.П.***

# МОТИВИРОВАНИЕ ПЕРСОНАЛА В СТРУКТУРЕ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В ВУЗЕ

В статье представлены результаты экспериментального исследования мотивационного профиля ученых вуза, имеющих признанные результаты инновационной деятельности. Проведен анализ наиболее эффективных подходов к мотивированию членов инновационных коллективов в соответствии с особенностями их мотивационного профиля. Обсуждаются проблемы управления мотивированием в условиях инновационной деятельности.

*BELAYA O.P.*

*STAFF MOTIVATION IN STRUCTURE OF MANAGING INNOVATIVE ACTIVITY IN UNIVERSITY*

*This article presents results of the experimental research work on university's scientists' motivation profiles, who have acknowledged innovations. The analysis of the most effective approaches to motivation of the members of innovative groups was made according to the peculiarities of their motivation profile. In the article we consider problems of the motivation management in the innovative activity process.*

Достаточно длительный период времени научные исследования в области управления преимущественно были нацелены на изучение широкого спектра производственных аспектов и системно не затрагивали проблем человеческого фактора в профессиональной сфере. В начале XX в. наметился явный акцент в обосновании ведущей роли поведения человека в трудовом процессе. Было показано, что сосредоточенность внимания руководства на создании нормальных условий деятельности сотрудника, на решении его социальных проблем лучше стимулирует труд. Таким образом, в контексте управления была доказана необходимость заботы о каждом отдельном работнике [2; 4]. В этот же период сформировалась первая научная школа, получившая несколько названий: «научного менеджмента», «классическая», «традиционная», предметом исследования которой стали роль и функции менеджера. Одним из первых разработку этих идей предложил А. Файоль [9], выделивший в структуре процесса управления пять основных функций: планирование, организация, подбор и расстановка кадров, руководство (мотивация) и контроль.

В дальнейшем в теоретических подходах к управлению Э. Мэйо стал рассматривать трудовой коллектив как социальную систему, в которой функционируют собственные системы контроля. Он установил, что воздействуя определенным образом на такую систему, можно значительно улучшить результаты труда.

Важность человеческого фактора в управлении отмечалась и в исследованиях Р. Оуэна, который полагал, что организация много времени тратит на уход за станками и машинами и мало заботится о людях. Тогда как вполне разумным было бы тратить такое же время и на «уход» за людьми, под которым автор понимал обеспечение благоприятных условий для работы, отдыха и т.п.[10].

Особенностью современной концепции управления является целенаправленное развитие человека в процессе профессиональной деятельности, повышение эффективности реализации его ресурсов, восприятие человека не как средство достижения цели, а как саму цель.

В последние годы существенно изменился характер самой профессиональной деятельности – ее содержательная и технологическая сторона. Динамично возрастает востребованность научного знания для создания высоких технологий на основе инновационных разработок. В большинстве развитых стран формируется инновационная политика, создаются предпосылки для развития инновационной среды, задающих вектор приоритетов в развитии науки, производства, социальной сферы. В современной России основными центрами инновационной деятельности становятся классические университеты, с накопленным в них интеллектуальным потенциалом, развитой научно-исследовательской и технологической базой, научно-исследовательскими традициями.

Приведение вузовской науки, образовательной деятельности в соответствие с запросами современного производства и социальной сферы обусловило переход вузов к инновационному режиму функционирования. В настоящий период фактически происходит смена парадигмы деятельности, затрагивающая все процессы ее организации, но в большей степени – осознание необходимости повышения роли персонала в решении стратегических задач. Наряду с совершенствованием научно-производственной инфраструктуры университетов и их технологической базы первостепенное значение приобретает формирование конкурентоспособного коллектива, что обусловлено спецификой инновационной деятельности научно-педагогических коллективов и сложившейся кадровой ситуацией.

Инновационная деятельность в структуре целостного образовательного процесса вуза является базовой в содержательном и технологическом аспектах. Она способствует решению задач развития научно-образовательного потенциала учебного заведения, интеграции научных исследований и образования, учебного процесса производственных задач, существенно изменившихся в новых социально-экономических и правовых условиях функционирования социума и высшей школы.

Анализ показывает, что содержание инноваций в вузе определяется гармоничным сочетанием фундаментальных и прикладных исследований и направлено на обеспечение качественно новых результатов в подготовке будущих специалистов, в научно-исследовательской работе, в создании и практическом применении новых научных изобретений, в разработке современных и усовершенствовании традиционных научных и образовательных технологий.

В целях совершенствования организации и управления научно-инновационной деятельности в вузе должна сформироваться инновационная инфраструктура. На ее базе могут осуществляться все стадии инновационного процесса: изучение состояния рынка, анализ потенциала вуза, координация деятельности учебно-научных и научно-образовательных центров и проблемных научно-исследовательских лабораторий, структурных подразделений в сфере инновационной деятельности; апробация нововведений; отбор наиболее эффективных проектов и программ; коммерциализация инновационных разработок и их реализация; интеграция университета в инновационные программы, формируемые Министерством образования и науки, Федеральным агентством по образованию, Федеральным агентством по науке и инновациям, Российской академией наук и др.

Постоянная потребность в генерировании нового знания в уже заданном или перспективно развивающемся научном направлении, определение целей, ориентированных на потребителя, ожидание коммерческого эффекта от вузовской науки, регламентация всех стадий научной деятельности способствуют тому, что научное творчество как психологическая категория, стало предметом внешнего управления.

В инновационной среде научная деятельность всегда ориентирована на получение оригинального результата, который не просто может быть принят (или не принят) социумом и рынком, а должен быть конкурентоспособным и прибыльным в финансовом отношении. В этой связи важной особенностью научной деятельности является рост объема научной информации и ее сложности, с одной стороны, и ускорения старения уже имеющейся информации, с другой (в настоящее время старение информации составляет от 10 до 20% в год).

Инновационная деятельность ученых предполагает объединение различных научных коллективов с целью комплексного изучения проблем, внедрения новых разработок в производство, продвижение их на рынке потребления. В этом случае коллектив перестает быть однородным и монофункциональным. Однако зачастую в силу высокого возрастного ценза научно-педагогического коллектива вузов, и как следствие, прочно закрепившихся в нем стереотипов установок, устойчивых представлений о своих функциях, в коллективе неизбежно возникает в той или иной степени сопротивление изменениям вплоть до полного отторжения инноваций. Такое явление сопровождается субъективным ощущением психологической угрозы сложившемуся статусу, дискомфорта, тревоги. Снять эти негативные процессы может развитие нового подхода к управлению. Суть его состоит в повышении эффективности личности в трудовой сфере не столько за счет разработки более гибкой системы материального поощрения и расширения арсенала методов административного манипулирования, сколько путем усиления роли мотивации, как стимулирующего фактора. Построение грамотной кадровой политики в вузе невозможно без использования методов мотивационного воздействия, умелого их сочетания и комплексного применения.

В отечественной психологии сущность мотивации рассматривается через такой феномен, как побуждение к деятельности, направленное на удовлетворение потребностей субъекта [1]. В нашем случае побуждение, прежде всего, должно быть связано с активностью субъекта, выбором действий и поступков личности. Результаты изучения сложившихся в рамках теории управления моделей мотивации не позволяют однозначно определить, что же побуждает человека к труду. В то же время установлено, что особую роль в процессе мотивирования труда играют стимулы – специфические внешние раздражители, актуализирующие те или иные мотивы человека. Специфика стимулов состоит в том, что сами по себе они не могут вызвать определенный вид деятельности, но выполняют функцию «катализатора» активности человека. Для мотивирования используются различные формы стимулирования. Однако не следует преувеличивать их возможности, так как человек обладает весьма сложной и не однозначной системой потребностей, интересов, приоритетов и целей. Эти вопросы получили системное отражение в исследованиях отечественных ученых различных научных направлений (К.А. Абульхановой-Славской, В.Г. Асеева, А.Г. Белого, В.В. Водзинской, И.А. Джидарьяна, Ю.П. Платонова, В.К. Шубкина, В.А. Ядова и др.).

В контексте рассматриваемой нами проблемы целесообразно выделить следующие подходы к определению сущности мотивации.

1. Дистальный (отдаленный) подход, основанный на выделении в качестве основных детерминант мотивации определенных личностных характеристик. Согласно этому подходу движущими силами (мотивами) поведения являются базовые человеческие потребности, а значимыми детерминантами активности – определенные личностные черты.

2. Когнитивный подход. В его рамках главная роль в понимании мотивации отводится процессам принятия решений и связанным с ними факторам, влияющим на эти решения.

3. Средовый подход. Основан на предположении, что поведение человека формируется в социальной среде, а поэтому центральное внимание в процессе анализа мотивации уделяется средовым, а не личностным переменным [3; 4].

Как показывает опыт, при правильном выборе средств мотивирования управление коллективом становится намного эффективнее и позволяет максимально использовать его потенциальные возможности. В зависимости от целей мотивирующего субъекта и ожидаемых результатов деятельности, мотивирование может осуществляться либо через внешние воздействия, актуализирующие и побуждающие личность осуществлять определенные действия, либо через формирование мотивационной структуры личности.

В первом случае для результативного управления необходимо знать мотивы, которые способны побуждать человека к желательным действиям и способы их активизации. Во втором – мотивирование носит формирующий характер и лишь опосредованно связано с конкретными результатами деятельности человека.

Эффективное управление невозможно без понимания взаимодействия мотивов и потребностей человека, а также правильного использования стимулов к труду. В проведенном нами исследовании предпринята попытка выявить мотиваторы, стимулирующие инновационную деятельность. Проведение эксперимента предполагало реализацию следующих этапов.

1. Формирование выборки, включающей ученых вузов, имеющих неоднократно признанные инновационные разработки.

2. Проведение эксперимента, направленного на выявление наиболее значимых мотиваторов.

3. Анализ и сопоставление мотиваторов и стратегий стимулирования разработчиков инноваций.

Для выявления особенностей мотивации использовался тест «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартина [6], анкетирование. В исследовании принимали участие ученые в возрасте от 28 до 65 лет, имеющие технологические инновационные разработки, апробированные на инновационных салонах и международных выставках инноваций. Полученные нами результаты позволили построить мотивационный профиль.

Наибольшие показатели получены по четырем мотивационным факторам: потребность в ощущении востребованности в интересной общественно полезной работе – 39,3 баллов; потребность в высокой зарплате и материальном вознаграждении – 37,5 баллов; потребность в признании со стороны других – 37,3 баллов; потребность ставить для себя сложные цели и достигать их – 37 баллов.

Как следует из полученных результатов, устойчивой характеристикой членов инновационного коллектива вуза является мотивация к достижениям. По сочетанию мотиваторов обнаруживаются три типа личностей, объединяющих в своей структуре такие факторы, как:

1) потребности в ощущении востребованности в интересной общественно полезной работе и потребности в завоевании признания со стороны других;

2) высокие результаты по фактору потребности в завоевании признания со стороны других и потребности ставить для себя сложные цели и достигать их;

3) потребность в социальных контактах и потребность в высокой зарплате, материальном вознаграждении.

Заметим, что для первого типа личности необходимым условием активности является наличие факторов, удовлетворяющих личные интересы. Их отсутствие в содержании инновационной деятельности, важной для вуза, блокирует стремление к достижениям. С точки зрения управления это самая сложная для мотивирования категория сотрудников. Если сотрудники обладают ценным опытом, то руководителю инновационного проекта необходимо много времени уделить согласованию их личных целей и интересов с целями и интересами всего вуза.

Второй тип характеризуется выраженным стремлением к достижениям. Ученые стремятся получить признание и это стимулирует их активность, направленную на достижение поставленных целей. Такой тип сотрудников мотивируют четкой постановкой целей деятельности, личного участия и поиском разумного баланса между поставленной целью и возможностью ее достижения. Однако следует иметь в виду, что результат инновационной деятельности всегда отсрочен во времени и деятельность сопровождается высокой степенью риска. В этой ситуации носители такого типа мотивации могут рассматривать цели как недостижимые и не прикладывать усилия для их достижения.

Сотрудники с высокой потребностью в социальных контактах и материальном поощрении стремятся к общению и совместной деятельности с единомышленниками. Несмотря на ярко выраженную потребность в денежном вознаграждении, в процессе мотивирования необходимо сделать акцент на социальный аспект деятельности. Управление мотивацией таких сотрудников потребует разработки коллективной системы стимулирования, которая бы активизировала тенденции сплочения сотрудников и гарантировала их согласие разделить между собой поощрение.

Учитывая, что инновационная среда находится в состоянии постоянного изменения, важно использовать адекватные мотиваторам способы стимулирования в условиях рисков и перемен. В нашем исследовании для каждого из трех типов сотрудников инновационного коллектива выявлены особенности их мотивирования в условиях изменений. Испытуемые с высокой потребностью в интересной и полезной работе поддерживают различные перемены, в том случае, если они позволят в большей степени удовлетворить профессиональные интересы. Они готовы выполнять более сложную работу, требующую высоких профессиональных навыков и мобилизации их интеллектуальных способностей. В то же время эти люди нуждаются в гарантиях карьерного роста. Поэтому управление мотивацией должно предполагать согласование организационных потребностей с потребностями личности в саморазвитии.

На эффективность деятельности оказывает влияние возможность удовлетворения потребности в признании в результате перемен. Сотрудники, которые в условиях устоявшейся деятельности объективно ощущают признание своей компетентности, испытывают определенное психическое напряжение по поводу сохранения своего авторитета и это снижает их активность еще на стадии ожидания изменений. В ситуации когда сотрудники с высокой потребностью в признании не получают его, возможно по меньшей мере две стратегии поведения – либо они равнодушны к нововведениям, либо активизируют деятельность за счет информирования о перспективах сохранения признания в новых условиях. Эффективными действиями со стороны администрации является информирование сотрудников о сущности изменений и прогнозируемых результатах.

Представители третьего типа, имеющие выраженную потребность в социальных контактах принимают перемены, если они негативно не сказываются на их

возможностях социализации. Потребность обсудить в коллективе новую ситуацию, выработать общую стратегию ее реализации, обменяться мыслями способствует ослаблению субъективного ощущения угрозы.

Акцент на сознательном мотивировании кадров для достижения конкурентных преимуществ вуза предполагает выделение в структуре управления персоналом специальной функции – управление мотивацией, которая обеспечивала бы психологическое сопровождение мотивирования.

Подобное управление персоналом исследовано А.Я. Кибановым [8]. Автором выделены этапы управления персоналом и предложена организационная структура. Кроме того, им показано, что отличительным аспектом организации этой деятельности является учет не только внутренних условий, но и внешних факторов. В контексте развития инновационных процессов в вузе важными представляются задачи организации социального мониторинга внешней среды, определение реальной потребности вуза в персонале, анализ внутренних возможностей для удовлетворения потребности в персонале, определение мотивации и способов мотивирования персонала, правовое, методическое и информационное обеспечение персонала, его адаптация, интеграция, индивидуализация и развитие.

Традиционно кадровыми вопросами в вузе занимается непосредственно руководитель и отдел кадров, а по научным направлениям – отделы аспирантуры и докторантуры. Однако для решения широкого спектра задач, выделенных выше, на наш взгляд, должна быть создана самостоятельная организационная структура, которая обеспечивала бы системное развитие важнейших направлений кадрового менеджмента [5; 7]. Структурно вузовская система управления кадрами может быть дополнена такими заимствованными из практики производственных предприятий подразделениями, как:

1) подсистема стратегического планирования и маркетинга персонала для разработки кадровой политики и стратегии управления персоналом, анализа кадрового потенциала, рынка труда, прогнозирования потребности в персонале, организации рекламы, поддержания взаимосвязи с внешними поставщиками кадров;

2) подсистема управления наймом и учетом персонала, осуществляющая организацию найма персонала, организацию собеседования, оценки, отбора и приема персонала, учет приема, перемещений, поощрений и увольнения персонала, профессиональную ориентацию и организацию рационального использования персонала, разработка штатного расписания, управление занятостью, документационное обеспечение системы управления персоналом;

3) подсистема управления развитием персонала, осуществляющая обучение, переподготовку и повышение квалификации, введение в должность и адаптацию новых работников, оценку кандидатов на вакантную должность, оценку кадров, организацию инновационной деятельности, реализацию деловой карьеры и служебно-профессионального продвижения, организацию работы с кадровым резервом;

4) подсистема управления мотивацией поведения персонала – управление мотивацией трудового поведения, нормирование и тарификация трудового процесса, разработка систем оплаты труда, разработка форм участия персонала в прибылях, разработка форм морального поощрения персонала, организация нормативно-методического обеспечения системы управления персоналом.

Таким образом, в системе управления вузом, реализующим инновационную деятельность, мотивирование выполняет важнейшую функцию стимулирования научного творчества. При этом индивидуальная мотивационная структура личности

должна всесторонне и системно исследоваться менеджерами по персоналу и учитываться при выборе конкретных методов мотивирования. Для ученых, успешных в инновационной деятельности, наиболее ярко выражены потребности в ощущении востребованности в интересной общественно полезной работе, потребности в признании со стороны других, потребности ставить для себя сложные цели и достигать их, потребность в социальных контактах, потребность в высокой зарплате, материальном вознаграждении.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М., 1990.
2. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс. – М.: МГУ. 1995.
3. Джуэлл Л. Индустриально-организационная психология. – СПб., 2001.
4. Занковский А.Н. Организационная психология. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2002.
5. Моргунов Е.Б. Управление персоналом: исследование, оценка, обучение. – М.: Бизнес-школа, Интелл-синтез, 2000.
6. Риччи Ш., Мартин П. Управление мотивацией: Учеб. пособие для вузов /Пер. с англ. Под ред. проф. Е.А. Климова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004.
7. Сартан Г.Н., Смирнов А.Ю. и др. Новые технологии управления персоналом. – СПб.: Речь, 2003.
8. Управление персоналом организации: Учебник /Под ред. А. Я. Кибанова. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: ИНФРА-М. – 2003.
9. Файоль А. Общее и промышленное управление /Пер. с франц. – М.: ЦИТ, 1923.
10. Фалмер Р. Энциклопедия современного управления. – М., 1992.

***Березкина А.Р.***

# НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СОТРУДНИКОВ МИЛИЦИИ

В статье рассматриваются особенности социально-психологической адаптации сотрудников милиции с новой для них служебной группой, представлены ее трудности, а также основные направления по оптимизации. Проделан анализ психологической и социологической литературы, затрагивающей вопросы адаптации сотрудников милиции.

*BEREZKINA A.R.*

*SOME PROBLEMS OF THE SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF MILITIA OFFICERS*

*Specific characters of the social-psychological adaptation of militia officers in the new service group are researched in the issue, are shown its difficulties, and also the main directions of its optimization. There was analyzed psychological and social literature connected with the questions of the adaptation of militia officers.*

Специфика современного этапа развития общества заключается в интенсивном реформировании в нашей стране государственных и общественных структур. Относительная стабилизация начала этого века определила стратегии адаптации личности к последствиям радикальных перемен, проходивших на всем протяжении 1990-х. Политические и социально-экономические изменения, происходящие в нашем обществе, в той или иной мере затрагивают интересы различных социальных групп. События последнего времени и ожидание новых потрясений (социальные реформы и события ближнего зарубежья) несут реальную угрозу обществу – разрушить пока еще хрупкий баланс в системе «человек – социальная среда», то есть вновь обострить адаптационные проблемы.

Особенности современной адаптационной ситуации свидетельствуют, что наряду с социально-экономическими преобразованиями в органах внутренних дел (ОВД) отмечаются признаки социально-психологического кризиса, порожденного отсутствием определенных ориентиров построения новых социальных отношений. Для успешного решения оперативно-служебных задач в ОВД необходимо поднять на качественно новый уровень психологическую подготовку сотрудников.

В настоящее время в ОВД нет специально разработанных (с учетом специфики службы, экономической ситуации в стране) и закрепленных регламентов социального взаимодействия, которые формируются в процессе адаптации сотрудников милиции – это является главной из причин кадровой проблемы (качественной и количественной). Происходит постоянный отток опытных сотрудников, с одной стороны, и омоложение кадров – с другой.

При раскрытии понятия адаптации сотрудника ОВД и ее структуры на социально-психологическом уровне мы руководствовались рядом методологических требований. Во-первых, адаптацию личности следует рассматривать как продукт исторического развития, и она не может быть понята без общественных отношений и практической деятельности людей. Во-вторых, сама структура социально-психологической адаптации личности определяется типом общественных отношений и

многогранной практической деятельностью личности, которые обуславливают различные виды адаптации, на основе различных форм объективных отношений складываются различные виды адаптации: социальная, служебная, бытовая, правовая и т.д. Однако необходимо проводить различия между формами общественных отношений и видами адаптации. В действительности каждый вид адаптации имеет как предметную, так и социально-психологическую сторону. Предметная сторона отражает отношение к подсистеме «человек – человек» и «человек – группа».

Исследования по проблеме адаптации среди сотрудников ОВД зачастую узкоспециализированы и рассматривают только одну строну адаптации – профессиональную [5, 7, 20], а исследования по социально-психологической адаптации датируются 1970–1980 гг. [1, 2, 4, 13]. Необходимо отметить, что социально-психологическая адаптация индивида в группе рассматривается как один из аспектов фундаментальной проблемы взаимодействия индивида и социальной среды.

В нашем исследовании мы рассматриваем адаптацию как триединство следующих взаимосвязанных элементов: внешнюю среду (общество), малую группу (непосредственно служебную группу) и личность (сотрудник милиции). Каждый из этих элементов несет свою специфику в процессе формирования социально-психологической адаптации и одновременно происходит взаимовлияние данных элементов. Общество (со своими политической и экономической обстановками, а также катаклизмами) влияет на служебную группу и сотрудника; служебная группа (со своими ценностями, нормами, традициями) влияет на общество и сотрудника милиции; сотрудник (со своими личностными особенностями) влияет на служебную группу.

В результате анализа научных источников по вопросу социально-психологической адаптации отечественными и зарубежными исследователями мы установили, что социально-психологическую адаптацию можно рассматривать с трех сторон:

1) адаптация вновь прибывшего члена группы к группе. Целесообразность и целенаправленность процесса адаптации со стороны сотрудника обеспечивает создание оптимальных условий и для его деятельности, и для деятельности других членов группы, выступающих по отношению к нему в качестве социальной среды адаптации. Это возможно благодаря тому, что в процессе вхождения в новую для сотрудника (субъекта адаптации) социальную среду между ним и его социальным окружением происходит согласовывание целей совместной деятельности в той же мере, как и средств для достижения этих целей. Активность сотрудника как раз и заключается в том, чтобы корректировать цели и средства своей деятельности так, чтобы с одной стороны, они соответствовали более общим целям социальной группы, а с другой, чтобы они обеспечивали реализацию индивидуальных потребностей и интересов данной личности;

2) адаптация группы к вновь прибывшему сотруднику. Подход к решению проблемы социально-психологической адаптации с позиций теории социальной группы предполагает, что в группах процесс включения нового индивида выполняет следующие условия: установка служебной группы по отношению к новому сотруднику и наличие действенной групповой эмоциональной идентификации с последним. Выбор этих параметров не случаен. Так, если социальная установка по отношению к новому члену группы определяет самый первый, начальный период социально-психологической адаптации, действенная групповая эмоциональная идентификация с новичком фиксирует отношение к новичку на уровне реального взаимодействия. Таким образом, проблема включения нового индивида в контактную группу не может быть адекватно решена без учета особенностей той группы, в которую включается новичок;

3) взаимная адаптация между вновь прибывшим сотрудником и служебной группой. Взаимоадаптация личности и группы заключается в одновременном «подстраивании» друг под друга. Для нормального функционирования социальной группы, она должна адаптировать входящих в нее индивидов, приспособить их к своим коллективным целям и корректировать свое развитие с учетом особенностей адаптирующейся личности. И с другой стороны, чтобы личность могла выполнять свои социальные функции в группе, ей необходимо приспособиться к целям, формам и характеру деятельности группы. Э.С. Маркарян считает, что окружающая среда является не просто адаптивной, а адаптивно-адаптирующей средой, так как деятельность человека имеет преобразовательную природу [10].

Воплощенные в концепциях отечественных ученных Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской, Б.Ф. Ломова, А.В. Петровского, Е.В. Шороховой положения позволяют раскрыть сущность процесса социально-психологической адаптации как выражения единства взаимодействующих сторон — человека и социальной среды – с присущими им противоречивыми моментами [1, 3, 8, 9, 11, 14, 17].

Для нашего исследования актуальным является третье направление (принцип единства взаимоадаптирующихся сторон – сотрудника милиции и служебной группы). В основе этого единства, с одной стороны, лежит активность социальной среды, с другой, активность личности, направленная на познание окружающего мира, выработку определенных принципов и конкретных способов взаимодействия, позволяющих не только приспосабливаться к изменяющимся социальным условиям, но и преобразовать их в той мере, в какой это оказывается целесообразным [12, 18, 19].

При значительном количестве публикаций, посвященных социально-психологической адаптации, практически отсутствуют материалы исследований о взаимодействии и взаимовлиянии сотрудника ОВД первого года службы и служебной группы в новых социально-экономических условиях.

Социальная жизнь сотрудника ОВД не ограничивается рамками одной социальной группы, даже если в ней она осуществляет свою ведущую деятельность. Одновременно сотрудник является членом семьи, дружеских и приятельских групп и т.д. Уровень социальной зрелости, нравственного примера и социальный опыт оказывают влияние на скорость социально-психологической адаптации личности.

Изучение взаимодействия и взаимовлияния индивидуальной (сотрудник милиции первого года службы) и групповой (служебная группа) социально-психологической адаптации дает ключ к пониманию и практическому решению многих психологических и социальных проблем с учетом специфики ОВД и современного этапа развития общества.

Проведенный нами опрос сотрудников милиции первого года службы (186 респондентов) показал, что большое значение для них в настоящее время имеет процесс социально-психологической адаптации с новой для него служебной группой, так как от этого зависит и профессиональная сторона сотрудника, и его личностная уравновешенность. Как отметили испытуемые, на социально-психологическую адаптацию влияет «налаживание контактов» с незнакомыми людьми – 68% (от количества опрошенных сотрудников), познание норм, традиций и обычаев служебной группы – 19%, обновление (коррекция) норм и обычаев группы с помощью своего мировоззрения и жизненного опыта – 9%. Только 4% респондентов отметили влияние постоянно изменяющейся внешней социальной среды (политико-эконо-

мическая ситуация ближнего зарубежья и России) на их социально-психологическую адаптацию в служебной группе. Таким образом, сотрудник милиции (особенно на первом году службы) вынужден быть постоянно включенным во взаимодействие и взаимовлияние со служебной группой, которые опосредованы влиянием изменяющейся внешней среды.

Под социально-психологической адаптацией сотрудника милиции и служебной группы в нашем исследовании мы понимаем:

– взаимовлияние и взаимодействие личности и группы, при которых осуществляется согласование требований и ожиданий его участников, согласование притязаний и самооценок личности с ее возможностями и реальностями группы. Поскольку личность и группа активно воздействуют друг на друга, то мы говорим об адаптивной и одновременно адаптирующей активности личности или группы;

– определенный этап процесса взаимодействия личности и служебной группы, содержание которого заключается в освоении личностью и группой новых социальных ролей и условий деятельности, а целью данного процесса является достижение динамического равновесия между взаимодействующими сторонами и переход личности к свободной, творческой, преобразующей деятельности, а группы на новую (более высокую) ступень развития.

– многомерный процесс формирования у личности устойчивого позитивного отношения к задачам и традициям группы, по мере проявления активности и усиленного включения в деятельность, систему межличностных отношений, социокультурную и социально-политическую жизнь группы, нахождение условий для самореализации, приобретения личностью определенного социально-психологического статуса, овладения теми или иными социально-психологическими ролевыми функциями, а у группы – получение нового опыта коммуникации, новых возможностей развития. И это происходит в тех социально-психологических связях и отношениях, которые возникают при решении различных социальных и деятельностных задач.

Проблемы, возникающие при включении нового индивида в контактную группу, – проблемы социально-психологической адаптации, – вызывают в настоящее время значительный интерес исследователей [6, 15, 16]. Анализ результатов проведенного нами исследования показал, что основными трудностями процесса социально-психологической адаптации в настоящее время являются:

– на уровне служебной группы – сменяемость руководителей и недостаточный уровень развития гуманистической направленности мышления у них; отсутствие подготовленных для работы специалистов (социальных работников, психологов); слабая роль общественных фондов и объединений (наставничество); неудовлетворительный морально-психологический климат; отсутствие удовлетворения от своего труда – отметили 96% респондентов от числа опрошенных;

– на личностном уровне – мотивационная неготовность кандидатов к службе в органах внутренних дел; недостаточная сформированность жизненно важных качеств для новых социальных условий; возрастные особенности, состояние здоровья – отметили 68% респондентов от числа опрошенных;

– на уровне общества – политическая и экономическая обстановка в стране; реформирование структуры МВД; отсутствие достаточного количества информации (справочно-консультативного обеспечения); экономические (неудовлетворенность заработной платой и материальным стимулированием); слабая нормативно-правовая база (нарушение гарантий правовой и социальной защиты) и система государственной поддержки сотрудников и бывших сотрудников, а также членов их семей;

нарушение функций института семьи (нестабильность семейных отношений, снижение значимости воспитывающей роли семьи, девиантное поведение подростков – членов семьи) – отметили 4% респондентов от числа опрошенных.

Проведенное нами исследовании и анализ его результатов позволяют сделать следующие выводы, что в период адаптации к условиям служебной деятельности наибольшие трудности молодые сотрудники, по мнению тех, кто прослужил менее одного года, испытывают вследствие незнакомого коллектива (23%), новизны условий службы (11%), материальных затруднений (10%), недостаточного уровня профессиональной подготовленности (6%). Среди субъективных причин молодые сотрудники отмечали трудности в общении (46%) и плохое знание своих должностных обязанностей (4%). В числе основных причин, удерживающих молодых сотрудников от увольнения из ОВД, назван такой фактор, как наличие социальных льгот.

Исследования, проведенные нами позволяют сделать вывод, о том что социально-психологическая адаптация – важный фактор в первоначальный период службы, обусловливающий эффективность служебной деятельности сотрудника ОВД. В ходе исследования также выявлено, что:

1) глубина и темпы социально-психологической адаптации имеют вполне реальное воплощение в виде конкретных результатов служебной деятельности сотрудника, особенно на начальном этапе;

2) социально-психологическая адаптация – это сложный социальный процесс, который вызывает большие трудности в управлении ею со стороны начальников, командиров и психологов подразделения, что, в свою очередь, влияет на эффективность деятельности сотрудника, особенно на начальном этапе;

3) существует прямая связь между дезадаптацией сотрудников и отклонениями от служебных, организационных, моральных и других норм в их служебной деятельности. Следствием дезадаптации являются: социальные и психические конфликты, уклонение от службы и даже суицидальные проявления;

4) затягивание во времени социально-психологической адаптации негативно отражается на профессиональной адаптации, следствием чего может быть неуверенность в своих силах и знаниях сотрудника, что может повлечь за собой негативное отношение к выполняемым функциям и как следствие – увольнение из ОВД.

Проблема социально-психологической адаптации в органах внутренних дел на сегодняшний момент является одной из актуальных, вследствие текучести кадров, профессиональной деформации сотрудников, развития нервно-психических расстройств и случаев суицидального поведения.

Результаты исследования, проведенного нами, показали, что молодые специалисты в большинстве случаев при столкновении с различными типами трудностей используют неэффективные копинг-стратегии. Знание психологических особенностей взаимодействия и взаимовлияния вновь прибывшего сотрудника с новой для него группой имеет большое значение для совершенствования профессиональной деятельности, а также повышения ее эффективности.

В целях оптимизации социально-психологической адаптации в органах внутренних дел предлагается:

– изучить особенности социально-психологической адаптации с учетом специфики различных подразделений с помощью наблюдения, анкетирования и психодиагностического методов;

– выявить особенности, динамику, механизмы, факторы и трудности социально-психологической адаптации в различных подразделениях в первый год службы сотрудников;

– активизировать и объединить работу руководящего состава, психологических служб, наставника, сотрудников воспитательного отдела и общественных формирований;

– разработать методы оптимизации социально-психологической адаптации сотрудника и служебной группы: психологический инструментарий в форме проективной методики для диагностики особенностей адаптации в типичных и нестандартных ситуациях профессиональной деятельности, обучающие тренинговые программы и психотехнологии основ консультативной психологической помощи вновь прибывшим сотрудникам при решении различных оперативно-служебных задач.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука. – 1980. – 333 с.
2. Баклицкая О.П. Социально-психологическая адаптация молодого рабочего в трудовом коллективе. Дис. ... канд. психол. наук. Гродно, 1987. – 192 с.
3. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 16–222 с.
4. Горбатенко А.С. Социально-психологическое исследование отношения к новому члену группы. Дис. ... канд. психол. наук. М., 1979. – 148 с.
5. Драчева Ю.В. Психологические трудности профессионального становления выпускников высших образовательных учреждений МВД России и пути их преодоления. Дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. – 222 с.
6. Крамник М.Е. Социально-психологическая адаптация комбатантов к условиям гражданской жизни. Дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. – 168 с.
7. Ларионова С.А. Профессионально-психологический отбор кандидатов на службу в органы внутренних дел на основе диагностики социально-психологической адаптированности личности. Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2001. – 234 с.
8. Леонтьев Д.А. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
9. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 443 с.
10. Маркарян Э.С. Вопросы системного исследования общества. – М., 1972. – 272 с.
11. Методология и методы социальной психологии / Отв. ред. Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1977. – 247 с.
12. Милославова И.А. Адаптация как социально-психологическое явление // Социальная психология и философия / Под ред. Б.Ф. Парыгина. – Вып. 2. – 1973.
13. Милославова И.А. Понятие и структура социальной адаптации. Дис. ... канд философ. наук. Л., 1974. – 189 с.
14. Петровский А.В. Личность, деятельность, коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
15. Пожарова Е. Пограничные нервно-психические расстройства у работников прокуратуры: факторы возникновения. Структура. // Уголовное право, №4, 2000.
16. Полежаева И.М. Психологические средства адаптации личности к деятельности в малой формальной группе. Дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2004. – 158 с.
17. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1975. – 423 с.
18. Свиридов Н.А. Социальная адаптация личности в трудовом коллективе. Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1974. – 247 с.
19. Скубий М.И. Проблемы социальной адаптации сельских учителей: Дис. ... канд. философ. наук. – Новосибирск, 1975. – 198 с.
20. Томилова О.В. Социально-психологические условия профессионального становления молодых сотрудников органов внутренних дел. Дис. ... канд. психол. наук. М., 2000. – 205 с.

***Семенихина М.В.***

# РЕФЛЕКСИЯ КАК ФУНКЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

В статье рассматривается проблема рефлексии как функции социальной адаптации и регуляции деятельности. Взаимосвязь рефлексии с присвоением субъектом ответственности за свою деятельность, обозначенная в работах В.К. Шабельникова, рассматривается нами в контексте гендерных различий. Кроме того, в статье приведены результаты экспериментального исследования по проблеме.

*SEMENIKHINA M.V.*

*REFLEXION AS A FUNCTION OF SOCIAL ADAPTATION: SEXUAL PERSPECTIVE*

*The article deals with the problem of reflexion as a function of social adaptation and regulation. We consider the connection of reflexion with appropriation of responsibility for personal functioning, described by V.K. Shabelnikov in his works, in the context of sexual differences. Moreover, the article presents the results of a new experimental investigation concerning the problem.*

К проблеме рефлексии обращались философы и психологи на протяжении всей истории развития этих научных областей. На сегодняшний день, несмотря на наличие значительного количества работ, касающихся гносеологических (Дж. Локк, А.З. Зак, Ю.Н. Кулюткин, О.К. Тихомиров, А.М. Матюшкин и др.) и онтологических (В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин, А.Н. Леонтьев, А.Г. Спиркин, А.С. Шаров, Н.А. Деева и др.) особенностей рефлексии, механизмов ее реализации (А.А. Тюков, Н.Г. Алексеев, Б.И. Хасан, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Н.И. Гуткина и др.), вопрос о функциональных особенностях рефлексии остается недостаточно проработанным.

Функция рефлексии всегда связывается авторами с регуляцией той или иной формы человеческой деятельности (И.С. Ладенко, Г.П. Щедровицкий, И.Н. Семенов, А.С. Шаров и др.).

Не поддается сомнению тот факт, что феномен рефлексии связан с присвоением субъектом ответственности за свою деятельность в общем и за ее результаты в частности. Однако следует понимать, что такая ответственность за свою деятельность – субъектность – явление, обусловленное культурно и социально. Так, о проблеме субъектности в интересующем нас аспекте пишет В.К. Шабельников. В традиционном обществе нет понятия «Я», субъект в нем – коллективен, растворен в обществе. Процесс интериоризации субъектных функций В.К. Шабельников связывает с изменением вектора агрессии, с развитием агрессии внешне направленной во внутреннюю ее форму. «Предприимчивость современного человека и его умение быстро вырабатывать новые, неожиданные способы действия основаны на развитии рефлексии, умении видеть себя со стороны, видеть основания своего поведения и критически их оценивать» [4].

Таким образом, рефлексия – это важное функциональное «приобретение», которое позволяет человеку, оторванному от общей, родовой системы управления поведением, совершать самостоятельную деятельность, самостоятельный выбор и осуществление своих поступков.

Помимо функционального, существенным для нашего исследования явился гендерный аспект, связанный прежде всего с разными социальными ролями, заданными мужчине и женщине культурно и исторически. Подробно гендерная специфика была рассмотрена в рамках психоаналитических концепций, описавших различия в психогенезе мужчин и женщин, их взаимоотношений с родителями, собственно личностной направленности. Карен Хорни (2000) считала, что существуют врожденные психологические особенности, отличающие мужчину и женщину. К таким изначально заданным показателям она относила мужское самолюбие, женскую заниженную самооценку, способность женщины любить и отдаваться беззаветно.

В русле отечественной философии большинство ученых, поднимавших в своих трудах проблематику отношений между полами (В. Соловьев, С. Булгаков, Н. Бердяев, В. Розанов), склонны воспринимать женщину как источник вдохновения, но не как самостоятельное творческое начало. Тогда как творческим началом признается мужчина.

Автор теории полового диморфизма В.А. Геодакян (2001) исходит из того, что процесс воспроизводства любой биологической системы (каковой является и человечество), включает в себя две противоположные тенденции: наследственность и изменчивость. В данном случае женское начало принимает на себя функцию сохранения и воспроизводства, передачи свойств от поколения к поколению, а мужской пол берет на себя функции столкновения с новыми условиями. Следовательно, мужской пол более уязвим, а женский обладает большей адаптивностью и жизнестойкостью, необходимыми для передачи генетического материала от поколения к поколению. Из этого следует, что именно мужчина обладает необходимостью приобретения (как в историческом, так и в онтогенетическом аспектах) функции, позволяющей включаться в социокультурное пространство, локализуя, приобретая собственную субъектность – способность ориентироваться в ее постоянно меняющихся требованиях – функции самооценки.

В.К. Шабельников (1999) также говорит о высокой степени адаптивности женщин, и их устойчивости по отношению к воздействиям извне: «Женщины обладают стабильным гештальтом личности. Включаясь в любые виды деятельности, они сохраняют свои особые мотивы, не зависимые от заданных мотивов выполняемой деятельности, в то время как мужчины определяются в структуре их личности той социальной деятельностью, которую они выполняют» [6, с. 178]. То есть, согласно точке зрения В.К. Шабельникова, женщина включена в социальные воздействия по своей сути, согласно своей исторической функции. Тогда как для мужчины решение «задачи на противостояние детерминирующей системе» – исторически заданная проблема.

На основании проведенного теоретического обзора мы выдвинули гипотезу о том, что психологические особенности рефлексии как функции ориентировки личности в социальном пространстве должны существенным образом различаться у мужчин и женщин.

В соответствии с данными представлениями о психологических особенностях рефлексии в ее функциональном аспекте были выбраны методы исследования: методика «Кто Я?», позволяющая оценить глубину рефлексии испытуемых; методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (дает представление об успешности социальной адаптации); шкала GCR методики исследования фрустрационной толерантности С. Розенцвейга использовалась для получения представлений об уровне социальной включенности испытуемых (поз-

воляет говорить о схожести паттернов поведения испытуемого с паттернами, являющимися наиболее характерными для его возрастной группы); опросник «феминности» / «маскулинности» С. Бэм.

В исследовании приняли участие 270 человек. Испытуемые – представители различных профессий, а также студенты 4-5 курсов различных вузов г. Москвы и г. Балашихи.

В ходе экспериментального исследования избранная нами методика «Кто я?» позволила выделить по 3 группы испытуемых в мужской и женской выборках по критерию глубины самоанализа, рефлексии. Группа 1 как в мужской, так и в женской выборках – испытуемые с достаточно поверхностной рефлексией, сосредоточенной преимущественно на анализе социальных ролей. В эту же группу попали испытуемые, которые при довольно глубоких (на уровне интересов, стремлений) суждениях дали очень маленькое количество ответов (3-7 из 20 возможных).

Группа 2 – испытуемые с достаточно глубокой рефлексией, в ответах которых представлены все типы результатов самоанализа: от социальных ролей до глубоких рефлексивных суждений. То есть испытуемые этой группы, в принципе, способны на глубокий самоанализ, но все же не проявляют склонности к нему. Их ответы построены, чаще всего, по принципу некоего «разгона» – испытуемый начинает анализировать себя с «поверхности» (социальные роли), затем углубляется «в себя» (личностные особенности, интересы) и на последних нескольких ответах явно достигает глубоких слоев своего внутреннего мира (оценки, направленные в будущее и глубокие рефлексивные суждения). Испытуемые этой 2 группы отвечали, как правило, на все 20 вопросов и говорили, что «им не хватает линеечек».

Группа 3 – испытуемые с глубокой рефлексией, проявившие не только способность (как испытуемые 2 группы), но и склонность к рефлексированию, о которой мы уже упоминали выше. Суждения этой группы – преимущественно глубоко рефлексивные, чаще с неким выражением смешения удовольствия и боли, которое получает испытуемый от процесса самоанализа («Я – запертая сила», «Я – вбирающий чужую боль», «Я – не знающий ответов на все вопросы» – это все суждения одного из испытуемых). Испытуемые этой группы не всегда давали 20 ответов на вопрос «Кто я?».

Далее был проведен анализ особенностей рефлексии, характерных для каждой из выделенных нами групп (непараметрический критерий оценки различий Крускала-Уоллиса высчитывался с помощью пакета SPSS 14.0). Результатом явилось выделение крайне интересных, на наш взгляд, закономерностей.

Так, для нерефлексивных девушек социальная адаптация составляет проблему – им сложно приспосабливаться к новым социальным требованиям, нормам (показатель адаптации по опроснику СПА). Способы их поведения не соответствуют принятым в их референтной социальной группе (показатель GCR). При этом нерефлексивные девушки – классические представители феминного гендера: важно, что они не просто женственны, они ощущают себя настоящими женщинами.

Нерефлексивные мужчины, с одной стороны, испытывают такие же проблемы с подчинением социальным нормам, как и нерефлексивные девушки. С другой стороны, их поведение адекватно их референтной группе, они ведут себя в соответствии с установками той группы, к которой принадлежат. Мужчины 1 рефлексивной группы ощущают себя более соответствующими своему гендеру, чем мужчины 2 и 3 групп. Это мужественные мужчины – агрессивные, считающие себя способными к лидерству, самодостаточные.

Вторая рефлексивная группа, как в женской, так и в мужской выборке характеризуется не просто средними показателями глубины рефлексии. Рефлексия этой группы носит «сбалансированный» характер: это не поверхностная, неадаптивная рефлексия 1 группы, зафиксированная только на анализе собственных социальных ролей; но и не тревожная, «самокопательная», глубочайшая рефлексия 3 рефлексивной группы. И женщины, и мужчины второй группы в меру адаптивны, их способы поведения не сливаются с теми, которые приняты в группе, но и не являются откровенно противоположными. Респонденты этой группы умеют адаптироваться, принимать социальные нормы, не растворяясь в той или иной социальной общности, не сливаясь с ее требованиями. Далее, попавшие в эту группу мужчины и женщины более андрогинны по сравнению с другими группами: девушки – маскулинизированы, мужчины – феминизированы.

Рефлексивная группа 3 и в женской, и в мужской выборке также показала некоторую степень сходства при наличии существенных различий. Во-первых, обе рефлексивные группы – наиболее адаптивны. Глубоко рефлексирующие женщины и мужчины легко принимают социальные нормы и требования. Однако если женщины склонны не просто принимать нормы той или иной социальной общности, но и выстраивать свое поведение с ними в соответствии, глубоко рефлексивные мужчины не изменяют способов своего поведения в соответствии с характерными для их референтной группы. И мужская, и женская рефлексивные группы – андрогинны, однако сохраняют гендерную направленность, характерную для своего пола: женщины – феминны, мужчины – маскулинны.

Обобщая полученные результаты, отметим, во-первых, что низкий уровень рефлексии связан с инверсией соответствующей социальной направленности, то есть нерефлексивные мужчины по особенностям адаптации схожи с рефлексивными женщинами и наоборот.

Во-вторых, для глубоко рефлексивных женщин и мужчин характерна максимально успешная социальная адаптация, что, как мы понимаем, возможно только при принятии всех социальных требований, которые предъявляются обществом. Более того, отсутствие рефлексии ведет к снижению социальной адаптации, что подтверждает наше представление об адаптивных функциях рефлексии.

В-третьих, что интересно, для рефлексивных мужчин характерна индивидуалистическая позиция в социуме (возможность оставаться адаптивным, сохраняя своеобразие своей позиции и интересов), тогда как рефлективность женщины связана с некоторой конформностью. Здесь, полагаем, проявляются гендерные ориентации: мужчины – на реализацию собственной позиции независимо от требований социума, а женщины – на реализацию себя как идеала для той социальной общности, в которую она включена.

Резюмируя, хотелось бы отметить выделившуюся группу с оптимальными показателями адаптивности – рефлексивную группу 2 как в мужской, так и в женской выборках. Крайне показательно, что именно эта группа проявила высокую андрогинию – смешение гендерных характеристик практически в равных пропорциях. Очевидно, эта группа являет собой своеобразный «перекресток» двух гендерных линий с их адаптивными особенностями.

Таким образом, полученные результаты позволяют поставить вопрос о существовании различных типов рефлексии, ее различных функциональных направленностей. В описанном исследовании мы наметили один из возможных путей ответа на данный интереснейший вопрос – путь анализа гендерных различий рефлексии как функции социальной адаптации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гендерные проблемы в общественных науках. – М., 2001.
2. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Т. 2 – М., 1989.
3. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования. // Вопросы психологии. – 1985. – №3.
4. Шабельников В.К. Функциональная психология. – М., 2004.
5. Шабельников В.К. «Брахманы», «кшатрии», «вайшья», «шудру» четыре психологических мифа в истории субъектности. // Журнал практического психолога. – М., 2006. – № 1.
6. Шабельников В.К. Гендерные различия в логике функциональных систем.//Материалы всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной российской семьи» Т. 1. – М., 1999.

***Филиппова С.А.***

# ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Статья отражает теоретико-прикладные аспекты проблемы гендерных различий: вопросы развития гендерной психологии в нашей стране и за рубежом, актуальность гендерных исследований на современном этапе развития общества. Гендерные различия рассматриваются как социокультурный феномен, тесно связанный с основными стратегиями развития общества.

*FILIPPOVA S.A.*

*GENDER DIFFERENCES: SOCIAL AND CULTURAL ASPECTS*

*The article describes theoretical and practical visions of gender differences: history and modern problems of foreign and Russian gender studies. The article focuses on the gender aspects of society development, includes such issues as gender identity, gender roles, parental behavior, dealing with post-modern concepts of gender.*

Гендерная психология – наука, рассматривающая различные аспекты социальных и психологических проблем пола, в качестве самостоятельной академической дисциплины появилась в конце XX столетия.

На Западе гендерные исследования возникли и долгое время развивались в русле психоаналитических идей; проблемы осмысливались разными теоретическими школами и направлениями глубинной психологии (классический и современный психоанализ, лакановский, юнгианский, адлерианский подход, объект-теории, эго-психология, селф-психология, французская психоаналитическая школа и др.). Сегодня проблема гендерных различий находит отражение в теориях ученых, являющихся представителями самых различных школ и направлений в психологии и смежных науках. Отечественная психологическая наука пережила длительный период господства идеи равенства полов: их специфика попросту отрицалась. Около двух десятилетий назад в России все же наступило время обращения к проблемам половой дифференциации. Интерес к ним оказался обусловлен не столько тем, что категория пола – сложнейшая психологическая, историко-культурная, социальная и клиническая проблема, сколько тем, что современные требования воспитания и индивидуального подхода к формированию личности не могут быть выполнены без учета психологической специфики пола.

Актуальность гендерных исследований на современном этапе обусловлена целым рядом социальных феноменов и факторов: изменением полоролевых взаимоотношений в социуме (политике, бизнесе, культуре, образовании), более активным участием женщин в жизни общества, появлением новых, в том числе нетрадиционных, форм брака, увеличением числа разводов в России, обострением проблемы одиночества, ростом числа психических, психосоматических, сексуальных расстройств, в том числе и на почве неадекватной гендерной идентичности (1).

Проблеме гендерных различий в последнее время посвящаются и этнографические, и кросс-культурные и сексологические исследования, и исследования психологических различий между полами; изучаются гендерные различия в когнитивной сфере, гендерная идентификация, гендерные роли, гендерные стереотипы, предрассудки, установки и др.

Гендер в психологии рассматривается как фактор, обусловливающий психологические, социальные и культурные различия полов.

В отличие от русского языка, в котором «пол» – единственное слово, отображающее половую принадлежность человека, английский язык имеет для этого два понятия: секс (sex) – «пол» и гендер (gender) – «социальный пол». «Секс» обозначает биологический пол, который детерминирован биологическими факторами: гормональным статусом, генетическими различиями. «Гендер» является социальной конструкцией, обозначающей особенности поведения и социальных стратегий человека. Гендерные характеристики являются своеобразным итогом социализации человека в соответствии с его половой принадлежностью.

Разграничение пола и гендера является фундаментальным, так как различия между мужчиной и женщиной обусловливаются преимущественно причинами, не являющимися биологическими, то есть, если пол индивида биологически детерминирован, то гендер является культурно и социально заданным (2).

Гендер в отечественной психологии – это социальный пол, то есть совокупность социальных и межличностных характеристик человека, устойчиво связываемых в данных общественно-исторических условиях с принадлежностью к мужчинам или женщинам.

Предметом гендерных исследований в отечественной и зарубежной психологии являются проблемы мужчины и женщины, их взаимодействия в изменяющемся мире. Научные исследования помогают осмыслить феномен мужского — женского в интрапсихическом и интерпсихическом смысле, выявить новые тенденции в состоянии и развитии данной проблемы в современном обществе, отражении ее в различных социальных сферах общества: праве, политике, экономике, образовании, искусстве, институте семьи и др.

Гендерные различия как социокультурный феномен проявляются прежде всего в реализации мужчинами и женщинами специфических, присущих каждому конкретному полу, способов поведения, – так называемых гендерных ролей. На формирование гендерной роли влияют определенные гендерные идеалы и стереотипы, присущие любой культуре. Основанием для реализации мужчиной или женщиной соответствующей гендерной роли является гендерная идентичность личности, на формирование которой также оказывают влияние социальные факторы.

Говоря о социальных детерминантах, обусловливающих процесс гендерной идентификации, следует коснуться проблемы гендерных стереотипов, под которыми в психологии понимают упрощенное, схематизированное, зачастую искаженное или даже ложное, характерное для сферы обыденного сознания представление о полоролевых различиях.

Гендерные стереотипы условно можно разделить на три группы.

Первая группа стереотипов связана с нормативными представлениями о соматических, психических, поведенческих свойствах, характерных для мужчин и женщин. Мужчины воспринимаются как властные, независимые, агрессивные, доминирующие, неэмоциональные и прогрессивные. О женщинах, напротив, говорят как о зависимых, кротких, слабых, эмоциональных, чувствительных и суеверных. При этом кросс-культурные исследования выявляют специфику гендерных стереотипов, присущих разным культурам: в одних странах (Германия, Малайзия) дифференцировка полов резко выражена, в других (Индия, Шотландия) – выражена слабо, в Нигерии такие качества, как заносчивость, грубость, лень относятся к женщинам, что нехарактерно, например, для европейских государств.

Вторая группа – это стереотипы, которые касаются содержания мужского и женского труда. Так, женской сферой деятельности считается обслуживающая, исполнительская. Мужская сфера деятельности – это инструментальная, творческая, организаторская.

Третья группа гендерных стереотипов связана с распределением семейных и профессиональных ролей. Мужские роли – это профессиональные, а женские – это семейные роли.

Исследователи отмечают наличие целого ряда проблем, связанных с содержанием полоролевых стереотипов как регуляторов полоролевого развития и поведения. И.С. Кон пишет: «Традиционные стереотипы маскулинности и феминности выражают прежде всего мужскую точку зрения. Образы «настоящей женщины» и «настоящего мужчины» бессмысленны, потому что каждый из них высвечивает какую-то одну ипостась» (3).

Противоречивость образов феминности и маскулинности в современной культуре создают некоторую нормативную неопределенность, подчас вызывая у людей чувство раздражения и тревоги, дискомфорт, споры о феминизации мужчин и маскулинизации женщин. Все это усложняет и процесс половой социализации подрастающего поколения, поскольку все средовые воздействия (культура, семья, школа, сверстники) преломляют через себя массовые полоролевые и другие стереотипы.

До середины XX века представления о маскулинности/феминности определялись континуально-альтернативной моделью: чем больше феминности, тем меньше маскулинности, и наоборот (4). Позднее выяснилось, что не все психические свойства пола дифференцируются на «мужские» и «женские», и что индивидуальные показатели маскулинности и феминности по разным шкалам (интеллекта, эмоций, интересов и пр.) не всегда совпадают. В 1974 г. С. Бем ввела в психологию понятие андрогинии – сочетания высоких показателей по шкале маскулинности с высокими показателями по шкале феминности. Она разработала концепцию психологической андрогинии, внесшей существенные коррективы в представления о маскулинности и феминности.

Сегодня принято рассматривать маскулинность и феминность не как полюсы одного континуума, а как независимые параметры. Кроме того, наряду с индивидами, имеющими отчетливую полоролевую дифференциацию, выделяют следующие группы:

1) психологически недифференцированные индивиды, с низкими показателями по шкалам маскулинности и феминности;

2) андрогинные индивиды, сочетающие высокую маскулинность с высокой феминностью.

Дифференциальная психология имеет три точки зрения на вопрос о взаимосвязи психологического пола и психологического благополучия личности. Первая, традиционная, модель полагает, что наиболее благополучными будут те, полоролевые ориентации которых максимально соответствуют их половой принадлежности то есть, маскулинные мужчины и феминные женщины. Вторая модель считает оптимальной андрогинию, то есть высокие степени проявления как маскулинности, так и феминности для обоих полов, а третья – что самый благоприятный фактор для обоих полов – высокая маскулинность.

И.С. Кон отмечает, что наиболее благополучными (в смысле общей психологической адаптированности) являются индивиды обоего пола с высокой степенью маскулинности. Существенное, хотя несколько меньшее экспериментальное под-

тверждение получила андрогинная модель, и совсем не оправдалась теория «соответствия» (3).

По данным Э. Маккоби и К. Джеклин, высокая фемининность у женщин часто коррелирует с повышенной тревожностью и пониженным самоуважением. Высокофемининные женщины и высокомаскулинные мужчины хуже справляются с деятельностью, не совпадающей с традиционными нормами половой дифференциации. Дети, чье поведение больше соответствует требованиям их половой роли, часто отличаются более низким интеллектом и меньшими творческими способностями (4).

Социально-экономические условия современного общества характеризуются динамичными изменениями социальных ролей и стереотипов, не совпадающих с традиционными представлениями и психологическими установками мужчин и женщин. При этом следование традиционным моделям поведения не является гарантией психологического благополучия ни для мужчин, ни для женщин.

В последние годы традиционные представления о мужских и женских половых ролях подвергаются все более жесткой критике со стороны ряда авторов, которые подчеркивают, что традиционные половые роли ограничивают и сдерживают развитие не только женщин, но и мужчин, служат источником психической и эмоциональной напряженности. Традиционные стереотипы маскулинного и феминного поведения не соответствуют реальному поведению современных мужчин и женщин. Так, мужчина или женщина может чувствовать себя комфортно как биологическая особь мужского/женского пола, но их могут не устраивать образцы поведения, соответствующие культурным стереотипам. Мужчины, не принимающие традиционные формы поведения, подвергаются общественному осуждению, что влечет за собой вероятность развития фемифобии, то есть страха перед проявлением у себя женственности.

Е.П. Ильин выделяет три отрицательных эффекта гендерных стереотипов. «Первый отрицательный эффект заключается в том, что существующие стереотипы образов мужчин и женщин действуют как увеличительное стекло, и различия между мужчинами и женщинами подчеркиваются в гораздо большей степени, чем в действительности. Второй отрицательный эффект половых стереотипов – это разная интерпретация и оценка одного и того же события в зависимости от того, к какому полу принадлежит участник этого события... Этот эффект гендерных стереотипов проявляется и в том, что из единичного случая делаются далеко идущие обобщения... Третий отрицательный эффект гендерных стереотипов заключается в торможении развития тех качеств, которые не соответствуют данному полоролевому стереотипу» (5).

Стремление соответствовать социально одобряемому типу полоролевого поведения создает предпосылки психологического дискомфорта у значительной части мужчин, женщин и детей. При этом индивиды с ярко выраженным традиционным подходом к мужской и женской гендерной роли сознательно ограничивают себя в развитии черт и качеств личности, не присущих их полу, в результате чего природные различия между мужчинами и женщинами еще более увеличиваются.

В научных исследованиях представлены различные аспекты формирования гендерной идентичности личности на разных этапах онтогенеза. Исследователи отмечают, что среди многочисленных факторов, оказывающих влияние на этот процесс, первоочередная роль отводится социальным факторам.

Многие исследователи, рассматривающие в своих работах социальные де-

терминанты становления гендерной идентичности, главную роль в этом процессе отводят семье и семейному воспитанию. Исследования этнографов и культурологов указывают на то, что особенности функции отца и матери лишь отражают нормативные представления и образ жизни, существующие в данном обществе. Таким образом, институт родительства – это в большой мере продукт социального конструирования или следствие традиций того или иного общества или социальной группы.

В отечественных гендерных исследованиях значительное место отводится проблеме материнства как проявлению природной функции женщины. Значительно меньше психологических исследований посвящено теме отцовства. Для современной семьи характерно изменение положения мужчины под влиянием ряда социально-экономических факторов: повышение социальной активности женщин, вовлечение их в профессиональную деятельность, изменение социокультурных стереотипов маскулинности–феминности и других.

Изменение полоролевых стереотипов приводит к переосмыслению социального моделирования пола; инверсионный тип половой социализации служит предпосылкой к формированию унисексуальной (или бисексуальной) модели психологического пола, чему также способствует активное внедрение средствами массовой информации унисексуальной модели половой социализации. Параллельно учеными отмечается ослабление социализирующего влияния семьи на детско-подростковое сообщество. В силу этих причин наблюдается рост девиантного поведения среди детей и подростков, у многих из которых отсутствует романтическая направленность в отношении лиц противоположного пола, ориентация на ценности семьи.

Изменения, происходящие в стране, не могут не отражаться на процессах, происходящих в ее социальной инфраструктуре, в связи с этим возникает необходимость определения новых направлений в изучении влияния социокультурных стратегий развития общества на процесс формирования гендерной идентичности личности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гуревич П.С. Мужчина и женщина в современном изменяющемся мире //Мир психологии. – №1, 2006. – С. 268–277.
2. Гидденс Э. Социология. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 632 с.
3. Кон И.С. Междисциплинарные исследования. Социология. Психология. Сексология. Антропология/ Сборник статей. – Ростов-н-Д: Феникс, 2006. – 605 с.
4. Смелзер Н. Дж. Социология/ Пер. с англ. – М., 1994. – 330 с.
5. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчин и женщин. – СПб.: Питер, 2006. – 554 с.

***Суржикова Л.Ф.***

# ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ

На основании проведенного теоретического анализа представлены основные противоречия в процессе формирования коммуникативной толерантности современной российской молодежи, определены задачи формирования культуры межнационального общения.

*SURZHIKOVA L.F.*

*DEVELOPING COMMUNICATIONAL TOLERANCE AMONG STUDENTS*

*After careful examination and theoretical analysis the author of this article pointed out main contradictions in the process of developing communicational tolerance among Russian youth of nowadays. The author also defines most vital concerns of developing common ways of intercultural communication.*

В последнее время наблюдается активизация внимания к проблеме толерантности. Это обусловлено факторами, характеризующими сегодняшнюю ситуацию в мире и нашем обществе: социальные и межэтнические конфликты, рост насилия и терроризма, напряженная социальная, экономическая, идеологическая обстановка. Возросший интерес к проблеме толерантности вызван, прежде всего, потребностями социальной практики и новыми подходами к исследованию вопросов, связанных с общением и межличностным взаимодействием. Развитие общественных отношений выдвинуло на передний план вопросы разностороннего развития личности, потребовало осмысления разнообразных факторов, в их совокупности и взаимодействии, влияющих на формирование человека. Одним из наиболее важных из них является общение. Вне общения личность развиваться не может. По существу – это основа глубинной, изначальной толерантности человека к человеку. Сформированная у человека толерантность позволяет ему легко вступать в коммуникативные связи с другими людьми, этически грамотная позиция в общении делает человека толерантным. Толерантность в общении способствует познанию позиции, мнения другого, стабилизирует сам процесс коммуникации. Все это ведет к современному пониманию коммуникативной толерантности как социально- и личностнозначимой ценности. Формирование коммуникативной толерантности как личностного качества обучающихся вызывает закономерный интерес исследователей, педагогов-практиков, широких кругов общественности.

Особенно актуальной на сегодняшний день представляется проблема толерантной коммуникации в молодежной среде. Однако исследований, посвященных формированию коммуникативной толерантности личности, недостаточно. Малоизученными в современной педагогике остаются вопросы развития толерантного общения как профессиональноважного качества личности в условиях обучения студентов в вузе. Недостаточно полно определены основные компоненты содержания коммуникативной толерантности, факторы, влияющие на ее формирование в студенческом возрасте, педагогические условия, создание которых способно положительно влиять на изменение стиля взаимодействия в студенческой среде. Анализ различных подходов исследователей к формированию коммуникативной толерантности позволяет выделить противоречия между:

а) существующими традиционными направлениями воспитательной работы со студентами в вузе и необходимостью организации специальной систематической работы, направленной на развитие коммуникативной толерантности;

б) пониманием важности создания в вузе условий, обеспечивающих формирование коммуникативной толерантности личности будущего специалиста и недостаточным уровнем проработанности их содержания;

в) имеющейся разнонаправленностью усилий организаторов процесса формирования коммуникативной толерантности у студентов в вузе и потребностью в разработке оптимальной модели их взаимодействия.

Термин «толерантность», постепенно внедряясь в сознание молодежи, подготавливает изменения в системе межличностных отношений, способствует позитивному взаимодействию, обогащению личности молодого человека новым и иным культурным достоянием, социальным опытом. Толерантность вообще предполагает бескорыстное принятие другого человека таким, каков он есть, независимо от его культурного и социального уровня. Проблему толерантности можно отнести к воспитательной проблеме. Целью воспитания, которой является воспитание в современном поколении потребности и готовности к конструктивному взаимодействию с людьми и группами людей, независимо от их национальной, социальной, религиозной принадлежности, взглядов, мировоззрений, стилей мышлений и поведения.

Актуальность проблемы толерантности связана с тем, что сегодня на первый план выдвигаются ценности и принципы, необходимые для общего выживания и свободного развития (этику и стратегию ненасилия, идею терпимости к чужим и чуждым позициям, ценностям, культурам, идею диалога и взаимодействия, поиска взаимоприемлемых компромиссов и т.п.).

«Толерантность – это то, что делает возможным достижение мира и ведет от культуры войны к культуре мира», – так говорится в Декларации принципов толерантности, принятой генеральной Конференцией ЮНЕСКО в 1995 г.

Толерантность – это миролюбие, терпимость к этническим, религиозным, политическим, конфессиональным, межличностным, разногласиям, признание возможности равноправного существования «другого».

Толерантность – это человеческая добродетель: искусство жить в мире разных людей и идей, способность иметь права и свободы, при этом не нарушая прав и свобод других людей. В то же время толерантность – это не уступка, снисхождение или потворство, а активная жизненная позиция на основе познания иного.

Для многонациональной, такой этнически разнообразной страны как Россия, проблема воспитания толерантности имеет большое значение.

Как задачи формирования культуры межнационального общения можно привести конкретные проявления взаимопонимания и согласия между людьми в современных условиях:

- уважение к человеческому достоинству;
- проявление и закрепление таких качеств, как чуткость, доброжелательность, терпимость, великодушие;
- чувство меры и такта в общении с людьми, умение преодолевать конфликты в отношениях с ними;
- уважительное отношение к языку, культуре, традициям, обычаям других народов;
- потребность претворять нравственные знания в действия и поступки;
- умение управлять своим поведением, своими потребностями, сочетая их с интересами окружающих;

• стремление словом и делом, своим личным примером утверждать нормы нравственности.

В современных условиях широкое развитие получает концепция поликультурного воспитания. Оно предусматривает адаптацию человека к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур, взаимодействие между людьми с разными традициями, ориентацию на диалог культур, отказ от культурно-образовательной монополии в отношении других наций и народов. Реализация ее идей направлена на создание такой атмосферы, живя в которой любой человек чувствовал бы себя не только сыном своей родины, но и гражданином вселенной, понимал и уважал, хранил не только культуру своего народа, но и культуры других народов, а следовательно, уважал право другой личности на свободное культурное развитие. Реализация концепции подводит студентов к пониманию существования других стилей жизни, которые столь же значимы и имеют право на существование, как и их собственный.

В заключение следует отметить, что толерантность, прежде всего, ориентирована на взаимоуважительные отношения, на сохранение этнического и культурного разнообразия. Она выступает как приемлемая основа урегулирования социальных и межэтнических конфликтов, снятия напряженности и достижения взаимоуважения интересов и ценностей всех этносов.

***Уланова Н.С.***

# ИССЛЕДОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ И ОСОБЕННОСТЕЙ УСВОЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ НОРМАТИВНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРАВОСЛАВНОЙ И МУСУЛЬМАНСКОЙ КУЛЬТУР

В статье освещены результаты исследования содержания социально-нравственной нормативности младших школьников, обучающихся в православных гимназиях, арабской и общеобразовательной школах города Москвы. Представлены уровень развития нравственных суждений и особенности представлений о нормах устроения социальной жизни, построения взаимоотношений, ориентирах развития и личных предпочтениях детей, обучающихся в различных религиозных традициях.

*ULANOVA N.S.*

*RESEARCH RELATING TO CONTENT AND FEATURES OF ASSIMILATION OF SOCIAL AND MORAL NORMS IN ORTHODOX CHRISTIAN AND MUSLIM CULTURAL ENVIRONMENT*

*The present study examined judgments of the students of elementary orthodox, muslim and public schools of Moscow about social and moral norms. The article presents the results of research of children's judgments about composition of the family, ideals of development, personal preferences and moral dilemmas. As the result of comparison of moral and social judgments of children the conclusion is made about its specific features associated with cultural and religious background.*

Интерес к изучению содержания социально-нравственной нормативности и особенностей усвоения ее учащимися специализированных образовательных учреждений, направленных на воспитание детей в рамках определенных культур, связан с увеличением влияния религиозного и этнокультурного факторов на жизнь современного социума. В настоящее время в системе образования города Москвы стали появляться такого рода образовательные учреждения, направленные на воспитание детей в рамках определенных религиозных культур. В основном, наряду с преподаванием общеобразовательных предметов, главным акцентом в построении образовательных программ в подобных учреждениях является воспитание детей в соответствии с религиозными и социальными нормами, формирование и сохранение основ духовности, присущих религиозной культуре.

Основной целью исследования, проведенного нами в 2006–2007 годах, стало изучение особенностей социально-нравственной нормативности младших школьниках, обучающихся в традициях православной и мусульманской культур в специализированных негосударственных образовательных учреждениях.

Общее число опрошенных составило 128 человек, учащихся третьих классов, из них 41 ученик арабской школы в Москве (при посольстве Саудовской Аравии), 42 воспитанника православных гимназий (Радонеж, Апостола и Евангелиста Иоанна Богослова) и 45 школьников общеобразовательной школы. Возраст респондентов составил от 8 до 10 лет.

В соответствии с поставленной целью для исследования были подобраны три методики, с помощью которых можно получить информацию о представлениях ребенка о структуре социальных отношениях в семье, в классе, о нормах поведения в

обществе сверстников, в отношениях с родителями и педагогами и определить уровень нравственных суждений младших школьников, а также связи с этих характеристик с социальным положении ребенка в группе сверстников.

Все методики были адаптированы к условиям проведения исследования. Для исследования младших школьников в Саудовской академии при посольстве Королевства Саудовской Аравии в Москве методики были переведены на арабский язык и согласованы с условиями культурного восприятия. Ученики этой школы могли выбрать, на каком языке заполнять анкеты: на русском или арабском.

Анализ и сопоставление информации, полученной с помощью описанных методик, позволил получить наиболее полные данные о содержании социально-нравственной нормативности младших школьников и ее особенностях в различных культурных средах. Для обработки информации, полученной при исследовании, использовались статистические методы обработки данных (первичный статистический анализ, корреляционный анализ, частотный анализ).

Для исследования вербальных представлений о нормах социальной жизни, взаимоотношениях и личных предпочтениях респондентов необходимо было проанализировать содержание ценностных и нравственных ориентации ребенка. Для этого была использована анкета, предложенная В.С. Мухиной и апробированная в диссертациях ее учеников и последователей в различных странах [3]. Анкетирование проводилась письменно. Ответы детей записывались на заранее подготовленном протокольном бланке.

Вопросы анкеты были разделены на основные смысловые блоки.

Для изучения представлений о структуре внутрисемейных отношений и ориентаций на эти отношения ребенку предлагалось ответить на вопросы о составе семьи, главе и авторитете, о личных предпочтениях и привязанностях. Ответы респондентов распределись следующим образом.

Частотный анализ полученных данных позволил выделить следующие тенденции в представлениях младших школьников о внутрисемейных отношениях. 78,9% и 71,4% учеников православных гимназий и арабской школы соответственно считают главой семьи отца, что значимо выше показаний аналогичного суждения среди младших школьников общеобразовательных школ (59,6%). В ответах на вопросы, касающихся авторитета глав семьи значительную роль у респондентов всех групп занимают старшие родственники и родители (92,90%, 96,00%, 81,70%, учащихся православных гимназий, арабской и общеобразовательной школ соответственно). Результаты позволяют говорить о том, что младшие школьники, обучающиеся в православных гимназиях и арабской школе, как и дети из образовательных школ, наделяют авторитетом в семье родителей, из них дети, принадлежащие православной и мусульманской религии, чаще считают главой семьи отца.

Отдельное внимание уделялось изучению проблемы половой идентификации и ориентации на религиозные идеалы в развитии. Среди всех групп респондентов подавляющее число детей идентифицировало себя с персонажем своего пола (68,4%, 64,3%, 73,1% учащихся православных гимназий, арабской и общеобразовательной школы соответственно). В качестве примера для подражания во всех группах респонденты в основном называли членов семей. В отличие от детей из общеобразовательной школы младшие школьники из православных гимназий и арабской школы ответили, что для них идеалами являются религиозные деятели (святые, священнослужители, пророк) (0%, 5,3 %, 10,7 % соответственно учеников православных гимназий, арабской и общеобразовательной школы). Такие статистически различ-

ные показатели свидетельствуют о наличии религиозных ориентаций в выборе идеала, при этом у детей, воспитывающихся в мусульманской традиции, эти показатели значительно выше.

Содержание культурных и религиозных ориентаций, отражающих зависимость от особенностей национальной культуры и от места семьи в системе общественных отношений, как неотъемлемая часть социально-нравственной нормативности, оценивалось в вопросах о литературных предпочтениях, любимых формах времяпрепровождения, ориентаций в выборе профессии.

10,5% учеников православных гимназий и 39,3% респондентов-учеников арабской школы и указали религиозные книги (Евангелие, Житие святых, Коран), что свидетельствует о религиозных предпочтениях респондентов этих групп.

Большая часть детей, воспитывающихся в православной традиции, среди ориентаций на выбор профессии указали творческие специальности (художники, балерины, архитекторы), что близко к предпочтениям учеников общеобразовательных школ (36,8% и 26,9% соответственно), тогда как ученики арабской школы большее предпочтение отдают управленческим специальностям (министры, послы, директора) (25,0%). Последнее может быть связано со спецификой школы – там учатся в основном дети родителей, занимающих руководящие должности.

На вопрос: «Кого ты считаешь самым хорошим, самим замечательным человеком?» большинство респондентов всех групп указали членов семьи (42,1%, 50,0%, 59,6% ответов учащихся соответственно православных гимназий, арабской и общеобразовательных школ, отличия, между показателями статистически не значимы). Среди детей, указавших религиозных деятелей самым замечательным человеком больший процент учеников арабской школы (пророк) (21,4% по сравнению с 13,2% ответов среди учеников православных гимназий, что значимо отличается от показателя количества ответов среди учеников образовательных школ 1,9%), что отражает особенность нравственных ориентаций детей.

В представлении об эстетических идеалах у всех групп респондентов основное место занимают природные явления (39,5%, 60,7%, 63,5% соответственно детей воспитывающихся в православных гимназиях, мусульманской и общеобразовательной школы).

Для исследования стремления к лидерству, притязаний на признание среди сверстников респонденты обозначали свое желание быть или не быть главным в ситуации известной им группы сверстников. Среди детей, воспитывающихся в мусульманской культуре, число проявивших стремление к лидерству составило 35,7%, что выше такового же показателя у учащихся православных гимназий и общеобразовательных школ (21,1% и 26,9% соответственно, показатели не имеют статистически значимых различий). То есть притязания на признание у детей из арабской школы выражены ярче.

Исследовалось и отношение младших школьников к нормам поведения, когда снят социальный контроль. 28,9%, 53,6%, 28,8% соответственно учеников православных гимназий, арабской школы и общеобразовательных школ указали, что делали бы добро, помогали бы и наставляли людей. Это может говорить о стремлении детей, воспитывающихся в мусульманской культуре (чей показатель статистически значимо выше других), выполнять социальные и религиозные нормы взаимопомощи и доброжелательности.

Диапазон намерений детей, их ориентации на реализацию своих желаний распределились следующим образом: преобладающий процент респондентов всех

групп назвали своим желанием делать добро для людей и родственников (31,8%, 30,9%, 35,3% соответственно учеников православных гимназий, арабской школы и общеобразовательных школ, значения статистически близкие).

Результаты исследования потенциальной склонности проявления агрессивного поведения среди младших школьников распределились так. Большее число всех обследованных не проявили выраженной склонности к агрессивному поведению (47,4%, 84,6%, 50,0% соответственно учеников православных гимназий, арабской школы и общеобразовательной школы), среди детей, продемонстрировавших потенциальную возможность агрессивного поведения в вербальном плане, больший процент занимают ученики арабской школы (21,4% процента по сравнению с 5,3% и 0% с показателями по православным и общеобразовательным школам).

Для исследования уровня развития нравственных суждений и для определения норм нравственного поведения в сознании младших школьников респондентам для оценки было представлено восемь ситуаций, разработанных Л. Колбергом (L. Kolberg) и Р.М. Лернером (R.M. Lerner) для выявления консервативности и гибкости моральных суждений. В каждой ситуации были предложены вопросы, направленные на раскрытие позиции ребенка относительно поступка героя и отношения к этому взрослых, рефлексия о своем поведении в аналогичной ситуации. Бланки заполнялись письменно. Для определения уровня развития нравственных суждений использовались ответы на все рассказы.

Анализ ответов позволил определить уровень развития каждого реципиента в соответствии с описаниями этих стадий, предложенными Л. Колбергом. На первом уровне преконвенциональной нравственности на первой стадии «Ориентация на наказание и послушание», которую характеризует беспрекословное подчинение ребенка существующим нормам, находятся 31,6%, 28,6% и 21,2% младших школьников арабской школы, православной гимназии и общеобразовательной школы соответственно. На второй стадии этого же уровня «Индивидуализм и обмен», где ребенок ориентируется на личные интересы, и акцент направлен на обмен с целью достижения желаемого, находятся 39,5%, 42,9% и 30,8% детей соответственно. На следующем уровне развития нравственных суждений – уровне конвенциональной нравственности, на стадии «Хорошие межличностные взаимоотношения», находятся 28,9% и 28,6% процентов детей обучающихся в православных гимназиях и арабской школе соответственно, что ниже такого же показателя среди учащихся в общеобразовательных школах (50,9%). Это может быть объяснено более жесткой ориентацией детей из религиозных образовательных учреждений на выполнение норм поведения.

Для изучения социальной структуры межличностных отношений в группах сверстников младших школьников в различных культурных образовательных средах, а также для выяснения возможных связей между социальным положением и особенностями социально и нравственного развития детей внутри выборок использовалась стандартная социометрическая процедура с ограниченным числом выборов и смешанным критерием оценки (Представьте, что вам придется перейти в другой класс. Кого бы ты хотел взять в новый класс?) [1]. Вопрос был представлен на отдельном бланке и заполнялся анонимно.

Результаты социометрии сравнивались с результатами, полученными при анализе остальных методик. Таким образом, использование корреляционного анализа Спирмена позволило выяснить зависимость между социальным статусом в группе сверстников и содержанием социально-нравственных ориентиров, а также уровнем

нравственного развития. Анализ показал значимую положительную зависимость между социальным статусом мальчиков – учеников общеобразовательной школы и уровнем их нравственного развития (с вероятностью 0,01). Такие результаты могут свидетельствовать о том, что ценными качествами у детей в среде сверстников, воспитывающихся в религиозных средах, является ориентация на жесткое соблюдение норм поведения, что соответствует первой и второй стадиям нравственных суждений по Л. Колбергу. В среде детей, воспитывающихся в общеобразовательной школе, ценными качествами в нравственном поведении и суждениях считаются ориентации на межличностные отношения.

Основным результатом исследования является то, что нам удалось выявить сходства и различия в усвоении социально-нравственной нормативности детьми младшего школьного возраста, воспитывающихся в различных культурах.

В ходе анализа полученных данных нам удалось выделить сходства и различии в содержании социально-нравственной нормативности и особенностях ее усвоения у младших школьников, обучающихся в разных образовательных учреждениях. Результаты исследования учащихся в православных гимназиях, арабской и общеобразовательной школах города Москвы, позволяют говорить о сходствах и различиях в представлениях о социальной структуре семьи: школьники, обучающиеся в православной и мусульманской культуре, как и дети из образовательных школ, наделяют авторитетом в семье родителей, но, в отличие от них, чаще считают главой семьи отца.

Данные свидетельствуют о наличии религиозных ориентаций в выборе идеала развития, литературных предпочтениях, идентификации среди младших школьников, обучающихся в православных гимназиях и арабской школе города Москвы, при этом эти показатели значительно выше у детей, воспитывающихся в мусульманской традиции.

Исследования стремления к лидерству, притязания на признание среди сверстников показали, что притязания на признание у детей из арабской школы выражены ярче по сравнению с таким же показателем в остальных группах респондентов.

Результаты анализа нравственных суждений детей могут свидетельствовать о том, что ценными качествами у детей в среде сверстников, воспитывающихся в религиозных средах, является ориентация на жесткое соблюдение норм поведения, что соответствует первому уровню развития нравственных суждений по Л. Колбергу, тогда как изучение детей, обучающихся в общеобразовательной школе современного мегаполиса, не выявило их выраженных ориентаций на религиозные идеалы, но показало ориентацию на нормы нравственного поведения, принятые в современном обществе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Кондратьев М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. – СПб: Питер, изд. 1-е, 2005.
2. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000.
3. Очере Ф.А. Психологические особенности влияния традиционных ценностных ориентации этнической группы акан на структуру самосознания личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1994.

***Милашина О.Г.***

# СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ СИТУАТИВНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются факторы, взаимосвязанные с тревожностью личности в условиях обучения в высшей школе и выявляется роль социально-психологического тренинга, включенного в учебный процесс, в регуляции ситуативной и личностной тревожности.

*MILASHINA O.G.*

*SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL TRAINING AS A MEAN OF REGULATION OF SITUATIONAL AND PERSONAL UNEASINESS IN THE HIGHER SCHOOL*

*The author of the article examined the factors interconnected with high situational and personal uneasiness of the person in conditions of training at the Higher School. The author consider the role of the socially-psychological training which was included in educational process, in regulation of situational and personal uneasiness.*

Высокая ситуативная, а особенно личностная тревожность мешают самореализации, профессиональному и личностному росту специалистам – выпускникам высших учебных заведений.

Различные аспекты тревожности подробно рассмотрены в исследованиях отечественных и зарубежных психологов (Мясищев В.Н., 1960; Имедадзе Н.В., 1966; Левитов Н.Д., 1969; Лазарус Р., 1970; Кисловская В.Р., 1972; Ханин Ю.М., 1976, 1981, 1991; Немчин Т.Д., 1983; Прихожан А.М., 1984, 2001; Вяткин Б.А., 1987; Березин Ф.Б., 1988; Братусь Б.С., Спиваковская А.С., 1988; Соколова Б.Т., 1989; Габдреева Т.Т., 1990; Залученова Е.А., 1995; Артюхова Т.Ю., 2000; Сизикова Т.Э., 1996; Гормин А.С., 1997; Тейлор Ж.,1956; Спилбергер Ч., 1972; Франкл В., 1990; Хорни К., 1993; и др.) В имеющихся научных публикациях сравнительно мало внимания уделяется исследованию и коррекции тревожности в условиях обучения в высшей школе.

В юношеском возрасте главным процессом является интеграция – процесс, когда складываются черты и свойства личности, отвечающие необходимости группового и личностного развития. Тревожность возникает и закрепляется в качестве устойчивого личностного образования на основе ведущей в этот период потребности в принятии, в удовлетворяющем, устойчивом отношении к себе. В психологии выделяют два основных социальных мотива – мотив аффилиации и мотив власти. Нас в данном контексте будет интересовать именно мотив аффилиации, основным содержанием которого является присущее человеку стремление к контакту с другими людьми. Представляется вполне вероятным, что тревожность может оказывать существенное влияние на ожидания человека относительно успешности или неуспешности будущего взаимодействия, а вслед за этим и на его реальное поведение в отношении других людей.

Е.А. Соколков отмечает, что: «Процесс преподавания гуманитарных наук, как и других учебных предметов в высшей школе, происходит разнообразными формами и методами обучения» [6, с. 6]. Особое значение имеет работа по изучению влияния на тревожность занятий в форме социально-психологических тренингов, вклю-

ченных в учебный процесс. В фокусе нашего анализа было измерение тревожности респондентов и соотнесение полученных данных с уровнем мотивации аффилиации. Также изучались особенности социально-психологической адаптированности, самоактуализации личности, стратегии поведения в конфликтной ситуации.

Целью нашего исследования является изучение факторов, влияющих на тревожность личности в условиях обучения в высшей школе и выявление роли социально-психологического тренинга, включенного в учебный процесс, в регуляции ситуативной и личностной тревожности. Объект исследования – ситуативная и личностная тревожность. Предмет исследования – социально-психологический тренинг как средство коррекции ситуативной и личностной тревожности в условиях обучения в высшей школе. Теоретический анализ изучения тревожности позволил выдвинуть гипотезу исследования со следующими допущениями. Во-первых, социально-психологический тренинг, включенный в учебный процесс, является эффективным психологическим средством коррекции тревожности. Во-вторых, ситуативная тревожность в большей степени подлежит коррекции, чем личностная.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы исследования необходимо было решить следующие задачи. Во-первых, провести теоретический анализ изучения понятия «тревожность» в психологии. Во-вторых, выделить имеющиеся способы и методы коррекции тревожности личности. В-третьих, на основе факторного анализа установить взаимосвязь переменных, влияющих на уровень тревожности. В-четвертых, выявить и проанализировать изменение тревожности в результате проведения социально-психологического тренинга, включенного в учебный процесс.

В исследовании приняли участие студенты Новосибирского гуманитарного института – психологического факультета и студенты Новосибирской государственной академии водного транспорта – экологического факультета. Студенты обучались на 4-м курсе дневного отделения.

### *Методы исследования*

В работе используется комплекс методов, направленных на решение поставленных задач и позволяющих выявить правомерность выдвинутой нами гипотезы: анализ научной литературы по проблеме исследования, методы сбора эмпирических данных, наблюдение, беседа с испытуемыми, опрос, тестирование.

Были использованы следующие психодиагностические методики:

Тест «Шкала реактивной личностной тревожности Спилбергера–Ханина» (далее ШРЛТ), тест-опросник А. Мехрабиана для измерения мотивации аффиляции (МАФ) в модификации, предложенной М.Ш. Магомед-Эминовым, тест на измерение уровня самоактуализации личности (САТ), модификация Л.Я. Гозмана и М.В. Кроза, опросник социально-психологической адаптированности (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда, методика «Тип поведения в конфликтной ситуации» разработанная К. Томасом и адаптированная Н.В. Гришиной.

Методы математической и статистической обработки и интерпретации данных включали корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена, выявление различий в уровне исследуемого признака по U-критерию Манна-Уитни. Для выявления внутренней структуры используемых шкал был проведен факторный анализ (метод главных компонент). Простота структуры определялась по критерию Г. Кайзера – с использованием вращения варимакс – нормализованное. Обработка экспериментальных данных и графическое представление результатов осуществлялось с использованием программных пакетов Statistica 6.0.

Анализируя типы, виды и уровни тревожности, мы в контексте нашего исследования определили необходимость акцентирования на ситуативной и личностной тревожности.

Под **личностной тревожностью** понимается устойчивая индивидуальная характеристика, **свойство** субъекта, отражающая его предрасположенность к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной реакцией.

**Ситуативная или реактивная тревожность** как **состояние** характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени.

**Экспериментальное исследование** было организовано следующим образом. На **первом** этапе – **констатирующем** был осуществлен выбор методов исследования, проведена диагностика по вышеназванным методикам во всей выборке – 214 человек и установлены корреляционные взаимосвязи, а также проведен факторный анализ полученных результатов. На **втором** этапе – **формирующем** группа была поделена на экспериментальную группу – 92 человека и контрольную – 122 человека. Экспериментальная группа – студенты психологического факультета Новосибирского гуманитарного института. Контрольная группа – студенты экологического факультета Новосибирской государственной академии водного транспорта. С участниками экспериментальной группы был проведен социально-психологический тренинг, включенный в учебный процесс. На **третьем** этапе – **контрольном** участники экспериментальной и контрольной групп снова прошли психодиагностическое исследование с помощью тех же диагностических методик, что и на начало эксперимента.

На **констатирующем** этапе факторный анализ признаков, измеренных по вышеназванным методикам, позволил выделить пятифакторную модель.

Факторы были условно названы:

**1. Адаптивность** – умение приспособиться к внешним условиям. Включает в себя эмоциональный комфорт, общее позитивное отношение к себе, людям и миру, самоконтроль и чувство власти над своей жизнью вместе с принятием правил и требований общества – обратным полюсом является искаженное или недостаточно развитое представление о себе, непринятие себя и других, эмоциональный дискомфорт, внешний контроль, ведомость, эскапизм – нежелание решать проблемы. Фактор 1 – «адаптивность» – интерпретируется посредством 8 признаков: дезадаптивность (-0,93), принятие себя (0,63), непринятие себя (-0,85), непринятие других (-0,62), эмоциональный дискомфорт (-0,89), внешний контроль (-0,9), ведомость (-0,72), эскапизм (-0,6).

**2. Самореализация** – включает в себя самопринятие, способность к независимости и свободе выбора, гибкость поведения, сензитивность, которая определяет, в какой степени человек отдает себе отчет в своих потребностях и чувствах, принятие агрессии. Обратный полюс – личностная тревожность и страх отвержения. Фактор 2 – «самореализация» – включает в себя 8 параметров: поддержка (0,85), гибкость поведения (0,63), сензитивность (0,8), самопринятие (0,78), принятие агрессии (0,68), контактность (0,68), личностная тревожность (-0,64), страх отвержения (- 0,65). Параметр «поддержка», имеющий наибольший вес во втором факторе, интерпретируется авторами теста CAT как способность индивида к независимости, свободе выбора.

**3. Креативность**, как выраженность творческой направленности личности, которая включает в себя стремление к приобретению знаний об окружающем мире. Этот фактор сопровождается способностью субъекта ценить свои достоинства, умением согласовывать цели и результаты и испытывать в связи с этим удовлетворение. Фактор 3 – «креативность» – имеет корреляции с 7 признаками: ценностная ориентация (0,67), самоуважение (0,63), познавательные потребности (0,67), креативность (0,74), адаптивность (0,62), эмоциональный комфорт (0,61). Поскольку наибольшую нагрузку в данном факторе имеет признак «креативность» – он дал название третьему фактору.

**4. Стратегии поведения людей в конфликтных ситуациях** характеризуются двумя полюсами – это кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов. Фактор 4 – «стратегии поведения в конфликте» – включает в себя: соперничество (-0,83), компромисс (0,67), приспособление (0,75). Данный фактор явно описывает стратегии поведения людей в конфликтных ситуациях и представляет собой двухмерную модель регулирования конфликтов.

**5. Аффиляция** – стремление к принятию, одобрению со стороны окружающих, к самоутверждению; обратным полюсом является отсутствие стремления к кооперации и отсутствие тенденции к достижению собственных целей, сопровождаемое ситуативной тревожностью. В последнем, пятом факторе – «аффиляция» – три признака имеют высокие нагрузки: стремление к принятию (0,62), стратегия поведения в конфликте – избегание (-0,76), ситуативная тревожность (-0,51)

**Формирующий** этап исследования был направлен на реализацию программы курса «Социально-психологический тренинг». Данный тренинг включен в программу обучения студентов 4 курса психологического факультета Новосибирского гуманитарного института. Программа курса «Социально-психологический тренинг» разработана в соответствии с учебным планом и составлена с учетом современных технологий групповых форм тренинговой работы. Курс «Социально-психологический тренинг» включает в себя лекции – 16 часов и семинарские занятия – 12 часов. Общее количество тренинговых часов – 66. Весь курс проводится в форме группового тренинга, в ходе которого преподаватель делает теоретические вкрапления – мини-лекции. Занятия проводились с сентября по декабрь (четыре двухчасовых занятия в неделю).

Испытуемые контрольной группы не участвовали в социально-психологическом тренинге. На следующем этапе, **в контрольном эксперименте**, мы использовали методы математической статистики для анализа результатов формирующего эксперимента как фактора, оказывающего непосредственное влияние на характеристики поведения исследованного контингента. Для этого мы использовали те же психодиагностические методики, что и на первом этапе, чтобы выявить произошедшие изменения. Задачи контрольного этапа эксперимента были следующие.

1. Изучить динамику тревожности и показателей, взаимосвязанных с ней, в экспериментальной и контрольной группах.

2. Сделать выводы по итогам эксперимента и разработать рекомендации по психокоррекционной работе.

Применение t-критерия Стьюдента показало, что после проведения тренинга в факторах достоверно значимо произошли изменения.

В табл. 1 приведены диагностические данные – среднее значение (в баллах): ЭГ-1 – экспериментальная группа (на начало эксперимента); ЭГ-2 – эксперимен-

тальная группа (на конец эксперимента); КГ-1 – контрольная группа (на начало эксперимента); КГ-2 – контрольная группа (на конец эксперимента).

По данным повторного психодиагностического исследования, проведенного через 5 месяцев после эксперимента, стойкий положительный эффект изменений отмечался примерно в 40 % случаев. В контрольной группе положительные изменения наблюдаются в 14,7 % случаев.

Таблица 1

**Результаты воздействия социально-психологического тренинга (экспериментальная группа (ЭГ) n=92, контрольная группа (КГ) n=122)**

| Признаки | ЭГ-1 | ЭГ-2 | КГ-1 | КГ-2 |
|---|---|---|---|---|
| Ситуативная тревожность | 36 | 26,86 | 41 | 40 |
| Личностная тревожность | 42 | 35,07 | 43 | 44 |
| Стремление к принятию | 124 | 138,88 | 125 | 124 |
| Страх отвержения | 123 | 96,85 | 124 | 123 |
| Tc – Шкала ориентации во времени | 9 | 10 | 9 | 9 |
| I – Шкала поддержки | 49 | 51,45 | 50 | 49 |
| SAV – Шкала ценностной ориентации | 12 | 15 | 11 | 11 |
| Ex – Шкала гибкости поведения | 14 | 18,76 | 13 | 14 |
| Fr – Шкала сензитивности | 7 | 8,89 | 6,5 | 6 |
| S – Шкала спонтанности | 7 | 9 | 7,5 | 7 |
| Sr – Шкала самоуважения | 9,5 | 12 | 9 | 8 |
| Sa – Шкала самопринятия | 10,5 | 11,86 | 10 | 10 |
| Nc – Шкала представлений о природе человека | 5 | 7 | 6 | 5 |
| Sy – Шкала синергии | 4 | 6,5 | 4,2 | 4 |
| A – Шкала принятия агрессии | 8 | 10,16 | 7,5 | 7 |
| C – Шкала контактности | 11 | 12,22 | 10 | 10 |
| Cog – Шкала познавательных потребностей | 6 | 8 | 5,5 | 5 |
| Tk – Шкала креативности | 7 | 9 | 6,5 | 7 |
| Адаптивность | 138,5 | 156 | 139 | 138 |
| Дезадаптивность | 74,5 | 59,12 | 75 | 74 |
| Лживость | 6 | 6 | 6 | 6 |
| Принятие себя | 47 | 58,2 | 46 | 48 |
| Непринятие себя | 10,5 | 8,07 | 10 | 9,88 |
| Принятие других | 25 | 27 | 24 | 24 |
| Непринятие других | 14 | 10,44 | 13,7 | 13 |
| Эмоциональный комфорт | 24 | 27 | 25 | 25 |
| Эмоциональный дискомфорт | 16,5 | 12,68 | 16 | 16 |
| Внутренний контроль | 55,5 | 70 | 54 | 53 |
| Внешний контроль | 18,5 | 15,59 | 18 | 18 |
| Доминирование | 10 | 11 | 9 | 9 |
| Ведомость | 16 | 12,31 | 15,5 | 15 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Эскапизм | 13 | 10,24 | 14 | 14 |
| Соперничество | 3,5 | 2,91 | 3,6 | 4 |
| Сотрудничество | 7 | 8 | 5,7 | 5 |
| Компромисс | 8 | 6,67 | 7,2 | 7 |
| Избегание | 6,5 | 5,11 | 6,5 | 6 |
| Приспособление | 4 | 3,14 | 3,2 | 3 |

Сопоставительный анализ результатов исследования показал, что социально-психологический тренинг является эффективным в коррекции личностной тревожности личности, а особенно ситуативной.

Выявление личностных особенностей, предопределяющих склонность человека к тревожности, позволяет определить «группу риска» для проведения своевременной психокоррекционной работы по специально разработанным программам.

Однако полученные результаты исследования не исчерпывают всей полноты изучаемой проблемы и требуют дальнейших разработок.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Вачков И.В., Дерябо С.Д. Окна в мир тренинга. – СПб.: Речь, 2004.
2. Гиппиус С.В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств. – СПб.: Речь, 2001.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002.
4. Осницкий А.К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики. Москва; Нальчик: Издательский центр «Эль – Фа», 1996.
5. Петрушин С. Психологический тренинг в большой контактной группе // Журнал практического психолога. № 2, 2007. С. 7–68
6. Прихожан А.М. Психологический справочник для неудачника, или как обрести уверенность в себе. – М.: Просвещение, 1994.
7. Соколков Е.А. Преподавание гуманитарных дисциплин в высшей школе: Учебно-методическое пособие. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2005.
8. Тревога и тревожность / Сост. и общая ред. В.М. Астапова. – СПб.: Питер, 2001.

***Коренева М.Р.***

# ЗДОРОВЬЕ И ЕГО СОЦИАЛЬНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ

Общественное здоровье – это экономический и социальный потенциал страны, обусловленный воздействием различных факторов окружающей среды и образа жизни населения, позволяющий обеспечивать оптимальный уровень качества и безопасности жизни.

Все антагонистические противоречия между состоянием здоровья общества в нашей стране и научно-техническим прогрессом возникают вследствие недооценки государством и общественностью профилактических мер.

*KORENEVA M.R.*

*HEALTH AND ITS SOCIAL DEPENDENCE*

*Public health is an economic and social potential of the country, conditioned by the influence of various factors of environment and way of life of the population, allowing to provide an optimum level of quality and safety of a life.*

*All antagonistic contradictions between the state of health of the society in our country and scientific and technical progress arise owing to underestimation of preventive measures by the state and the public.*

Человечество вступило в третье тысячелетие, имея в запасе как несомненные достижения в науке, так и трагические неудачи (смертоносные войны, экологические катаклизмы, эпидемии от неизвестных и известных заболеваний, научные открытия атома – как смертоносного орудия и т.д.).

Достигнув колоссальных успехов в науке и технике благодаря «взрыву» научно-технического прогресса, человечество приблизилось по своим возможностям к природе, окружающей его среде как бы подтверждая, что возможности его (человечества) неограниченны и созидательные способности будущих открытий никем не спрогнозированы.

Истина гласит, что только здоровый человек с хорошим самочувствием, оптимизмом, психологической устойчивостью, высокой умственной и физической работоспособностью способен активно жить (высокая жизненная позиция), успешно преодолевать профессиональные и бытовые трудности.

Как отмечают ученые: «Мудрость, зрелость и прогресс общества во многом определяются уровнем интеллектуального и нравственного потенциала». Поэтому очень важно видеть свое единство с окружающим миром и теми запасами знаний, которые сейчас имеются. **Подлинная красота человеческого тела – это физическое совершенство, интеллект и здоровье.**

Здоровье человека – это, прежде всего, процесс сохранения и развития его психических и физиологических качеств, оптимальной работоспособности и социальной активности при максимальной продолжительности жизни.

Если учесть, что функциональные возможности организма человека и его устойчивость к неблагоприятным факторам внешней среды в течение всей жизни изменяются, то можно говорить о состоянии здоровья как о динамичном процессе, который также улучшается или ухудшается, то есть об ослаблении или укреплении здоровья в зависимости от возраста, пола, профессиональной деятельности, среды обитания (имеется в виду эколого-географическое положение, экстремальность

трудовой деятельности, мини- и макроокружение личности, социальный статус семьи и психофизиологическая устойчивость личности).

Таким образом, *общественное здоровье – это важнейший экономический и социальный потенциал страны, обусловленный воздействием различных факторов окружающей среды и образа жизни населения, позволяющий обеспечивать оптимальный уровень качества и безопасности жизни.*

«Народ здоров, если здорово общество», – так, по выражению академика Н.А. Амосова, подчеркивается важность здоровья человека. Все антагонистические противоречия между состоянием здоровья общества в нашей стране и научно-техническим прогрессом возникают вследствие **недооценки государством и общественности профилактических мер**. Следовательно, одной из ведущих сегодня задач является вскрытие противоречий и разработка рекомендаций по профилактике от негативных явлений и факторов, которые влияют на здоровье человека.

По данным известно ученого, академика РАМН Ю.П. Лисицына, являющегося признанным авторитетом в области профилактической медицины и санологии, первостепенным вопросом хорошего здоровья является **здоровый образ жизни**, который занимает около 50,0–55,0% удельного веса среди всех факторов, обуславливающих здоровье населения. Это подтверждается данными отечественных и зарубежных специалистов.

Влияние экологических факторов на здоровье человека оценивается примерно в 20,0–25,0% всех воздействий, 20,0% – составляют биологические (наследственные) факторы и на долю недостатков и дефектов здравоохранения отводится 10,0% (Юрьев В.К., Куценко Г.И., 2000).

Эти данные, как модель состояния здоровья, отражают многочисленные результаты исследований по влиянию тех или иных факторов на здоровье, заболеваемость или болезненность отдельных групп населения, регионов, конкретных людей, занятых в той или иной сфере трудовой деятельности **сохранять, оберегать и улучшать смолоду, с первых дней жизни человека.**

В современной литературе существует более ста определений и подходов к понятию «здоровье» (Юрьев В.К., Куценко Г.И., 2000). Почти все они сводится к следующим формулировкам:

1) здоровье – это отсутствие болезней;

2) здоровье или норма – понятия тождественные;

3) здоровье – единство морфологических, психоэмоциональных и социально-экономических составляющих.

Общим для этих подходов является то, что здоровье понимается как нечто противоположное, отличное от болезни, то есть понятие «здоровье» до сих пор определяется через понятие «нездоровье» и зависит от распространенности тех или иных болезней, дефектов развития, несчастных случаев, уровня смертности. Таким образом, до сих пор медицина и ее теория остаются во власти патологии. Крайне мало таких индексов, показателей, которые отражали бы качество и количество собственного здоровья – личного и общественного.

Для оценки индивидуального здоровья используется ряд весьма условных показателей (Ю.П. Лисицын, Н.М. Амосов и др.). Среди множества показателей и определений можно выделить следующие:

***ресурсы здоровья*** – это морально-функциональные и психологические возможности организма изменять баланс здоровья в положительную сторону. Повышение ресурсов здоровья обеспечивается всеми мерами здорового образа жизни (питание, физические нагрузки, отдых и т.д.);

***потенциал здоровья*** – это совокупность способностей индивидуума адекватно реагировать на воздействие внешних факторов. Адекватность реакций определяется состоянием компенсаторно-приспособительных систем (нервной, эндокринной и т.д.) и механизмом психической саморегуляции (психологическая защита и т.д.);

***баланс здоровья*** – выраженное состояние равновесия между потенциалом здоровья и действующими на него факторами;

***здоровье ребенка и будущего взрослого*** – итог (результат) оптимальной реализации генетической программы развития.

Здоровье человека может рассматриваться в различных аспектах: социально-биологическом, социально-политическом, экономическом, морально-эстетическом, психофизиологическом и др. Основными предпосылками для этого является то, что нельзя определить здоровье и болезнь вообще, а следует говорить о здоровье и болезни людей. А это обязывает подходить к человеку не только как к биологическому, животному организму, но и как к существу психосоциальному. Следовательно, *здоровье современного человека выступает результатом естественной эволюции вида Homo sapiens, в которой постепенно все большее влияние занимают психосоциальные факторы.* Их роль за весь период цивилизации возросла во всех отношениях. Человек получает здоровье, в известном смысле, как дар природы. Однако, в процессе социализации, уровень здоровья изменяется либо в одну, либо в другую сторону, законы природы проявляются в особой, свойственной только человеку, форме.

Отправным пунктом для медико-социальной интерпретации здоровья человека является определение, принятое Всемирной организацией здравоохранения: *«Здоровье является состоянием полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов»*.

В документах ВОЗ неоднократно указывалось, что *здоровье людей – качество социальное*, в связи с чем для оценки общественного здоровья ВОЗ рекомендует учитывать следующие показатели:

1) отчисление валового национального продукта на здравоохранение;
2) доступность первичной медико-социальной помощи;
3) охват населения медицинской помощью;
4) уровень иммунизации населения;
5) состояние питания населения (в том числе и детей);
6) уровень детской смертности;
7) средняя продолжительность предстоящей жизни;
8) гигиеническая грамотность населения.

Таким образом, говоря о социальной обусловленности здоровья, имеют в виду решающее воздействие на него социальных факторов риска, то есть факторов, воздействие которых приводит к нарушению компенсаторно-приспособительных механизмов и тем самым способствует развитию патологии.

Врачи всегда считали первейшей своей обязанностью помочь больному человеку стать здоровым. Лучшим, как правило, называют того врача, который умеет находить причины, вызывающие болезнь. Следующий этап – найти способы воздействия на эти причины. Врач не может лечить больного, не познав сущность процессов, происходящих в организме заболевшего человека.

Но на сегодня вопрос стоит наиболее конкретно: как смоделировать, чтобы человек вообще не болел или болел крайне редко, а его организм противостоял вредным различным воздействиям? К сожалению, эти так называемые экзогенные и эндогенные факторы (воздействия) в огромном количестве находятся вблизи нас. Их следует знать прежде всего с точки зрения профилактики здоровья.

### *Факторы риска, влияющие на здоровье*

*Факторы риска* – это потенциально опасные для здоровья человека воздействия поведенческого, биологического, экологического, социального характера, окружающей и производственной среды, повышающие вероятность развития заболеваний, их прогрессирования и неблагоприятного исхода.

В отличие от непосредственных причин заболеваний (бактерии, вирусы, недостаток или избыток каких-либо микроэлементов и т.д.) факторы риска действуют опосредованно, создают неблагоприятный фон для возникновения и дальнейшего развития заболеваний.

При изучении общественного здоровья факторы, его определяющие, обычно объединяют в следующие группы.

1. Социально-экономические факторы (условия труда, жилищные условия, материальное благосостояние, уровень и качество питания, отдых и т.д.).

2. Социально-биологические факторы (возраст, пол, предрасположенность к наследственным заболеваниям и т.д.).

3. Экологические и природно-климатические факторы (загрязнения среды обитания, среднегодовая температура, наличие экстремальных природно-климатических факторов и т.п.).

4. Организационные и медицинские факторы (обеспеченность населения медицинской помощью, качество медицинской помощи, доступность медико-социальной помощи и т.д.).

Академик РАМН Ю.П. Лисицын приводит следующую группировку и уровня влияния, обуславливающих здоровье факторов риска (Лисицын Ю.П., 1998) – (см. табл. 1).

Таблица 1

**Группировка обуславливающих здоровье факторов риска**

| Сфера влияния факторов на здоровье | Группа факторов риска | Удельный вес факторов риска, % |
|---|---|---|
| Образ жизни | Курение, употребление алкоголя, несбалансированное питание<br>Стрессовые ситуации (дистрессы)<br>Вредные условия труда<br>Гиподинамия<br>Плохие материально-бытовые условия<br>Потребление наркотиков, злоупотребление лекарствами<br>Непрочность семей, одиночество<br>Низкий культурный и образовательный уровень<br>Высокий уровень урбанизации | 49–53 |
| Генетика, биология человека | Предрасположенность к наследственным болезням<br>Предрасположенность к так называемым дегенеративным болезням (наследственное предрасположение к заболеваниям) | 18–22 |

| | | |
|---|---|---|
| Внешняя среда | Загрязнение канцерогенами и другими вредными веществами воздуха<br>Загрязнение канцерогенами и другими вредными веществами воды<br>Загрязнение почвы<br>Резкие смены атмосферных явлений<br>Повышенные гелиокосмические, радиационные, магнитные и другие излучения | 17–20 |
| Здравоохранение | Неэффективность профилактических мероприятий<br>Низкое качество медицинской помощи<br>Несвоевременность медицинской помощи | 8–10 |

Естественно, что разделение факторов на те или иные группы весьма условно, так как население подвергается комплексному воздействию множества факторов, кроме того, факторы, влияющие на здоровье, взаимодействуют друг с другом, меняются во времени и пространстве.

Организм любого человека наделен приспособительными и компенсаторными возможностями, данными ему эволюционным развитием.

Человек, как *Homo sapiens* – высший и наиболее сложный организованный продукт не только биологической, но и социальной эволюции. И здесь можно упомянуть строки из поэзии Фирдоуси (X в. н. э.): «В цепи человек стал последним звеном, и лучшее все воплощается в нем», то есть процесс продолжается, и в дальнейшем нет остановки его совершенствования. Цель жизненной позиции любого современного человека – быть не только самому здоровым, но и иметь здоровым будущее поколение, иметь здоровых детей, внуков и правнуков.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Агаджанян Н.А. Экология и здоровье человека // Вестник новых медицинских технологий. – Тула, 1996. – № 2.
2. Агаджанян Н.А., Торшин В.И. Экология человека. – М., 1994.
3. Брэгг П. Здоровье и долголетие. – М., 1996.
4. Государственный доклад «О состоянии здоровья населения Российской Федерации в 2002 г.».
5. Лисицын Ю.П. Санология – наука об общественном здоровье и здоровом образе жизни // Здравоохранение РФ, 1989. – № 6.
6. Ляхтер В.М. Экономика, техника, экология. – М., 1985.
7. Смирнов С.Н. Региональные аспекты социальной политики. – М., 1999.
8. Ужанов Г.Н. Путь к долголетию. – Ростов н/Д, 1996.
9. Чумаков Б.Н. Валеология (курс лекций). – М., 2002.
10. Юрьев В.К., Куценко Г.И. Общественное здоровье и здравоохранение. – СПб., 2000.
11. Миняев В.А., Вишняков Н.И. Общественное здоровье и здравоохранение. – М., 2002.

***Кис Р.Н.***

# ПРОЯВЛЕНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРОСТКА В МОЛОДЕЖНОЙ СУБКУЛЬТУРЕ

В современной отечественной и зарубежной литературе выделяются три системы политической социализации подростков. Так, в системе прямой социализации подростки осваивают элементы государственного устройства прямо и непосредственно. В ходе стихийной социализации подростки осваивают культуру молодежных объединений, оппозиционные субкультуры. Социоцентризм подростков обеспечивает развитие общественных потребностей в политическом становлении личности молодых людей.

*KIS R.N.*

*THE DEVELOPMENT OF TEACHER'S POSITITION IN INTERACTION WITH CHILDREN AT SCHOOL*

*The article discusses the development of teacher's position in interaction with children in the process of the learning. The necessity to analise the phenomenon of teacher's position in modern social-kultural situation in process developing aducation is substancial. The results of comparative study of teacher's position in interaction with children of school help the teacher and children to orientia the levels different types of pedagogical sets distributed along the seale from rigid and authoritarian to partnering, using different educational programs.*

В исследованиях В.В. Абраменковой, Т.В. Драгуновой, В.Т. Кудрявцева, А.А. Либермана, В.А. Петровского, К.Н. Поливановой, Д.И. Фельдштейна, Г.А. Цукерман и других изучается содержание ведущей деятельности подростков, овладение которой выступает главнейшим условием становления у них гражданской позиции. Они обнаружили, что содержанием ведущей деятельности подростков выступает *построение ими социальных отношений* в процессе их участия в многообразных проявлениях жизни и деятельности. В социально организованной совместной деятельности, например в учебной, подросток стремится занять определенное место среди других ее участников-сверстников [4].

Статус подростка среди других участников совместной деятельности играет для него ориентирующую роль. Статус определяется подростком в соответствии с нормами, правилами, требованиями, принятыми сообществом участвующих в совместной деятельности детей. Врастание подростков в совместную учебную деятельность в ее ролевом исполнении обеспечивает подростку возможности реализовать свое статусное отношение. В процессе ориентировки в требованиях, нормах: подростки открывают отношение взрослых и сверстников к себе. Участвуя в совместной деятельности, подросток осваивает предъявляемые требования, нормы, выявляет интерес взрослых и сверстников к себе: ценность собственных действий. Подросток раскрывает смысл своих действий в поисках общего способа совместной социальноорганизованной деятельности путем построения его смысловой модели. Построение общего способа деятельности создает определенные формы общности учащихся и взрослых. В процессе создания общности со сверстниками и с взрослыми подросток строит ЕДИНЕНИЕ себя с другими. Это единение и составляет его социализацию, его становление гражданином данного общества. Процесс еди-

нения происходит поэтапно и реализуется в действенной форме, в форме деяния, демонстрации Другим. Этапы становления единения подростка с Другими несколько созвучны со становлением психики в онтогенезе (сенсорный, перцептивный, интеллектуальный, сознательный) и соответственно могут быть названы как: предметный, моделирующий, сознательный и реальный как проявление гражданственности. Таким образом, *проявление гражданственности является совокупным продуктом реализации подростком позиционных действий* (табл. 1).

Таблица 1

**Взаимодействие учащихся и педагогов в соответствии с нормами гражданственности**

| № | Позиция | Сознание | Поведение | Средства реализации |
|---|---|---|---|---|
| 1. | **Предметная позиция** взаимодействия по взрослому образцу | Отношение ребенка к социальной, предметной действительности и к себе в целом | Чувственное обобщение сенсорного, перцептивного уровня восприятия | Внешние носители взрослости, мысленное замещение собою персонажей борьбы со злом |
| 2. | **Позиция моделирования** условий взаимодействия подростка по ситуациям взрослого образца | Психологическое пространство взаимодействующих действий в условиях их осуществления | Интеллектуальное обобщение и усвоение ведущего способа поведения взрослых как нормы по ситуациям | Ориентация учащихся в нормах гуманности и их осуществления, мысленное соучастие в исторических событиях общества |
| 3. | **Рефлексивная позиция** взаимодействия подростков по взрослым образцам | Вхождение учащихся в социальную общность процессов учения. Реализация смысло-рефлексивного поиска способов усвоения культурно-исторического материала | Сознательное восприятия социальной действительности. Становление и развитие способов проявления гражданственности | Результаты познания собственной гражданственности в ситуациях служения обществу, долгу, другим людям |
| 4. | **Реальная позиция** демонстрации своего единения с Другими | Выражение своего отношения к избранному им сообществу и отношений сообщества к действительности | Сознательное проявление своего отношение к социальной действительности | Гражданственное деяние совместно с Другими |

На *предметном уровне восприятия* (сенсорного и перцептивного) взрослой жизни подросток реализует внешний ее вид – предметные действия и внешние атрибуты поведения людей. В этот арсенал действий входят: величественная осанка, походка, манеры, восторженное курение, рукопожатие, галстук, наличие карманных денег и т.п. К этой стороне жизни подростка относится, так называемое в педагогике, «формирование» (как «формование») черт взрослого поведения.

На *интеллектуальном уровне восприятия* взрослой жизни подросток воспроизводит модели поведения взрослых как способы поведения. Модели носят ситуа-

тивный характер: обращение к сверстнику как к взрослому, процедура общения по взрослому образцу, реализация гендерных отношений по взрослому образцу, процедура обсуждения «мировых проблем» и т.п.

На *рефлексивном уровне восприятия* взрослой жизни подростком выделяются позиционные отношения людей. На этом уровне позиционные отношения людей воспроизводятся подростком как смысловые отношения взрослых. Рефлексия смысла открывает подростку логику построения человеческих отношений.

На *реальном уровне* воспроизведения своих отношений к действительности совместно с избранным им сообществом происходит реализация всех позиционных отношений подростка. Все перечисленные уровни могут проявляться одновременно.

Существует несколько классификаций деятельности людей в социуме. Так, в продуктивной деятельности людей В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев выделяют различные типы социальной организованности людей. Они выделяют особые типы человеческих объединений – *событийные общности*. Событийная общность определяется В.И. Слободчиковым как сплетение, взаимосвязь двух и более жизней людей, осуществляющих совместную деятельность. Их живая связанность представляет собой их внутреннее единство при внешней их противопоставленности. В со-бытии зарождаются специфические человеческие способности, «функциональные органы» субъективности. Со-бытие, по мнению В.И. Слободчикова, есть то, что развивает и развивается. Результатом этого развития выступает определенная форма субъективности, форма задаваемого взрослыми образа реальности жизни подростков.

Образ реальности позиционно создается подростками под руководством педагога посредством специфических, гражданских действий с целью овладения учащимися подростками человеческими ценностями, лежащими в основе их мировоззрения, выбора линии поведения, выражения отношения к обществу и к самим себе.

*Гражданские действия* – действия объединения людей, как выражение их общего мнения или отношения, которые создаются на основе общих жизненных ценностей, смыслов. Гражданское в этом направлении предполагает возникновение внутреннего *духовного единства*, взаимное приятие, взаимопонимание, внутреннюю взаиморасположенность каждого взаимодействующего друг с другом участника учебного процесса [3].

*Бытийные общности* предполагают выход участвующего в общении за рамки самого себя, понимания личности другого, развитие чувства ответственности, заключенного в понятиях «Я», «Ты», «Мы».

В условиях учебной деятельности в бытийных сообществах учащиеся осуществляют смысловое преобразование всех видов продуктивной деятельности, создавая и развивая социальные, психологические, педагогические функции, которые осваиваются детьми, включаются ими в смысловой контекст, наделяются свойствами представлений, бытующих в детской подростковой среде и определяются как *детская субкультура* (В.Т. Кудрявцев, 1999) [1].

Детская субкультура создается внутри господствующей культурной традиции данного общества и занимает в ней определенное место. Детская субкультура реализует представления детей о мире в играх, ритуалах, в системе ценностей, времяпровождении и особенностях культурной жизни своего сообщества.

В детской субкультуре воссоздаются социальные отношения, характеризующие состояние данного общества, способы взаимодействия возрастных групп, моделируются возрастные позиции взрослых.

Детская субкультура создается совместными усилиями детей и взрослых сооб-

ществ. «Общественность» детского сообщества выражается в их стремлении жить совместной жизнью с взрослыми людьми. Д.Б. Эльконин писал, что стремление детей к совместной жизни с взрослыми реализуется в их пошаговом освобождении своей жизни от жизни взрослых. Это приводит к углублению связи жизнедеятельности детей с деятельностью взрослого общества.

Выявляя условия возникновения и функции детских учебных сообществ, направленных на освоение ими вновь открытых сторон социальной действительности, Д.Б. Эльконин указывал, что именно со стороны взрослых может возникать авторитарно-враждебное, пренебрежительное отношение к детской картине мира, создаваемой учащимися в самом начале построения учебного сообщества [5].

Как о необходимости преодоления негативизма взрослых к детям как условия развития гражданской позиции учащихся на основе оптимальных отношений взрослых к детям пишет В.Т. Кудрявцев [1]. Оптимальные отношения взрослых к детям обусловливают их взаимопонимание и взаимодействие.

Дети используют приемы инвертирования в качестве скрытого диалогического обращения учащихся к взрослому и взрослого к детям как особого средства, приема борьбы с явлениями зла. «Перевертыши» используются учащимися в качестве особых средств осмысления явлений действительности (И.А. Бутенко, 1994; М.М. Бахтин, 1996; В.Т. Кудрявцев, 1997 [1]).

Изучение отечественными психологами социальной ситуации развития подростков, обусловливающей становление и развитие их гражданской позиции, позволяет нам выявлять судьбу самой учебной деятельности. В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Г.А. Цукерман, В.И. Слободчиков установили, что учебная деятельность подростков утрачивает статус ведущей деятельности, но дети продолжают учиться в школе, как они это делали с самого начала школьного жизненного пути. Более того, Д.Б. Эльконин выявил, что дети 5 класса проявляют сензитивность к переходу на более высокий уровень осуществления учебной деятельности. Подросток раскрывает смысл учебной деятельности как деятельности по «самообразованию и самосовершенствованию» (Д.Б. Эльконин, 1999 [5]). Д.Б. Эльконин предположил, что появление сензитивности у подростков к учению связано с меняющейся социальной ситуацией развития, предполагающей становление и развитие механизмов субъекта учебной деятельности.

С позиций развивающего обучения становление субъектности связано с научением детей переживанию собственных вопросов, затруднений как повод обращения к себе, к своим возможностям, обеспечивающим точки роста новой мысли и для ребенка, и для взрослого. Субъектом деятельности детей выступает не некоторый абстрактный носитель культурных норм, а тот, кто осуществляет новые действия по развитию его целостной гражданской деятельности. Эти новые действия направлены на расширение, развитие ее ориентировочно-смысловой основы.

В ходе смысловой ориентировки, рефлексивного выделения, моделирования задач рефлексивно-смыслового познания учащихся осуществляют овладение своей позицией познающего субъекта гражданского сообщества, способного не только понимать гражданственное единение людей, но и проявлять свое отношение к действительности в своих совместных с другими ДЕЯНИЯХ.

Единение подростка в воображении и деяниях совместно с Другими проявляется в переживании и отстаивании достижений общества, государства, истории, культуры, производства, искусства, спорта и других атрибутов государственности и национальной общности.

В процессе учения единение подростка с обществом реализуется в единении

со сверстниками в совместно организованном обучении. Отсюда гордость переживания подростка за достижения общества возможно не только на уроках истории, права, географии, литературы, но и на уроках, как будто, далеких от подобных переживаний: математики, биологии, иностранных языков и т.п. На любых учебных дисциплинах есть место для совместно организованного обучения, ***где только и могут реализоваться отношения подростка к другим и к себе как к ценности.***

## ЛИТЕРАТУРА

1. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Социальный психологический смысл явлений детской субкультуры // Прикладная психология. – 1999. – № 1. – С. 64–78.
2. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внЯутреннее Я человека // Сборник статей. Сост. А.Б. Орлов / Вопросы психологии. – 2003. – № 3.
3. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – С. 332–366.
4. Цукерман Г.А. Развитие учебного сообщества // ВП. – 2004. – № 1. – С. 50–67.
5. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Смысл, 2004. – 380 с.
6. Юдина Е.Г. Позиция педагога: авторитаризм и партнерство //ВП, 2005, № 4.

# РАЗДЕЛ V
# ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Костина Л.Н.***

## ПОНЯТИЕ И СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАССЛЕДОВАНИЯ ОРГАНАМИ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ ГРУППОВЫХ ПРЕСТУПЛЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ

В статье определяется понятие «психологическое обеспечение расследования органами внутренних дел групповых преступлений несовершеннолетних». Раскрывается структура психологического обеспечения: социальный заказ и потребности органов внутренних дел; психологические средства обеспечения; круг лиц; меры, предпринимаемые в процессе расследования преступлений несовершеннолетних; эффекты обеспечения.

*KOSTINA L.N.*

*THE NOTION AND STRUCTURE OF PSYCHOLOGICAL PROVIDING OF INTERNAL AFFAIRS SERVICES INVESTIGATION OF GROUP CRIMES COMMITTED BY MINORS IN MODERN PSYCHOLOGICAL SCIENCE*

*The notion «psychological providing of Internal Affairs Services investigation of group crimes committed by minors» is defined in the article. There are determined the structure of psychological providing: social order and Internal Affairs Services' demands; psychological means of provision; circle of personalities; measures taken in investigation process; provision effects.*

Теоретические подходы к определению понятия психологического обеспечения расследования органами внутренних дел групповых преступлений несовершеннолетних содержат совокупность исходных положений и принципиальных требований к данному виду обеспечения деятельности органов внутренних дел с позиций юридической психологии, а также уголовно-процессуальной теории, криминалистики. Опора на них позволяет решить основные задачи: определиться в понимании феноменов «расследование преступлений», «расследование групповых преступлений несовершеннолетних»; определить понятие и структуру «психологического обеспечения расследования органами внутренних дел групповых преступлений несовершеннолетних».

Специалисты в области уголовного процесса определяют расследование преступления как «стадию уголовного процесса, в ходе которой органами дознания и предварительного следствия осуществляются предусмотренные Уголовно-процессуальным кодексом Российской Федерации (УПК РФ) действия, и принимается решение с целью собирания и проверки доказательств, быстрого и полного раскрытия преступления, привлечения в качестве обвиняемых лиц, их совершивших» [11].

В современных исследованиях ученые сходятся во мнении о том, что расследование – это процесс познания. В основе его находится метод «следования по следам». Именно этот метод используют для установления истины по уголовному делу следователи, специализирующиеся по делам несовершеннолетних во взаимодействии с сотрудниками оперативно-розыскной, дознавательной служб. Поэтому расследование отдельной категории преступлений, в частности групповых преступлений несовершеннолетних с точки зрения криминалистики рассматривается как управленческая деятельность, в которой организатором взаимодействия с сотрудниками милиции выступает следователь. Активная роль в этом виде деятельности принадлежит научнообоснованной методике расследования, где учтены психолого-криминалистические особенности преступных групп несовершеннолетних.

С психологической точки зрения, процесс расследования групповых преступлений несовершеннолетних базируется на учете группового характера преступной деятельности, а также возрастных, психологических и социально-психологических особенностей несовершеннолетних лиц. Эти особенности проявляются не только при подготовке и совершении несовершеннолетними совместного противоправного деяния (включая цели, мотивы, механизм и способ действий), но и при проведении следственных действий. В процессе расследования должна быть учтена специфика преступной деятельности каждого несовершеннолетнего подозреваемого, так как уголовная ответственность индивидуальна. Особенности преступной группы и совместной преступной деятельности несовершеннолетних обусловлены: степенью организованности группы; социально-психологическим положением, ролью и функциями каждого его участника; особенностями взаимоотношений в группе; возрастными и социально-психологическими свойствами, ценностными ориентациями и установками, которые сформировались у каждого подозреваемого в групповом преступлении.

Психологическое своеобразие несовершеннолетних, группового характера преступлений, совершаемых ими, определяет специфику расследования этой категории дел. В соответствии со специальной главой 50 УПК РФ уголовные дела о несовершеннолетних выделены в отдельное производство. По этим делам подлежат установлению наряду с общепринятым предметом доказывания дополнительные обстоятельства в соответствие со ст. 421 УПК РФ (возраст несовершеннолетнего, условия жизни и воспитания несовершеннолетнего, уровень психического развития и иные особенности личности, влияние на несовершеннолетнего старших по возрасту лиц). Решение о привлечении специалиста к участию в следственном действии следователь принимает, как правило, на основе анализа следственной ситуации и ее оценки, но иногда, как справедливо замечал Н.П. Яблоков, не ситуация обязывает следователя использовать знания специалиста, а закон [12]. Так, ст. 179 УПК РФ обязывает следователя привлекать врача для производства освидетельствования. Статья 425 УПК РФ – педагога или психолога при допросе несовершеннолетнего подозреваемого и обвиняемого, не достигшего возраста шестнадцати лет либо достигшего этого возраста, но страдающего психическим расстройством или отстающего в психическом развитии. Статья 191 УПК РФ – педагога при допросе несовершеннолетнего свидетеля и потерпевшего.

Применение специальных знаний составляет неотъемлемую и очень важную часть практической деятельности следователя по собиранию, проверке и оценке доказательств. В криминалистике и в уголовном процессе специальные знания используются в различных формах и подразделяются на процессуальные и непроцессуаль-

ные. Конкретизируя специальные знания как психологические, выделим процессуальные знания, к которым относятся: производство психологических экспертиз, использование следователем собственных психологических знаний, участие специалиста-психолога в следственных действиях. Непроцессуальные – это специальные познания в виде консультативно-справочной помощи. Результаты использования непроцессуальной формы доказательственного значения как самостоятельные не имеют. Цель деятельности сведущих лиц (специалистов), в том числе – консультативной и справочной – в передаче следователю некоторой предварительной информации, позволяющей правильно ориентироваться в создавшейся обстановке [2].

Согласно УПК РФ, специалист допускается к участию во всех следственных действиях. Таким образом, специальные психологические знания и навыки лиц, ими обладающих, могут быть использованы более широко. Это, несомненно, способствует расширению практических возможностей полного, объективного и всестороннего установления всех обстоятельств расследуемого органами внутренних дел группового преступления несовершеннолетних, повышает эффективность следственных действий, делает их более целенаправленными, а также улучшает качество полученных фактических данных.

С учетом сказанного выше будем рассматривать «расследование органами внутренних дел групповых преступлений несовершеннолетних» как познавательную и управленческую деятельность следователя во взаимодействии с сотрудниками милиции и при участии психолога или педагога по доказательству всех обстоятельств, предусмотренных уголовно-процессуальным законом, основанную на учете группового характера преступной деятельности, социально-психологических особенностей несовершеннолетних подозреваемых.

Определив понятие «расследование групповых преступлений несовершеннолетних», рассмотрим имеющиеся в юридической психологии подходы к определению понятия «психологического обеспечения органов внутренних дел» как наиболее общего понятия.

Необходимость применения практической психологии к решению конкретных задач профессиональной деятельности была обозначена в России на рубеже 70-80-х годов XX в. В эти же годы профессор А.М. Столяренко обосновал и ввел в юридическую психологию понятие психолого-педагогического обеспечения управления органами внутренних дел как систему оперативного, полного и правильного использования достижений практической психологии в целях повышения эффективности деятельности; указал функции обеспечения [9].

В 90-е годы XX в. учеными кафедры психологии, педагогики и организации работы кадрами Академии МВД России отмечалась необходимость привлечения психологической науки к решению ряда первоочередных проблем борьбы с преступностью, укреплению правопорядка и построения системы психологического обеспечения деятельности правоохранительных органов. Ученые правоохранительных органов (Н.В. Андреев, Б.Г. Бовин, М.Г. Дебольский, И.О. Котенев, М.И. Марьин, Н.И. Мягких, А.В. Пищелко, Е.В. Петухов, В.М. Поздняков, И.Б. Пономарев, А.М. Столяренко, В.П. Трубочкин, В.И. Черненилов и др.) разработали концептуальные и организационно-правовые основы функционирования психологической службы [10].

На основе изучения психологических проблем деятельности правоохранительных органов, анализа отечественного и зарубежного опыта психологического обеспечения профессиональной деятельности ученые И.Б. Пономарев, В.П. Трубочкин

определили понятие психологического обеспечения органов внутренних дел как комплексное использование данных психологической науки, ее средств, методов и технологий специально подготовленными или достаточно компетентными в этой сфере лицами [5].

Важно отметить, что роль практического психолога четко определена в концепции психологической службы в МВД Российской Федерации. Ученые кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами Академии управления МВД России отмечают, что «...психолог занимает в системе психологического обеспечения органов внутренних дел центральное место, он играет роль проводника новейших научных знаний в работе с людьми в сложных условиях, носителя современных технологий, специалиста, призванного реализовывать гуманистическую основу. Как профессионал и специалист практический психолог «приживется» и закрепится в органах внутренних дел лишь в том случае, если он будет полезен, то есть станет выполнять функции, которые никто лучше его не осуществит» [6].

Исходное для нашего исследования понятие психологического обеспечения содержится в нормативных документах, регламентирующих деятельность психологов в органах внутренних дел. «Психологическое обеспечение – это система организационных и практических мероприятий, направленных на повышение эффективности деятельности органов внутренних дел Российской Федерации, совершенствование работы с личным составом на основе применения психологических технологий, мобилизации психологического потенциала личности каждого сотрудника и служебных (учебных) коллективов» [7]. Наиболее распространенными видами обеспечения в органах внутренних дел выступают: профессиональное психологическое обследование, психологическое сопровождение и поддержка, профессионально-психологическая подготовка [4].

Основываясь на анализе существующих в юридической психологии подходов к психологическому обеспечению деятельности органов внутренних дел, представляется возможным определить понятие «психологическое обеспечение расследования органами внутренних дел групповых преступлений несовершеннолетних» как комплексное, правильное и своевременное использование следователем психологических знаний и психотехнологий при производстве следственных действий в отношении несовершеннолетних, а также как систему организационных и психологических мер, позволяющую мобилизовать психологический потенциал следователя для повышения эффективности расследования групповых преступлений несовершеннолетних.

Соотношение психологического потенциала следователя и специфических психологических условий производства следственных действий выступает в роли системообразующего фактора психологического обеспечения расследования групповых преступлений несовершеннолетних.

Для развертывания комплекса психологического обеспечения расследования органами внутренних дел групповых преступлений несовершеннолетних выступают следующие составляющие.

1. *Социальный заказ и потребности органов внутренних дел* в повышении эффективности расследования, раскрытия и профилактики групповых преступлений несовершеннолетних.

Несмотря на предпринимаемые в нашем государстве в последнее время меры, групповая преступность несовершеннолетних в современной России угрожает национальной безопасности и будущему российского государства: наблюдается про-

цесс активного омоложения и ожесточения преступности несовершеннолетних [3]; усиливаются элементы организованности преступных групп несовершеннолетних; высоким остается уровень рецидивной преступности среди подростков [8]. Указанные тенденции обусловливают необходимость поиска и использования новых форм и методов (в частности психологических) в деятельности органов внутренних дел по расследованию и профилактике групповых преступлений несовершеннолетних.

2. *Психологические средства обеспечения расследования групповых преступлений несовершеннолетних*: научные достижения в области юридической, социальной и возрастной психологии, а также психологические методы и технологии, применяемые в практике расследования групповых преступлений несовершеннолетних.

На современном этапе развития юридическая психология обладает достаточным запасом юридико-психологических знаний и психотехнологий, использование которых следователями, психологами-специалистами с учетом специфики процессуальной деятельности, социально-психологических условий этого процесса, а также психологии групп несовершеннолетних правонарушителей и несовершеннолетних подозреваемых позволяет обеспечить решение задач быстрого и полного раскрытия групповых преступлений.

Тем не менее, результаты проведенного опроса 694 сотрудников органов внутренних дел и интервью 97 опытных следователей и руководителей органов предварительного следствия показали: четверо из десяти сотрудников (43,1 %) не удовлетворены психологическими знаниями в области возрастной, социальной, криминальной психологии подростков-преступников и групп несовершеннолетних преступников, психологии расследования преступлений несовершеннолетних. Опрошенные сотрудники органов внутренних дел отметили, что в ходе расследования групповых преступлений у них возникают психологические проблемы по причине недостаточного уровня сформированности профессионально-психологических навыков и умений: психологически грамотного наблюдения за поведением несовершеннолетних подозреваемых и других участников следственных действий; установления психологического контакта и доверительных отношений с несовершеннолетним правонарушителем или подозреваемым и проведение допроса (опроса); психологически грамотного поведения в ситуациях противоборства; анализа психологических характеристик преступной группы и выявления степени участия каждого подозреваемого в преступлении и т.д.

В качестве основных причин такой неудовлетворенности респондентами были названы: недостаточность учебного времени, отводимого на изучение психолого-педагогических дисциплин в образовательном учреждении; несистематизированность психолого-криминалистических знаний о преступных группах несовершеннолетних и личности несовершеннолетнего преступника в учебных дисциплинах; отсутствие психолого-педагогических аспектов в методических разработках и рекомендациях по расследованию этой категории дел.

Поэтому возникает острая необходимость в научной разработке организационных и психолого-педагогических мер, связанных с профессионально-психологической подготовкой следователей в образовательных учреждениях и в системе служебной подготовки.

3. *Круг лиц*: следователи, специализирующиеся по делам несовершеннолетних, психологи-специалисты, психологи-эксперты, подготовленные и способные использовать психологические средства и технологии во взаимодействии с сотрудниками оперативно-розыскных служб, органов дознания в целях эффективного расследования групповых преступлений несовершеннолетних.

В ходе расследования групповых преступлений несовершеннолетних следователь использует и направляет собственные психологические знания (наряду с другими знаниями), психотехнологии на собирание, проверку и оценку доказательств. Безусловно, психологические знания и технологии используют те сотрудники органов внутренних дел, которые по поручению следователя также занимаются собиранием доказательств по делу.

В современных условиях эффективность расследования групповых преступлений несовершеннолетних во многом зависит от того, насколько с психологической точки зрения следователь грамотно управляет процессом расследования, организует взаимодействие с сотрудниками милиции, привлекает для участия в процессе расследования психолога, обладающего специальными психологическими знаниями.

Сотрудники органов внутренних дел, принявшие участие в опросе, отметили необходимость оказания им психологической помощи в расследовании групповых преступлений несовершеннолетних. Но в действительности не всегда такая помощь может быть квалифицированной, и не всегда своевременно оказывается. В качестве трудностей, связанных с участием психолога-специалиста в расследовании преступлений несовершеннолетних, респонденты отметили: «трудно согласовать время встречи со специалистом по причине его занятости на работе; не отлажен механизм привлечения психолога к производству следствия»; «не проработан вопрос об оплате труда психологов». Принявшие в интервью следователи и руководители органов предварительного следствия предложили различные варианты решения указанных трудностей. Чаще всего они настаивают на введении штатной должности практического психолога в органе предварительного следствия или подразделении по делам несовершеннолетних. Такой вариант, по их мнению, является наиболее оптимальным. Кроме того, обеспечивается не менее важный принцип психологической помощи – своевременность.

Решение проблемы оказания квалифицированной и оперативной психологической помощи при расследовании групповых преступлений несовершеннолетних связано с подготовкой и повышением квалификации практических психологов в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации. На наш взгляд, необходимо предусмотреть возможность введения спецкурса для слушателей психологических факультетов, в котором целесообразно кроме теоретического раздела по вопросам возрастной, социальной и юридической психологии включить практический раздел, раскрывающий психологические способы, методы, приемы, техники разрешения тех трудностей, с которыми сталкиваются специализирующиеся следователи в ходе расследования групповых преступлений несовершеннолетних. Психологи также должны знать специфику предварительного следствия по делам несовершеннолетних. Подобный опыт подготовки психологов-специалистов имеется за рубежом: investingative psychology (психология расследования: следственные органы, прокуратура, суды – британская модель); criminal investigative psychology (психология расследования: следственные органы, прокуратура, суды – американская модель) [1].

В данной связи представляется целесообразным изучение и использование зарубежного опыта применения психологических знаний в практике расследования преступлений. Так, узкая специализация практических психологов востребована и в различных подразделениях полиции зарубежных стран (США, Канады, Великобритании, Франции, Германии и т.д.). Привлекаемые специалисты в области возрастной, социальной и криминальной психологии оказывают необходимую помощь в раскрытии и расследовании преступлений несовершеннолетних.

4. *Конкретные меры*, предпринимаемые следователем и психологом в процессе расследования групповых преступлений несовершеннолетних, а также организационные и психологические меры руководителя органа предварительного следствия по мобилизации психологического потенциала следователя, стимулированию его к саморазвитию.

А) меры, предпринимаемые следователем и связанные с психологически грамотной организацией процесса расследования группового преступления:

– оптимальное взаимодействие следователя с сотрудниками милиции (по наиболее сложным уголовным делам – с психологом) по сбору полной и объективной информации: об уровне психического развития личности каждого подозреваемого в групповом преступлении, в целом о группе; об условиях жизни и воспитания несовершеннолетних подозреваемых; о причинах и мотивах преступления; о влиянии на несовершеннолетнего старших по возрасту лиц;

– грамотная постановка конкретных вопросов или задач психологу или педагогу в случае их участия при допросе несовершеннолетнего подозреваемого, обвиняемого, потерпевшего или свидетеля;

– грамотное формулирование вопросов психологу-эксперту в случае решения вопроса о назначении психологической экспертизы несовершеннолетнему участнику предварительного следствия.

Б) меры, предпринимаемые психологом-экспертом и психологом-специалистом:

– своевременное и квалифицированное проведение психологической экспертизы в отношении несовершеннолетнего;

– оперативное оказание психологической помощи несовершеннолетним участникам процесса, следователям и сотрудникам милиции при подготовке и проведении допроса, очной ставки и других следственных действий: в формулировании вопросов несовершеннолетним допрашиваемым, снятии психологических барьеров, установлении с ними психологического контакта и пр.;

– оказание психологической помощи при расследовании наиболее сложных уголовных дел: в обобщении информации о каждом обвиняемом в групповом преступлении, в целом о преступной группе; в составление психологического портрета несовершеннолетних подозреваемых, преступной группы; психологическом прогнозировании возможного поведения несовершеннолетних при проведении следственных действий и т.д.;

– психологическое консультирование сотрудников органов внутренних дел по наиболее актуальным проблемам расследования групповых преступлений несовершеннолетних, учета возрастных и социально-психологических особенностей несовершеннолетних подозреваемых при проведении следственных действий, обеспечении законных прав и интересов несовершеннолетних участников расследования преступлений;

– корректировка в необходимом объеме психического состояния следователя, помощь в восстановлении утраченных или нарушенных профессионально-психологических возможностей;

– социально-психологический анализ взаимодействия следователей с сотрудниками органов внутренних дел в расследовании групповых преступлений несовершеннолетних с выработкой конкретных рекомендаций по повышению эффективности такого взаимодействия;

– социально-психологический анализ состояния, структуры и динамики груп-

повых преступлений несовершеннолетних на обслуживаемой территории с выработкой предложений по совершенствованию совместной деятельности органов внутренних дел, органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Важно подчеркнуть, что кроме психологической помощи, оказываемой следователю, деятельность психолога способствует охране законных интересов и обеспечению прав несовершеннолетних участников процесса. Эта особая роль требует от специалиста не только высокой квалификации, но и проявления гражданской сознательности и нравственности.

В) меры, стимулирующие следователя к повышению уровня психологического потенциала, к формированию и расширению его психологической культуры, к саморазвитию и самосовершенствованию:

– разработка спецкурса по вопросам психологического обеспечения расследования групповых преступлений несовершеннолетних для курсантов следственных факультетов образовательных учреждений МВД России;

– организация и проведение профессиональной диагностики следователя; проведение со следователем индивидуальной психокоррекционой работы;

– анализ результатов расследования групповых преступлений несовершеннолетних, выделение наиболее актуальных юридико-психологических проблем, с которыми сталкиваются следователи при расследовании данной категории дел, в целях разрешения этих проблем при проведении занятий в системе профессионально-психологической подготовки сотрудников в органе предварительного следствия;

– психологически и педагогически оправданный выбор вида занятий (обучающие семинары, тренинги, деловые игры и пр.) и их проведение в рамках профессионально-психологической подготовки следователей;

– организация обмена опытом между отдельными органами предварительного следствия и следователями, знакомство с передовым опытом и опытом ветеранов органов внутренних дел;

– организация знакомства с результатами современных юридико-психологических исследований, подготовка рекомендаций по психологическим аспектам расследования групповых преступлений несовершеннолетних;

– организация и проведение курсов повышения квалификации для следователей, специализирующихся по делам несовершеннолетних.

5. *Эффекты психологического обеспечения расследования групповых преступлений несовершеннолетних.*

Полагаем, что комплексное, грамотное и своевременное применение следователем психологических знаний и психотехнологий к решению проблем, возникающих в ходе расследования групповых преступлений несовершеннолетних, а также реализация указанных выше мер будет иметь гуманистический, управленческий, процессуальный, оперативно-служебный эффект.

Для того чтобы понять объективную необходимость психологического обеспечения расследования органами внутренних дел групповых преступлений несовершеннолетних, нужно обратиться к нравственным категориям, характеризующим отношение государства и общества к следователю во взаимодействии с сотрудниками органов внутренних дел, осуществляющему борьбу с групповой преступностью несовершеннолетних во имя национальных интересов. Если государство относится к профессионалу-следователю как к личности, реализующей от имени государства властные полномочия и охраняющей права и свободы юных граждан, то необходи-

мо осуществлять не только профессионально-психологический отбор сотрудников в органы предварительного расследования. Кроме того, необходимо оказывать следователям своевременную квалифицированную психологическую помощь и консультирование по наиболее сложным уголовным делам; организовывать и осуществлять обмен опытом, знакомство с передовым опытом и результатами научных исследований, профессионально-психологическую подготовку и повышение квалификации специализирующихся следователей; стимулировать их к повышению уровня психологического потенциала, формированию и расширению психологической культуры, саморазвитию и самосовершенствованию.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Енгалычев В.Ф. Психологические основы вузовской подготовки специалистов в юридической психологии: Дис. ... докт. психол. наук. – СПб., 2006. С. 341.
2. Криминалистика. Учебник под ред. Р.С. Белкина. М., 2001. С. 398.
3. Криминология / Под ред. В.Н. Бурлакова, В.П. Сальникова, С.В. Степашина, 1999. С. 531.
4. Марьин В.И., Петров В.Е. Психологические обеспечение деятельности органов внутренних дел // Энциклопедия юридической психологии /Под общ. ред. проф. А.М. Столяренко. – ЮНИТИ-ДАНА, Закон и право, 2003. С. 484.
5. Пономарев И.Б. Избранные труды: Юридическая психология и психология управления, практическая психология в ОВД. – М.: ИМЦ ГУК МВД России, 2002. С. 346–352.
6. Пономарев И.Б., Трубочкин В.П. Введение в специальность и обучение практического психолога органов внутренних дел: Лекция. – М.: Академия МВД России, 1995. С. 4–5.
7. Приказ МВД России № 770 от 26 сентября 2006 года «Об утверждении положения об основах организации психологического обеспечении работы с личным составом ОВД».
8. Роль органов внутренних дел в предупреждении повторной преступности среди несовершеннолетних: Экспресс-информация. – М.: Академия управления МВД России, 2006. С. 3.
9. Столяренко А.М. Психологические и педагогические проблемы управления в МВД, УВД: Учебное пособие. – М.: Академия МВД СССР, 1982. С. 46.
10. Энциклопедия юридической психологии / Под общ. ред. проф. А.М. Столяренко – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. С. 461–488.
11. Юридический энциклопедический словарь // М.О. Буянова и др. / Отв. ред. М.Н. Марченко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. С. 611.
12. Яблоков Н.П. Криминалистика. – М., 2003. С. 206.

**Батоцыренов В.Б., Эрдынеева К.Г.**

# ЛОКУС КОНТРОЛЯ В КОНТЕКСТЕ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассмотрены психологические факторы адаптации личности к управленческой деятельности. Обосновано, что основные «планы» рассмотрения адаптации детерминированы ситуациями проявления активности личности. Доказано, что локус контроля – это целостный конструкт, детерминирующий адаптацию личности к управленческой деятельности.

*BATOTSYRENOV V.B., ERDYNEEVA K.G.*

*CONTROL LOCUS IN THE PROCESS OF PERSONALITY ADAPTATION TO MANAGEMENT ACTIVITY*

*Psychological factors of personality adaptation process to management activity are considered in the article. It is proved that main «plans» of adaptation considered are determined by the personality activities situations created. It is also found out that control locus is an integrate structure determining the process of personality adaptation to management activity.*

Динамически меняющийся современный мир, усложняющаяся система социальных связей, экономическая и политическая нестабильность жизни социума требуют от каждого человека хорошо развитой способности приспособления или адаптации.

Механизм адаптации определяется деятельностной природой самой личности и социальной средой ее жизнедеятельности, охватывающих все виды циклов воздействий людей на определенные предметы с целью получения конкретного результата. Среди видов деятельности особую роль в современных условиях приобретает управленческая деятельность, которая как специфический вид труда относится к числу социальных свойств личности.

Адаптация к управленческой деятельности – одна из психологических проблем профессионализации личности в современных социально-экономических условиях, требующих мобильности, устойчивости к стрессовым воздействиям, к которым можно отнести и ситуацию жесткой конкуренции. Освоение субъектом новой роли в обществе требует новых социальных знаний, нового опыта, порождая определенные трудности процесса адаптации. Присущая человеку способность к адаптации имеет свой предел, и не всегда человек находит возможность для ее реализации.

В психологии под адаптацией понимается процесс и результат установления определенных взаимоотношений между личностью и средой, в социальном аспекте адаптация выступает как интегративный показатель состояния человека, отражающий его возможности выполнять определенные биосоциальные функции. Психологическая адаптация обнаруживается во взаимодействии человека с окружающими людьми и его активной деятельности.

Основные «планы» рассмотрения адаптации детерминированы ситуациями проявления активности личности. В.Н. Грибов (1999) исследует адаптацию в различных группах и коллективах. Труды Е.А. Ивановой (2000), Н.А. Савотиной (1997), А.А. Реана, А.Р. Кудашева, А.А. Баранова (2002) посвящены проблеме адаптации в разнообразных сферах учебной, трудовой, производственной деятельности. Адап-

тация при многообразных психосоматических и невротических заболеваниях анализируется в работах Ф.Б. Березина (1988). Изучением адаптации личности к иному культурному или социальному контексту занимались Е.В. Виттенберг (1994), В.В. Гриценко (2002), З.А. Данилова (1999), Л.В. Ключникова ( 2001), Л.В. Ковтун (1999), Е.П. Крупник, Р.А. Тагирова (1999), Н.М. Лебедева (1997), Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко (2003), Н.В. Маханько (2001), Е.А. Назарова (1998), А.В. Никонов (1998), Н.С. Офицеркина (1997), М.В. Ромм (2002), Т.К. Фомина (1998) и другие.

Вместе с тем, анализ научной литературы по проблеме исследования позволил выделить ряд противоречий между:

– потребностью общества в становлении личности руководителя с высоким уровнем управленческой компетентности и адаптивного поведения, обеспечивающих оптимальное вхождение в культурно-корпоративное и ценностно-смысловое профессиональное поле, с одной стороны, и недостаточным освоением в процессе жизнедеятельности личности способов адаптации к управленческой деятельности, с другой стороны;

– необходимостью психологического осмысления сущности, структуры и функции адаптационных процессов личности при осуществлении управленческой деятельности, с одной стороны, и недостаточной изученностью психологических факторов адаптации личности в реализации управленческой функции как отельному виду труда, с другой стороны;

– потребностью личности в усвоении механизмов оптимальной адаптации к различным видам деятельности, с одной стороны, и недостаточной разработанностью психологического обеспечения адаптации личности к управленческой деятельности, с другой стороны.

Разрешение вышеуказанных противоречий осложняется многозначностью, понятийной нечеткостью, отсутствием согласованности в различных подходах к трактовке адаптации. Современные исследователи адаптации выделяют психоаналитический, когнитивно ориентированный, интеракционистский, экзистенциально-гуманистический подходы как наиболее разработанные с точки зрения структурно-содержательных и динамических аспектов.

Учитывая существующие концептуальные и терминологические расхождения в исследовании адаптации личности и малую проработанность проблемы адаптации личности к управленческой деятельности, а также ее значение для психологии личности и психологической науки в целом, целесообразно рассмотреть адаптацию как целостное явление, обнаруживающееся на разных уровнях структурной организации психики – от психофизического до социально-психологического – и проявляющееся в контексте управленческой деятельности. В этой связи возникает необходимость исследования психологического обеспечения адаптации личности к управленческой деятельности.

Локус контроля является одной из значимых характеристик профессиональной Я-концепции. Я-концепция имеет несколько значений: как некая неизменность, несмотря на развитие, «ядро», в котором сосредоточена сущность человека; как «хозяин», личность человека, который ответственен за его жизнь, контролирует поведение, мысли (Г.Н. Гурджиев); как психическая форма самоидентификации-индивидуализации человека на фоне окружающего мира и других людей (Э. Эриксон); как внутреннее сознание личностью самой себя и оценивается субъектом в Я-концепции. «Родственность всех перечисленных значений заключается в том, что за ними стоит одна реальность, выраженная одним именем – Я» (А.И. Зелинченко, 1996, с. 58).

Я-концепция, или образ Я, напрямую зависит от уровня развития самосознания. Человек с низким уровнем развития самосознания обладает интуитивным ощущением себя и того, что с ним происходит. Высокий уровень самосознания проявляется в осмысленном, осознанном представлении о себе. Он предполагает наличие у человека рефлексии, постоянного диалога с самим собой, наблюдения и самоанализа своих чувств, поступков, действий. Только в этом случае формируется целостная концепция-Я.

Чем глубже самосознание индивида, тем эффективнее он действует, поэтому расширение самосознания и дальнейшее его углубление в познании самого себя является условием успеха в труде, учебе, средством поддержания отношений с обществом. В структуре самосознания Я играет особую роль. Я индивида существует как относительно жесткая программа определенных типов поведения и психических состояний, которая, в частности, детерминирована гендерными различиями, этническими особенностями, социальной ролью, социальным статусом. Самосознание работает путем постоянного соотнесения реального поведения с Я-концепцией и тем самым осуществляет регуляцию поведения. Чем значимее черта, запрограммированная в нашем Я, тем сильнее переживается рассогласование, неподкрепление черт Я. Важно знать, что слишком жесткая структура Я-концепции вначале трактуемая как сила характера, в дальнейшем становится источником внутриличностного конфликта. Слабая Я-концепция выступает барьером для напряженных усилий по достижению поставленной цели.

Общий план экспериментального исследования определяется целью и задачами настоящего исследования. Главной целью является изучение зависимости локуса контроля и степени адаптации к управленческой деятельности. В исследовании принимали участие сотрудники ЧитГУ, руководители подразделений ОАО «Производственное управление водоснабжения и водоотведения». Выборка руководителей подразделений была разнообразной по полу (мужчины и женщины представлены в равном количестве), возрасту (в рамках от 23 до 60 лет), стажу работы на данной должности (от 3 до 25 лет).

Методика на измерение уровня субъективного контроля (УСК) представляет собой модифицированный вариант опросника американского психолога Дж. Роттера. С его помощью можно оценить уровень субъективного контроля над разнообразными ситуациями, другими словами, определить степень ответственности человека за свои поступки и свою жизнь. Люди различаются по тому, как они объясняют причины значимых для себя событий и где локализуют контроль над ними. Возможны два полярных типа локализации: экстернальный (внешний локус) и интернальный (внутренний локус). Первый тип проявляется, когда человек полагает, что происходящее с ним не зависит от него, а является результатом действия внешних причин (например, случайности или вмешательства других людей). Во втором случае человек интерпретирует значимые события как результат своих собственных усилий. Рассматривая два полярных типа локализации, следует помнить, что для каждого человека характерен свой уровень субъективного контроля над значимыми ситуациями. Локус же контроля конкретной личности более или менее универсален по отношению к разным типам событий, с которыми ей приходиться сталкиваться, как в случае удач, так и в случае неудач.

В целом людям с экстернальным локусом контроля в большей степени присуще конформное и уступчивое поведение, они предпочитают работать в группе, чаще пассивны, зависимы, тревожны и неуверенны в себе. Люди с интернальным локу-

сом контроля более активны, независимы, самостоятельны в работе, они чаще имеют положительную самооценку, что связанно с выраженной уверенностью в себе и терпимостью к другим людям. Таким образом, степень интернальности каждого человека связана с его отношением к своему развитию и личностному росту.

Опросник УСК состоит из 44 предложений-утверждений, касающихся экстернальности – интернальности в межличностных (производственных и семейных) отношениях, а также в отношении собственного здоровья.

Прочитав каждое утверждение, испытуемый решает для себя, согласен ли он с ним или нет. В случае согласия ставит рядом с порядковым номером предложения знак «+» (можно это сделать на отдельном листе бумаги). Если не согласен – знак «-».

Обработка заполненных ответов проводится по приведенным ниже ключам, суммируя совпадающие с ключом ответы. К опроснику УСК прилагается семь ключей, соответствующих семи шкалам.

1. Шкала общей интернальности (Ио). Высокий показатель по этой шкале соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Такие люди считают, что большинство значимых событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять и, следовательно, берут на себя ответственность за свою жизнь в целом. Низкий показатель по шкале Ио соответствует низкому уровню субъективного контроля. Такие люди не видят связи между своими действиями и значимыми событиями, которые они рассматривают как результат случая или действия других людей. Для определения УСК по данной шкале необходимо помнить, что максимальное значение показателей по ней равно 44, а минимальное – 0.

2. Шкала интернальности в области достижений (Ид). Высокий показатель по этой шкале соответствует высокому уровню субъективного контроля над эмоционально положительными событиями. Такие люди считают, что всего самого хорошего в своей жизни они добились сами, и что они способны с успехом идти к намеченной цели в будущем. Низкий показатель по шкале Ид свидетельствует о том, что человек связывает свои успехи, достижения и радости с внешними обстоятельствами – везением, счастливой судьбой или помощью других людей. Максимальное значение показателя по этой шкале равно 12, минимальное – 0.

3. Шкала интернальности в области неудач (Ин). Высокий показатель по этой шкале говорит о развитом чувстве субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неприятностях и неудачах. Низкий показатель Ин свидетельствует о том, что человек склонен приписывать ответственность за подобные события другим людям или считать их результатами невезения. Максимальное значение Ин–12, минимальное – 0.

4. Шкала интернальности в семейных отношениях (Ис). Высокий показатель Ис означает, что человек считает себя ответственным за события, происходящие в его семейной жизни. Низкий показатель Ис указывает на то, что субъект считает своих партнеров причиной значимых ситуаций, возникающих в его семье. Максимальное значение Ис – 10, минимальное – 0.

5. Шкала интернальности в области производственных отношений (Ип). Высокий Ип говорит о том, что человек считает себя, свои действия важным фактором организации собственной производственной деятельности, в частности в своем продвижении по службе. Низкий Ип указывает на склонность придавать более важное

значение внешним обстоятельствам – руководству, коллегам по работе, везению – невезению. Максимум Ип–8, минимум – 0.

6. Шкала интернальности в области межличностных отношений (Им). Высокий показатель по Им свидетельствует о том, что человек чувствует себя способным вызвать уважение и симпатию других людей. Низкий Им указывает на то, что субъект не склонен брать на себя ответственность за свои отношения с окружающими. Максимальное значение Им – 4, минимальное – 0.

7. Шкала интернальности в отношении здоровья и болезни (Из). Высокий показатель по шкале Из свидетельствует о том, что человек считает себя во многом ответственным за свое здоровье и полагает, что выздоровление зависит преимущественно от его действий. Человек с низким Из считает здоровье и болезнь результатом случая и надеется на то, что выздоровление придет в результате действий других людей, прежде всего врачей. Максимальное значение Из – 4, минимальное – 0.

Результаты проведенного эмпирического исследования были обработаны с помощью пакета статистических программ «Интеграционной системы для комплексного анализа и обработки данных «STATISTICA» ® версия 6.0». В ходе анализа были проведены следующие процедуры.

1. В модуль описательной статистики вошли: определение средних значений исследуемых признаков в каждой из трех групп, стандартное отклонение, минимальные и максимальные значения признака.

2. Для определения значимости обнаруженных различий исследуемых признаков между группами руководителей был использован t-критерий Стьюдента.

3. Корреляционный анализ Пирсона в каждой из исследуемых групп, используемый для определения взаимосвязи случайных величин в выборке, подчиняющейся законам нормального распределения.

Результаты тестирования данной выборки испытуемых показали следующее. Руководители различных структурных подразделений в большинстве своем имеют интернальный локус контроля (достаточно высокие показатели по всем трем группам). Интернальный локус контроля является показателем ощущения индивидом себя как активного субъекта собственной деятельности. Интернальность связана с такими характеристиками личности как ответственность, уверенность в себе, терпимость, высокий самоконтроль, меньшая склонность подчиняться давлению других. Люди с интернальным локусом контроля чаще сопротивляются в условиях манипулирования ими, и сильнее, чем экстерналы, реагируют на утрату личной свободы.

В исследованиях отечественных и зарубежных специалистов зафиксирована с большой вероятностью связь высокой интернальности с положительной самооценкой, а именно, с большей согласованностью образов реального и идеального Я, что подтверждается и в нашем исследовании. Перейдем к более детальному рассмотрению полученных результатов. По степени адаптированности к управленческой деятельности выделены две группы руководителей: высокоадаптивные (Р-1) и среднеадаптивные (Р-2) руководители. Под адаптивностью понимается личностный конструкт, связанный с готовностью осваивать новые ситуации и устанавливать конструктивные отношения с другими людьми. Анализ сравнения средних значений локуса контроля показал наличие статистически значимых различий между группой высокоадаптивных (Р-1) и группой среднеадаптивных (Р-2) по следующим показателям. Общая интернальность в первой группе завышена: 34 против 26 при ($T=9,4$; $p<0,01$); интернальность в области достижений – 9,17 против 6,84 ($T=5,41$; $p<0,01$); интернальность в области неудач – 7,83 против 5,48 ($T=7,14$; $p<0,01$); интерналь-

ность в области производственных отношений – 6,6 против 5 (T=5,17; p<0,01); интернальность в сфере здоровья – 3,03 против 2,48 при (T=2,96; p<0,01).

При сравнении контрольной группы (БР-3), которую составили студенты третьего-пятого курсов гуманитарного направления, обнаруживающие лидерское поведение, с высокоадаптивными руководителями (Р-1) были обнаружены значимые различия по тем же, вышеперечисленным показателям. При сравнении контрольной группы (БР-3) со среднеадаптивными (Р-2), значимые различия обнаружены по таким показателям как: интернальность в области неудач – 6,61 против 5,48 (T=-3,02, p<0,01); интернальность в области производственных отношений – 5,82 против 5 (T=-2,1, p<0,01). Причем по последним указанным показателям, представители среднеадаптивного уровня (Р-2) уступают контрольной группе (БР-3).

По данным Lefcourt (1982, 1984), Phares (1978), экстерналы сильнее подвержены социальному воздействию, чем интерналы. Strickland (1977) полагает, что интерналы более уверены в своей способности решать проблемы, чем экстерналы, и поэтому независимы от мнения других. Л. Хьел, Д. Зиглер полагают, что уровень тревоги и депрессии у экстерналов выше, а самоуважение ниже, чем у интерналов. Фарес (Phares, 1965) обнаружил, что интерналы не только сопротивляются постороннему воздействию, но также, когда им представляется возможность, стараются контролировать поведение других. Интерналов привлекают индивиды, которыми они могут манипулировать, и не нравятся те, на кого они не могут повлиять (Silverman, Shrauger, 1970).

Итак, локус контроля – это целостный конструкт, вокруг которого сгруппированы взаимосвязанные параметры, характеризующие тип когнитивных стратегий, поведенческих установок Я-концепции. Отсюда следует, что локус контроля является одним из психологических факторов адаптации личности к управленческой деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Реан А.А. Психология адаптации личности: монография / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб.: прайм – ЕВРО – ЗНАК, 2006. – 479 с.
2. Мучински П. Психология профессия карьера: учебник / П. Мучинский. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 539 с.
3. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики: учебник / Л.Н. Собчик – СПб.: Издательство «Речь», 2003. – 624 с.
4. Лефрансуа Ги. Теории научения. Формирование поведения человека: учебник / Ги Лефрансуа – СПб.: прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. – 278 с.

***Гущин М.В.***

# ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ НА ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ, ПРОХОДЯЩИХ СЛУЖБУ ПО КОНТРАКТУ

Изучаются аспекты влияния ценностно-смысловой сферы личности на процесс военно-профессионального становления военнослужащих, проходящих военную службу по контракту. Ценностно-смысловая сфера личности является вершиной иерархии смыслов профессиональной деятельности. Представлены обобщенные результаты эмпирического исследования ценностно-смысловых конструктов военнослужащих-контрактников.

*GUSCHIN M.V.*

*INFLUENCE OF PERSONALITY'S VALUE-SENSE SPHERE ON THE MILITARY-PROFESSIONAL FORMATION OF MILITARY CONTRACT-MEN*

*There are studied the aspects of influence personality's value-sense sphere to the military-professional formation of military contract-men. The personality's value-sense sphere it is a top of semantic hierarchy in the professional activities. The empirical research's results of value-sense constructs of military contract-men are presented.*

Современный этап реформирования силовых структур характеризуется «последовательным смещением акцентов в сторону совершенствования профессиональной компетентности военных кадров» [7, с. 3]. Проведение стратегического курса со стороны государства, направленного на контрактный способ комплектования силовых структур, является важным решением повышения профессионализма военнослужащих. Значимыми факторами профессионального развития военнослужащего являются осознанные и адекватные решения, связанные с выбором военной профессии и вариантами развития профессиональной карьеры с точки зрения согласования возможностей и интересов самого военнослужащего и требований военно-профессиональной деятельности. В связи с последовательным переходом структурных подразделений федеральных органов государственной охраны на контрактный способ комплектования приобретают свою значимость вопросы, связанные с повышением престижа военной службы, формированием патриотизма и идейной духовности, а также развитием ценностно-смысловой сферы личности военного профессионала.

Ценностно-смысловая сфера личности является вершиной иерархии смыслов военно-профессиональной деятельности. При разрушении ценностно-смысловой сферы личности происходит «разрушение главного стержня, на котором держится данная конкретная деятельность, в результате чего деятельность начала бы внутренне обесцениваться, обесцвечиваться, терять самый вкус бытия» [3, с. 34]. Зная содержание и структуру этой сферы, можно анализировать особенности профессионального становления личности, прогнозировать траекторию жизнеосуществления человека, выбирать оптимальные средства воздействия на него.

Процесс военно-профессионального становления военнослужащих, проходящих военную службу по контракту, характеризуется избранием определенной про-

фессиональной стратегии поведения, выражающейся в дифференциации субъектной позиции военнослужащего-контрактника. Анализируя исследования в области военной психологии можно утверждать, что основными стратегиями профессионального поведения военнослужащих-контрактников являются:

1) адаптация к условиям военно-профессиональной деятельности, которая может иметь два вектора своего развития: активный процесс для перехода к следующему этапу военно-профессионального становления, или же «пассивное принятие ситуации пребывания в рамках военной профессии» [7, с. 8];

2) стремление к социально-профессиональным достижениям, профессиональному совершенствованию, когда ценностно-личностное развитие и самоутверждение в рамках военной профессии опираются на субъектно-ориентированные способы и средства достижения целей [7], а также полноценное решение профессиональных задач, отвечающих требованиям самоопределения в системе социальных ролей с точки зрения соответствия своему профессиональному статусу (социально-профессиональной идентичности) [1];

3) «служение» [9], духовно-нравственная основа которого проявляется в сознательной решимости к самопожертвованию при защите Отечества, способности совершить подвиг, вере как важнейшей силе, внутренне преображающей и укрепляющей [5], ценностно-нормативном образе должного будущего, а также является смысловым фактором результативности боевой деятельности и профессионального саморазвития;

4) деструктивная стагнация, характеризующаяся отсутствием ценностей профессионального развития и наличием профессионально-личностных девиаций в поведении [7].

Для анализа системы личностных ценностей военного профессионала с эмпирической точки зрения интересным представляется вопрос о том, каким образом происходит в его аксиологической сфере военно-профессиональная дезадаптация, асоциальность и моральная дефективность.

В диссертационном исследовании И.Г. Ожерельевой показано, что военнослужащих, реализующих деструктивно-стагнационную стратегию профессионального поведения, «характеризует четко выраженная направленность на уход из военно-профессиональной сферы, преобладание акцента в планируемых изменениях на внешние факторы, низкая нормативность поведения, более выраженное ощущение профессиональной реализованности» [7, с. 16]. Таким образом, профессиональная активность теряет «свою мотивосообразность, происходит исчезновение целей, понижение уровня притязаний, поведение начинает развертываться в форме отдельных операций и стереотипов» [9, с. 187].

В период с 2004 по 2006 годы нами совместно с подразделением профессионального психологического отбора ВВТУ ФСО России проводилось лонгитюдное исследование ценностно-смысловой сферы личности военнослужащих, проходящих военную службу по контракту на должностях сержантов и солдат. Выборка испытуемых (72 чел.) была построена на квотной основе, учитывающей охват всех профилей воинских должностей и их процентное соотношение в генеральной совокупности. Для выявления и оценки переменных, составляющих феноменологическое поле данной сферы, использовались различные методы:

1) экспертный анализ значимых критериев военной службы;

2) групповая оценка личности военнослужащего;

3) метод полуструктуированного группового интервью по параметрам личнос-

тных жизненных перспектив, приоритетов и оценки актуальной ситуации профессионального развития;

4) семантический анализ профессиональных стереотипов;

5) многостороннее исследование личности с помощью тестовых методов: стандартизованного метода исследования личности и методики ДМО (адаптация Л.И. Собчик), методики многофакторного исследования личности 16PF (адаптация А.Г. Шмелева и В.И. Похилько), методики УСК (адаптация Е.Ф. Бажина, С.А. Голыкиной и А.М. Эткинда), модульного социотеста А.Я. Анцупова, методики определения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова, методика исследования особенностей мышления (адаптированный тест Р. Аммтхауэра).

С целью выявления значимости критериев личностного отношения к выполнению должностных обязанностей был проведен анкетный опрос экспертов. В качестве экспертов выступили командиры и офицеры структурных подразделений ВВТУ ФСО России, имеющих в подчинении военнослужащих, проходящих военную службу по контракту на должностях сержантов и солдат. По результатам экспертного опроса (табл.) были выявлены основные критерии, оказывающие влияние на формирование отношения контрактников к выполнению своих обязанностей по службе.

**Результаты экспертного опроса значимости критериев, оказывающих влияние на формирование отношения контрактников к выполнению обязанностей по службе**

| Критерий отношения | Частота | Ранг по частоте |
|---|---|---|
| Нравственные качества | 17 | 1 |
| Профессиональное развитие | 11 | 2-3 |
| Качество выполнения должностных обязанностей | 11 | 2-3 |
| Исполнительность | 9 | 4 |
| Работоспособность | 8 | 5 |
| Адекватность самооценки | 7 | 6-9 |
| Ответственность | 7 | 6-9 |
| Соотношение интересов службы и личных интересов | 7 | 6-9 |
| Альтруизм – эгоизм | 6 | 10 |

Результаты экспертного анализа показывают, что основными критериями, влияющими на формирование отношения военнослужащих, проходящих военную службу по контракту на должностях сержантов и солдат к выполнению служебных обязанностей, являются нравственные качества, стремление к профессиональному развитию и качество выполнения должностных обязанностей.

В последующем была проведена комплексная оценка военнослужащих-контрактников с помощью модульного социотеста А.Я. Анцупова [2], модулями которого были взяты выявленные ранее критерии. Модульный социотест позволил не только комплексно и объективно оценить положение дел в структурном подразделении, но и провести объективную оценку профессиональной деятельности и личностных качеств каждого военнослужащего-контрактника, то есть оценить профессиональные знания, работоспособность, преданность интересам защиты Отечества, порядочность, коммуникабельность, конфликтность. В комплексной групповой оценке личности участвовали как командиры подразделений, так и сами

военнослужащие. Анализ полученных корреляционных зависимостей между значениями по социометрическим модулям вышеуказанной методики и соответствием нормативно-функциональным моделям специалистов (НФМС) позволил выделить военнослужащих, проявляющих деструктивную тенденцию, направленную на дезинтеграцию профессионального развития и распад профессионального сознания, которые в последующем могут привести к стагнации. В группу военнослужащих-контрактников, реализующих деструктивно-стагнационную стратегию профессионального поведения, вошли респонденты, получившие отрицательные оценки по модульному социотесту, минимально соответствующие требованиям ведомственного компонента (значительные расхождения с профилями НФМС и образом «идеального» специалиста – более 40-80 % по каждому значимому профессиональному качеству), имеющие нарушения воинской дисциплины и отрицательно относящиеся к перспективам дальнейшей службы (по результатам группового интервью). Выборка военнослужащих-контрактников с деструктивно-стагнационной стратегией профессионального поведения составила 15,3 % от общей численности респондентов. Сравнительный анализ исследуемой группы военнослужащих-контрактников и контрольной группы (28 военнослужащих, получивших максимальные оценки по оцениваемым показателям) показал, что группы не различаются по уровню интеллектуального развития (шкала В опросника 16 PF, шкала ИК методики СМИЛ и шкалы методики МИОМ).

По данным семантического анализа профессиональных стереотипов, целями которого являлись реконструкция профессиональных образов-типажей, а также определение ценностей военной службы, в экспериментальной и контрольной группах были выявлены значительные различия в приоритетах профессиональных ценностей и описании профессионального эталона. В качестве методического инструментария использовалось построение субъективных семантических пространств с помощью шкал семантического дифференциала «Образ жизни военного профессионала». Используемые конструкты в диапазоне «ценности–потребности» частично были выявлены методом триад в ходе применения теста личностных конструктов и частично заданы, так как их значимость установлена в ходе интервью. Баланс ценностно-потребностной сферы у исследуемой группы сдвинут в сторону преобладания потребностей. Ведущими ценностями военной службы являются: возможность переждать трудные времена, специальные льготы и преимущества, возможность испытать себя в трудных условиях, уважение и интерес со стороны окружающих. Для таких военнослужащих характерно отсутствие временной перспективы в профессиональной сфере, пассивная позиция, сниженная когнитивная сложность стереотипов в восприятии профессии военнослужащего. По результатам факторизации групповых матриц исследуемой и контрольной выборки респондентов с помощью критерия Хэмфри были определены размерности семантических пространств. Согласно этому критерию фактор считается значимым, если абсолютная величина произведения двух максимальных факторных весов вдвое больше единицы, деленной на корень квадратный из числа наблюдений [8, с. 208]:

$$\left| r_{\max 1} \times r_{\max 2} \right| \rangle \frac{2}{\sqrt{N}}$$

Этот критерий удобен при интерпретации еще и потому, что отсекает факторы, содержащие менее чем две значимые шкалы. Размерность семантического пространства личностных конструктов военнослужащих, испытывающих деструктивные затруднения в военно-профессиональной сфере, определилась двумя ведущи-

ми факторами, в то время как когнитивная сложность в описании образов-типажей контрольной группы – шестью. Содержание личностных конструктов, выделенных в экспериментальной группе, нашло свое отражение в следующих факторах.

**Первый фактор:** практичный, здоровый, материально обеспеченный, комфортный, организованный, уравновешенный. **Второй фактор:** сильный, независимый, деловой, уважаемый, интересный, доминантный, самодостаточный. Содержание выделенных факторов (личностных конструктов) позволяет сделать вывод о том, что в группе военнослужащих с деструктивно-стагнационной стратегией профессионального поведения доминируют стереотипные ценностные ориентации на материально обеспеченную жизнь и на исключительное положение в обществе. Наибольшую когнитивную сложность, по критерию Хэмфри, в описании профессиональных стереотипов (по всей выборке респондентов) проявили военнослужащие, ценностная ориентация которых направлена на профессиональное развитие и саморазвитие. Реконструированный образ-типаж сотрудника ФСО России в сознании данной категории военнослужащих-контрактников включил в себя шесть ведущих факторов:

1) стабильность и социальная защищенность (12, 2% общей дисперсии);
2) патриотизм и идейная духовность (10,3% общей дисперсии);
3) социальный статус (10,1% общей дисперсии);
4) профессиональные качества (9,14% общей дисперсии);
5) уважение со стороны окружающих (9,2% общей дисперсии);
6) социально-прагматические потребности (7,6% общей дисперсии).

Другой цикл исследования с использованием вышеуказанных методов показал, что лица, находящиеся в деструктивно-стагнационной стадии профессионального развития, характеризуются заниженной самооценкой, менее адаптированы к динамическим условиям военной службы, требующим принятия самостоятельного решения. Слабость рефлексивности и самоанализа у них является одной из причин бурного переживания внутреннего конфликта, фрустрации по стрессогенному фактору в профессиональном становлении военного специалиста. Выявленный у данной категории военнослужащих с помощью методики УСК внешний локус контроля создает предпосылки для девиантного поведения в сфере межличностных отношений (как по вертикали, так и по горизонтали), снижения роли аксиологической сферы в отношении социально-профессиональных достижений.

Таким образом, наше исследование подтверждает позицию С.Т. Джанерьян [4] в том, что с нарушением ценностно-смысловых структур профессионального сознания меняются и взаимоотношения с окружающими, и способы выполнения профессиональной деятельности или даже происходит ее смена. Отсутствие или утрата смысла деятельности сопровождается равнодушием к ней, частым утомлением, неудовлетворенностью судьбой [6], что в конечном итоге ведет к стагнации. В этой связи правомерно констатировать существование «группы риска» военнослужащих, находящихся на деструктивно-стагнационной стадии профессионального развития. Фактором риска выступают особенности ценностно-смысловой сферы, которые снижают конструктивные и, наоборот, усиливают деструктивные внутриличностные конфликты и барьеры становления личности военного профессионала. Вполне закономерно, что реформирование федеральных органов государственной охраны предъявляет новые требования к деятельности военных психологов, в которых первостепенное значение должно отводиться совершенствованию форм и методов работы с категорией военнослужащих, проходящих военную службу по контракту на

должностях сержантов и солдат, обращению внимания на «человеческий фактор», раскрытию потенциалов личности, вступающих движущей силой профессионального развития. По нашему глубокому убеждению, психологическое сопровождение военно-профессионального становления должно предусматривать опору на комплексное использование в работе психологов структурных подразделений таких критериев профессионализации как ценностная идентичность и профессиональная зрелость, сочетающих в себе социальные и индивидуальные требования к профессионалу. Упорядоченная система ценностно-смысловых отношений является действенным регулятором этого процесса.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллаева М.М. Профессиональная идентичность личности: психосемантический подход// Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 2. – С. 86–95.
2. Анцупов А.Я., Ковалев В.В. Социально-психологическая оценка персонала: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям 062100 «Управление персоналом», 061100 «Менеджмент организации», 020400 «Психология». – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2006. – 303 с.
3. Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура. – М.: Роспедагентство, 1994. – 60 с.
4. Джанерьян С.Т. Профессиональная Я-концепция: системный подход/ Дис. .... д-ра психол. наук. – Ростов н/Д, 2005. – 442 с.
5. Корчемный П.А. Военная психология: Учебник для студентов вузов/ Под общей ред. академика Академии проблем безопасности, обороны и правопорядка Е.Б. Перелыгиной. – М.: ОВЛ, 2005. – 320 с.
6. Обуховский К. Психология влечений человека. – М.: Прогресс, 1971. – 247 с.
7. Ожерельева И.Г. Психологические особенности профессионального самоопределения военнослужащих, проходящих военную службу по контракту/ Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М.: Воен. ун-т, 2006. – 26 с.
8. Петренко В.В. Основы психосемантики. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.
9. Фонарев А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала. – М.: Московский социально-психологический институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2005. – 560 с.

***Наумов А.Ю.***

# СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В УЧЕБНЫХ ВОИНСКИХ ЧАСТЯХ

В ходе эмпирического исследования, выполненного в реальных условиях учебной воинской части, выявлены неиспользуемые социально-психологические факторы обучения младших военных специалистов. Ресурсом для повышения эффективности обучения в Вооруженных силах России является сбалансированность групповых субкультур курсантских подразделений.

*NAUMOV A.Y.*

*SOCIAL-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF EFFECTIVE EDUCATION IN TRAINING MILITARY UNITS*

*The empiric research in real conditions of military unit showed us unused social-psychological factors of junior military specialists education. Effectiveness of education in Russian Armed Forces relies on balanced group subcultures among the units of military students.*

В условиях становления российской армии неизменно возрастают требования к уровню подготовленности и степени сформированности профессионально важных качеств военнослужащих. Вместе с тем совершенствование процессуальных характеристик системы военного обучения не в полной мере сопровождается оценкой и анализом результативности учебного процесса. Смещая основной акцент на организационную сторону процесса обучения, зачастую не учитывается получаемый по окончанию обучения результат, не в полной мере уделяется внимание психологическим факторам, влияющим на эффективность обучения. Рассматривая эффективность обучения как соотношение полученного результата к величине усилий и средств, затраченных на процесс обучения, применительно к воинской среде, можно утверждать, что наиболее эффективно процесс обучения прошел у военнослужащих достигших по итогам обучения наивысшего результата (получивших наивысшие итоговые оценки, наиболее удовлетворенные военно-профессиональной деятельностью и полностью идентифицирующиеся с военной специальностью). Данный вывод обусловлен единой системой усилий и средств, затрачиваемых на обучение в военной среде, то есть все военнослужащие учебных воинских частей имеют относительно равные условия для обучения (срок обучения, учебно-методические материалы, распорядок занятий, время на подготовку и т.д.). Следовательно, для изучения эффективности процесса обучения военнослужащих, проходящих военную службу по призыву необходимо выявить основные детерминанты высокой или низкой результативности обучения. Среди них особое место занимают социально-психологические факторы, обусловленные военно-организационной культурой и субкультурами учебных групп. Под субкультурой учебных групп курсантов мы понимаем относительно устойчивый комплекс групповых ценностей, норм и правил поведения, принимаемых всеми курсантами, идентифицирующими себя с данной группой [2].

Исходя из замкнутого характера и иерархической организации воинской среды, было выдвинуто предположение о наличие в учебных воинских частях малых групп, существенно различающихся по результатам обучения вследствие разбалан-

сированности групповых субкультур. Исследование проводилось на выборке военнослужащих, проходящих военную службу по призыву в учебных воинских частях. Были рассмотрены различия в результатах обучения военнослужащих и детерминирующие их факторы. Для проверки выдвинутой гипотезы были выделены три основные критерия результативности обучения военнослужащих по призыву в учебных воинских частях и их показатели:

1. Количество, устойчивость и осознанность приобретенных знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения повседневной деятельности специалиста по профилю подготовки в учебной воинской части. Показатели: оценки полученные курсантами в результате сдачи итоговой проверки за период обучения.

2. Степень привлекательности специальности, по которой осуществлялась подготовка в воинской части. Показатели: результаты, полученные курсантами в ходе проведения модернизированной методики Дембо-Рубинштейн.

3. Наличие идентификации со специальностью, по которой подготавливался военнослужащий. Показатели: данные, полученные курсантами в результате проведения сокращенного варианта методики М. Куна и Т. Маркпартленда [4].

Критерии сформулированы на основании проведенного экспертного опроса офицерского состава учебных воинских частей (в качестве экспертов выступили 18% офицеров, непосредственно отвечающих за подготовку курсантов). Показателями выделенных критериев стали шкалы следующих диагностических методик.

*Сокращенный вариант методики М. Куна и Т. Маркпартленда «Кто Я?»*. Данный нестандартизированный самоотчет позволяет реконструировать систему представлений, самопрезентаций и самоотношений личности. Респондентам предлагается в течение 8 минут ответить 10 раз на вопрос «Кто Я?», а затем обозначить свое отношение к каждому из высказываний о себе одним из предложенных символов:

«+» – если данное высказывание о себе испытуемому нравится;

«-» – если данное высказывание о себе испытуемому не нравится;

«0» – если данное высказывание о себе испытуемому безразлично.

Использование контент-анализа результатов позволило решить задачу выявления идентификации со специальностью, по которой обучался военнослужащий.

*Методика самооценки привлекательности изучаемой специальности (модернизированная методика Дембо-Рубинштейн)*. Испытуемым предлагалось на десятибалльной шкале отметить степень интересности и привлекательности профессии, по которой они подготавливались, исходя из условий: 1 бал – «данная специальность мне абсолютно не интересна и не нравится», 10 балов – «данная специальность мне очень интересна, я хочу работать в соответствии с полученной специальностью». Этим определялась степень привлекательности специальности, по которой обучался военнослужащий.

*Внешним критерием результативности обучения* военнослужащих по призыву были использованы обобщенные показатели количества, устойчивости и осознанности, приобретенных военнослужащими в ходе обучения знаний, умений и навыков, заимствованные из результатов аттестационных экзаменов курсантов за период обучения.

*Адаптированный для достижения целей исследования вариант социометрического опроса Я. Морено* применялся для выявления групповой структуры учебного подразделения. Испытуемым предлагалось написать фамилии пятерых военнослужащих части, которых они могут отнести к понятию «моя группа». В результате диагностировалось наличие отдельных малых групп в составе курсантских подразделений.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в реальных условиях учебной воинской части, осуществляющей подготовку военнослужащих по широкому перечню воинских специальностей. Курсанты, прошедшие обучение, в дальнейшем направляются на работу с высокотехнологичным оборудованием, предъявляющим повышенные требования к профессиональной подготовленности специалистов. В состав выборки вошли 3 группы испытуемых, каждая по 23 человека. Возраст от 18 до 24 лет. Из них 60 военнослужащих срочной службы и 9 сержантов. Группы формировались в соответствие с организационно-штатной структурой учебных подразделений. Эксперимент строился в форме корреляционного исследования, где устанавливались взаимосвязи между результатами обучения и разбалансированностью субкультур взаимодействующих групп.

Малая группа понимается нами как «немногочисленная по составу группа, члены которой объединены общей социальной деятельностью и находятся в непосредственном личном общении, что является основой для возникновения эмоциональных отношений, групповых норм и групповых процессов» [1]. В каждом из учебных взводов были выделены две малые группы: группа курсантов и группа сержантов. Группа курсантов объединена общей учебной деятельностью, срок ее нахождения в учебной воинской части не превышает полугода и, как свидетельствуют результаты социометрического обследования, в подавляющем большинстве члены группы (78% опрошенных) имеют непосредственный личный контакт с курсантами своего учебного взвода. В свою очередь, группа сержантов объединена общей административно-воспитательной деятельностью, срок нахождения сержантов в учебной воинской части от полугода до двух лет и, как свидетельствуют результаты социометрического обследования, имеют непосредственный личный контакт с сержантским составом своего учебного взвода (60% опрошенных) и сержантским составом других учебных подразделений (33% опрошенных). Наглядно результаты социометрического исследования малых групп в экспериментальной выборке представлены на рис. 1.

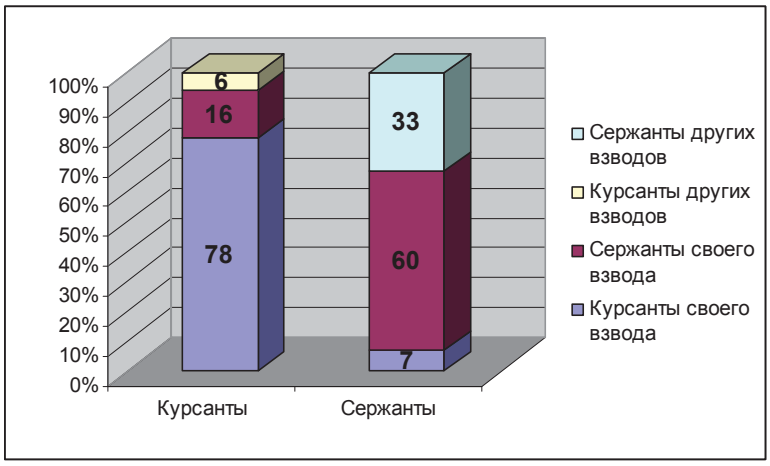



Рис. 1. Структура непосредственного личностного общения взаимодействующих групп военнослужащих по результатам социометрического исследования ($n_{сержантов}$ =9, $n_{курсантов}$ = 60)

Как видно из представленных данных, 78% курсантов идентифицируют себя как группу, ограниченную рамками своего подразделения. Сержанты имеют иную структуру социальной идентификации группы, которая выявлена в ходе анализа непосредственного личностного общения взаимодействующих групп военнослужащих по результатам социометрии. Границы группы размыты. 60% сержантов иден-

тифицируют группу в рамках своего подразделения, 33% – в границах войсковой части. Лишь 10% курсантов в качестве членов своей группы определяют сержантов и только 7% сержантов в качестве членов своей группы определяют курсантов. Исходя из принципа гармонии социально-психологических процессов в организации, результатов эмпирических исследований в различных областях профессиональной деятельности [3], можно предположить наличие дисгармонии в межгрупповых взаимодействиях, обусловленных «золотой пропорцией». В то же время актуальным остается вопрос о структуре пропорции. Для сержантов она в данной выборке составила 0,93 + 0,07 = 1, а для курсантов 0,84 + 0,16 = 1. Видимо, оптимальным для военной организации, занимающейся обучением, будет классическое сочетание 0,68 + 0,32 = 1, где первая часть пропорции характеризует отношение к своей группе, а вторая – к другой взаимодействующей группе.

Выявленные групповые структуры позволили провести сравнительный анализ результативности обучения в курсантских подразделениях. Для малых групп курсантов получены следующие результаты.

**Различия в идентификации с изучаемой воинской специальностью**. Результаты качественного анализа показателей методики «Кто Я?» для трех обследуемых групп приведены на рис.2.

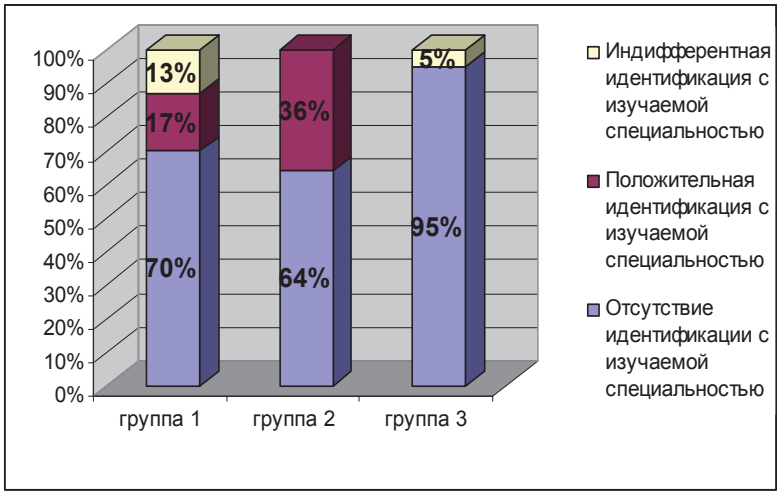



Рис. 2. Обобщенные результаты идентификации с изучаемой воинской специальностью курсантов экспериментальных групп (n=60)

В первой группе лишь 17% курсантов имеют положительную идентификацию с изучаемой воинской специальностью, 13% курсантов идентифицирует себя с изучаемой специальностью, но относится к этому безразлично и 70% обследованных группы не идентифицируют себя с изучаемой воинской специальностью. Во второй группе имеют положительную идентификацию с изучаемой воинской специальностью 36% курсантов и 64% курсантов не идентифицируют себя с изучаемой специальностью. Наиболее негативные данные были получены для курсантов третьей экспериментальной группы, в которой лишь 5% обследованных идентифицируют себя с изучаемой специальностью, но относятся к этому безразлично и 95% обследованных не идентифицируют себя с изучаемой специальностью. Это позволяет сделать прогноз о возможной низкой эффективности обучения данной группы.

**Различия в степени привлекательности изучаемой воинской специальности определялись** методом статистической проверки значимости различий результатов, полученных членами групп по итогам проведения модернизированной методики

Дембо-Рубинштейн. Был использован параметрический критерий t-Стьюдента для независимых выборок. При попарном сравнении между первой и второй группами курсантов оценки привлекательности изучаемой специальности был получен результат: $t_э$ =1, 53. Сопоставление с табличным для df = 38 (N1(20)-N2(20) -2) дало $p<0,1$, что говорит о несущественности различий. При сравнении оценок привлекательности специальности курсантов между первой и третьей группами ($t_э$ = 2, 04) установлено наличие статистической значимости различий для $p<0,05$. При сравнении оценок привлекательности специальности курсантов между второй и третьей группами ($t_э$ = 1,58) статистическая значимость различий отсутствует ($p < 0,1$).

**Различия в объеме, степени устойчивости и осознанности приобретенных знаний, умений и навыков курсантов** определялись путем статистической обработки экзаменационных оценок, полученных курсантами по итогам сдачи итоговой проверки за период обучения.

В связи с измерением количества и качества приобретенных знаний, умений и навыков курсантов в ранговой (пятибалльной) шкале, статистическая проверка значимости различий проводилась с использованием непараметрического критерия U-Манна-Уитни. Были получены следующие данные. Во-первых, было установлено отсутствие статистической значимости различий результатов сдачи итоговой проверки между курсантами первой и второй групп, между курсантами первой и третьей групп. Во-вторых, обнаружено различие на уровне $p<0,05$ между курсантами второй и третьей групп. Следует подчеркнуть, что в изученной выборке наиболее существенные отличия получены по третьей группе. Имеются значимые различия в степени устойчивости и осознанности приобретенных знаний, умений и навыков и степени привлекательности обучаемой специальности, существенны различия в наличие идентификации со специальностью.

Дальнейший анализ причин различий в результатах обучения групп был продолжен в ходе корреляционного исследования. Оно выявило, что в качестве возможных детерминант эффективности обучения курсантов могут быть:

1. Общий уровень развития интеллекта (В качестве показателей данной детерминанты были использованы результаты, полученные курсантами при проведении мероприятий профессионального психологического отбора по шкале «Общих познавательных способностей». Результаты по данной шкале складываются из результатов выполнения военнослужащими тестов Вандерлика и S-test и измерялись в стеновой шкале);

2. Мотивация на обучение (В качестве показателей данной детерминанты были использованы результаты, полученные курсантами при проведении мероприятий профессионального психологического отбора по шкале «Направленность» на конкретную военно-учетную специальность. Результаты по данной шкале были получены с использованием опросника «ВПП» и измерялись в стеновой шкале).

Таблица 1

**Результаты корреляционного анализа влияния интеллекта и мотивации курсантов экспериментальных групп на эффективность их обучения воинской специальности**

| Экспериментальная группа | Критерии эффективности обучения / Факторы эффективности обучения | Результаты итоговой проверки | Степень привлекательности изучаемой специальности | Идентификация с изучаемой специальностью |
|---|---|---|---|---|
| I | Интеллект (общие познавательные способности) | 0,68 | 0,24 | 0,35 |
| | Мотивация (направленность на изучаемую специальность) | 0,56 | 0,78 | 0,4 |
| II | Интеллект (общие познавательные способности) | 0.72 | 0,31 | 0,44 |
| | Мотивация (направленность на изучаемую специальность) | 0,59 | 0,69 | 0,64 |
| III | Интеллект (общие познавательные способности) | 0,6 | 0,41 | 0,36 |
| | Мотивация (направленность на изучаемую специальность) | 0,23 | 0,38 | 0,32 |

3. Особенности межгруппового взаимодействия малых групп внутри учебного подразделения. В качестве показателя данного фактора использовались данные о сходстве/различие групповых субкультур, полученные с помощью опросника военно-организационной культуры (данный опросник позволяет выявлять одну из наиболее присущих малой группе организационных культур – культуру дела, культуру порядка, культуру отношений, культуру творчества).

Для оценки степени влияния интеллекта и мотивации курсантов на эффективность их обучения воинской специальности были использованы коэффициент ранговой корреляции τb-Кендалла и коэффициент корреляции r-Пирсона. В результате были получены данные, представленные в табл. 1.

Таким образом, можно сделать вывод о значимом влиянии (детерминации) интеллекта и мотивации обучаемых курсантов на эффективность их обучения. При этом количество, устойчивость и осознанность приобретенных знаний, умений и навыков, полученных курсантами по профилю подготовки в большей части определяется уровнем развития интеллекта, что в очередной раз подтверждает постоянно нарушаемое требование профессионального психологического отбора до начала периода обучения с целью отсева военнослужащих, обучение которых будет заведомо низкоэффективным. Степень привлекательности изучаемой специальности и наличие идентификации с ней в значительной мере обусловлены мотивацией военнослужащих к обучению на данной воинской специальности. В то же время данная тенденция не была обнаружена у военнослужащих третьей группы. Можно было бы предположить низкое качество проведения мероприятий профессионального психологического отбора для военнослужащих данной группы, но данное предположение опровергается наличием умеренной взаимосвязи между уровнем интеллектуального развития курсантов данной группы и количеством, устойчивостью и осознанностью приобретенных знаний, умений и навыков, полученных по профилю подготовки. Следовательно, для данной группы существуют неучтенные факторы, корректирующие влияние мотивации курсантов на эффективности обучения на воинской специальности. Видимо данным социально-психологическим фактором, действующими на уровне малых групп, является фактор различия в групповых субкультурах. Учитывая специфику организации процесса обучения в учебных воинских частях, было проведено сравнение групповых субкультур не между тремя группами курсантов, а попарное сравнение субкультур трех взаимодействующих малых групп курсантов и сержантов, выявленных в начале исследования. В результате были получены данные, представленные в табл. 2.

Как видно из представленных результатов, в третьей экспериментальной группе было выявлено рассогласование групповых субкультур. Воздействуя на уровне всей группы, а не отдельно взятого обучаемого, разбалансированность групповых субкультур ведет к затруднению процесса взаимодействия между обучаемыми (курсантами) и обучающими (сержантами), что опосредованно приводит к низкой привлекательности изучаемой воинской специальности и отсутствия идентификации с ней.

Таблица 2

**Результаты попарного сравнения субкультур групп сержантов и курсантов**

| | **Группа сержантов 1 подразделения** | **Группа сержантов 2 подразделения** | **Группа сержантов 3 подразделения** |
|---|---|---|---|
| **Группа курсантов 1 подразделения** | культура порядка / культура порядка | ——— | ——— |
| **Группа курсантов 2 подразделения** | ——— | культура дела / культура дела | ——— |
| **Группа курсантов 3 подразделения** | ——— | ——— | культура отношений / культура отношений |

Таким образом, на основании проведенного исследования были сделаны следующие выводы.

1. В учебном воинском подразделении существуют малые группы, в своих границах частично совпадающие с организационно-штатной структурой подразделения. Малые группы, состоящие из курсантов совпадают с организационно-штатным делением на взвода, тогда как малые группы сержантов формируются на уровне рота/учебная часть.

2. Малые группы курсантов статистически значимо различаются по результатам обучения воинским специальностям.

3. Основными психологическими и социально-психологическими факторами, воздействующими на эффективность обучения малых групп курсантов в учебной воинской части, являются интеллект, мотивация на обучение по специальности и характер межгруппового взаимодействия, проявляющийся в совпадении/несовпадении групповых субкультур. При этом воздействие интеллекта и мотивации на обучение носит прямолинейный, функциональный характер и происходит на индивидуальном уровне. Тогда как сбалансированность групповых субкультур воздействует на уровне групп и корректирует воздействие прочих факторов.

4. Несмотря на существенное влияние на эффективность подготовки младших специалистов в учебных воинских подразделениях, фактор межгруппового взаимодействия, проявляющийся во взаимодействии групповых субкультур, остается мало изученным и не востребованным в военно-педагогической деятельности. Вместе с тем данная группа детерминант эффективности обучения в учебных воинских частях зачастую оказывает приоритетное воздействие, нивелируя действие прочих факторов. На наш взгляд, данное направление требует своего дальнейшего изучения и способно стать дополнительным методом повышения эффективности обучения младших военных специалистов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология. 5-е изд. – М.: Аспект Пресс, 2005.
2. Булгаков А.В. Психологическая теория и практика межгрупповой адаптации (по материалам экспериментального исследования на кораблях ВМФ России). Монография. – М.: МГОУ, 2006. – 229 с.
3. Иванус А.И. Код да Винчи в бизнесе, или Гармоничный менеджмент по Фибоначчи. М., 2005.
4. Кун М., Маркпартленд Т. Эмпирическое исследование установок личности на себя // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. М.: Изд-во МГУ, 1984. С. 180–188.

***Мысин О.И.***

# ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ФИТНЕС-ТРЕНЕРА НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

На основании проведенного теоретического анализа и профессиональной рефлексии практического опыта сделаны выводы о том, что решение проблемы формирования гармоничной личности фитнес-тренера требует широкого социально-психологического исследования. Также необходимо исследование влияния спорта на личность тренера.

*MYSIN O.I.*

*THE IMPACT OF THE PERSONAL QUALITIES OF THE FITNESS INSTRUCTOR ON THE EFFECTIVENESS OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY*

*On the grounds of carried out theoretical analysis and professional reflection of the practical experience there were drawn conclusions that solving of the problem of forming harmonic fitness instructor personality requires wide social and psychological research. It is also necessary to research the impact of the sports on the trainer's personality.*

На современном этапе общественного развития становится необходимым активное участие масс в социальных процессах. В связи с этим значительно возрастает роль каждой отдельной личности. Признание зависимости успешности преобразований в обществе от «человеческого фактора» требует глубокого изучения проблемы становления активной, сознательной и гармоничной личности.

Изучение воздействия спорта на становление личности приобретает важное социальное значение, так как возрастание роли спорта в современном обществе привело к тому, что личность спортсмена высокого класса выступает в роли идеала для значительной части людей, не только спортсменов, но и простых людей, выбирающих здоровый образ жизни, посещающих фитнес-центры. В то же время многочисленные публикации в периодической и научной печати свидетельствуют об искажении нравственных олимпийских идеалов в спорте: использование допинга, ставшего бичом спорта, коммерциализация спорта, уход спортсменов в криминальные структуры. Решение проблемы формирования личности фитнес-тренера выходит за рамки частного вопроса и имеет широкое общественно-социальное значение.

Необходимость усиления роли спорта и физической культуры все отчетливее понимается в обществе. В то же время мнения ученых по вопросу роли спорта в обществе далеко неоднозначны. В центре разногласий ученых стоит вопрос о его влиянии на личность спортсмена, а также будущего тренера. И если одни исследователи утверждают, что спорт оказывает положительное влияние на личность спортсмена, то другие не согласны с этим. При этом существует несколько точек зрения на причины отрицательного воздействия спорта на личность спортсмена. Одни видят причину такого положения в соревновательной специфике самого спорта, другие связывают это с правилами соревнований, третьи считают, что главная причина в тех общественных и социальных отношениях, которые преобладают в обществе. При этом ряд авторов делает акцент на том, что спорту присущи негативные тенденции, другие утверждают, что именно профессионализация современного спорта привела

к потере ряда ценностей, культивируемых в спорте. Для преодоления возникших противоречивых оценок влияния спорта на личность будущего тренера необходимо проведение серьезных исследований в этом направлении. Главным при этом должно стать выявление механизмов положительного или негативного воздействия спорта на личность спортсмена, а также влияния личностных качеств тренера или фитнес-инструктора (персонального тренера) на организацию тренировочного процесса и на личность подопечного или клиента.

Методологической основой исследования становления личности спортсмена явился деятельностный подход, разработанный в трудах ведущих отечественных психологов С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского. Спорт, являясь одной из форм человеческой деятельности, воздействует на личность, прежде всего через те отношения, которые возникают в процессе этой деятельности. К таким отношениям можно отнести взаимоотношения между спортсменами, клиентами, между фитнес-тренером и клиентом. Анализ социальной сущности спорта показал, что спорту присущи две доминирующие тенденции: направленность на достижение максимального спортивного результата и формирование гармоничной личности (П. Кубертен, А.Д. Бутовский, Н.И. Визитей, В.М. Выдрин, Н.Д. Левитов). Это привело к тому, что личность человека, занимающегося спортом стала отождествляться с его спортивными достижениями, а деятельность многих тренеров прибрела чисто «техническую» направленность – планирование и организация спортивной тренировки (Т. Любецкая, В. Косичкин, И. Станкин). Учитывая же то, что социальная направленность спорта не может не определять мотивационные установки тренеров, были выделены фитнес-тренеры с установкой только на спортивный результат и тренеры с профессиональной педагогической установкой.

Преобладание в деятельности тренера установки только на спортивный результат приводит к тому, что клиент оценивается только через призму специфических спортивных качеств. При этом личность из субъекта воздействия превращается в средство достижения узкопрофессиональных целей тренера. В этом случае воспитательная работа для тренера теряет всякий смысл, что отрицательно влияет на организацию фитнес-процесса.

Установка в работе тренера, ориентированная на личность клиента как субъекта саморазвития, способствует гармонизации личности в процессе ее становления. Изучение процесса формирования личности позволило доказать, что влияние спортивной деятельности на личность опосредовано установками тренера. Показано, что противоречия во взаимоотношениях между клиентом и тренером с установкой только на внешний результат проявляются, прежде всего, в сфере эмоционально-личностных контактов.

Выявлено, что установка на внешний результат (морфологические изменения во внешности клиента) в деятельности фитнес-тренера оказывает негативное влияние на формирование здорового образа жизни клиента. У начинающих тренировки людей отмечается повышение уровня тревожности, агрессивности, снижается самоконтроль и проявляется самоуверенность.

Выявлено, что подопечные (клиенты фитнес-центров), занимающиеся у тренеров с профессионально-педагогической установкой, обладают достаточно высоким уровнем мотивации к занятию фитнесом, имеют адекватную самооценку, менее тревожны и психологически устойчивее.

Актуальность исследования проблемы формирования потребности в здоровом образе жизни объясняется, прежде всего, той ролью спорта, которую он приобрел

в современном обществе. Современный спорт явление уникальное и многоплановое. Взаимосвязь спорта с социальной деятельностью можно обнаружить повсюду: в области политики, экономики, науки, воспитания и образования. Спортом и фитнесом занимаются различные группы населения, но особенно они популярны среди молодежи, работающей в международных корпорациях, при этом личность спортивного человека выступает в качестве идеала для значительной части молодых людей, поэтому обществу далеко не безразлично какие ценности несет спорт в лице этой личности.

В связи с этим решение проблемы формирования гармоничной личности фитнес-тренера выходит далеко за рамки частного вопроса и требует широкого социально-психологического исследования.

В работах А.Н. Леонтьева, Л.П. Буевой, С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского обосновывается, что только в деятельности, осуществляя которую человек вступает в определенные общественные отношения, раскрывается социальная сущность отдельной личности, воспитывается ее характер. Совместная целесообразная предметная деятельность людей представляет исходную основу развития личности. Поэтому исследование процесса порождения и трансформации личности человека в его деятельности, протекающей в конкретных социальных условиях и является ключом к ее научному пониманию, а анализ человеческой деятельности выступает главным критерием изучения развития личности в обществе. Исходя из вышесказанных положений, изучение влияния спорта на личность начинающего спортсмена требует рассмотрения специфических особенностей спортивной деятельности.

Теоретический анализ работ, посвященных изучению спортивной деятельности, показал, что уже с 70-80 годов XX века социологи и психологи пытаются преодолеть односторонний подход к оценке социальной значимости физической культуры и спорта только как к средству физического воспитания человека, укрепления восстановления его здоровья.

Спорт стал рассматриваться как часть культуры, относительно самостоятельный феномен, отражающий особенности конкретно-исторической среды, в которой он формируется. В связи с этим в центре внимания ученых оказались вопросы, связанные с изучением тех ценностей, которые культивируются в области спорта, сопоставления их с другими социальными ценностями. Появились исследования по изучению специфики спортивной деятельности и ее влияния на процесс становления личности спортсмена.

Н.И. Визитей считает, что предметом спортивной деятельности является максимально возможный для конкретного индивидуума результат. Подчеркивает чрезвычайную значимость рекорда в спорте и В.М. Выдрин. Атлеты как бы «персонифицируют» в себе общество, поскольку достижение высокого результата есть плод объединенного творчества многих людей и интеграции этого творчества в действиях личности.

В то же время, с точки зрения другой группы ученых, спорт изначально выполнял в обществе воспитательную функцию, а не соревновательную. Особенно ярко цель спорта выражена в идеалах олимпийского движения – достижение гармонизации развития личности. Неслучайно в Древней Греции на первых Олимпийских играх в Афинах, наряду со спортивными соревнованиями проводились конкурсы поэтов, ораторов и другие культурные зрелища. Возрождение олимпийского движения в конце XIX века было вызвано также идеями мира, гуманизации, гармонизации развития личности. Согласно взглядам этих ученых, основная роль спорта заклю-

чается в формировании эстетических и духовных ценностей. Как считает В.У. Агеевец, современный спорт по своему характеру все более становится разновидностью творческой деятельности, требующей значительного потенциала интеллектуальных, нравственных, эстетических и физических сил личности.

Итак, можно констатировать, что социальная сущность спортивной деятельности включает в себя две доминирующие тенденции: с одной стороны – достижение максимального результата, с другой – содействие гармоничному развитию личности. Существует достаточно большое количество работ по проблеме социализации личности в процессе занятий спортом. Ученые пришли к выводу, что «социализация и интеграция личности в спорте является объективным и естественным результатом функционирования личности в данной области деятельности». Было доказано, что спортивная деятельность оказывает глубокое и многостороннее воздействие на человека, развивая его физически и духовно.

С точки зрения Т. Любецкой, спорт сам по себе ни нравственен, ни безнравственен. Спорт, как и другие виды деятельности, может создавать предпосылки для формирования как многих положительных качеств характера, так и для развития негативных качеств. Только в совокупности целого ряда факторов, важнейшим из которых является качество и уровень работы, эти предпосылки могут реализоваться в ту или иную сторону, то есть содействовать или препятствовать формированию определенных черт духовного мира личности. В. Косичкин видит проблему в том, что трудно определить четко грань между нравственностью и безнравственностью тренера. Но талант, даже стоящий на верхней ступени пьедестала, увы, далеко не всегда личность. Бывает, это становится понятным лишь тогда, когда карьера завершается, а спортсмен оказывается на пороге иной, неспортивной жизни, где на былых заслугах далеко не уедешь. Таким образом, анализ материалов о роли тренера в воздействии на личность спортсмена показал, что в силу специфики спортивной деятельности тренеру отводится ведущая роль в этом процессе.

Спорт как реальный общественный, экономический, политический феномен получил такое значение, которым уже нельзя пренебречь. В течение последних десятилетий в сфере спорта, его функциях, силе воздействия, структуре произошли громадные изменения. Они выразились в появлении фитнес-культуры. Человек, занимающийся фитнесом в элитном фитнес-центре – носитель престижа социальной группы или общества. Социальный опыт западной культуры воплощает веру в перенесение выработанных в спорте черт на другие области жизни, ситуации и социальные роли личности. Внешний облик человека выступает залогом его успешности, карьерного роста и экономического благосостояния.

Спорт приобретает то или иное содержание в зависимости от конкретных исторических условий, структуры общества, в рамках которого он развивается, от сознательной деятельности людей, которые его организуют и используют в определенных целях.

Трансформация спорта в коммерческую деятельность способствует культивированию специфической мотивации, привлекающей людей в эту сферу человеческой деятельности потому, что здесь можно заработать деньги, приобрести иные материальные блага, поднять свой престиж, достигнуть превосходства над другими людьми, проявить агрессивность, жестокость, физическую силу.

Среди основных ошибок фитнес-тренеров часто встречается излишнее увлечение физическим развитием клиента в ущерб его здоровью. Это приводит к тому, что до предела интенсифицированный, нацеленный только на спортивный резуль-

тат тренинг оказывает деформирующее влияние на личность и здоровье клиента, калеча физически и духовно (допинги, физическая и психологическая нагрузка, материальная заинтересованность тренера в реализации пищевых добавок и лекарственных препаратов). Именно знание механизма, способствующего развитию либо положительных, либо отрицательных качеств личности фитнес-тренера, позволило бы в большей степени нейтрализовать отрицательное влияние спорта на личность и усилить его оздоравливающее воздействие. Теоретический анализ позволяет сделать важный для нашего исследования вывод: современный спорт неоднозначно воздействует на здоровье, но в то же время остается неясным механизм, оказывающий положительный или отрицательный эффект на процесс формирования личности спортсмена. Для того чтобы понять этот механизм, мы должны рассмотреть личность фитнес-тренера.

Если в общественных науках личность рассматривается как особое качество человека, приобретаемое им в ансамбле общественных отношений в процессе совместной деятельности и общения, то в психологии понятие личности в большей степени конкретизируется. Базовым, мы можем принять определение личности, данное Л.И. Божович: «Личностью следует назвать человека, достигшего определенного уровня психического развития. Этот уровень характеризуется тем, что в процессе самопознания человек начинает воспринимать и переживать самого себя как единое целое, отличное от других людей и выражающееся в понятии «Я».

Богатство духовного мира человека как личности целиком определяется содержанием и объемом практической деятельности людей, общественными связями, в которые этот человек включен. При этом выделяются два фактора: формы социально-общественного развития человека и его индивидуально-самостоятельное поведение.

Таким образом, можно заключить, что для понимания противоречивого процесса становления личности тренера необходимо исследование влияния спорта на его личность, так как именно на данном этапе происходит формирования важных черт его характера и свойств личности. Общей особенностью тренерского состава с доминированием лично-престижных мотивов является стремление к личному самоутверждению средствами спорта, неадекватный уровень притязаний, желание получить от окружающих признание и материальные блага в ущерб задачам спортивной деятельности и здоровью клиента. Они отличаются эмоциональной неустойчивостью в рабочей обстановке, что часто приводит к снижению эффективности их деятельности.

Фитнес-тренерам с коллективистической направленностью присущи адекватные реакции на неуспех, оптимальные притязания. Инструкторам с личной и двойственной направленностью (на неосознаваемом уровне доминируют личные мотивы, а на сознательном – коллективистические) свойственны неадекватные реакции на неуспех, неадекватный уровень притязаний.

Проведенные исследования недостаточно полно отражают особенности личностного развития фитнес-тренера, что оставляет открытым вопрос о механизмах воздействия спорта на его личность. Недостатком исследований является: во-первых, ограниченность выбора личностных показателей – это либо мотивационная сфера, либо самооценка, либо развитие отдельных личностных качеств, что не позволяет дать целостную оценку личности, в которой все структурные характеристики тесно взаимосвязаны. Во-вторых, в исследованиях выбирается ограниченный контингент либо по возрастному признаку, либо по спортивной специализации, либо

по мастерству, что не является достаточным для того, чтобы перенести эти данные на другие группы и сделать обобщающие выводы. В-третьих, в работах лишь констатируется наличие тех или иных негативных проявлений в процессе формирования личности, при этом не указываются причины, приводящие к дисгармонии.

Решение данной проблемы связано с необходимостью более глубокого изучения особенностей личностного развития тренера в процессе занятий спортом и профессиональной деятельности в области фитнес-услуг.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Агеевец В.У, Выдрин В.М. Влияние спорта на воспитание интеллектуальных, нравственных качеств и социальной активности личности. //Спорт в современном обществе. М.: ФиС,1980.
2. Быховская И.М., Горбачева В.В. Иссследование структуры мотивационного компонента деятельности тренера // XIII Научн.-практ. конф. по психологии физ. воспитания и спорта. М. 1992.
3. Киселев Ю.Я. Влияние спортивной деятельности на личность спортсмена. М.: Физкультура и спорт, 1984.
4. Стамбулова Н.Б. Динамика когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов отношения «спортсмен–тренер» на протяжении спортивной карьеры.//Ментальная тренировка в спорте. Материалы к псих. сим. в рамках меж. конф. «Олимпийское движение и социальные процессы». Москва, 1997.

***Кочнева Л.В.***

# РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Обоснованы требования к специалисту с высшим образованием, ориентированные на осознание себя в профессии. Проведенное исследование позволило предложить подходы к психологической подготовке студентов технических вузов, сделать возможным воспитание гражданственности и формирование профессионально важных качеств, осознание личностного значения профессионального содержания будущей деятельности.

*KOCHNEVA L.V.*

*SELF-CONSCIOUSNESS, PSYCHOLOGICAL CONDITIONS AND METODS OF ITS DEVELOPMENT WITHIN EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS*

*Requirements to specialists with higher education who are guided on realization themselves in profession are founded. Carried out research let suggest approaches to psychological preparation of technical university students that will make citizenship development and formation of professionally important qualities, personal value realization of professional maintenance of future activity.*

В условиях социально-экономического и научно-технического прогресса все большее значение приобретает развитие личности на этапах жизненного и профессионального пути, формирование ее направленности, ценностных ориентаций, «Я-концепции». Актуальность пролемы определяется противоречием между современными требованиями к развитию личности профессионала, его самосознания, профессионально важных качеств, гражданственности и моральной ответственности с одной стороны, и сохранившейся традиционной системой профессионального обучения, преимущественно направленной на приобретение знаний – с другой.

В образовательном пространстве высшей школы следует отметить недостаточную представленность общей культуры как реальности, «существенно задающей особенности развития человека». Практически отсутствует психологическое обеспечение развития самосознания студентов, формирования нравственной воспитанности и ответственности, принципиальности и активной жизненной позиции, образа себя в профессии. Тем самым определяется необходимость системной организации специальной общегуманитарной и психологической подготовки в высшем профессиональном образовании, которая будет способствовать осознанию личностью себя в будущей профессиональной деятельности.

Для решения этой проблемы продуктивен и целесообразен личностно-ориентированный подход, предполагающий, что обучаемый должен освоить опыт осуществления специфических личностных функций: самоопределения, рефлексии, волевой регуляции, ответственности, автономности, избирательности [22].

Несмотря на многоплановость работ по личностному развитию профессионала, на этапе профессионального обучения не все аспекты освещены достаточно полно. А именно, развитие самосознания студентов на этом этапе заслуживает специального анализа. Образовательное пространство вуза должно включать установку на развитие самосознания студентов; способы и средства формирования у студен-

тов профессионально важных психических качеств, умственных навыков, образа «Я-профессионал», соматического и психического здоровья, позволяющего быть успешным в жизнедеятельности; социальную адаптацию и длительную профессиональную мотивацию; целенаправленное развитие самосознания, обеспеченное необходимой методической инфраструктурой: учебными планами и пособиями, методическими разработками, компьютерными обучающими системами и программами, развивающими методиками, аудиовизуальными средствами, банками справочных данных и т.д.

Актуальным становится осознание студентами личностного значения профессионального обучения для своей будущей деятельности.

В работе проверялась *гипотеза* о том, что в процессе развития самосознания студентов вузов актуален личностно ориентированный подход, который в отличие от традиционной парадигмы высшего образования с приоритетом на приобретение знаний, в наибольшей степени соответствует задаче личностного развития, формирования образа «Я-профессионал» и образа профессионально важных качеств, и, тем самым, обеспечивает изменение структуры ценностных ориентаций в сторону большей значимости высшего профессионального образования, и, как следствие, повышает академическую успеваемость.

В проведенном нами исследовании решались следующие задачи:

1) выявление существующих подходов и методов развития самосознания на основе анализа литературных данных по проблеме исследования;

2) обоснование теоретически и экспериментально значения развития самосознания студентов для их профессионального становления;

3) исследование представленности в сознании студентов и преподавателей технического вуза образа выпускника, его жизненных и профессиональных ценностей, гражданских и морально-нравственных качеств;

4) определение направлений и выделение этапов развития самосознания студентов;

5) эмпирическое исследование влияния способов психологического обеспечения процесса развития самосознания на повышение успешности профессиональной подготовки студентов вуза.

Проблема изучения сознания и самосознания сегодня особенно актуальна. Самосознание в отечественной психологии принято рассматривать «не как некоторый самостоятельный процесс, существующий наряду или параллельно с сознанием», пишет Б.Ф. Ломов. Интерес вызывает одна из важнейших характеристик (свойств) их связывающая – рефлексивность. «Самая возможность ее возникновения у индивида складывается в процессе познания окружающего мира (особенно общества), овладения исторически сложившимися деятельностями и способами общения с другими людьми, а соответственно и идеальной формой отражения. Рефлексивность сознания возникает только на уровне идеальной формы отражения действительности» [16, с.188]. Она позволяет абстрактно выделить самосознание как более высокий уровень процесса осознанного психического отражения бытия, позволяет подойти к рассмотрению динамики этого процесса, к тем законам, которым он подчиняется.

С точки зрения Б.Ф. Ломова самосознание как составляющая сознания, характеризуется внутренним знанием или убеждением, выражающемся в понимании и оценке своих собственных состояний, способностью человека создавать самое себя за счет интериоризации наблюдений и действий, осуществляемых по отношению к нему другими людьми [16, с. 173–175].

В отечественной и зарубежной психологии самосознание рассматривается как проблема поиска индивидом психологической и социальной идентичности. Одни ученые считают ее необходимым условием сохранения здоровья, внутренней целостности и стабильности, важной личностной потребностью; другие – важным регулятором самопознания и социального поведения.

Самосознание представлено внутренним знанием (пониманием) и оценкой психических состояний, когда в фокусе внимания субъекта находится его внутренний мир [10]; более высоким уровнем процесса осознанного психического отражения действительности [16, 20]; поиском эмоциональной связи с объектом [28], необходимых условий сохранения здоровья; принятием социальной роли и учетом реагирования других [29]; познанием личностью своей «Я-концепции» и идентичности [5, 25] как своего предназначения, где главную роль играют высшие ценности, морально-нравственная целостность и стабильность [2, 8, 17]; процессом сознательных изменений в себе и регуляцией поведения в социуме [26, 4, 7].

Все разнообразие теорий говорит о неоднозначности и многомерности проблемы. Объединяет все теории стремление рассмотреть самосознание как психологический процесс, предпосылкой которого является социальный характер деятельности и общения.

Компоненты самосознания могут быть представлены ценностной установкой на самопознание, способностью адекватной дифференцируемой самооценки, направленностью на самовоспитание и способностью самоконтроля. Само самосознание есть процесс осознания личностного смысла компонентов сознания. В будущей профессиональной деятельности для студентов вузов оно может стать высшей ценностью. Особенностью его изменения является рефлексия как способ создавать себя [16].

Признавая влияние социума на уровень развития самосознания, его характер и востребованность, подчеркнем необходимость его целенаправленного формирования и раскрытия психо-физиологических резервов организма, которые служат базой для развития самосознания.

В высшем образовании созрела необходимость целенаправленного развития самосознания [11, 13]. Категория «развитие» [23] рассматривается в трех аспектах: становление как созревание, рост и переход к другому состоянию; формирование и совершенствование, как единство социокультурной цели и общественно значимого результата развития; преобразование как саморазвитие, изменение иерархии ценностей и смыслов бытия человека. В данном случае речь идет и о развитии такого личностного свойства, как способности, прежде всего, способности познавать себя.

Психологическая концепция способностей использована как динамическая система, обобщающая результаты формирования мотивов и целей (личностного смысла) профессиональной деятельности [21, 5]. Студенческий возраст – это сензитивный период для целенаправленного развития способности осознания себя в профессиональной деятельности, так как в период обучения проявляются и формируются не только познавательные функции, но и волевые качества, гражданственность, профессиональная мотивация. Успешное развитие способностей в профессиональном обучении предполагает возможность формирования профессионально важных качеств: личностных, интеллектуальных, психофизиологических и физиологических [6]. Личностные и интеллектуальные качества выступают базовыми для развития сознания, как бытийного, так рефлексивного и духовного [9]. Предпола-

гается, что в духовном сознании заложена надежность и эффективность будущей профессиональной деятельности [18]. Деятельность духовного сознания раскрывает резервы человека, которые используются в дальнейшем профессиональном развитии. Таким образом, целью профессионального обучения становится формирование образа «Я-профессионал», представленности себя в будущей профессиональной деятельности, определяющих поступки личности [3].

Понятие духовности содержит как внутреннюю культуру, так личностную и профессиональную зрелость [18]; отражает глубинную суть человека, включающую в себя смысл жизни, совесть, счастье, нравственные ценности, высшие чувства и интеллект, идеи, верования [23]. Это работа личности над собой, творение самого себя [27]. Проявление духовности связано с осмыслением жизни [21], что предполагает осознание способности выражения себя в ее формах [1]. Воспитание духовности связано с формированием профессиональной мотивации, осознанием профессионально важных качеств, профессии и способов самоактуализации.

Однако, известно, что психологическое обеспечение развития самосознания студентов вуза специально не организуется. Изменение такого положения, анализ результатов целенаправленного развития самосознания и стало предметом нашего исследования.

Объект исследования – учебная деятельность студентов 2-4 курсов Московского авиационного института как источник знания и профессиональной идентичности.

Всего в исследованиях приняло участие 595 человек. Из них 64 человека профессорско-преподавательского состава, остальные – студенты. В формирующем эксперименте приняло участие 267 студентов: экспериментальная группа (ЭГ) – 192, контрольная группа (КГ) – 75 человек.

В целях решения задач исследования развития самосознания для диагностики в констатирующем эксперименте и обоснования эффективности авторской программы «Психология развития самосознания» в формирующем эксперименте использованы анкетирование, личностный опросник Э. Шостром, методика ценностных ориентаций М. Рокича, методика Е.А. Климова «ГОДЕН», анализ учебной деятельности и содержательного материала предметов, беседы, наблюдения [19].

Для проведения формирующего эксперимента разработана специальная развивающая программа с учетом актуальности смещения акцента с социально заданного норматива познания на построение личностно значимых целей познания и приоритета личностного развития.

Научными предпосылками разработки психологического содержания специальной программы послужили: характеристика основных направлений личностного развития [18] с учетом особенностей возраста студентов и характера ведущей учебно-профессиональной деятельности в вузе [24]; значение творчески преобразующей осознанной деятельности, изменяющей восприятие окружающего мира и себя как субъекта этой деятельности [23]; а также выявленные в ходе исследования содержательные аспекты поэтапного развития самосознания у студентов технического вуза, ориентированные на создание психологических условий формирования самосознания студентов, осознание ими себя и своей ответственности в будущей профессиональной деятельности [12].

Для привлечения преподавателей к развитию профессионального сознания у студентов вузов реализован курс повышения квалификации, ориентированный на формирование у них личностно-профессиональных качеств. Для этого обоснована

дифференциация программ теоретического содержания и тренингов для подготовки преподавателей гуманитарных и технических дисциплин [14].

Анализ методических основ учебных программ, организации психологической подготовки студентов, формирования мотивационных основ профессиональной деятельности выявил их несоответствие задачам развития самосознания. Содержательно это несоответствие выразилось в следующем:

– слабая ориентированность высшего технического образования на системный подход к формированию профессионала, сочетающий глубокие специальные знания, профессиональные навыки, интеллектуальные и личностные качества, долговременную мотивацию на профессию;

– несформированность представления значимости гуманитарных знаний и психолого-педагогических наук, в частности для будущего специалиста с высшим образованием как субъекта профессиональной деятельности;

– отсутствие единой установки на формирование в техническом вузе высоких морально-нравственных качеств и позиции гражданственности (более 60% из опрошенных преподавателей технических дисциплин не считают это возможным);

– различие имеющихся у выпускников качеств гражданственности, представления себя в профессии и долговременной профессиональной мотивации, специальных способностей и профессиональных навыков, оцененных преподавателями (в объеме не превышающем 50%) и самими студентами (в объеме 90%) (рис. 1);

– нацеленность мотивации профессионального обучения на близкую перспективу (достижение высокой успеваемости и получение диплома).

На основе этих положений выделены этапы и сформулированы требования к организации системы психологического обеспечения развития самосознания студентов. Проведены:

• аналитическое исследование – исследование состояния вопроса, наличной ситуации на практике, изучение мнения студентов и преподавателей;

• обзорно-критическое исследование – оценка сложившегося состояния дел, постановка проблемы. Обоснование необходимости развития самосознания студентов вузов;

• теоретическое исследование – поиск и предложение способов нового теоретического решения проблемы. Разработка методов и средств, подготовка образовательной среды;

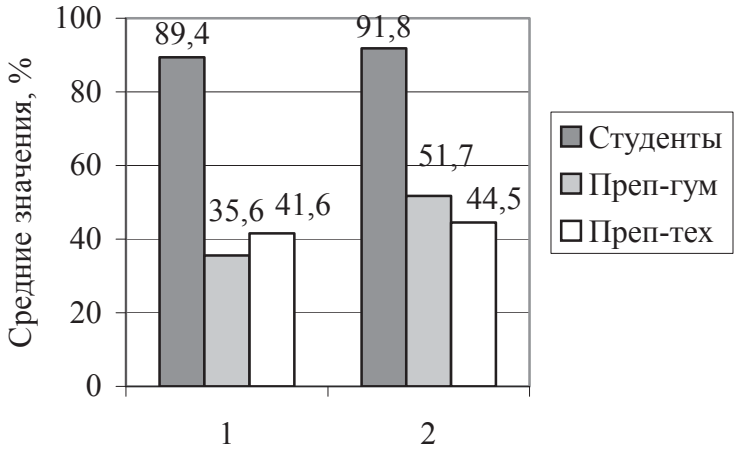
• эмпирическое исследование – подтверждение опытным путем теоретических положений. Методическое исследование, создание программ развития самосознания для студентов и тренингов повышения квалификации для преподавателей. Создание учебной ситуации для сбора и дальнейшего анализа полученных научных фактов: проведение теоретического и практического обучения;

• подведение итогов и анализ результатов.

Сформулированы организационно-методические принципы психологического обеспечения процесса развития самосознания, которые включили в себя:

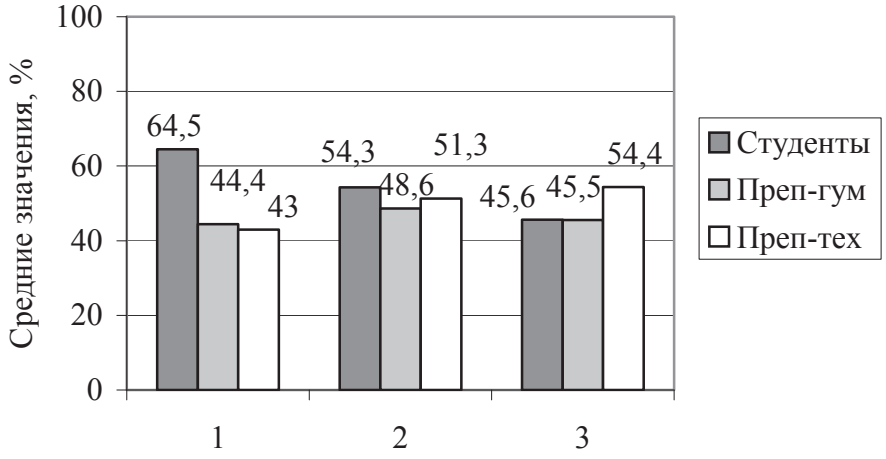
• структурно-динамический подход – выделение этапов, психологическое содержание которых детерминировано целями и задачами формирования профессионала, включает адекватные способы самоактуализации, самоконтроля, самооценки, а также самовоспитание нравственных и других личностных профессионально важных качеств;

• принцип направленности психолого-педагогических воздействий, предусматривающий обязательную включенность всего профессорско-преподавательского состава в развитие самосознания будущих профессионалов;




**а) Возможность формирования у студентов:**

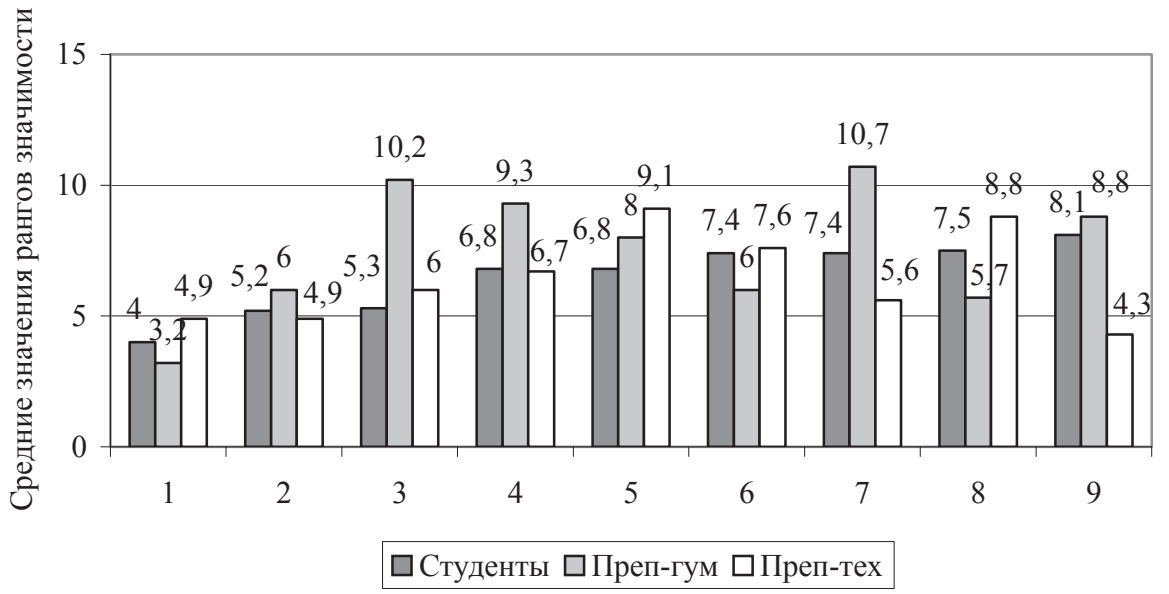
1. Качеств гражданственности
2. Представления себя в профессии

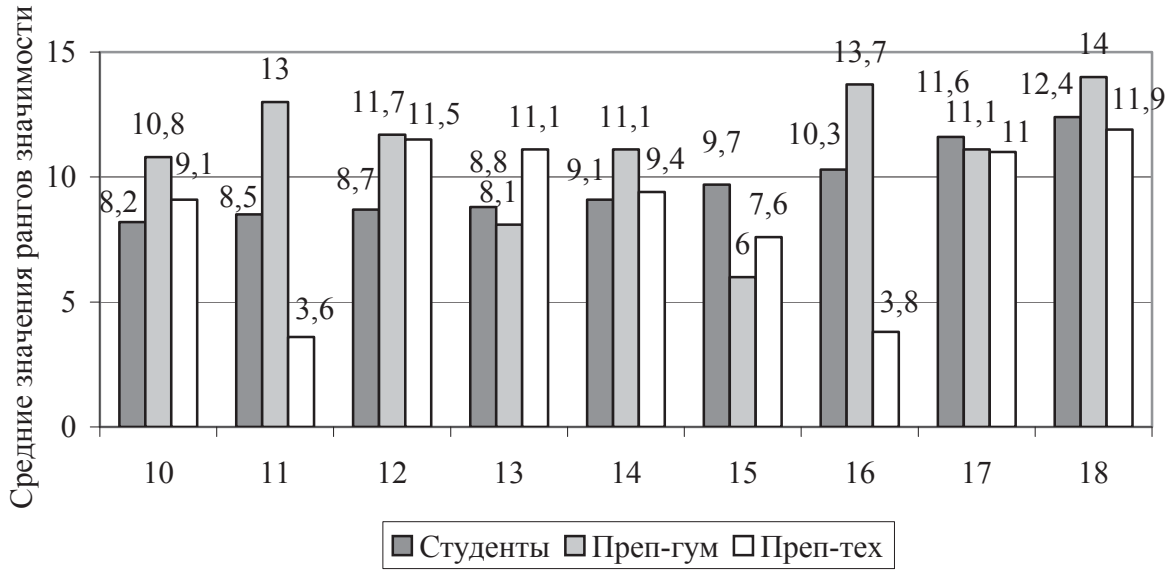



**б) Оценка качеств выпускника:**

1. Профессиональная мотивация
2. Специальные способности
3. Профессиональные навыки

Рис. 1 а, б. Представленность портрета выпускника в сознании студентов и преподавателей




**в) Оценка инструментальных ценностей выпускника (по М.Рокичу):**

1. Образованность
2. Ответственность
3. Рационализм
4. Независимость
5. Твердая воля
6. Самоконтроль
7. Воспитанность
8. Широта взгляда
9. Исполнительность
10. Смелость
11. Аккуратность
12. Жизнерадостность
13. Терпимость
14. Честность
15. Эффективность в делах
16. Высокие запросы
17. Чуткость
18. Непримиримость

Рис. 1 в. Представленность портрета выпускника в сознании студентов и преподавателей

• принцип соответствия передачи студентам профессиональных знаний в единстве с процессом развития профессионального сознания;

• принцип комплексности – консолидация психолого-педагогических усилий, разнообразие подходов и методов в формировании и воспитании профессионала, объединенных общностью планируемого результата;

• принцип перманентного влияния – постоянство воздействий на личность обучаемого с целью развития сознания и самосознания, представления своего профессионального будущего, формирования образа «Я-профессионал».

На основе экспериментального исследования выявлена эффективность программы развития профессионального самосознания в учебной деятельности. Определены критерии эффективности развития самосознания:

– изменение личностной ориентации (по шкалам «Отношение опоры» и «Отношение времени» личностного опросника Э. Шостром);

– направленность на осознанное формирование профессионально важных качеств (по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича);

– мотивация на достижение успешности в учебной деятельности (по мотивационной анкете В.И. Савченко);

– осознание себя в профессиональном обучении (через анализ успеваемости).

Проведено диагностическое исследование. Показатели личностной ориентации – степень самоактуализации («Отношение опоры») и рефлексия потребностей («Отношение времени») позволили судить о направленности студентов, дифференцировать методы психологической подготовки.

Установлено: стремление студентов к самоактуализации, доброте, дружелюбию, открытости опыту и встрече с самим собой, жизни по принципу «здесь и теперь»; ориентированность на «настоящее»; превышение внутренней направленности; отсутствие различий по гендерному фактору.

Результаты диагностического исследования учтены при составлении программы для студентов. Ее теоретическая и практическая составляющие ориентированы на формирование личностной значимости целенаправленного развитии профессионального самосознания, воспитание профессионально важных качеств, ответственности, на повышение психологической зрелости.

После проведенного формирующего эксперимента по развитию профессионального самосознания на основе специальной программы:

– отмечена тенденция к росту по показателям личностной ориентации: по шкале «Отношение времени» на 10,5% ($p<0,01$) (рис. 2). На качественном уровне в ЭГ выявлено возрастание показателя по шкале «Отношение опоры» 4,4%. Отмечено более высокое значение показателей степени самоактуализации (Ti/Tc) и рефлексии потребностей (O/I) в ЭГ по сравнению с КГ (от 2,8 до 8,9%);

– отмечены изменения ценностных ориентаций студентов, повышение психологической зрелости, ответственности за свободу поведения и принятие решений;

– выявлена связь значимости ценностных ориентаций с вероятностью их реализации в учебной деятельности (сравнение с данными до эксперимента и с КГ ($p<0,05$ по критерию Спирмэна);

– установлены различия оценок реализуемости ценностных ориентаций при сравнении как ЭГ и КГ, при сравнении ЭГ до и после эксперимента ($p=0,05$ по критерию Вилкоксона). Изменения касаются повышения роли творчества в учебной деятельности, развития способности адекватно оценивать учебные ситуации, плодотворно использовать интеллект, обрабатывать получаемую информацию и творчески ее применять (рис. 3–5);

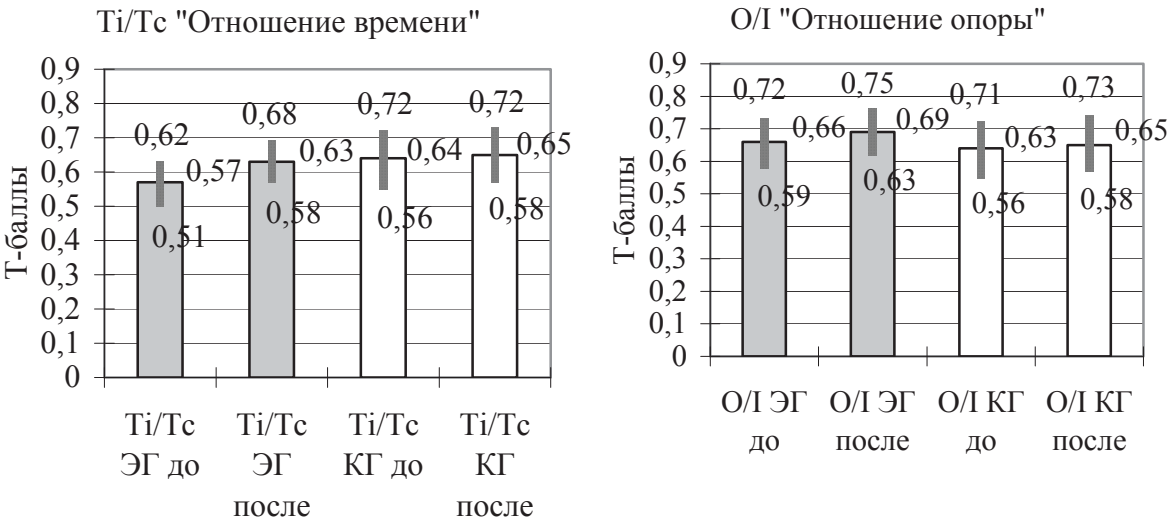
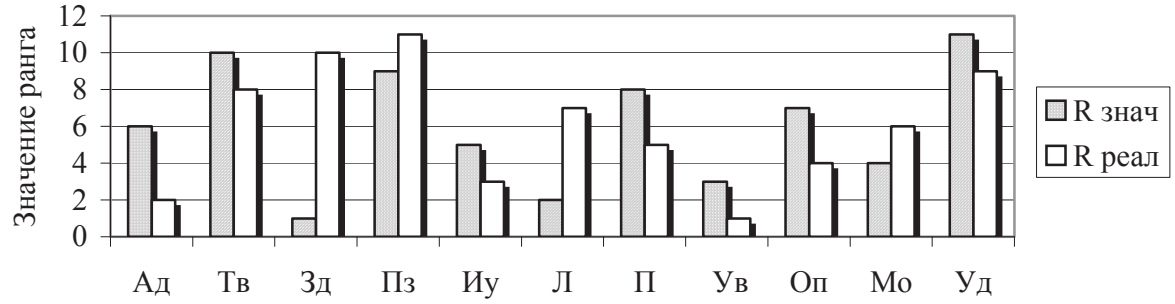
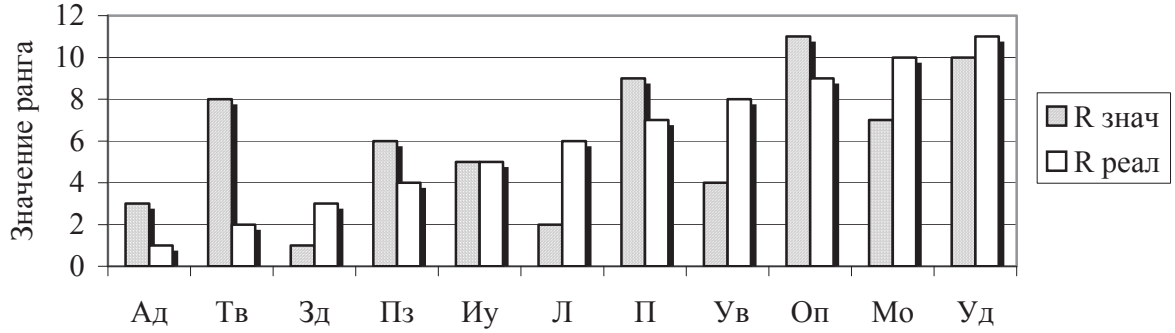



Рис. 2. Показатели основных шкал личностной ориентации до и после эксперимента

а) до эксперимента




б) после эксперимента *




* Связь между рангами значимых и реализуемых ценностей существенна (по критерию Спирмэна p=0,05)

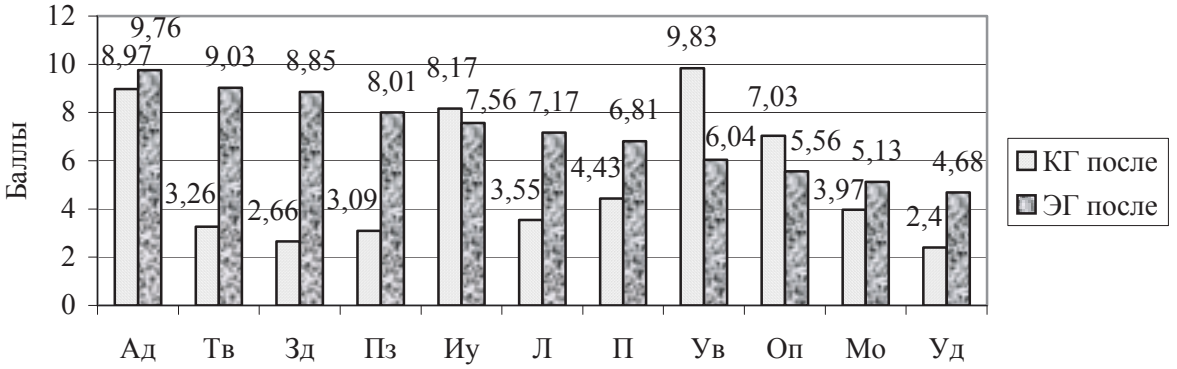
***Пояснения:*** Ад - активная деятельностная жизнь; Тв - творчество; Зд - психическое и физическое здоровье; Пз - психологическая зрелость; Иу - интерес к учёбе; Л - любовь; П - познание; Ув - уверенность в себе; Оп - общественное признание; Мо - материальная обеспеченность; Уд - удовольствия

Рис. 3. Изменение структуры ценностей и их реализуемости в учебной деятельности в ЭГ




Различия достоверны по критерию Вилкоксона p=0,05

Рис. 4. Реализуемость ценностных ориентаций в ЭГ до и после психологического обеспечения




Различия достоверны по критерию Вилкоксона p=0,05

Рис. 5. Реализуемость ценностных ориентаций в КГ и ЭГ после психологического обеспечения

***Пояснения:*** Ад - активная деятельностная жизнь; Тв - творчество; Зд - психическое и физическое здоровье; Пз - психологическая зрелость; Иу - интерес к учебе; Л - любовь; П - познание; Ув - уверенность в себе; Оп - общественное признание; Мо - материальная обеспеченность; Уд - удовольствия

– повышение мотивации на достижение успешности в ЭГ при одновременном уменьшении индивидуальной вариативности;

– активизация осознания себя в профессиональном обучении, направленность на достижение смысловой целостности, эффективности и успешности в нем; повышение ответственности за результаты учебного труда; повышение абсолютной успеваемости в ЭГ на 24,8% и на 27% по сравнению с КГ ($p<0,001$ по критериям $\chi 2$ и Колмогорова-Смирнова);

– эффект последействия психологической подготовки: в пролонгированном наблюдении в ЭГ успеваемость выше, чем в КГ, на 22,9% ($p<0,001$ по критериям $\chi 2$ и Колмогорова-Смирнова).

Установлено, что профессиональное обучение в высшей школе находится в прямой зависимости от личностного осознания профессионального содержания будущей деятельности.

Профессионально важные качества, гражданственность, нравственность в процессе обучения и будущей деятельности выступают в качестве содержательного

аспекта развития самосознания студентов вузов и являются предметом практической психологии.

Развитие самосознания студентов характеризуется изменением структуры ценностных ориентаций, формированием долговременной мотивации на профессиональную деятельность, сменой установки на теоретическое обучение как на основу формирования мироощущения профессионального труда, осознанием образа «Я-профессионал», образа личностных, интеллектуальных и других профессионально важных качеств.

Психологическое обеспечение развития самосознания детерминировано внешними и внутренними условиями. Во внешнем плане – это технология формирования элементов сознания посредством специальной программы, раскрывающей рефлексивные и духовные способности и их развитие в учебной деятельности, этапы и способы развития самосознания, развитие самосознания как условия оптимизации высшего профессионального образования, способы проведения тренингов, развивающих интеллектуальные и коммуникативные способности, креативность и самосознание, а во внутреннем плане – рефлексия профессионального становления, формирования образа «Я-профессионал».

Ценностное отношение к себе, формирующееся на основе личностно-деятельностного подхода в подготовке профессионала, проявляется в развитии концептуального образа профессиональной деятельности, изменении отношения к профессиональному обучению и способствует повышению успеваемости.

Таким образом, развитие самосознания студентов состоит в реализации идей формирования осознания личностного значения профессионального содержания будущей деятельности и является способом оптимизации профессиональной подготовки в вузе.

Полученные результаты могут быть использованы при разработке спецкурсов по генезису самосознания студентов вузов, психологическим основам профориентации, при подготовке практических психологов, в изучении и развитии субъектности педагогов-психологов, а также при профессиональном консультировании студентов.

Занятия по этой тематике проводятся в Московском авиационном институте и Институте мировых цивилизаций, включены в учебные планы по инициативе автора. Кроме того опубликованы учебно-методические материалы по курсу «Психология развития самосознания» [15].

По результатам исследования сделаны следующие выводы.

1. Теоретико-экспериментальное исследование самосознания студентов позволило установить:

– основные направления развития самосознания включает формирование у студентов представлений о своем профессиональном будущем, долговременной мотивации и профессионально важных качеств;

– осознание личностного значения профессионального содержания будущей деятельности изменяет отношение студентов к профессиональному обучению в вузе и повышает успеваемость;

– развитие самосознания нашло проявление в изменении ценностных ориентаций, повышении психологической зрелости и ответственности, становлении и формировании образа «Я-профессионал».

2. Развитие самосознания непосредственно повлияло на мотивацию профессионального обучения. Теоретическое образование стало осознаваться как основа

мироощущения профессионального труда. Повысилось творчество в учебной деятельности, получили развитие способности адекватно оценивать учебные ситуации, появились осознание актуальности профессионального интеллекта и востребованнось развития интеллектуальных способностей.

3. Анализ общегуманитарной и психологической подготовки в высшем учебном заведении выявил недостаточную ориентированность на развитие личности студента как будущего профессионала, его профессионального самосознания. Содержательно это выразилось в том, что личностное развитие студентов не стало еще приоритетной задачей, наличие профессионально важных качеств, необходимых для выпускника вуза, по оценкам самих преподавателей не превышает 50%. Нет единого представления портрета выпускника у преподавателей гуманитарных, технических и специальных дисциплин, что затрудняет выработку общих требований к обучаемым.

4. Психологическое обеспечение развития самосознания студентов включало актуализацию рефлексивного аспекта и целенаправленно организуемое воздействие.

Рефлексия профессионального становления проявилась в представлении самосознания как условия психического развития в профессиональном обучении, как основы психического и физического здоровья профессионала, в принятии и осознании способов развития профессионального интеллекта и формирования профессионально важных качеств.

5. Психологическое обеспечение как целенаправленно организованный процесс представляло развитие самосознания студентов посредством специальной обучающей программы, способствовавшей формированию долговременной мотивации, образа «Я-профессионал», изменению отношения к профессиональному обучению, что явилось решающим фактором оптимизации профессиональной подготовки и привело к повышению успеваемости в экспериментальной группе на 27%.

## ЛИТЕРАТУРА

1 . Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
2. Братусь Б.С. Психологические аспекты нравственного развития личности. – М.: Изд. Знание, 1977.
3. Ворона А.А., Гандер Д.В., Пономаренко В.А. Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки летного состава. – М., 2000.
4. Вебер М. Основные социологические понятия // Избранные произведения. – М.: Прогресс, 1990. С. 602–630.
5. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. – Собр. соч. М.: Педагогика, 1983, Т. 3, С. 6–328.
6. Гандер Д.В. Методическая инфраструктура образовательной среды в опасных профессиях // Вестник МГПУ № 1 (4), – М., 2003. С. 111–116.
7. Глоточкин А.Д. О задачах социальной психологии // Социальная психология и практика (Избранные публикации). – Уфа, 2001. С. 4–7.
8. Зинченко В.П. Размышления о душе и ее воспитании // Вопросы философии, 2002, № 2.
9. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. – М., 2002.
10. Кон И.С. Социология личности. – М., 1967.
11. Кочнева Л.В. Самосознание как фактор достижения успешности в учебной деятельности студентов // Тезисы участников Всероссийского съезда практических психологов образования. В 2 т., М.: Полиграф сервис, 2003 г., Т. 1, С. 409–411.
12. Кочнева Л.В. Психологические условия формирования самосознания // Сборник научных трудов МАИ «Актуальные проблемы социогуманитарного знания». – М.: Вузовская книга, 2004 г., С. 130–134.
13. Кочнева Л.В. О портрете выпускника технического вуза // Актуальные проблемы социогумани-

тарного знания: Сб. научных трудов гуманитарного факультета МАИ. Вып. V. – М.: Вузовская книга, 2006. С. 150–159.
14. Кочнева Л.В. Проблема самосознания и психологические условия его развития в учебной деятельности студентов вузов // Инновации в образовании № 5 сентябрь-октябрь. – М., 2006. С. 84–95.
15. Кочнева Л.В. Учебно-методический комплекс по курсу «Психология развития самосознания». – М.: Институт мировых цивилизаций, 2006.
16. Ломов Б.Ф. Методические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984.
17. Маслоу А. Психология бытия. – Изд-во: «Рефл-бук» и «Ваклер», 1997.
18. Пономаренко В.А. Созидательная психология. – М.; Воронеж: НПО МОДЭК, 2000.
19. Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности. Учебное пособие / Под общ. Ред. В.А. Бодрова. – М.: ПЕР СЭ, 2003.
20. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии. Тексты. – М.: МГУ, 1986.
21. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959.
22. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: от теории к системе работы учителя // Известия Российской академии образования, 1999, № 3, С. 33–41.
23. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995.
24. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Аспект Пресс, 1995.
25. Спиркин А.Г. Происхождение сознания. – М., 1961.
26. Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1983.
27. Шадриков В.Д. Происхождение человечности. – М.: Логос, 2001.
28. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. – М.: Наука, 1991.

***Славгородская Е.Л.***

# ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАМЕРЕНИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СТУДЕНТОВ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

В статье представлены ход и результаты исследования особенностей профессиональных намерений и психологических проблем студентов физико-математического факультета. Выявлена преимущественная ориентация студентов математического отделения на педагогические профессии, а студентов отделения информатики – на профессию оператора ЭВМ. Выбор профессии сопряжен с полом студентов. Самооценка студентов-математиков более адекватна, чем информатиков. Психологические проблемы студентов обоих отделений связаны с психорегуляцией, коммуникацией, психологическими зависимостями.

*SLAVGORODSKAYA E.L.*

*PECULIARITIES OF THE PROFESSIONAL INTENSIONS AND PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF THE PHYSICO-MATHEMATICAL FACULTY STUDENTS.*

*The article presents the process and the results of the research devoted to peculiarities of the professional intensions and psychological problems of the physical and mathematical faculty students. It is brought to light that the most students of the mathematical division are inclined to pedagogical professions, when the Computer Science students are inclined to be computer operators. The choice of the profession is connected with the gender of the students. Self-concepts of mathematics students are more adequate then those of the computer science students. Psychological problems of the students of both divisions are connected with psychoregulation, communication, psychological dependences.*

На физико-математическом факультете МГОУ в 2002–2006 годах нами было проведено исследование личности студентов с целью их соответствия профессиональных намерений и психологических проблем.

На факультете в настоящее время осуществляется подготовка студентов в основном по педагогическим специальностям: учителей математики, физики с дополнительной специализацией по информатике и учителей информатики. В своем исследовании мы охватили студентов-математиков и отчасти информатиков.

Хочется отметить, что в последние годы конкурса при приеме абитуриентов на факультет практически нет, но на отделение математики принимают изначально более подготовленных студентов, чем на отделение информатики, так как на отделении информатики курс математики и физики меньше по объему.

На физическом отделении начата подготовка студентов по специальности «физик-классик», но эти студенты в нашем исследовании участия не принимали, так как число желающих обучаться по этой профессии незначительно.

Организация исследования была следующей.

Студентам предлагалось назвать ту профессию, по которой они собираются работать после окончания университета, соотнести особенности своей личности с психограммой выбранной профессии, заявить имеющиеся у них психологические проблемы.

Для решения поставленной цели на лекциях студентам предлагались профес-

сиограммы и психограммы специальностей «педагог», «оператор ЭВМ», «программист», «математик». На практических занятиях проходило обследование особенностей личности студентов по значимым для выбранных профессий качествам.

В исследовании использовались личностные методики Кетелла, Айзенка, Леонгарда, Кейрси, Стреляу, интеллектуальные тесты Айзенка, методики для исследования памяти, внимания, особенностей восприятия, креативности, профессиональной направленности, способностей, прожективные методики «Несуществующее животное», «Дом. Дерево.Человек».

Исследование проводилось на протяжении двух семестров 2005–2006 годов на первом и втором курсах. В исследовании принимали участие все студенты математического отделения и отделения информатики (121 человек), но результаты по большинству методик представила только треть студентов (34 человека). Результаты обследования остальных студентов подтверждены данными методик фрагментарно, что затрудняет их анализ. Поэтому данное исследование мы рассматриваем как поисковое, предполагая его продолжение и расширение выборки испытуемых в дальнейшем, при этом необходимо отметить, что в основном были обследованы хорошо успевающие и регулярно посещающие занятия студенты, а слабоуспевающие и плохо посещающие занятия студенты пока выпадают из эксперимента.

Анализ результатов показывает следующее.

**На отделении математики обучаются в основном девушки (70% от общего числа студентов), а на отделении информатики, наоборот, преобладают юноши (70 %).**

Студенты отделения «математика» – 70% ориентированы на педагогическую деятельность, в основном девушки, 20 % (все юноши) ориентированы на профессию оператора ЭВМ и 10 % – на другие профессии, не связанные с профилем их обучения в вузе.

Девушки, ориентированные на педагогическую профессию, объясняют свое желание стать учителем математики тем, что им нравится общаться с людьми, в том числе и с детьми; их устраивают особенности труда учителя математики (большой отпуск, гибкий график работы, возможность подрабатывать репетитором и работать по совместительству). Как сказала одна студентка: «Математическими способностями я не отличаюсь, но IQ достаточен, чтобы преподавать в школе математику».

Юноши, ориентированные на профессию оператора ЭВМ, объясняют свой выбор возможностью иметь более высокий, чем у педагога, заработок, интересом к технике («нравится работать на компьютере»).

Студенты отделения «информатика» (90%) ориентированы на профессию оператора ЭВМ (как юноши, так и девушки) и только 10 % – на педагогическую профессию. Аргументация их выбора та же, что и у математиков – в основном – более высокий статус и престижность работы оператором ЭВМ.

Таким образом, можно считать, что ориентация студентов математического отделения более адекватна профилю их обучения, а ориентация студентов отделения информатики неадекватна профилю их обучения, так как реально их готовят не как операторов ЭВМ, а как учителей информатики. Они не представляют, где конкретно и кем будут работать после окончания вуза (типичный ответ – «не знаю, но в школе работать не хочу», «на какой-нибудь фирме»).

На наш взгляд, именно неадекватность профессиональных намерений и несформированность учебной мотивации обследованных нами студентов-информатиков связана с их более низкой посещаемостью и успеваемостью, чем на отделении математики.

Проблемы, заявляемые студентами-математиками, следующие:

– психорегуляционные проблемы, связанные с неумением снимать стресс, усталость, излишнюю напряженность, сдерживать чрезмерную возбудимость, нежелательные действия, раздражительность;

– коммуникативные проблемы, связанные с недостатком или отсутствием друзей, особенно – противоположного пола, с неразвитостью устной речи;

– разного рода психологические зависимости (от ЭВМ и компьютерных игр, Интернета, от вредных привычек, таких, как курение, алкоголь и наркотики).

Психологические проблемы студентов математического отделения соотносятся с реальными экспериментальными данными, что дает возможность судить об адекватности их самооценки.

Заявляемые психологические проблемы студентов-информатиков в основном такие же, как и у математиков, но их самооценка неадекватна. Особенно это видно в оценке студентами своего интеллекта. Все испытуемые заявляют, что интеллект у них высокий, а реальные данные показывают, что преобладают средние баллы по развитию логического мышления и низкие показатели развитости образного мышления, значимые для работы с компьютером. Исследование выявило более низкие, чем у математиков, показатели развитости воли, эмоциональной саморегуляции и более высокий уровень психопатии.

Кроме этого, выявлено, что мотивация обучения юношей на обоих отделениях факультета во многом связана с желанием избежать службы в армии.

Мы не рассматриваем полученные результаты как окончательные. В то же время они отражают, на наш взгляд, некоторые тенденции развития профессиональных намерений и позволяют выявить наиболее типичные психологические проблемы студентов факультета.

Для получения более надежных и обоснованных выводов необходимо расширить контингент обследуемых студентов, уточнить процедуру и методики исследования.

Полученные данные позволят оптимизировать процесс профотбора, учебы, наметить пути совершенствования учебных программ психологических дисциплин, разработать спецкурс психологического цикла с учетом выявленных проблем.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. – СПб.: «Питер», 2006.

***Панферова Е.В.***

# ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ: ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ

В статье обобщаются исследования профессиональной направленности и профессиональных установок студентов в процессе обучения. Анализируются подходы к определению понятий «профессиональная направленность», «профессиональные установки». Приводятся результаты исследований особенностей профессиональной направленности и профессиональных установок будущих психологов.

*PANFEROVA E.V.*

*PROFESSIONAL ORIENTATION AND PROFESSIONAL AIMS OF PSYCHOLOGISTS: SURVEY OF MODERN APPROACHES*

*The article generalizes researches of professional orientation and professional aims of students in the process of education. The approaches to professional orientation and professional aims are analyzed. The author concludes the studies of peculiarities of psychologists' professional orientation and aims.*

В психолого-педагогических исследованиях последних лет много внимания уделяется проблемам профессионального образования будущих специалистов в процессе обучения в вузе. Авторами отмечается, что в период профессионального обучения происходит не только накопление знаний и развитие умений и навыков студентов в избранной специальности, но и углубляется интерес к будущей профессии, складывается представление о профессионально важных качествах, необходимых для будущей деятельности, происходит развитие личности: формирование профессиональной направленности, профессиональных планов, установок и т.д.

По мнению Э.Ф. Зеера (2003), ведущей деятельностью в этот период выступает профессионально-познавательная, ориентированная на получение профессии, освоение профессиональных навыков и умений, получение теоретических знаний. При этом профессионально-познавательная деятельность студентов имеет специфические проявления на разных этапах вузовского обучения. Н.С. Глуханюк (1996) подчеркивает, что в период профессиональной подготовки происходит переход от учебно-познавательной к учебно-профессиональной, а затем к реальной профессиональной деятельности, что предполагает постепенное изменение внутренней позиции и формирование профессиональной направленности личности.

Профессиональная направленность как проявление профессионального развития личности впервые обнаруживает себя при выборе профессионального учебного заведения, что соответствует первому этапу профессионального самоопределения и характеризуется профессиональными интересами, стремлениями, склонностями, а также отношением к самой проблеме выбора профессии, мотивами и ближайшими намерениями.

А.Р. Мусалаева определяет профессиональную направленность как установку на развитие личности в соответствии с требованиями деятельности, сопровождающее всю сознательную жизнь субъекта труда. Ее можно охарактеризовать как фиксированный на определенном возрастном этапе уровень профессионализации.

Л.М. Митина (1998) и другие исследователи рассматривают профессиональную направленность в качестве системы мотивов и интересов, ориентирующих деятельность личности, опосредующих ее индивидуально-психологические особенности как субъекта деятельности. В работах А.К. Марковой (1996) подчеркивается общепринятый подход в отечественной науке – главенство мотивационных тенденций в качестве ключевых характеристик профессиональной направленности.

Помимо мотивационного компонента, ответственного за отношение к профессиональной деятельности и ее продуктивности, выделяется эмоционально-когнитивный блок профессиональной направленности. Профессиональную направленность следует рассматривать также как компонент направленности личности, обладающий ее свойствами, конкретизирующимися в профессионально-трудовой деятельности. Благодаря профессиональной направленности человек выступает активным существом в профессиональном самоопределении, субъектом такого самоопределения.

Итак, профессиональная направленность выступает системообразующим свойством, определяющим весь психологический склад человека как субъекта труда, и характеризуется системой ведущих мотивов, определяющих внутреннюю позицию личности, ее субъективное отношение к действительности, к деятельности, к участию в социальном взаимодействии. Н.С. Пряжников (1997) считает профессиональную направленность объяснительным фактором профессионального самоопределения, которое, в свою очередь, связано с профессиональным становлением и развитием самосознания личности, на базе которого выстраивается профессиональное сознание и самосознание, формируются профессиональные установки.

Понятие «профессиональные установки» был впервые введен бихевиористами, исследовавшими различную моторную активность рабочих при совершении тех или иных трудовых операций. В зарубежной психологии первоначально формирование установок связывалось с оценочной реакцией личности. По Д. Майерсу (1997), в понятие «установка» включены такие характеристики как аффект (чувства), поведение (намерение) и познание (мысли), поэтому установка – это связующее звено между объектом и его оценкой. В данном контексте установки выступают, прежде всего, как явления, представленные в сознании субъекта, но необязательно осознаваемые в момент исследования.

Изучая диспозиционную структуру личности, составляющую ценностные ориентации и социальные установки, В.А. Ядов (1979) ввел понятие «актуальной социальной диспозиции личности». В.А. Ядов заложил основы динамического подхода к изучению личности, поставил вопрос о необходимости исследовать личность не обособленно, а в условиях осуществления конкретной деятельности. Исследованию социально-психологических установок в рамках конкретной профессиональной деятельности посвящены работы Э.С. Чугуновой и ее учеников (1991). Применительно к профессиональной деятельности ею были выделены следующие компоненты: эмоциональный, связанный с отношением личности к профессии; коммуникативный, облегчающий или затрудняющий развитие системы деловых и межличностных связей в процессе профессионального взаимодействия; когнитивный, выявляющий относительно устойчивые индивидуальные различия в особенностях познавательных процессов; мотивационный компонент, связанный с осознанием стимулов трудовой деятельности; праксический компонент демонстрирует степень пассивно-активного отношения специалиста к профессиональным положительным (или отрицательным) действиям в своем микросоциуме; рефлексивный компонент выступает в качестве перевода одного вида активности в другой.

В современной психологии принято выделять несколько различных теоретических подходов к исследованию установок: деятельностную парадигму (Д.Н. Узнадзе, А.С. Прангишвили, 1967), парадигму отношений и ценностных ориентации (У. Томас, Ф. Знанецкий, 1918; Д. Майерс,1997 и др.) и мотивационную парадигму (Э.С. Чугунова, Д.М. Багджюнене, 1990 и др.). Однако вопрос о влиянии установок на характер протекания профессиональной деятельности является недостаточно изученным. Анализ научных трудов ряда авторов позволяет сделать вывод о том, что под социально-психологической установкой понимается предрасположенность, готовность к определенному социальному реагированию.

Социальные установки не только формируются в деятельности, но и оказывают влияние на характер ее протекания. Сложным и недостаточно изученным следует в особенности признать вопрос о классификации социально-психологических установок. А.Г. Асмоловым (1979) предложены следующие типы установок в соответствии с уровневым пониманием регуляции деятельности: смысловые, целевые, операциональные и психофизиологические механизмы — регуляторы деятельности. В общем виде эта классификация соответствует выделению биологических (психофизиологических) и социальных установок, причем первые три уровня по классификации А.Г. Асмолова характерны именно для деятельностных установок.

В.А. Ядов выделяет обобщенные, ситуативные и проективные установки. Таким образом, основанием для классификации становится уровень осознанности. Как отдельный вид установок выделяют фиксированные установки. (А.С. Прангишвили, 1974; Ш.А. Надирашвили, 1987; В.А. Ядов, 1979 и др.) Под мотивационной установкой Е.П. Ильин (2000) понимает трансформацию мотива в новое психологическое образование, «запланированное, но отсроченное намерение, которое будет осуществлено при появлении нужной ситуации, повода». Таким образом, мотивационная установка есть латентное состояние доминанты, готовности к удовлетворению потребности, реализации намерения. Иначе понимает мотивационную установку Е.Т. Соколова (1990). Для нее действие установки личности проявляется, прежде всего, в избирательности восприятия, своеобразной фильтрации установки; система установок есть механизм влияния на восприятие.

Для нашего исследования важно отметить классификацию деятельностных установок, предложенную А.Г. Асмоловым, и уровневую классификацию установок, описанную В.А. Ядовым. По мнению А.Г. Асмолова, профессиональные смысловые установки включены в профессиональное самосознание личности, являются наиболее осознанными по сравнению с другими видами установок, представляя как бы «верхний» уровень установочной регуляции деятельности. В профессиональной деятельности помимо обобщенных смысловых установок формируются и функционируют также специфические установки, обусловленные особенностями именно профессиональной деятельности. Профессиональные установки, формирующиеся на основе индивидуально-психологических особенностей личности и тесно связанные с ситуацией, содержат специфический, «принципиально не тематизируемый» событийный компонент деятельности (В.А. Ядов, А.П. Ситникова, 1991).

Таким образом, профессиональные установки представляют собой некое разноуровневое мотивацивационно-смысловое образование, проявляющееся в качестве готовности личности воспринимать определенным образом условия деятельности и действовать в них соответствующим образом. При этом профессиональные установки пронизывают все аспекты профессиональной деятельности от профессионального самосознания до действия или поступка. По мнению О.Ю. Шевченко

(2004), учитывая предметно-мотивационную соотнесенность профессиональных установок, можно выделить учебно-профессиональные установки в качестве особой группы установок. Предложено рассматривать учебно-профессиональную установку как системно-мотивационно-смысловое образование, проявляющееся в готовности личности воспринимать, оценивать и профессионально интерпретировать условия учебной деятельности и действовать в них соответствующим образом. В качестве составляющей структуры профессионального сознания студентов она формируется в образовательном процессе через систему внешне организованных учебных коммуникаций. В случае формирования учебно-профессиональной установки у студентов вуза подразумевается наличие фиксированной социальной установки по отношению к будущей профессии. Для формирования установки на получаемую профессию необходимо, чтобы у студента было бы определенное отношение к этой профессии.

По нашему мнению, критериями, характеризующими уровень сформированности профессиональных установок студентов, являются:

– осознанность профессионального выбора (осознанность или социальная зависимость выбора учебного заведения);

– сбалансированность профессиональных установок (учебно-информационные установки, установка на требования к деятельности и на ее содержание);

– сбалансированность социально-психологических установок (установка на престиж, на деньги и власть и т.д.).

В ряде исследований изучаются особенности индивидуально-профессиональной деятельности студентов-психологов (И.В. Завгородняя), их профессиональное самосознание (А.О. Шарапов), процесс формирования адекватных представлений о профессиональной карьере и о себе как субъекте профессиональной деятельности (Н.Л. Кирт), система профессиональных представлений студентов-психологов как условие их профессионального становления (Г.М. Белокрылова).

Кроме того, учебно-профессиональная деятельность будущих психологов понимается как специфический вид деятельности, носящий теоретико-ориентированный и практико-ориентированный характер. При этом в конкретной профессиональной деятельности психолога будет доминировать какой-то один из этих аспектов, хотя большинство студентов по окончании вуза включаются непосредственно в практическую психологическую деятельность (О.Н. Родина, 2001).

Целью проведенного нами исследования стало изучение особенностей профессиональной направленности и профессиональных установок будущих психологов. В качестве показателей профессиональной направленности выступили: оценка степени осознанности и социальной зависимости выбора профессии; направленность на себя, на взаимодействие и на задачу; уровень профессиональной направленности, а также выраженность у студентов профессиональных и социально-психологических установок (на внутреннее содержание деятельности, на престиж, на требования к профессиональной деятельности или на получение учебной информации, а также на свободу-власть, труд-деньги и т.д.).

Как оказалось, будущие психологи направлены преимущественно на себя, уделяют много внимание собственному профессиональному самосовершенствованию, склонны к проявлениям соперничества и властности. В то же время, они стремятся при любых условиях поддерживать отношения с другими людьми, ориентированы на совместную деятельность и решение деловых проблем. У большинства студентов отмечается высокий уровень профессиональной направленности. Практически все

студенты ориентированы на внутреннее содержание деятельности и требования к профессиональной деятельности.

Удалось также выявить ряд неблагоприятных факторов: недостаточная ориентация будущих специалистов на процесс деятельности и недооценка ими роли материальных факторов профессиональной деятельности. В полученных в ходе исследования показателях прослеживаются тенденции к изменению профессиональных установок студентов от курса к курсу при высокой устойчивости (и даже ригидности) социально-психологических установок.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гуслякова Н.И. О психологических механизмах становления профессионального сознания будущего учителя /Гуслякова Н.И.//Мир психологии. – 2006. – №1. – С. 152–161.
2. Кирт Н.Л. Динамика представлений о профессиональной карьере психологов образования в процессе профессионального самоопределения. Дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2000. – 144 с.
3. Белокрылова Г.М. Профессиональное становление студентов-психологов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. (19.00.05). МГУ. / Г.М. Белокрылова. – М., 1997. – 26 с.

***Сорокина О.В.***

# КРЕАТИВНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЗНАЧИМОЕ КАЧЕСТВО

Работа посвящена развитию креативности как профессиональнозначимого качества студентов-психологов. Поскольку сущностью работы психолога является работа с людьми, а каждый человек уникален и неповторим, для работы с людьми психологу необходимо быть творческой личностью.

В работе выявлена взаимосвязь развития креативности интеллекта, рефлексивности и толерантности. Как показали результаты эксперимента, те студенты, уровень креативности которых благодаря проведению специальной программы повысился, более мотивированы к обучению, лучше сдают экзамены, лучше овладевают навыками коммуникации и самоорганизации и сами создают программы для использования в собственной практике. В тех группах, где программа не проводилась, изменения отсутствуют, и даже отмечается некоторое снижение уровня интеллектуальных способностей.

*SOROKINA O.V.*

*CREATIVITY AS A PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITY*

*This work is devoted to the development of creativity of psychology department students as a professionally important quality. Since the essence of a psychologist's work is the work with people and every individual is unique and inimitable, a psychologist needs to be a creative person to work with people.*

*This work reveals the interrelation of development of creativity, intelligence, reflexivity and tolerance. As the experiment results showed the students whose creativity level increased due to the special programs are more motivated to studies, pass exams better, get better skills of communication and self-organization and create programs for their practice by themselves. In the groups where the program did not take place the changes are non-present, there is even some decrease of intellectual skills.*

В исследованиях отечественных психологов профессиональные качества неотделимы от личностных. Проблема соотношения личностного и профессионального в обучении возникает в тех профессиях, где объектом деятельности выступает человек как личность. (Клемешова И.В.,1997, с. 64). Маркова А.К. считает, что «личностное пространство шире профессионального», личностное лежит в основе профессионального, личностное определяет начало, ход и завершение профессионального (Маркова А.К., 1996, с. 60).

Профессиональные качества психолога – это прежде всего его наиболее развитые личностные качества. У каждого профессионала свой стиль деятельности, и этот стиль определяется именно личностью психолога. Различные люди могут работать одинаково успешно на определенном профессиональном поприще, поэтому вопрос о том, какие профессиональные качества должны быть у психолога всегда будет открытым.

Работа практического психолога является (или, по крайней мере, должна быть) творческой деятельностью, так как психолог имеет дело с уникальными человеческими индивидуальностями, не вмещающимися ни в какие схемы и шаблоны.

«Мир как бы вливается в широкое отверстие воронки тысячами раздражителей, влечений, зовов; внутри воронки идет непрестанная борьба, столкновение; все возбуждения вытекают из узкого отверстия в виде ответных реакций организма в сильно уменьшенном количестве. Осуществившееся поведение есть ничтожная доля возможного. Человек всякую минуту полон неосуществившихся возможностей. Эти неосуществившиеся возможности нашего поведения, эта разность между широким и узким отверстиями воронки есть совершеннейшая реальность, такая же, как и восторжествовавшие реакции» (Л.С. Выготский, 1984, с. 87). И то, как мы воспользуемся этими возможностями, насколько мы будем близки к своему «организмическому Я», зависит только от нас самих; «...право каждого человека реализовать свой опыт и найти в нем свой смысл – все это бесценные возможности жизни». (К. Роджерс, 1994, с. 15). К. Роджерс говорит об идеальном терапевте, что: «Это эмоциональный и в то же время рефлексивный человек. Он доверяет своему целостному организму, в качестве важного источника информации использует скорее свои ощущения, чувства и мысли, чем советы других людей» (К. Роджерс, 1994, с. 371). Данные высказывания К. Роджерса и Л.С. Выготского важны для нашего подхода.

Основным профессиональным качеством психолога мы считаем креативность, которою рассматриваем как реализацию человеком собственной индивидуальности. В свою очередь, самодостаточным проявлением человеческой индивидуальности (индивидуальности–уникальности) являются эмоциональные реакции и состояния человека (Яковлева Е.Л., 1996). Субъективное отношение человека к явлениям и событиям окружающего мира непосредственно представлено ему в его эмоциональных переживаниях. При объективно одном и том же воздействии отношение к нему разных людей будет разным, и это различие представлено в их эмоциях.

Адекватному выражению своего отношения, то есть своих эмоций, нужно учиться. Выпускники психологических факультетов не всегда этого достигают во время обучения в вузе. Сегодня студенты и уже практикующие психологи получают недостающие им знания самостоятельно, посещая различные тренинги. Чтобы стать успешным психотерапевтом, нужно хорошо знать себя, уметь управлять своими эмоциями, стараясь при этом не навредить своему «организмическому Я». Понимание креативности именно в таком ракурсе дает основание нам считать креативность важным профессиональным качеством психолога.

В психологических исследованиях понятия «творчество» и «креативность» несколько разделяются. Понятие творчество более емкое. Р. Муни выделяет четыре основных подхода к творчеству: среда, в которой осуществляется творчество; творческий продукт; творческий процесс; творческая личность.

Творчество как процесс и как свойство личности человека – сложное системное образование (Выготский Л., 1982). К. Роджерс под творческим процессом понимал создание с помощью действия нового продукта, вырастающего с одной стороны из уникальности индивида, а с другой – из социального окружения. Главным побудительным мотивом творчества он считал стремление человека реализовать себя, проявить свои возможности. Креативность выражается в поиске тенденций к удовлетворению потребностей (К. Роджерс 1989).

Креативность рассматривается часто как личностное качество, как особенности поведения, выражающиеся в оригинальных способах получения продукта, достижения решения проблемы, новых подходах к проблеме с разных точек зрения.

К структурным компонентам креативности (А.М. Матюшкин, 1989; А.Н. Лук, 1978) относят, например, такие качества, как чувство новизны, творческое вообра-

жение, интуиция, развитое эстетическое чувство, интерес к парадоксам, склонность к сомнению, остроумие, способность открывать аналогии, смелость и независимость суждений, логическая строгость и т.д.

Критериями творческого процесса являются новизна, эффективность и аутентичность. Новизна определяется тем, что каждый раз проявляя свою индивидуальность, мы приносим в этот мир что-то новое, даем возможность себе и своим клиентам увидеть те стороны своей личности, которые были неизвестны. Эффективность показывает уровень успешности работы психолога, ее полезность для клиента. Аутентичность – совпадение чувствования внутреннего мира и внешнего, это то состояние, к которому стремится каждая личность и за этим приходят к психологу, отсюда следует, что сам психолог должен быть аутентичен, так как учит этому других. Таким образом, можно утверждать, что работа психолога всегда творческая, и творческость является профессионально-значимым качеством психологов. На роль творческих способностей в профессии психолога указывают Л.М. Бечтолд (L.M.Bachtold) и Э.Э. Вернер (E.E. Werner), А.А. Бодалев, Т.В. Сикорская , И.В. Сыромятников, Л.В. Темнова.

П. Сэловей выдвигает понятие «эмоциональный интеллект», куда входят следующие способности: 1) способность распознавания собственных эмоций; 2) способность владеть собственными эмоциями; 3) способность к самомотивации; 4) способность к распознаванию эмоций других людей; 5) коммуникативная способность (социальная компетентность). Развитый эмоциональный интеллект дает возможность человеку эффективно функционировать в обществе. Г. Гарднер отмечает, что «Эмоциональная способность – это метаспособность, определяющая, насколько хорошо человек может использовать все остальные навыки, включая интеллект» (по Гоулмэн Д., 1995, с. 36).

Эмоциональный интеллект подразумевает наличие рефлексии – осознание чувств, придание ценностей с помощью эмоционального переживания и толерантности – умение владеть своими эмоциями. Также можно предположить, что эмоционально свободно функционирующий человек будет лучше использовать свои интеллектуальные способности – в этом и заключается гипотеза нашего исследования: развитие креативности через развитие эмоций ведет к развитию интеллекта и личностных качеств рефлексии и толерантности. Целью работы является определение условий развития креативности. Мы выдвигаем следующие принципы а) соблюдение принципа трансформации когнитивного содержания в эмоциональное; б) безоценочное принятие и поддержки эмоциональных проявлений; в) использование проблемности, диалогичности и индивидуализации применительно к эмоциональным реакциям и состояниям. Построение обучающей программы с соблюдением этих условий приводит к повышению уровня творческого, интеллектуального и личностного развития студентов.

Данные принципы выдвинуты Е.Л. Яковлевой (Яковлева Е.Л., 1997), программы по развитию творческого потенциала личности, построенные с учетом соблюдения данных принципов успешно реализуются в школах и детских садах, в нашей работе осуществлена попытка построения подобной программы для студентов.

Программа по развитию креативности у студентов рассчитана на 60 ч по 2-4 ч в неделю и реализовывалась в рамках курсов «Методы активного социально-психологического обучения» и «Общего психологического практикума».

В работе использовались диагностические методики, направленные на измерение интеллектуального, творческого и личностного развития студентов. Для из-

мерения интеллектуального развития был использован тест «Прогрессивные матрицы Равена», для измерения уровня развития творческого развития использован фигурная форма теста Торранса (краткий вариант), для измерения таких личностных качеств, как рефлексия и толерантность – тест описания поведения К. Томаса для диагностики толерантности, для диагностики рефлексии мы использовали методику СЖО (тест смысложизненных ориентаций) Д.Л. Леонтева и опросник УСК (уровень субъективного контроля) Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинда. В диагностике использовались также данные метода наблюдения и бесед с преподавателями, работающими на факультете о возможных изменениях в поведении и особенностях учебной деятельности студентов, участвующих в эксперименте.

В исследовании принимали участие студенты психологического факультета Московского государственного областного университета в количестве 176 человек, из них 87 чел – контрольная группа, 89 чел – экспериментальная группа. Исследование проводилось со студентами 1-го, 2-го и 4-го курсов в течение 2004–2006 гг. Были сделаны начальные и контрольные замеры в контрольной и экспериментальной группах с использованием вышеперечисленных методик. В результате проведенной работы получены следующие данные:

– в экспериментальной группе в 2 раза увеличился уровень креативности по тесту Торранса;

– в 2,5 раза увеличилось количество студентов с «очень высоким» уровнем интеллекта, до эксперимента эти студенты имели «высокий» интеллект по тесту Равенна;

– по тесту Томаса несколько увеличился уровень сотрудничества, данные изменения больше выражены на 4 курсе, по сравнению с 1 и 2 курсами;

– по тестам УСК и СЖО, которые, на наш взгляд, должны отражать течение рефлексивных процессов, отмечается общая тенденция к увеличению результатов. Мы не претендуем на полную диагностику рефлексии у студентов. Последние исследования А.В. Карпова (Карпов, 2006) в области рефлексии, свидетельствуют о том, что рефлексия является полипроцессуальным образованием психики и ни одна из существующих в настоящее время методик не может обеспечить реальную многомерную диагностику уровня развития рефлексии.

В контрольной группе выраженных изменений не выявлено, отмечено снижение уровня интеллекта и творческих способностей на 1 курсе контрольной группы.

Полученные статистически значимые коэффициенты корреляции по Спирмену подтверждают нашу гипотезу о том, что развитие креативности приводит к развитию интеллекта и личностных качеств рефлексии и толерантности, самые высокие корреляционные связи наблюдаются между уровнем развития креативности и уровнем развития интеллекта (разработанность по тесту Торранса положительно коррелирует с ителлектом $R = 0{,}42$, $p < 0{,}01$; оригинальность по тесту Торранса положительно коррелирует с интеллектом $R=0{,}33$, $p < 0{,}01$), далее по степени уменьшения корреляционной зависимости следуют связи уровня развития креативности с уровнем развития рефлексивных способностей (разработанность по тесту Торранса положительно коррелирует со шкалой «Цели в жизни» теста СЖО $R= 0{,}3$, $p< 0{,}01$, со шкалой «Процесс жизни или эмоциональная насыщенность жизни» теста СЖО $R=0{,}32$, $p< 0{,}01$, незначительный коэффициент со шкалой «Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией» $R= 1{,}7$, $p < 0{,}05$, со шкалой Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни) теста СЖО $R= 0{,}26$, $p < 0{,}01$, со шкалой «Локус контроля – жизнь или управляемость жизни» теста СЖО $R=0{,}28$, $p < 0{,}01$; оригинальность по

тесту Торранса положительно коррелирует со шкалой теста СЖО «Цели в жизни» R=0,28, p < 0,01, с шкалой «Процесс жизни или эмоциональная насыщенность жизни» теста СЖО R= 0,27, p < 0,01, незначительно со шкалой «Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией» теста СЖО R=1,3, p < 0,05, со шкалой «Локус контроля – жизнь или управляемость жизни» теста СЖО R=0,23, p < 0,05), имеются также значимые корреляции со стратегиями поведения сотрудничество и компромисс, которые выражают, на наш взгляд, уровень развития толерантности у студентов-психологов (разработанность по тесту Торранса положительно коррелирует со шкалой «Компромисс» по тесту Томаса R=1,18, p< 0,05 и отрицательно со шкалой «Соперничество» по тесту Томаса R= -0,24, p<0,05; оригинальность по тесту Торранса положительно коррелирует со шкалой «Сотрудничества» по тесту Томаса R=0,24, p < 0,05 и отрицательно коррелирует со шкалой «Соперничество» по тесту Томаса R= -0,17, p < 0,05).

Данные наблюдения показали, что студенты стали более свободными и адекватными в выражении своих чувств, на старшем курсе возникли доверительные профессиональные отношения с ведущим программы. Студенты с удовольствием принимали участие в тренингах, для них было необычно, что все их поведение в процессе занятий поддерживалось и подкреплялось, положительная оценка преподавателя все больше вселяла в них уверенность в себя и свои профессиональные возможности. По завершении программы по развитию креативности некоторые студенты продемонстрировали прекрасные образцы программ социально-психологических тренингов, написанных самостоятельно и успешно провели свои тренинги на заключительных занятиях. Некоторые студенты уже работали психологами в школах. Заложенные в программе принципы трансформации когнитивного содержания в эмоциональное, принципы гуманистической психологии и проблемного обучения применительно к эмоциям и эмоциональным состояниям, применялись ими при работе с детьми в школе. Они рассказывали, что даже при обычном тестировании ребенка результаты теста повышаются, если внимательно следить за мимикой ребенка, другими внешними проявлениями, которые свидетельствуют о переживании определенного чувства, и вовремя их поддерживать.

Студентам было предложено провести в период сессии следующий эксперимент: попробовать во время сдачи экзаменов, когда готовишь ответ на билет и отвечаешь преподавателю, не забывать о своих чувствах, и применять про себя принцип трансформации когнитивного содержания в эмоциональное. При последующем общении с ними выяснилось, что те, кто последовал совету, меньше волновались на экзамене, и что экзаменаторы, по их мнению, отнеслись к ним более внимательно, так как было видно, что их ответы были субъективно значимы, и это не осталось незамеченным преподавателями.

На младших курсах студенты активно стремились разобраться в особенностях своей личности, их больше интересовали свои личные проблемы, отсюда не столь значительное повышение уровня сотрудничества по тесту Томаса, как на 4 курсе. Значительным достижением студентов после прохождения программы стало осознание того, что на первый взгляд такой простой феномен как осознание своих эмоций оказывается очень сложным. Многие признали, что совершенно не умеют выражать свои чувства, и что это достаточно трудно, и еще труднее понимать и принимать чувства окружающих. Но, тем не менее, такое осознание произвело сильный сдвиг в мировоззрении студентов. Для них открылись реальные возможности, которые содержит в себя аффективная область психики. Любое поведение на занятиях под-

держивалось, оно никак не оценивалось, этим мы подчеркивали индивидуальность каждого участника программы. Студенты начинали лучше чувствовать свою идентичность, и их потенциальные возможности в общении, понимании себя и окружающих постепенно актуализировались. Было видно, что многие для себя сформировали тот путь профессионального и личностного развития, по которому они пойдут, они стали более терпимыми, осознанно выражали свои чувства.

Преподаватели, работающие на младших курсах, имели возможность сравнить экспериментальные и контрольные группы. Сразу отмечался более серьезный подход к учебе в экспериментальной группе, сессия в экспериментальной группе была студентами сдана более успешно, чем в контрольной группе.

Сравнивая результаты, полученные в процессе диагностики креативности, интеллекта, рефлексии и толерантности в экспериментальных и контрольных группах, мы можем заключить, что положительные изменения в экспериментальных группах произошли благодаря пройденной студентами программе по развитию креативности, с соблюдением следующих условий: принципа трансформации когнитивного содержания в эмоциональное, принципов поддержки, приниятия и безоценочности и принципов проблемного обучения применительно к эмоциям и эмоциональным состояниям.

Таким образом, полученные в исследовании результаты позволяют сделать следующие выводы.

1. Прохождение студентами-психологами программы по развитию творческого потенциала с соблюдением принципов трансформации когнитивного содержания в эмоциональное, гуманистической психологии, проблемного обучения применительно к эмоциям и эмоциональным состояниям ведет к развитию интеллектуальных способностей, творческих способностей, а также и личностных качеств рефлексии и толерантности.

2. Помимо вышеуказанных изменений, на разных курсах использование программы ведет к специфическим психологическим образованиям. Специфическими характеристиками развития креативности у 1 и 2 курсов являются позитивные изменения в поведении, проявляющиеся в ответственности за свой профессиональный выбор, уверенности в себе и своих потенциальных возможностях, расширении репертуара средств эмоционального самовыражения. На 4 курсе показателем развития творческого потенциала является появление адекватной самооценки уровня своего профессионализма и профессионально значимых качеств, а также самостоятельная разработка ими программ социально-психологического тренинга и их проведение.

3. Имеются все основания утверждать, что креативность для психологов является важным профессионально значимым качеством, так как выраженные изменения в личности и поведении студентов-психологов в результате прохождения программы по развитию креативности ведут к лучшему освоению профессиональных навыков, к личностному развитию, что необходимо для психологов, к выработке у выпускников своей собственной профессиональной стратегии.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Собр. соч., Т. 1. М.: Педагогика, 1984, С. 87.
2. Карпов А.В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов.// Психологический журнал, №6, 2006, С. 18–28.
3. Лук А.Н. Психология творчества. М.: Наука, 1978.
4. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности. // Вопр. психол., 1989. №6. С. 29–33.
5. Роджерс К. Несколько важных открытий// Вестник МГУ, серия психология, 1989, № 2, с. 58–65.

6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека./Пер. с англ. М., 1994, 480 с., С. 15, 371.
7. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. М: Московский психолого-социальный институт. 1997. – 224 с.
8. Goleman D. Emotional intelligence. N.Y.: Bantam Books, 1995.
9. Mooney R.L. A conceptual model for integrating four approaches to the identification of creative talent. // Scientific creativity: its recognition and development. / Taylor C.W., Barron F. (Eds.). N.Y.; Wiley, 1963. P. 331–340.

***Грязнова Т.В.***

# ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ИХ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА

В статье раскрыты аспекты профессиональной готовности студентов как будущих руководителей ж/д транспорта; при этом главное внимание уделяется личностным особенностям студентов как фактору готовности к профессиональной деятельности.

*GRYAZNOVA T.V.*

*STUDENTS' PERSONAL PECULIARITIES AS THE MAIN FACTOR OF READINESS FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF RAILWAY TRANSPORT LEADER*

They revealed in the article the aspects of professional readiness of students as future railway transport leaders; on top of that the main attention is paid to the students' personal peculiarities as the main factor of readiness for the professional activity.

Обучение студентов предполагает их профессиональную и личностную подготовку, ее эффективность напрямую связана с приоритетами развития отрасли, для которой ВУЗ готовит специалистов. На сегодняшний день в железнодорожной отрасли большое внимание уделяется развитию кадрового потенциала и студенты, в этой связи являются перспективным резервом специалистов, в том числе руководящего звена. Таким образом, актуальным представляется исследование личностных особенностей студентов как фактора их готовности к профессиональной деятельности руководителя железнодорожного транспорта.

Выпускник технического вуза может состояться как специалист и успешно работать в новом для него производственном пространстве лишь в том случае, если в процессе его профессиональной подготовки в вузе были сформированы основы профессиональной адаптации. Одним из элементов профессиональной адаптации студентов является информированность о специфике предстоящей профессиональной деятельности. С точки зрения знания о профессиональной перспективе, т.е. образа своего профессионального будущего, актуальным представляется исследование представлений студентов о структуре готовности к социальному риску руководителей железнодорожного (ЖД) транспорта.

Профессиональная деятельность руководителей ЖД транспорта связана с различными аспектами социального взаимодействия в ситуациях, которые характеризуются сложностью и ответственностью, неопределенностью, возможным неблагоприятным исходом для самого человека и коллектива, которые являются составными элементами социального риска. Таким образом, можно предположить, что готовность к социальному риску является профессионально важным качеством руководителя. Психологические закономерности и особенности проявления риска являются предметом исследования в работах Абчук В.А. [1], Альгин А.П. [2], Козелецкий Ю. [5], Корнилова Т.В. [6;7], Растригин Л.А. [13], Солнцева Г.Н. [14] и др. Так, М.А. Котик в понятие «готовность к риску» кроме устойчивых качеств индивида включает и ситуативные факторы трудовой задачи, по отношению к которым складывается такая готовность [8;9].

*Социальный риск* понимается как вид риска, проявляющийся в ситуациях, которые носят социальный характер, т.е. не являются следствием причин, обусловленных биологической природой человека, игровыми ситуациями (азартные игры и т.д.) или природными процессами (Маслова М.Е.). Таким образом, *готовность к социальному риску*, это потенциальная и практическая реализация возможности субъекта к успешной деятельности в сложных ситуациях с неопределенным исходом, носящих социальный характер.

Нами было проведено исследование представлений студентов о качествах, совокупность которых может рассматриваться как личностные черты, обусловливающие проявления готовности к социальному риску руководителей ЖД транспорта. В исследовании приняли участие 145 студентов технических специальностей (4 курс) **Дальневосточного государственного университета путей сообщения**. Для выявления указанных качеств применялись: групповой опросник личностных качеств руководителя, разработанный Ю.Т. Семеновым [10], а также тезаурус, включающий 117 качеств составленный Е.Н. Кирьяновой [12]. В опроснике личностных качеств руководителей - участников исследования просили оценить по шкале личностные качества, которыми, по их мнению, обладает руководитель ЖД транспорта. Влияние каждого из качеств тезауруса на готовность к социальному риску оценивалось по пятибалльной шкале.

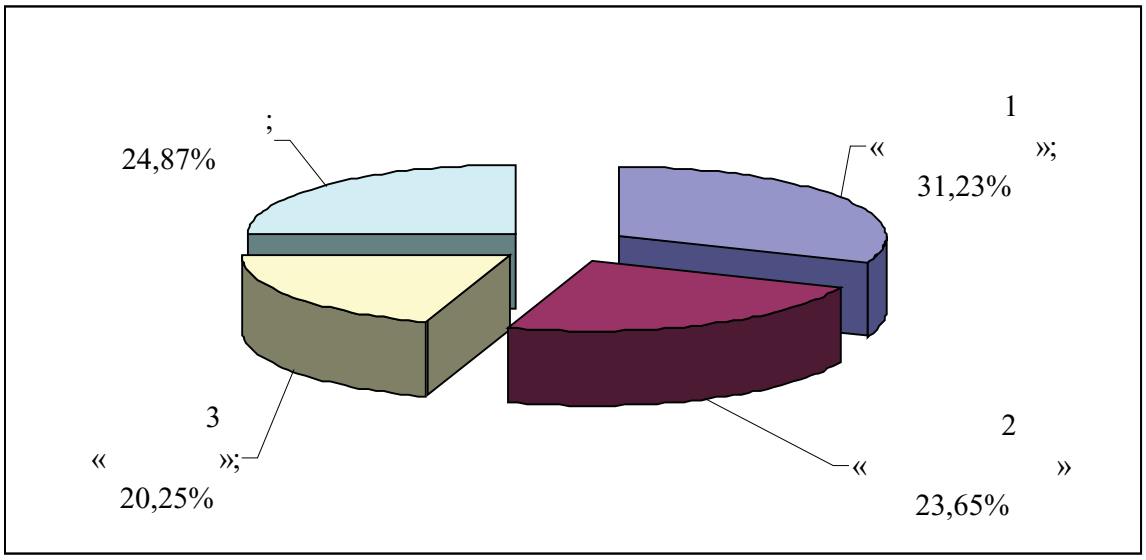



Рис. Факторная структура готовности к социальному риску в профессиональной деятельности руководителя ЖД транспорта в восприятии студентов Дальневосточного государственного университета путей сообщения (n=145)

Для нахождения структуры, отражающей зависимости между качествами использовался факторный анализ. Было получено 7 факторов (Principal Component Analysis, процент объясненной дисперсии = 92,66%), при этом три первых фактора (см. рис.) содержали качества, имеющие значимые факторные нагрузки. Анализ содержания каждого фактора позволил уточнить характеристики психологической структуры готовности к социальному риску. Выявленные факторы получили названия, соответствующие шкалам с наибольшим факторным весом: «Собранный», «Бескорыстный», «Жесткий».

В прямой взаимосвязи в составе **фактора «Собранный»** находятся качества, характеризующие интеллектуальную сферу личности руководителя (интеллект, логичность, расчетливость, реалистичность, рассудительность, эрудированность), эмо-

ционально-волевую (воля, зрелость, мужественность, собранность, самоконтроль, уверенность), коммуникативную сферу (дружелюбие, настойчивость, организованность, открытость, ответственность, решительность, смелость). Также в прямой взаимосвязи находятся качества, характеризующие целенаправленную активность (дальновидность, профессионализм, предприимчивость, упорство, целеустремленность, энергичность, старательность и др.). Обратная взаимосвязь выявлена с такими качествами, как озабоченность, уравновешенность, невозмутимость, горячность, конфликтность.

Второй **фактор «Бескорыстный»** характеризуется следующими взаимосвязанными качествами: независимость от мнения группы, активность позиции, самоотверженность, бескорыстность, щедрость, свобода выбора, и при этом бессердечность, безудержность, задиристость. При увеличении показателей этих качеств, будут снижаться дисциплинированность, высокий уровень интеллекта, высокая ответственность, независимость, властность, смелость, рискованность, «толстокожесть», уверенность в себе, властность (выявлена обратная взаимосвязь).

В состав **фактора «Жесткий»** вошли взаимосвязанные качества: эмоциональная устойчивость, порядочность, сопереживание, компетентность, жесткость. Обратная взаимосвязь выявлена с качествами: потребность в острых ощущениях, страх.

Полученные результаты позволяют утверждать, что в восприятии студентов готовность к социальному риску в профессиональной деятельности руководителя ЖД транспорта является многомерной величиной, определяемой совокупностью ее достаточно устойчивых черт и качеств (интеллектуальных, эмоционально-волевых, коммуникативных и др.).

Готовность к профессиональной деятельности обусловлена, прежде всего, структурой предстоящей деятельности и представляет собой совокупность индивидуальных факторов, обеспечивающих эффективное включение в нее. В исследовании личностных особенностей приняли участие 38 студентов 5 курса Дальневосточного государственного университета путей сообщения (ДВГУПС), имеющих высокую успеваемость и обучающихся по целевым направлениям Дальневосточной железной дороги (ДВЖД).

В ходе диагностики были использованы методики: многофакторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла, тест-опросник уровня субъективного контроля (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд), тесты Т. Элерса «Мотивация к успеху» и «Мотивация к избеганию неудач», тест Шуберта «Готовность к риску» (RSK), методика исследования социального интеллекта Шуберта [4; 10; 11]. Полученные данные сопоставлены нами с результатами диагностики, резерва руководителей высшего звена (78 чел.) предприятий ДВЖД. Таким образом, основанием для разработки профильных программ направленных на развитие у студентов необходимых в профессиональной деятельности личностных качеств могут служить полученные статистически значимые различия (критерий t-Studenta) между диагностическими данными в группах студентов и руководителей, а также выявленные корреляционные взаимосвязи (r-критерий Пирсона).

На основе средних баллов по методике Р.Б. Кеттелла определены особенности интеллектуальной, эмоционально-волевой и коммуникативной сфер, так **интеллектуальные особенности** студентов и руководителей характеризуются проявлениями баланса между практичностью и развитым воображением, способностью проявлять творческий, нестандартный подход к решению реальных ситуаций, умением применять полученную теорию на практике. Участники исследования интеллектуально

развиты, проявляют умение абстрактно мыслить, способны к обучению.

**Эмоционально-волевая сфера**. Значение этой сферы проявляется в умении соблюдать баланс внешних проявлений эмоций и умения восстанавливать собственные силы в стрессовых ситуациях. Нами выявлены высокие показателями эмоциональной устойчивости, склонности к нормативному поведению, такие качества как независимость, склонность полагаться на себя, реалистичность. Респонденты имеют тенденцию к сильному контролю своих эмоций и общего поведения. Социально внимательны и тщательны, проявляют то, что обычно называют “самоуважением”, заботу о социальной репутации. Иногда, однако, склонны к упрямству (факторы C «Эмоциональная устойчивость», G «Подверженность чувствам – высокая нормативность поведения», I «Жесткость – чувствительность», Q3 «Самоконтроль»).

Значимые отличия выявлены по фактору O «Уверенность в себе - тревожность»: руководители проявляют уверенность в своих силах, при этом способны прислушиваться к мнению окружающих о себе, тогда как студенты проявляют безмятежность, доверчивость.

У студентов выявлена склонность к расслабленности, удовлетворенности (фактор Q4 «Расслабленность – напряженность»), что в некоторых ситуациях может вести к лени и достижению низких результатов. Руководители, при этом демонстрируют контроль расхода собственных сил, их мотивация к деятельности формируется в зависимости от личных приоритетов, способны мобилизоваться в критических ситуациях.

**Коммуникативная сфера**. Один из наиболее важных компонентов профессиональной деятельности руководителя связан непосредственно со взаимодействием с людьми. Полученные сводные диагностические данные в этой сфере характеризуются следующими показателями: легкость в общении, умение участвовать эмоционально, хороший баланс откровенности и необщительности. Принятие решения, как для руководителей, так и для студентов желательно обсудить в группе, но при необходимости они могут это сделать самостоятельно. Комфортно чувствуют себя как в группе, так и в одиночестве, не отвергают поддержку со стороны. Выявлен хороший баланс хитрости и прямолинейности, проявляют дипломатичность и такт в общении с окружающими, полагаясь на собственную интуицию (факторы A «Замкнутость – общительность», F «Сдержанность – экспрессивность», Q2 «Конформизм – нонконформизм», N «Прямолинейность – дипломатичность»).

Студенты проявляют значительно бульшую смелость и готовность к риску – выявлены такие качества как общительность, готовность иметь дело с незнакомыми обстоятельствами и людьми, однако они могут небрежно относиться к деталям, не реагировать на сигналы об опасности. Руководители при этом сдержаннее, но также проявляют социальную смелость, незаторможенность. Деятельность руководителя на железной дороге в значительной мере связана с риском и ответственностью, требует от специалистов готовности быстро реагировать на изменяющуюся ситуацию и уметь самостоятельно принимать решения. Эти данные подтверждаются результатами диагностики мотивации и RSK: студенты в целом готовы при необходимости к оправданному риску (выявленные баллы соответствуют показателям нормы), в экстремальной ситуации проявляют в большей мере мотивацию к достижению успеха. Руководители при этом расценивают последствия такой ситуации неоднозначно – результат, по их мнению, может быть одновременно и положительным и отрицательным.

По фактору L «Доверчивость – подозрительность» у руководителей выявлена

подозрительность, склонность полагаться на собственное мнение, не поддаваться обману. У студентов же выявлен баланс доверчивости и подозрительности. Иначе говоря, у студентов показатели находятся в пределах нормы, у руководителей значительно (на уровне $p<0,01$) выражен крен в сторону подозрительности.

Характеризуя данные по уровню субъективного контроля в целом необходимо отметить, что как у руководителей, так и у студентов выявлен высокий уровень интернальности. Почти все значения находятся выше коридора нормы, что говорит о выраженной склонности полагаться на собственные силы в деятельности, в формировании межличностных отношений, при достижении каких-либо положительных результатов. И в случае неудач респонденты склонны винить себя, а не внешние обстоятельства или других людей.

Единственная шкала, по которой полученные значения ниже других – интернальность в области производственных отношений. Но при этом значения по шкале находятся в пределах нормы. Люди с такой выраженностью субъективного контроля на производстве считают свои действия важным фактором в организации собственной производственной деятельности, однако не менее важное значение имеют внешние обстоятельства – вышестоящее руководство, коллектив сотрудников. Такой результат соотносится с характером деятельности руководителя ЖД транспорта - работа руководителя жестко ограничивается пределами установленных заданий, основанных на четкой регламентации обязанностей под оперативным контролем вышестоящего руководителя.

Значимые отличия двух выборок на уровне $p<0,01$ выявлены по шкале межличностных отношений. Студенты демонстрируют большую готовность проявлять инициативу в общении с другими людьми, налаживании контактов самостоятельно не полагаясь на внешние обстоятельства.

Успешность в профессиональной деятельности руководителя обеспечивается умением понимать личность другого человека и разбираться в межличностных отношениях. Нами проведена диагностика социального интеллекта, под которым понимается способность понимать и прогнозировать поведение людей в разных ситуациях, распознавать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека по невербальной и вербальной экспрессии.

В целом выявленные показатели находятся в пределах и выше нормы, следует обратить внимание на различия в группах испытуемых. Студенты проявляют значительно бульшую способность предвидеть последствия поведения в определенной ситуации, предсказать то, что произойдет в дальнейшем (выявлены отличия на уровне $p<0,01$). Такие люди умеют четко выстраивать стратегию собственного поведения для достижения поставленной цели (субтест №1).

Значимые отличия выявлены также по субтесту №3. Студенты в большей мере обладают высокой чувствительностью к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений, что помогает им быстро и правильно понимать то, что люди говорят друг другу (речевую экспрессию) в контексте определенной ситуации. Они способны находить соответствующий тон общения с разными собеседниками в разных ситуациях и имеют большой репертуар ролевого поведения, т.е. проявляют ролевую пластичность. Такие показатели могут объясняться тем, что у руководителей сформирована определенная достаточно жесткая модель поведения, обусловленная спецификой профессиональной деятельностью на железной дороге.

**Таким образом**, проведенное эмпирическое исследование личностных особенностей студентов как фактора их готовности к профессиональной деятельности ру-

ководителя железнодорожного транспорта позволяет скорректировать программы профессиональной подготовки с учетом следующих взаимосвязей:

1. У студентов выявлены достаточно высокие показатели рискованности, на увеличение которой влияют склонность к доминированию, внутренняя расслабленность, склонность полагаться на себя в формировании межличностных отношений и способность предвидеть последствия поведения в определенной ситуации (выявлена прямая корреляционная связь). Увеличение склонности к риску может повлечь за собой развитие зависимости от мнения коллектива (конформизм) и проявлениям грубости в отношении подчиненных (обратная связь).

2. На проявления доверчивости влияют излишняя уверенность в себе, внутренняя расслабленность (выявлена прямая связь). Увеличение доверчивости повлечет за собой снижение самоконтроля, эмоциональной устойчивости и сдержанности (обратная связь).

3. На проявление мотивации к избеганию неудач влияет высокая нормативность поведения (прямая связь). Увеличение мотивации к избеганию неудач приведет к снижению общительности, мотивации к достижению успеха, проявлениям сдержанности эмоциональных реакций, практичности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абчук В.А. Риски в бизнесе, менеджменте и маркетинге / В.А. Абчук. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2006.
2. Альгин А.П. Рискология и синергетика в системе управления: [монография] / А.П. Альгин [и др.]; Сев.-Зап. акад. гос. службы, Карел. фил. Сев.-Зап. акад. гос. службы в г. Петрозаводске. - Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ , 2004.
3. Анцыферова Л.И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни //в сб.: Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. – М., 1991.
4. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. – СПб., 2001.
5. Козелецкий Ю., 1977; Человек многомерный: (Психол. эссе) / Ю.Козелецкий; Пер. с польского [и предисл., с. 5-22] С. А. Чачко. – Киев: Лыбидь, 1991.
6. Корнилова Т.В. Диагностика мотивации и готовности к риску / Корнилова Т.В.; Рос. акад. наук, Ин-т психологии, Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М.: Ин-т психологии РАН, 1997.
7. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений : Учеб. пособие для студентов вузов / Т.В. Корнилова. – М.: Аспект Пресс, 2003.
8. Котик М.А. Беседы психолога о безопасности дорожного движения / М.А. Котик. – М.: Транспорт, 1990.
9. Котик М.А. Психология и безопасность / М.А. Котик. – Таллинн: Валгус, 1987.
10. Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности. Учеб. пособие / Под общ. ред. В.А. Бодрова – М., 2003.
11. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб, 2004.
12. Психология безопасности труда : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению 656500 – «Безопасность жизнедеятельности» / В.С. Сердюк, Е.Н. Кирьянова, Л.Г. Стишенко; Федер. агентство по образованию, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования «Ом. гос. техн. ун-т». Омск: Ом. гос. техн. ун-т, 2005.
13. Растригин Л.А., 1974; Современные принципы управления сложными объектами / Л.А. Растригин. – М.: Сов. радио, 1980.
14. Солнцева Г.Н., 2001 Риск как характеристика действий субъекта : [Монография] / Г.Н. Солнцева, Т. В. Корнилова; Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. фак. Психологии. – М., 1999.

# РАЗДЕЛ VI
# ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

**Москаленко В.Д.**

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ИЗ ДИСФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СЕМЕЙ

Дисфункциональные семьи, к которым относятся семьи с наличием больных зависимостями родителей, составляют почву для различных эмоциональных девиаций у детей. Описаны закономерности формирования низкой самооценки, гнева, подавленности, страха, чувства вины, горя и смущения у детей, воспитанных в дисфункциональных семьях. Эмоциональное своеобразие взрослых детей из подобных семей предполагает необходимость длительной психотерапевтической помощи. Приводится упражнение, которое может стать началом терапии.

*MOSKALENKO V.D.*

*PECULIARITIES OF EMOTIONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN FROM DYSFUNCTIONAL FAMILIES*

*Dysfunctional families including families with an addicted parent may be the grounds and cause for emotional deviations in children. The article describes the path of formation such peculiarities as low self-esteem, anger, sadness, feeling of guilty, loss and embarrassment in children raised in dysfunctional families. Emotional characteristics of adult children from such families dictate the necessity of a long-term therapy. There is one exercise included which may be the start of a therapy.*

Дисфункциональные семьи являются почвой для развития зависимостей и разнообразных проблем, в возникновении которых важны травматические события детства. Поэтому дисфункциональные семьи иначе называют нездоровыми, а функциональные – здоровыми. Сравнение здоровых и нездоровых семей описано нами ранее [1]. Частным случаем дисфункциональной семьи является семья, в которой один родитель болен алкоголизмом, а второй родитель страдает созависимостью. На примере таких семей рассмотрим особенности эмоционального развития детей.

### *Система эмоциональных координат дисфункциональной семьи*

Расти, взрослеть трудно. Расти в алкогольном доме, может быть, непереносимо трудно. Миллионы взрослых мужчин и женщин выросли в семьях, где жизнь управлялась алкоголем. Миллионы детей и сейчас живут в таких семьях, если это можно назвать жизнью. Мой опыт работы с детьми больных алкоголизмом заставляет меня согласиться с мнением Cermak T.L. [5], который сравнил психологические травмы детей в этих семьях с травматическим опытом ветеранов войны, известным под названием посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР). Этот синдром возникает у ветеранов войны, когда они начинают приспосабливаться к мирной жизни после войны. Дети больных алкоголизмом переносят стресс, сравнимый с потерей близкого человека.

B.E. Robinson [4] сравнивал алкогольную семью с полем психологической битвы. Дети часто вынуждены выбирать, на чьей стороне воевать – на стороне мамы или папы. Иногда линия фронта проходит между родителями и детьми.

Нередко бывает и так, что ребенку легче ладить с пьющим родителем и труднее – с трезво живущим вторым родителем, страдающим созависимостью. Созависимые родители часто бывают раздражены, они устали от этой битвы. Они тревожны, нервозны, испытывают напряжение из-за поведения супруга. Неосознанно эти чувства родители транслируют детям. Малейшей провинности детей достаточно, чтобы созависимый родитель раздражился, расстроился, опечалился.

Некоторые родители пытаются подавлять и прятать свои истинные чувства от детей. Неизбежно это приводит к взрыву отрицательных чувств. Детям не понятны эти проявления эмоций. Восьмилетний Толик с недоумением сообщал: «А у нас мама всегда ругачая».

Созависимые родители отчаянно борются за то, чтобы в семье все было нормально. Они так поглощены приведением в порядок своего дома, что это истощает всю их психическую энергию и одной искорки достаточно, чтобы опять произошел взрыв. Тогда они могут демонстрировать безучастное отношение к детям: «Делай, что хочешь, только оставь меня в покое». Все внимание поглощает больной алкоголизмом, вся жизнь в доме вертится вокруг него, вокруг его проблем. И дети чувствуют себя заброшенными, нежеланными, нелюбимыми.

### *Формирование эмоциональной сферы ребенка*

#### *Низкая самооценка*

У ребенка чувство собственного достоинства, своей ценности, одаренности и уникальности развивается только при условии, что родители дают ему столько внимания, сколько требуется ребенку. Внимание, которое получали сыновья и дочери больных алкоголизмом родителей, было смешано с токсическими эмоциями. Ребенка мало хвалят и много критикуют. Слова и намеки интерпретируются ребенком как негативные представления о себе [3].

- Я – не очень важный человек.
- Я постоянно путаюсь под ногами.
- Я приношу другим проблемы, трудности.
- Я не привлекательна (ен).
- Я очень шумный или тихий, или неуклюжий_____(далее что угодно).
- Я не сообразительный, я – тупой.
- Я ничего не могу сделать, как следует.
- Мне нельзя ничего доверять.
- Я – эгоист и требую слишком много.
- Меня не любят.
- Я нежеланный, ненужный.

Даже одного, двух подобных убеждений достаточно, чтобы у ребенка сформировалась низкая самооценка, поскольку эти послания идут от самых значимых лиц – родителей или лиц, их заменяющих.

#### *Ошибки*

В здоровых, функциональных семьях, разрешают делать ошибки. Преодоление ошибок помогает росту и развитию. Члены семьи поощряют и взрослых, и детей исследовать незнакомые стороны жизни. Все члены семьи берут на себя ответственность за свои действия.

В здоровых семьях у детей развивается чувство принадлежности семье, поскольку они чувствуют позитивную сплоченность, тесную привязанность членов семьи друг к другу. И в то же время в здоровой семье уважают и ценят индивидуальные различия.

Дети больных алкоголизмом видят себя через мутное стекло родительского взгляда на мир. Ошибки в алкогольной семье просто запрещены. Алкоголь подмывает и растворяет самоуважение человека, всех членов семьи. Дети не знают, есть ли у них почва под ногами. Они не могут твердо стоять на своих ногах, поскольку их корни (родительская семья) больны и слабы.

Неуверенность не только в завтрашнем дне, но и в том, что произойдет сегодня вечером, делает из детей маленьких солдат-часовых. Детям необходимо стоять на посту, чтобы быть готовыми встретить проблему и защитить себя. Они храбро сражаются, чтобы побороть в принципе неодолимую проблему. Непредсказуемость событий в семье – единственная постоянная и предсказуемая характеристика таких семей.

В алкогольных семьях если и наблюдается сплоченность, то это негативная сплоченность, замешанная на критицизме, насилии, непостоянстве, отрицании и чрезмерном стрессе. Выживание там возможно, но какой ценой? Выживание заменяет жизнь, рост и развитие. Выживание это не жизнь. Личностный рост ребенка останавливается. Происходит фиксация на своем чувстве неадекватности, приниженности.

***Завершение дел***

В здоровых семьях родители постоянно уделяют внимание тому делу, которое ребенок делает и завершает. При этом ожидания родителей реалистичны, похвала и поддержка постоянны. Родители дают ощущение руководства жизнью ребенка и в то же время позволяют ему чувствовать себя самостоятельным человеком.

В алкогольных семьях завершенные дела ребенка получают признание и похвалу в зависимости от настроения родителей и от состояния родителя-алкоголика. Постоянным является критицизм, а не одобрение. Вместе с парами алкоголя в доме висят в воздухе возможные оскорбления, насилие – физическое, эмоциональное, сексуальное. Ожидания определяются уровнем алкоголя в крови больного члена семьи.

***Отрицание***

Семья игнорирует алкоголизм и считает допустимым именно такое безответственное поведение алкоголика. Отрицание как форма психологической защиты помогает справиться с болью. «Секрет семьи» защищен масками и тщательно подбираемыми словами в разговоре. И хотя это помогает выживать семье, в то же время отрицание поддерживает длительное существование алкоголизма.

Созависимый, то есть трезво живущий родитель, притворяется перед детьми, что ничего особенного не происходит и настаивает, чтобы дети именно так и воспринимали есть действительность: «О, твой отец не алкоголик. Он просто много работает и позволяет себе расслабляться».

Родитель отрицает то, что ребенок видит своими глазами. Ребенок в замешательстве, он начинает не доверять реальности. Дети вынуждены подавлять свои подозрения и минимизировать свои чувства в отношении пьющего родителя: «Раз мама так сказала, значит, все не так уж и плохо, как мне казалось». До девятилетнего возраста дети преимущественно воспринимают мир глазами родителей. Они сомневаются и отрицают собственные восприятия. Затем они привыкают врать сверстникам, отрицать то, что происходит в семье.

Внешне, на видимой сцене дети выглядят как будто нормальными. Мальчики и девочки стараются быть теми, кем они должны быть по мысли родителей – вывеской, визитной карточкой несуществующего благополучия семьи. Такие семьи называют фасадными. Снаружи все нормально, а внутри кошмар. Ад кромешный становится привычной ситуацией.

***Гнев***

Гнев – наиболее распространенная эмоция детей, возникающая как реакция на алкоголизм родителя. Выражение, проявление гнева обычно запрещено детям, хотя взрослые позволяют себе гневаться. Правда, взрослые редко служат здоровой моделью для выражения гнева. И ребенку не у кого научиться этому. Ребенок знает, что сердиться нельзя, это неправильно. Он часто прячет свой гнев под маской напускной улыбки. Позднее это может привести к бедности чувств. Как писал Э.Фромм, «Вначале ребенок отказывается от выражения своих чувств, а в конечном итоге – и от самих чувств» [2; С. 203].

Гнев у ребенка может возникать по ряду причин. Это – отказ родителей поддержать ребенка во время спора, предательство, двойные послания («Я тебя люблю. Иди отсюда, не путайся под ногами».) Часто родители не выполняют своих обещаний. Если один родитель проявляет жестокость к ребенку, а второй видит это и не защищает, то ребенком ситуация воспринимается как предательство. Пьяный родитель может поломать игрушки или испортить другие дорогие ребенку вещи. На разрушение его собственности ребенок может реагировать гневом и даже яростью. Под этими чувствами лежат боль, печаль, горечь существования.

***Подавленность***

Дети больных алкоголизмом достоверно чаще описывают свое детстве как несчастливое по сравнению детьми не больных алкоголизмом родителей. В зрелые годы они в два раза чаще болеют депрессиями, чем дети не больных алкоголизмом родителей. Депрессия – это пожизненное наследие, хотя она часто возникает лишь периодически. Хорошая новость состоит в том, что все же не все взрослые дети страдают депрессиями. Явно лучше чувствуют себе дети, чьи родители лечатся от алкоголизма и достигают длительного воздержания от употребления алкоголя.

***Страх***

Страх, плохие предчувствия становятся тоже привычными чувствами. Непредсказуемость родительских ожиданий и реакций порождает ощутимый страх неизвестного. Придет ли отец сегодня трезвый? Будет ли мама кричать на отца? За что сегодня меня будут ругать?

Страх гнева родителей почти не проходит у детей. Гнев в алкогольных семьях вообще не поддается пониманию, он бессмысленный и постоянный. Все время кто-то на кого-то кричит, и кто-то кого-то обвиняет. Иногда члены семьи бьют друг друга.

*Глядя на все это, ребенок учится избегать конфронтаций, чтобы не добавлять ничего в постоянно кипящий котел.*

***Вина***

Дети в алкогольных семьях часто чувствуют себя виноватыми и ответственными за пьянство родителя. Некоторые даже считают, что из-за него, ребенка, родитель и пьет. «Если бы я была хорошей девочкой, папа бы не пил», – говорила 5-летняя Аня. Она думала, что если очень постарается и станет наконец «хорошей девочкой», тогда придет конец пьянству. Так она питала свою надежду. Это спасало ее от отчаяния. Часто дети думают, что они в состоянии сдержать пьянство родителя.

Став взрослыми, дети продолжают испытывать чувство вины почти постоянно. Это чувство легко возникает в самых разных обстоятельствах. Если же кто-то их обвиняет, то они охотно принимают вину на свой счет. Взрослые дети алкоголиков входят в кабинет врача или начальника с уже готовой фразой на устах «Извините меня».

Некоторые взрослые чувствуют вину за то, что подумали в детстве «Лучше бы мой отец умер, тогда сразу бы прекратилось все это». Некоторые чувствуют вину за то, что сделали, может быть, ударили родителя. Чувство вины может заменять чувство гнева. А что, вина легче гнева?

В хаотическом доме алкоголика мало что может быть надежным, безопасным и контролируемым. Маме и отцу доверять нельзя. Ежедневная жизнь непредсказуема, болезненные чувства вытесняются и подавляются. Дети в алкогольных семьях тратят очень много энергии на то, чтобы просто быть, существовать, выжить.

***Смущение и изоляция***

Десятилетний Миша часто жаловался школьному психологу, что ребята потешаются над его отцом, когда видят его пьяным. Это очень смущало Мишу. Поэтому он не играл с ребятами, изолировался от сверстников как раз в то время, кода они становились тесной дружной компанией. Возможность заводить себе друзей была ограниченной у Миши. Один только Петя понимал его, потому что у Пети отец тоже был алкоголик.

Обычная история с детьми больных алкоголизмом. Дети прячут пьянство своего отца или матери, избегают приглашать к себе в дом друзей. Отец Наташи однажды пришел в школу пьяный. Он упал на глазах у всего класса. Ребята хихикали и с интересом наблюдали за ним. Наташа очень смутилась, стала такой застенчивой, что говорила шепотом. Она очень стыдилась своего отца. Она замкнулась, ни с кем не дружила.

Многие дети в таких семьях строят невидимые стена вокруг себя, живут больше в мечтах и фантазиях, чем в реальном мире. Они как будто инкапсулируют свои чувства и не открывают эту капсулу до тридцати или сорока лет.

***Горе, утрата***

Возникает вопрос: «Могут ли дети больных алкоголизмом с таким тяжелым эмоциональным опытом стать полной противоположностью своим родителям? Могут ли они построить функциональную семью?»

Антон Петрович, 34 лет, говорил: «Поскольку я вырос в алкогольной семье, я хотел быть совершенно не похожим на своих родителей. Мне страстно хотелось иметь свою здоровую семью, может быть, потому, что таковой у меня никогда не было. Я никогда не чувствовал себя частью своей семьи. Мне больше всего хотелось именно этого. Если бы я жил в нормальной семье, наверное, это было бы не так важно для меня».

Горе у детей больных алкоголизмом может проявляться на разных уровнях. Отсутствие нормальной семьи у ребенка может давать чувство утраты, горя, потерянного детства. В дальнейшем это чувство может посещать человека время от времени. Помните слова А.П. Чехова «В детстве у меня не было детства»? Утрата беззаботного, радостного детства может быть причиной горевания – психологического процесса с 5 стадиями, описанного Э. Кублер-Росс.

До наступления пубертатного возраста процесс горевания от утраты родителя, утраты физической или психологической («отец утонул в вине»), ясно не осознается ребенком. Затем это чувство препятствует развитию идентичности у подрос-

тка, осознанию себя уникальной личностью с чувством собственного достоинства и ценности. Неразрешенное чувство горя, утраты может омрачать жизнь и мешать построить свою семью.

### *Ядовитые послания из страны детства*

С какими представлениями о себе дети больных алкоголизмом вступают в зрелый возраст?

Они усвоили, по меньшей мере, четыре ядовитых послания:

1) я ничего не могу сделать, как следует;
2) я не могу правильно думать;
3) я никому не могу доверять, кроме как самому себе;
4) я не должен что-либо чувствовать или выражать свои чувства.

### *Начало выздоровления*

Психотерапия взрослых детей больных алкоголизмом родителей может начинаться с обсуждения чувств, которые испытывал человек в детстве и которые испытывает теперь. Ранее им редко удавалось в доверительной, конфиденциальной обстановке высказывать то, что они чувствуют. Взрослым детям больных алкоголизмом родителей можно на одной из начальных терапевтических сессий предложить нижеследующее упражнение. Это только начало. Терапия длительна. Результаты могут быть положительными и значительными.

***Упражнение «Пересматриваем прошлый опыт»***

Прочитайте нижеприводимый список.

Вы начинаете выздоравливать тогда, когда цените весь свой прошлый опыт. Возможно, в прошлом у вас были эмоциональные лишения – преобладали одни чувства и не давали пробиться другим. Эмоциональные лишения задерживают рост личности.

Расслабьтесь. Приведите себя в комфортное состояние. Читайте ниже приводимый список и спрашивайте себя по каждому пункту: «Переживал ли я страх отвержения?» «Испытывал ли я трудности в достижении близких взаимоотношений?» Отметьте значком те переживания, которые имеют отношение к вашей прошлой жизни. Вы обнаружите, что кое-что из перечисленного имеет к вам отношение, а кое-что – нет. Не надо только испытывать чувство вины. Если какие-то важные для вас чувства, переживания, проблемы не включены в список, просто добавьте их.

- Страх отвержения
- Трудности в достижении близких взаимоотношений (интимности)
- Недоверие
- Напряженность
- Резкие колебания настроения
- Низкая самооценка, недостаток самоуважения
- Булимия (переедание), нервная анорексия (отказ от еды)
- Алкоголизм у себя или у важных для вас близких людей
- Ложь у себя
- Пристрастие к переживанию восторга, возбуждения
- Зависимость
- Случайные сексуальные связи или другие сексуальные нарушения
- Проявления насилия со своей стороны либо наблюдение насилия со стороны значимых близких
- Чрезмерная ответственность либо чрезмерная безответственность

• Чрезмерные реакции на что-то либо чрезмерное равнодушие
• Импульсивность
• Склонность критиковать, судить других
• Невозможность расслабиться
• Потребность контролировать других
• Потребность получать похвалу и поддержку, одобрение
• Компульсивное (почти насильственное) поведение у себя либо у значимых близких (переедание, стремление к сверхдостижениям любой ценой, курение, злоупотребление психоактивными веществами)

Теперь вы яснее осознаете некоторые свои психологические особенности, которые могут создавать проблемы в вашей жизни.

Осознавать свои проблемы – очень важная часть исцеления.

Возможность обсудить некоторые из перечисленных проблем в условиях групповой терапии приносит облегчение и надежду на исцеление.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Москаленко В.Д. Взрослые дети больных зависимостями – группа множественного риска // Психическое здоровье. – 2006, № 5(5). – С. 61–67.
2. Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: «Прогресс». – 1990. – 271 с.
3. Black C. Children of alcoholics as Youngsters- Adolescents – Adults /New York: Ballantine Books. – 1981. – 203 p.
4. Robinson B.E. Working with Children of Alcoholics. D.C. Health and Company/Lexington, Massachusetts/Toronto: Lexington Books. – 1989. – 253 p.
5. Cermak T.L. A primer on adult children of alcoholics. Pompano Beach, Florida: Health Communications. – 1985.

***Падурина Е.А.***

# ПОЗИТИВНЫЕ РОДИТЕЛЬСКИЕ ЧУВСТВА КАК ФАКТОР КОРРЕКЦИИ САМООЦЕНКИ ДОШКОЛЬНИКА

В статье представлены результаты диссертационного исследования, связанного с проблемой влияния позитивных родительских чувств на самооценку дошкольника. Дано определение понятия «позитивных родительских чувств», теоретически доказано их влияние на формирование самооценки дошкольника. В статье приведены результаты эксперимента, подтверждающего данную гипотезу.

*PADURINA E.A.*

*POSITIVE PARENT'S FEELINGS AS A FACTOR OF CORRECTION OF CHILDREN'S UNDER SCHOOL AGE SELF-ESTEEM*

*This article presents the results of dissertational research connected with the problem of positive parents' feelings and their influence on the self-esteem of child under school age. The definition of positive parents' feelings is given and the influence of positive parents' feelings on the formation of child's under school age self-esteem is has been proved theoretically. The results of experiment, which empirically corroborate this thesis, are given.*

Важнейшей стратегической задачей современного российского общества является реализация демографической политики. Однако, думая о повышении количественных показателей рождаемости, необходимо решать проблему качества населения. Дети, рождаемые сегодня, должны быть здоровы, развиты и воспитаны. Это, возможно прежде всего при условии формирования осознанного эффективного родительства. Однако тенденции, характерные для современной семьи и, в частности, для родительства (феномен «социального сиротства», малодетность семьи, феминизация, ослабление воспитательной роли отцов, значительное снижение стабильности семьи, ее здоровья и другие), заставляют обращать более пристальное внимание на данную сферу, разрабатывать новые научно обоснованные способы подготовки молодежи к семейному воспитанию и родительской миссии.

В современной психологической науке многие аспекты проблемы родительства уже разработаны, но до конца не изученной является проблема родительских чувств. Несмотря на то, что большинство исследователей подчеркивают большую значимость позитивных родительских чувств для развития личности ребенка и самого родителя, проблема целенаправленного их развития в научном плане остается открытой.

Данное исследование было нацелено на определение психологической сущности понятия «позитивные родительские чувства», обоснование его как фактора формирования адекватной самооценки дошкольника и экспериментальное подтверждение данного предположения.

Первоначально, с позиции системного подхода был проведен анализ понимания понятия «чувство» в психологии и выделены основополагающие характеристики этого понятия. Опираясь на позиции Е.П. Ильина, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна, П.М. Якобсона и других авторов, под *чувством* мы понимаем устойчивое эмоциональное отношение к значимому для личности объекту, качественными характеристиками которого являются: предметность, осознанность, дли-

тельность, социальная и духовная значимость, привязанность ко второй сигнальной системе. Благодаря этому в чувствах отражаются индивидуальность, направленность и мировоззрение личности.

*Родительские чувства* являются компонентом интегральной психологической структуры родительства [4]. Родительские чувства выступают как субъект-субъектные эмоциональные отношения родителя, основными субъектами которых являются: сам родитель, ребенок, супруг(а) как родитель. Такой взгляд на родительские чувства обусловлен пониманием родительства как интегрального психологического образования личности (отца и/или матери), как надындивидуального целого, включающего обоих супругов. Развитая форма родительства характеризуется осознанностью, относительной устойчивостью и стабильностью и реализуется в согласованности представлений супругов о родительстве, комплементарности динамических проявлений родительства. Таким образом, осознание себя родителями, принятие родительской роли предполагает наличие представлений, *чувств* и ожиданий не только по отношению к ребенку, к себе как родителю, к супругу как родителю, но и к родительству как интегральному личностному образованию.

Эмоциональная сфера человека и родительские чувства, в частности, достаточно противоречивы. В зависимости от семейной ситуации, родительские чувства могут содержать в себе как любовь, симпатию, нежность, так и неприязнь, усталость, чувство вины и прочие. Таким образом, родительские чувства можно разделить на *позитивные* и *негативные*.

В основе разделения чувств на позитивные и негативные мы опирались на теоретическое положение о том, что чувства могут разделяться по содержанию и социальной значимости. Под содержанием чувства имеется в виду «наполнение» этого чувства положительными или отрицательными эмоциями. Соответственно по содержанию позитивное чувство – это чувство, наполненное положительными эмоциями, а негативное чувство – это чувство, насыщенное отрицательными эмоциями. Данное разделение чувств на позитивные и негативные сходно с физиологическим разделением эмоций на положительные и отрицательные. Здесь позитивность чувства заключается в его положительном влиянии на человека, данное чувство испытывающего, в нашем случае это – родитель. Социальная значимость чувства предполагает соответствие данного чувства определенным моральным требованиям общества, необходимым для его нормального функционирования и развития. Посредством чувств происходит регуляция поступков, действий и желаний личности сообразно установленным моральным, производственным, эстетическим и другим требованиям и нормам общества. Акцент на социальной значимости чувств является необходимым, так как само возникновение чувств связано с появлением социума, с удовлетворением социальных и духовных потребностей личности. Как показало исследование проблемы феномена родительской любви в социокультурном аспекте, законы развития и проявления родительской любви в большей степени социальные, чем биологические. Потребность любить детей по своей сути является социально-психологической и моральной. Потребность «отдавать» родительскую любовь – это индивидуальное сочетание различных установок по отношению к детям вообще, обусловленных историей развития личности [5]. По социальной значимости чувства можно разделить на чувства, имеющие высокую социальную значимость (чувство долга) и имеющие низкую социальную значимость (чувство жадности). Требования современного общества к родителям достаточно высокие. Родители не должны просто удовлетворять витальные потребности ребенка, а они должны способствовать становлению ребенка как всесторонне и гармонично развитой личности. Поэтому позитивность родительских чувств, с точки зрения их социальной

значимости, будет заключаться в их положительном влиянии на всестороннее и гармоничное развитие личности ребенка.

При определении понятия «позитивные родительские чувства» недостаточно разделения чувств только по одному из выделенных признаков. Здесь необходимо *сочетание социальной значимости чувства с его содержанием*. Опираясь на положение В.Н. Мясищева [3] о том, что субъект-субъектные отношения, в том числе и эмоциональные, включают в себя отношение человека с другим человеком и отношение человека к самому себе, а субъект-объектные отношения включают в себя все отношения личности к действительности, можно утверждать, что в основе родительских чувств лежит субъект-субъектная связь. В связи с тем, что все субъекты родительских чувств (родитель, супруг(а) как родитель, ребенок) являются источниками активности и взаимодействуют, взаимовлияют друг на друга, нельзя говорить о позитивности какого-то родительского чувства без соотнесения его влияния на всех субъектов данного эмоционального отношения. Разделение родительских чувств на позитивные и негативные только по критерию «содержание» может привести к абсурду, когда, например, чувство злорадства супруги по отношению к супругу в случае его несостоятельности как родителя, будет считаться позитивным (оно наполнено положительными для супруги эмоциями), хотя с точки зрения общества, это чувство обладает низкой социальной значимостью и является негативным. Рассмотренный пример показывает, что у данного чувства положительное влияние ограничено, так как оно касается только одного из участников данного эмоционального субъект–субъектного отношения. Разделение родительских чувств на позитивные и негативные только по критерию «социальная значимость» также не верно. Например, если родитель будет руководствоваться в отношениях с ребенком только чувством долга (позитивное, с точки зрения социума, чувство) и не испытывать при этом удовольствия, то родительство превратиться в «тяжелую ношу», и как следствие, это будет отрицательно сказываться и на родителе, и на ребенке.

Представленные примеры подчеркнули необходимость сочетания социальной значимости и содержания родительских чувств при разделении их на позитивные и негативные. Истинно позитивными родительскими чувствами будут называться чувства, являющиеся позитивными и по содержанию, и по социальной значимости.

*Позитивные родительские чувства* – это система чувств родителя, которые оказывают положительное, с точки зрения физиологии и социума, влияние на всех субъектов данного эмоционального отношения: на родителя, на ребенка, на супруга(у) как родителя, и на родительство в целом. Соответственно, *негативные родительские чувства* – это система чувств родителя, которые оказывают, с точки зрения физиологии или социума, или их обоих вместе, негативное влияние на одного или нескольких участников этого эмоционального отношения – ребенка, себя как родителя, другого родителя, и на родительство в целом.

Следующей задачей данного исследования было обоснование позитивных родительских чувств как фактора формирования адекватной самооценки ребенка – дошкольника. Рассматривая влияние родительских чувств на формирование личности ребенка – дошкольника, мы базировались на нескольких теоретических подходах: концепции психического детерминизма С.Л. Рубинштейна, концепции персонализации А.В. Петровского, концепции персоногенеза В.С. Мухиной, а также использовали теоретические разработки проблемы становления самооценки дошкольников М.И. Лисиной, Л.И. Божович, В.М. Слуцкого и других. Теоретический анализ показал, что *в дошкольном возрасте чувства родителя являются достаточно сильным фактором, влияющим на формирование личности ребенка, в частности на его самооценку.*

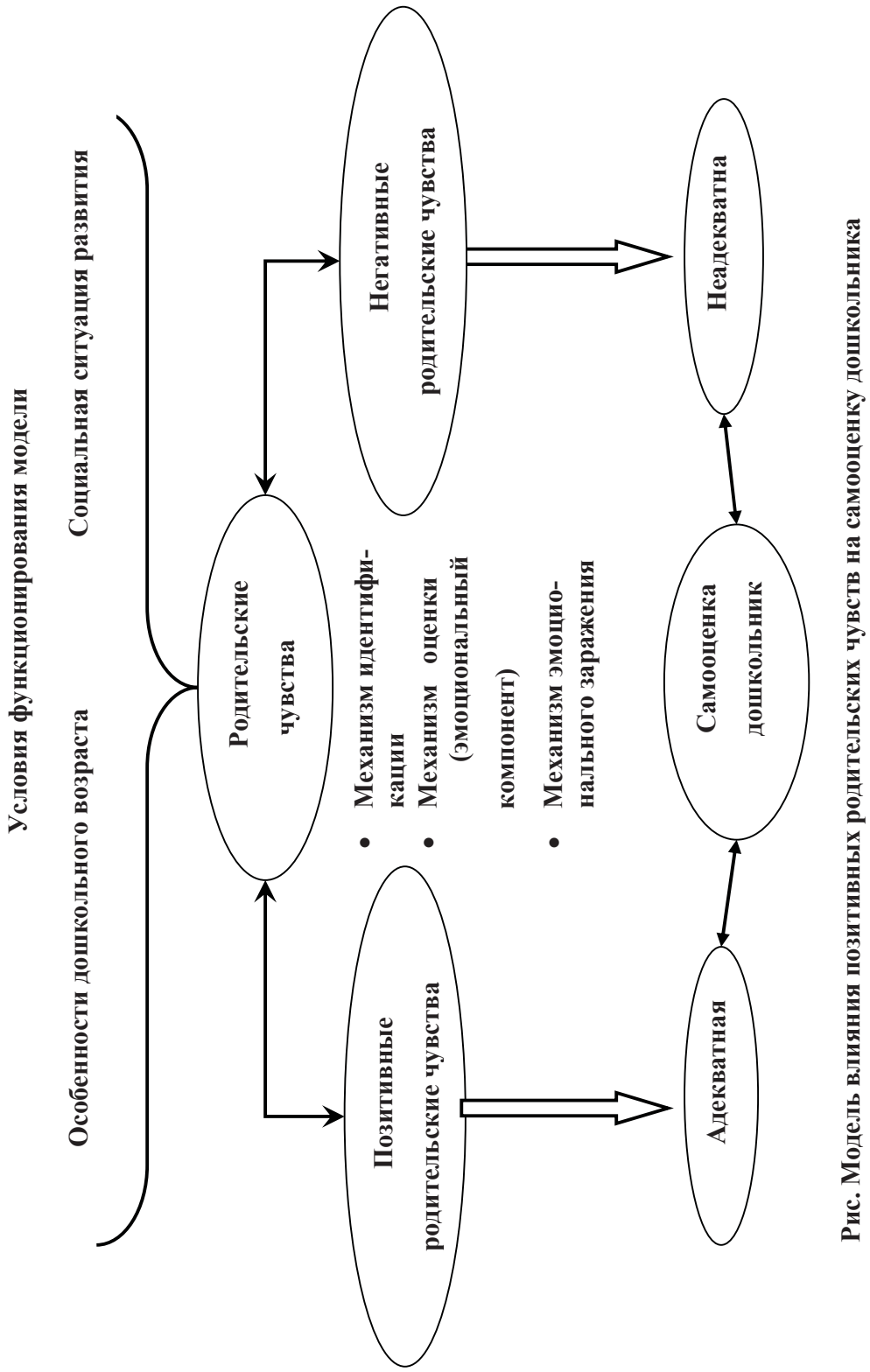



Рис. Модель влияния позитивных родительских чувств на самооценку дошкольника

Данный вывод обусловлен тем, что во-первых, сама ситуация социального развития дошкольника – это ситуация почти полной зависимости от родителей, вследствие которой почти все развитие личности ребенка опосредовано родительским отношением. Во-вторых, в силу своего возраста, дошкольники склонны ориентироваться на мнение своих родителей о себе, так как сами еще не обладают достаточным набором средств для самоанализа и самооценивания. Основным механизмом развития личности в этом возрасте является механизм идентификации, то есть некритичного усвоения норм и способов одобряемого родителями поведения, в ходе которого ребенок «заимствует» не только действия родителя, но и его мысли и чувства. В-третьих, наиболее доступным для детей каналом информации, а также раньше других возникающим, является эмоциональный канал коммуникации с родителем (психологические механизмы влияния родителей на ребенка – эмоциональное заражение и эмоциональная оценка).

Гипотеза о позитивных родительских чувствах как факторе формирования адекватной самооценки дошкольника нашла свое экспериментальное подтверждение. Посредством использования диагностических методов на выборке 73 полных семей, состоящих в браке и имеющих общего ребенка дошкольного возраста, был получен обширный эмпирический материал об особенностях позитивных родительских чувств и их связях с самооценкой дошкольника.

На основе результатов экспертного опроса и факторного анализа подтвердилось теоретическое предположение о структуре системы позитивных родительских чувств, которая в качестве *компонентов* включает позитивные чувства родителя, имеющие направленность на себя, на ребенка, на супруга(у) как родителя и на родительство в целом. Данные корреляционного анализа подтвердили, что структура системы позитивных родительских чувств является цельной, так как все ее компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Посредством дискриминантного и факторного анализа удалось установить достоверные различия в содержательных характеристиках и выделить *общие профили* структуры системы позитивных родительских чувств у родителей детей с разными типами общей и частной самооценки.

В ходе эксперимента установлено, что отсутствие противоречий внутри компонентов структуры системы позитивных родительских чувств, высокая устойчивость этих чувств, обуславливают формирование адекватной возрасту общей самооценки дошкольника. Наоборот, противоречивость и неустойчивость компонентов структуры позитивных родительских чувств приводит к формированию неадекватной возрасту общей самооценки дошкольника. Таким образом, структура системы позитивных родительских чувств, в которой присутствуют и ярко выражены все компоненты: позитивные чувства к себе как родителю, к супругу как родителю, к ребенку, к родительству в целом, обуславливает формирование ***адекватной*** *возрасту завышенной* ***общей самооценки***. Позитивные чувства таких родителей характеризуются высокой устойчивостью и, как следствие, отсутствием противоречий по отношению к объекту (субъекту) чувства. Основными эмоциями, характеризующими эмоциональную составляющую данной системы позитивных родительских чувств, являются эмоции, связанные с любовью, симпатией, участием, нежностью, умилением, безмятежностью, привязанностью и доверием.

Структура системы позитивных родительских чувств, в которой имеют место противоречия внутри ее компонентов, обуславливает формирование неадекватной возрасту общей самооценки дошкольника. Так, сильное противоречие внутри ком-

понента «позитивные родительские чувства к ребенку», когда родитель, с одной стороны, чувствует радость, интерес, удовольствие в общении с ребенком, но с другой стороны не доверяет ему, дистанцируется от него, тесно связано с формированием ***неадекватной*** *возрасту самокритичной* ***общей самооценки***. Возможно, противоречивое отношение родителя к ребенку порождает у ребенка бульшую потребность анализировать себя: «Почему мама (папа) относится ко мне то хорошо, то плохо? Какой я на самом деле?» Это и приводит к самокритичной самооценке, в отличие от детей с завышенной самооценкой, к которым родители относятся только позитивно, и у них не возникает сомнений, что они могут быть плохими.

Структура системы позитивных родительских чувств, характеризующаяся слабой выраженностью некоторых компонентов, а также их высокой противоречивостью, приводит к еще более сильным нарушениям в самооценке дошкольника. Так, сильные противоречия внутри компонентов «позитивные родительские чувства к ребенку» и «позитивные чувства к себе как родителю», а также не выраженность компонента «позитивные чувства к супругу как родителю» приводят к формированию ***неадекватной*** *заниженной* ***общей самооценки*** *дошкольника*. Взаимоотношения такого ребенка с родителем окрашены противоречивыми чувствами, с доминированием отрицательных эмоций, родитель от данных взаимоотношений также испытывает дискомфорт. Положение осложняется еще и тем, что второй родитель мало влияет на сложившуюся ситуацию и не может помочь ни ребенку, ни супругу(е).

Сходные результаты получены в процессе изучения влияния особенностей системы позитивных родительских чувств на становление частной самооценки дошкольника в аспекте детско-родительских отношений (оценка ребенком себя и своих достижений в общении, взаимодействии с родителями, через прогноз оценки себя родителями). Например, структура системы позитивных родительских чувств, в которой присутствуют и ярко выражены все компоненты: позитивные чувства к себе как родителю, к супругу как родителю, к ребенку, к родительству в целом, обуславливает формирование ***адекватной*** *(реалистичной) положительной* ***частной самооценки*** (прогнозируемая ребенком положительная родительская оценка совпадает с реальной положительной оценкой ребенка родителем). Позитивные чувства таких родителей характеризуются высокой устойчивостью и, как следствие, отсутствием противоречий по отношению к объекту чувства. Основными эмоциями, характеризующими эмоциональную составляющую данной системы позитивных родительских чувств, являются эмоции, связанные с любовью, симпатией, участием, нежностью, интересом, безмятежностью, удовлетворением, привязанностью и доверием.

Структура системы позитивных родительских чувств, в которой имеют место противоречия внутри ее компонентов, обуславливает формирование неадекватной частной самооценки дошкольника. Так, сильное противоречие внутри компонента «позитивные родительские чувства к ребенку», сочетающее в себе, на фоне наличия определенных позитивных чувств к ребенку, отвержение его личностных качеств и поведенческих проявлений, высокую тревожность за ребенка, обусловленное эмоциональной неуравновешенностью родителя и отвергающим отношением к ребенку, тесно связано с формированием ***неадекватной*** *заниженной* ***частной самооценки*** у ребенка (прогнозируемая ребенком, родительская оценка значительно ниже реальной оценки ребенка родителем).

Противоречие внутри компонента «позитивные родительские чувства к ребенку», характеризующееся наличием широкого спектра позитивных чувств к ребенку в сочетании с высокой тревожностью за ребенка, приводящей к постоянному контро-

лю за ребенком и к появлению астенических и удаляющих чувств у родителя, тесно связано с формированием ***неадекватной*** *завышенной* ***частной самооценкой*** у ребенка (прогнозируемая ребенком родительская оценка превышает реальную оценку ребенка родителем).

Неполная выраженность позитивных чувств родителя к себе в сочетании с сильным противоречием внутри компонента «позитивные родительские чувства к ребенку», характеризующимся сочетанием некоторых позитивных чувств к ребенку с ярко выраженными удаляющими и астеническими чувствами, с отрицательным эмоциональным фоном взаимодействия и отсутствием эмоциональной поддержки ребенка родителем, тесно связано с формированием ***адекватной*** (*реалистичной) отрицательной* ***частной самооценки*** *ребенка* (прогнозируемая ребенком отрицательная родительская оценка совпадает с реальной отрицательной оценкой ребенка родителем).

Таким образом, отсутствие противоречий внутри компонентов структуры системы позитивных родительских чувств, высокая устойчивость этих чувств, обуславливают формирование адекватной общей и частной самооценки дошкольника. Противоречивость, неустойчивость и недоразвитие компонентов структуры позитивных родительских чувств приводит к формированию различных видов неадекватной общей и частной самооценки дошкольника.

Опираясь на теоретическое обоснование и экспериментальное доказательство влияния позитивных родительских чувств на формирование адекватной самооценки дошкольника, была разработана программа тренинга «Эмоциональное родительство». Целью данной программы являлось развитие позитивных родительских чувств как способа коррекции неадекватной самооценки дошкольника. Программа тренинга «Эмоциональное родительство» была апробирована в двух тренинговых группах (28 родителей). Эффективность данной программы подтверждена при помощи критериев: сформированность компонента «позитивные чувства к ребенку», сформированность компонента «позитивные чувства к себе как родителю», сформированность компонента «позитивные чувства к супругу(е) как родителю», сформированность компонента «позитивные чувства к родительству», сформированность компонента «адекватная частная самооценка ребенка в аспекте детско-родительских отношений», так как в экспериментальной группе из 5 критериев эффективности по 5 критериям произошло повышение среднего уровня значений. Наиболее чувствительными к развивающему воздействию тренинга оказались компоненты «позитивные чувства к ребенку» и «адекватная частная самооценка в аспекте детско-родительских отношений». Компонент «позитивные чувства к родительству» оказался наименее чувствительным к развивающему воздействию программы.

Таким образом, неадекватную частную самооценку в аспекте детско-родительских отношений можно корректировать при помощи программы развития позитивных родительских чувств.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб: Питер, 2002. – 752 с.
2. Лисина М.И., Силвестру А.И. Психология самопознания у дошкольников.- Кишинев: Штиинца, 1983. – 112 с.
3. Мясищев В.Н. Психология отношений. – Москва; Воронеж: Ин-т практич. психологии, НПО «Модэк», 1995. –356 с.
4. Овчарова Р.В. Психология родительства. – М.: Академия, 2004. – 339 с.
5. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. – М.: Апрель-Пресс, изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.

***Шумский В.Б.***

# ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ: ОНТОЛОГИЧЕСКОЕ И ПЕРСОНАЛИСТИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЯ

В статье рассматриваются два направления в экзистенциальной психологии, которые можно выделить в соответствии с разным пониманием соотношения экзистенции и эссенции – онтологическое и персоналистическое. Прослеживаются различия между этими направлениями на уровне философских оснований, психологических концепций, психотерапевтической практики, а также подчеркивается вклад персоналистического направления в развитие методологии экзистенциальной психотерапии.

*SHUMSKY V.B.*

*EXISTENTIAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOTHERAPY: ONTOLOGICAL AND PERSONALISTICAL ORIENTATIONS*

*It is shown, that in existential psychology two orientations are possible to distinguish – ontological and personalistical – according to different attitude to the relationship of essence and existence. The difference between orientations at a level of the philosophical background, psychological concepts, psychotherapeutical practice is considered, and the contribution of personalistical orientation into development of methodology of existential psychotherapy is emphasized.*

В начале XXI столетия экзистенциальная психология (ЭП) и экзистенциальная психотерапия (ЭПТ) получают все более и более широкое распространение в нашей стране. В переводе на русский язык изданы почти все книги ведущих зарубежных представителей этого направления; только в Москве около десяти психологических институтов и центров предлагают образование в области ЭПТ – от краткосрочных ознакомительных курсов до фундаментальных многолетних международных образовательных программ. Такая же тенденция присутствует и в зарубежной психологии и психотерапии – в 2004 году известный британский экзистенциальный терапевт Э. Спинелли пишет: «Я никогда не видел большего интереса к экзистенциальной психотерапии, чем в настоящее время. И, что, возможно, более важно, я никогда не ощущал такой готовности к сотрудничеству с экзистенциально-феноменологической теорией и практикой со стороны представителей альтернативных моделей – таких как когнитивная и рефлексивная психология» (Spinelli, 2004, p.122).

Как и психоанализ, ЭП и ЭПТ – явление неоднородное, в котором есть несколько направлений, развивающихся достаточно независимо друг от друга. Д.А. Леонтьев (Leontiev, 2004, p.103) выделяет швейцарскую школу Dasein-анализа (Л. Бинсвангер, М. Босс), третью венскую школу психотерапии (экзистенциальный анализ и логотерапия В. Франкла и его последователей) и американскую ветвь ЭП и ЭПТ (Р. Мэй, И. Ялом, Дж. Бьюдженталь, С. Мадди). К ним можно добавить британскую экзистенциально-феноменологическую психотерапию (Р. Лэйнг, Э. Спинелли, Э. ван Дурсен) и итальянский экзистенциальный анализ (А. Меркурио). Эти школы имеют некоторые общие основания, но также и значительные отличия.

С нашей точки зрения, можно выделить различие, которому не уделяют достаточно внимания ни зарубежные, ни отечественные авторы, но которое принци-

пиально для теории и практики экзистенциальной психологии и психотерапии. Традиционно считается (Мэй, 2001; Ялом, 1999; Леонтьев, 2001; Кочюнас, 2002; Deurzen, 2002), что в ЭП существованию (экзистенции) человека отдается приоритет по сравнению с его сущностью (эссенцией). Или, согласно более жесткой формулировке Ж.-П. Сартра, «Существование предшествует сущности». В то же время В. Франкл, которого все авторы признают неоспоримым авторитетом ЭП и ЭПТ, со всей определенностью утверждает обратное: «...сущность в конечном счете не зависит от существования; «эссенция» не зависит от «экзистенции», и, поскольку она имеет эту свободу, она имеет превосходство над «экзистенцией»» (Франкл, 1990, с. 249). Таким образом, мы можем выделить в ЭП две исходные теоретические позиции: первая считает, что экзистенция первична по отношению к эссенции, вторая, напротив, полагает, что эссенция имеет над экзистенцией приоритет. В соответствии с этим представляется возможным говорить о двух направлениях в ЭП и ЭПТ – онтологическом и персоналистическом. Далее мы коротко остановимся на предметной области ЭП в целом, а затем рассмотрим различия между направлениями на уровне философских оснований, психологических концепций, психотерапевтической практики и покажем вклад персоналистического направления в теорию ЭП и практику ЭПТ.

### *Предметная область экзистенциальной психологии*

«Главный предмет экзистенциальной психологии – смысл человеческой жизни, условия его обретения, изменения и утраты», – пишет Ю.В. Тихонравов (Тихонравов, 1998, с. 6). По мнению В.В. Знакова, предметом ЭП являются такие глобальные проблемы, как жизнь и смерть человека, свобода и детерминизм, моральный выбор и ответственность, общение и одиночество, смысл и бессмысленность, абсурдность существования (Знаков, 2001, с. 14). Д.А. Леонтьев говорит о том, что «фактически ЭП является психологией самодетерминируемой личности... под углом зрения объекта и предметной области, ЭП предстает как психология взаимоотношений человека с жизненным миром, взятым как целое» (Леонтьев, 2001, с. 5). А. Джиорджи считает, что «главной программой экзистенциальной психологии стало придание жизненному опыту со всеми его сложностями и во всех его конкретных проявлениях статуса легитимного предмета изучения психологии» (Джиорджи, 2003, с.1003), а согласно П. Вонг (Wong, 2004, p.1), ЭП есть зрелая позитивная психология того, как остаться самим собой и достойно жить и умереть в напряженном пространстве конфликтов, пронизывающих человеческое существование – борьбы добра и зла, надежды и отчаяния, любви и ненависти, мужества и неуверенности в себе, стремления к свободе и необходимости жить в сообществе.

Наряду с размытостью представлений о предмете ЭП присутствуют и неоднозначные мнения об области ее применения. Например, Д.А. Леонтьев полагает, что «экзистенциальная психология особенно необходима в двух крайних случаях – в трагических ситуациях, перед лицом смерти, невосполнимой потери, разрушения личности, и в ситуации самотрансценденции – выхода личности за свои пределы, стремления вверх, к безграничному развитию, не вызванному никакой житейской необходимостью и потому необъяснимому» (Леонтьев, 2001, с. 6), тогда как с точки зрения П. Вонг «экзистенциальная психология должна стать практической психологией каждого дня» (Wong, 2004, p. 1).

Для того чтобы очертить предметную область ЭП, обратимся к ее теоретическому базису – философии экзистенции. Согласно классическому определению К. Ясперса, экзистенция – это необъективируемое «свободное бытие человека» (Ясперс,

2000, с. 46). О.Ф. Больнов обобщает представление об экзистенции у разных философов следующим образом: «Обо всем том, что в естественном жизненном опыте содержательно принадлежит жизни, чем человек располагает и о чем в каком-либо смысле может сказать, что он это «имел бы», обо всем этом он может в соответствующие мгновения узнать, что это не принадлежит ему сущностно и могло бы быть от него отнято, не причинив тем самым вреда последней, глубинной его сердцевине... Эта предельная сокровеннейшая сердцевина человека, лежащая «по ту сторону» всех содержательных данностей и становящаяся ощутимой лишь посредством того, что все в той или иной мере содержательно определенное отпадает от нее в качестве чего-то внешнего, в строгом экзистенциально-философском смысле обозначается понятием экзистенции» (Bollonow, 1995, P. 25). Неотъемлемая характеристика экзистенции состоит также том, что она есть «отношение, которое относит себя к самому себе и в этом отношении-к-себе-самому относит себя к иному» (там же, P. 33) – экзистенция представляет собой соотнесенность и неразрывную связанность с чем-то, что не является ею самой и, таким образом, постоянное трансцендирование человека за собственные пределы.

Итак, экзистенция – это не то, что человек «имеет», но то, что он в своей глубинной сердцевине «есть». Как «свободное бытие» экзистенция не может быть зафиксирована и опредмечена, она не имеет физической субстанции и поэтому не наблюдаема. Человек не способен сделать себя как экзистенцию объектом собственного рассмотрения, не переставая быть субъектом – субъект представляет собой «место», из которого наблюдают, но там, где находится это место, не может быть предмета. В. Франкл в этой связи ссылается на древнеиндийские Веды: «То, что видит, не может быть увиденным; то, что слышит, не может быть услышанным; то, что думает, о том нельзя думать» (Frankl, 1979, P. 24).

В экзистенциальной психологии вопросы о «глубинной сердцевине человека», вокруг возможных ответов на которые строятся теоретические концепции, формулируются так: «Кто я или что я? В своем последнем основании? Помимо званий, ролей, степеней и всех этих этикеток, наклеенных на меня? Помимо занятий и отношений, даже имени и личной истории? Кто я? Что я?» (Бьюдженталь, 1998, с. 33); «Когда Я начался? Когда Я закончусь? Что Я есть? Я есть? Что означает наше присутствие здесь? Пришел ли я откуда-нибудь? Иду ли я куда-нибудь? Есть ли какой-то смысл допытываться, кто или что я есть и почему я здесь?» (Лэйнг, 2005, с. 199).

Приведенные цитаты, как представляется, делают понятным отсутствие достаточной четкости в определении предмета ЭП как вопроса о «последнем основании» человека, который не может быть решен однозначно и окончательно. Вместе с тем специфику экзистенциальной психологии можно обозначить следующим образом: ЭП рассматривает человека как возвышающегося над биологическими заданностями и влиянием социума; как таковой, человек способен принимать свободные и ответственные решения, является субъектом собственной жизни и во все времена стоит перед одними и теми же «вечными вопросами» бытия.

***Эссенция и экзистенция***

В философии принято следующее различение эссенции и экзистенции. Эссенция – это зафиксированное в понятии содержательное определение чего-либо, ответ на вопрос «что это такое?», сущность вещи. Экзистенция обозначает конкретную реальность чего-либо (наличное бытие) и отличается от эссенции как чистое существование, не являющееся ни отдельной вещью, ни ее предикатом. На вопрос, реальна ли вещь, эссенция ничего не отвечает: можно знать сущность вещи, но не знать, существует ли она.

Соотношение эссенции и экзистенции представляет собой давнюю философскую проблему. Является ли существование лишь актуализацией сущности или же существование по отношению к сущности первично? Позиция, идущая от Платона, полагает, что эссенция представляет собой вневременный объект знания во временном и изменчивом существовании; существование не входит в определение сущности и, будучи ее возможностью, добавляется к эссенции в качестве чего-то второстепенного. Согласно противоположной позиции, все реальное существует, а сущностное (эссенциальное) – это не более чем отражение существования в человеческом сознании. Средняя позиция, восходящая к Аристотелю, полагает, что реальное существует именно потому, что сущностное наделяет его силой бытия.

В соответствии со схоластической традицией, у сотворенного сущего эссенция и экзистенция различны, и только у Бога существование и сущность тождественны. В этой философской традиции термин «экзистенция» означает также выход из небытия («ex-sistere» – возникать, выделяться, появляться, становиться), который происходит в акте творения Богом какой-либо вещи из ничего; при этом вещь, выходя за пределы ничто, как бы вставляется Богом в действительность, получая свою экзистенцию. Экзистенция, таким образом, означает здесь перенос из недействительного в действительное (из потенциального в актуальное) и дальнейшее в нем пребывание.

Применительно к человеку проблема соотношения эссенции и экзистенции в философии формулируется следующим образом. Есть ли у человека сущность, которая может быть определена в абстрагировании от вопроса о его существовании? Или же человек не имеет предзаданной сущности, и поэтому вопрос о ней не может быть поставлен независимо от вопроса о его существовании? В более конкретном виде вопрос можно поставить так: когда человек совершает какой либо поступок, он тем самым реализует себя или же себя делает?

Со времен позднего Возрождения в философии стали преобладать антиэкзистенциальные тенденции. Существование человека и его мира было «заключено в скобки» и выведено из поля зрения науки. Человек стал пониматься как чистое сознание, стал исключительно познающим сущности субъектом, а мир, включая человеческое тело и психику, стал объектом научного исследования. Отдельный человек и его бытие выпали из поля зрения философии – в системе Г.-Ф. Гегеля человек полагался лишь ничего не значащим моментом в саморазвертывании абсолютного духа, а в системе К. Маркса сущность человека сводилась к совокупности общественных отношений. В результате люди стали рассматриваться по аналогии с вещами – как абсолютно обусловленные психические процессы, которые могут исчисляться чистой наукой и которыми можно управлять.

В первой половине XIX века основатель экзистенциализма С. Кьеркегор в центр своей философии в качестве исходного фактора поставил бытие отдельного человека, его способность к самодетерминации и постоянно критиковал попытки растворения индивидуального в коллективном и универсальном. Стремление преодолеть традиционное понимание человека по аналогии с вещью и акцентировать самодетерминацию привело М. Хайдеггера и Ж.-П. Сартра к подчеркиванию у человека первичности экзистенции по отношению к эссенции. Согласно М. Хайдеггеру, сущность есть предикат существования. Согласно Ж.-П. Сартру, сущность – это результат прошлого развития человека, и, поскольку человек постоянно находится в становлении, его сущность все время меняется.

Таким образом, философия экзистенции первоначально возникла как протест против эссенциализма, и с точки зрения истории философии позиция приоритета

экзистенции над эссенцией выглядит вполне оправданной. Однако впоследствии появилась тенденция ассоциировать эту позицию со всей экзистенциальной философией (а также экзистенциальной психологией и психотерапией) несмотря на то, что Г. Марсель писал: «Философы экзистенции отнюдь не всегда утверждают приоритет существования по отношению к сущности; Ж.-П. Сартр сегодня, пожалуй, единственный, кто настаивает на этом положении категорическим образом» (Марсель, 1995, с. 114). То есть в тень оказалась отодвинутой другая позиция, о которой речь шла в приведенной ранее цитате В. Франкла. Эта позиция состоит в том, что сущность человека – человеческая личность, как она понимается в персоналистической философской традиции – первична по отношению к человеческому существованию.

Персоналистическая традиция имеет давние религиозно-философские корни в христианской культуре, восходя к тринитарным и христологическим дискуссиям Никейского (325 г.) и Халкедонского (451 г.) Вселенских соборов. Приведем несколько описаний личности, сделанных философами в XX веке. Ж. Маритен: «Личность – это универсум духовной природы, наделенный свободой выбора и составляющий, в силу этого обстоятельства, независимое целое по отношению к миру, так что ни природа, ни государство не могут покушаться на этот универсум без его согласия» (Маритен, 1994, с. 58). Согласно М. Шелеру, личность – это «деятельный центр, в котором дух является внутри конечных форм бытия»; дух «заключает в себе и понятие разума, но наряду с мышлением в идеях охватывает и... созерцание первофеноменов или сущностных содержаний, далее определенный класс эмоциональных и волевых актов... например, доброту, любовь, раскаяние, почитание и т.д.» (Шелер, 1988, с. 53). Н.А. Бердяев также подчеркивал, что личность – это не биологическая категория, но этическая и духовная, личность «есть свобода в человеке, возможность победы над детерминацией мира» (Бердяев, 2003, с. 470).

Персоналистическую позицию в экзистенциальной философии (а также в экзистенциальной психологии и психотерапии) можно обозначить следующим образом: личность как духовная индивидуальность представляет собой сущность человека и является внутренней антропологической основой экзистенции. Н. А. Бердяев писал, что «личность есть экзистенциальный центр» (там же, с.469), и тогда экзистенция есть проживание человеком себя как личности. Или, другими словами: «Экзистенция... означает способ бытия человеческой личности... центральное ядро человеческого «Я», благодаря которому последнее выступает именно как конкретная неповторимая личность» (Философский словарь, 2001, с. 679).

Итак, в соответствии с различным пониманием соотношения эссенции и экзистенции, которое представлено двумя философскими линиям, образующими теоретический фундамент экзистенциальной психологии, в ЭП можно выделить два направления – онтологическое и персоналистическое.

### *Особенности теоретических концепций в экзистенциальной психологии*

Персоналистическое и онтологическое направления в ЭП, с нашей точки зрения, в своей основе имеют ряд общих положений:

– в своей глубинной сердцевине человек не зависим ни от своих биологических и психофизиологических данных, ни от влияния социального окружения; центральный тезис ЭП о самодетерминации – то, чем становится человек, зависит от его свободного выбора – связан именно с этим фундаментальным положением о принципиальной независимости человеческого существования от природы и социальной среды;

– глубинная сердцевина человека – не замкнутая монада, но неразрывная связанность и постоянная соотнесенность с иным и, таким образом, постоянное трансцендирование за собственные пределы – как в сферу интерперсональной коммуникации, так и в сферу ценностей и смыслов;

– человек не достигает экзистенции автоматически, при наличии благоприятных условий; экзистенция – это более глубокая бытийная возможность, и от человека требуется решимость выбирать и проживать эту возможность.

Несмотря на общий базис, позиция по вопросу соотношения эссенции и экзистенции оказывает значительное влияние на теоретические построения. Сформулируем основные различия двух направлений ЭП.

Онтологическое направление настаивает на снятии субъект-объектного разделения, вводя термин «бытие-в-мире», подчеркивающий феноменальную сращенность, неразделимое единство плана смысла, онтологического непредметного плана, и конкретного предметно-фактического онтического плана человеческого существования. Тем самым по сути речь идет не о том, что такое человек, а об отделенном от тела и психики бытии человека в мире значений и смыслов. В связи с этим представители онтологического направления заняты главным образом феноменологической экспликацией того, как осуществляется такое бытие. В отличие от этого авторы персоналистической ориентации сосредоточенны на том, как, в соотнесении с телом и психикой, происходит актуализация личности как носителя экзистенции, так что человек становится способным войти в мир значений и смыслов. Субъект-объектное разделение здесь полагается изначальной данностью, которая может временно преодолеваться в процессе феноменологического постижения мира и в общении, происходящем как личностная встреча.

Другое важное различие связано с представлениями о происхождении ценностей как оснований для свободного выбора. В персоналистическом направлении ценности считаются априорными качественными феноменами, предлагающими человеку нормы долженствования и оценок; соответственно этому признается существование универсального нравственного закона. Онтологическое направление отрицает наличие абсолютных ценностных универсалий – экзистенция первична, и поэтому ценности создаются непосредственно в бытии.

Онтологическая позиция содержится в работах представителей Dasein-анализа, американской и современной английской школ ЭП и ЭПТ; персоналистическая – в ранних работах Р. Мэя, а также в творчестве Р. Лэйнга, А. Меркурио, В. Франкла и А. Лэнгле.

Наибольший вклад в развитие персоналистического направления, с нашей точки зрения, внесла Третья венская школа психотерапии. Начало положил В. Франкл, который предложил понимать человека как единство трех ортогональных измерений: телесного, психического и духовного (ноэтического) (Франкл, 1990). В этой модели плоскости психофизического, детерминированной наследственностью, инстинктивными потребностями, семейным воспитанием и социальным научением, противопоставляется вертикаль духовного, личностного измерения – «свободного в человеке», «собственно человеческого в человеке». Для актуализации личности и достижения экзистенции человек, по В. Франклу, должен реализовать две духовные антропологические способности: к самодистанцированию – освободиться от слишком тесной связанности с психофизикой и к самотрансценденции – выйти за собственные пределы и посвятить себя нахождению и воплощению смысла во внешнем мире. На основании использования этих духовных способностей были разработаны первые оригинальные техники ЭПТ – парадоксальная интенция и дерефлексия.

Развивая представления В. Франкла, А. Лэнгле разработал две модели актуализации личности: процессуальную диалогическую, последовательно представленную в психотерапевтическом методе «персональный экзистенциальный анализ» (Langle, 1993), и содержательную структурную – концепцию четырех фундаментальных экзистенциальных мотиваций (Лэнгле, 2006). Если В. Франкл полагал, что личность движима стремлением к смыслу, то согласно А. Лэнгле, мотивации к смыслу предшествуют три другие духовные мотивации. Во-первых, мотивация к тому, чтобы выдержать и принять фактические условия существования – как ограничения, накладываемые реальностью, так и предоставляемые ею возможности. Во-вторых, мотивация к переживанию ценностей как духовных ориентиров бытия. В-третьих, мотивация к автономности и аутентичности – к тому, чтобы иметь право быть самим собой во всей своей уникальности и непохожести на других. И уже в-четвертых, личности необходим смысл. Реализация этих мотиваций позволяет человеку полностью актуализировать свое личностное начало.

Таким образом, вклад персоналистического направления в ЭП состоит в описании внутренних условий, необходимых для осуществления экзистенции.

### *Методология экзистенциальной психотерапии*

В самом общем виде цель ЭПТ можно сформулировать как содействие в достижении аутентичности, или подлинности – в достижение соответствия бытия человека некоторым характеристикам, которые полагаются присущими экзистенции. Такими характеристиками могут считаться реализация способности принимать решения и нести за них ответственность, открытость миру, следование голосу совести, жизнь с чувством внутреннего согласия. Например, Ж. Кондрау пишет, что «с точки зрения Dasein-анализа, психотерапия – это раскрытие индивидуумам специфического характера их собственной несвободы и ограниченности их способа существования... терапия стремится освободить пациентов от свойственной им узости, чтобы они обрели способность открыто и ответственно проживать наиболее полный диапазон своих аутентичных потенциалов бытия-в-мире» (Condrau, 1994, p. 341).

Исходной и постоянной задачей психотерапевта является феноменологическое понимание: как можно более полно понять, как пациент видит и истолковывает мир – как он воспринимает себя, других людей, как задает направление своей жизни и какой смысл она для него имеет, даже если этот смысл им не осознается. При этом терапевт должен «заключить в скобки», или на время забыть, свои собственные ценности, установки, перцептивные паттерны, чтобы как можно свободнее и глубже войти в мир другого.

С точки зрения содержания, ЭПТ представляет собой философское исследование жизни пациента, направленное на то, чтобы он с мужеством и смирением принял ограничения и противоречия человеческого существования и жил более осмысленно. С точки зрения процесса, в ЭПТ можно выделить два аспекта:

– развитие терапевтических отношений, в безопасной и доверительной атмосфере которых открытость и аутентичность терапевта побуждает пациента к более глубокому исследованию собственного бытия и к общению на уровне встречи, или экзистенциальной коммуникации;

– активизация личности пациента (этот аспект есть только в персоналистическом направлении).

Анализ работ представителей онтологического направления ЭПТ позволяет отметить следующие моменты.

1. Некоторые авторы не рассматривают ЭПТ как самостоятельное направление психотерапии, но видят в ней лишь дополнение к другим видам терапии. Р. Мэй пи-

сал (книга вышла в США в 1958 г.), что ЭПТ «не система терапии, а установка по отношению к терапии... интерес к пониманию структуры человеческого бытия» (Мэй, 2001, с.15). Эту же мысль практически повторяет И. Ялом (книга вышла в США в 2002 г.): «Я не рассматриваю экзистенциальную психотерапию как обособленную, автономную идеологическую школу. Вместо того чтобы постараться развить курсы по обучению экзистенциальной психотерапии, я предпочитаю дополнять образование всех хорошо подготовленных динамичных терапевтов, повышая их восприимчивость к проблемам действительности» (Ялом, 2004, с.13).

2. В Dasein-анализе и английской ЭПТ подобных заявлений не делается, однако эти школы не предлагают специальных способов терапии для определенных групп пациентов – фактически ко всем пациентам, независимо от вида и тяжести нарушений, подходят с применением одних и тех же методов терапии.

3. В онтологическом направлении ЭПТ отсутствуют специфические методы и техники работы с пациентами, которые были бы присущи именно экзистенциальной психотерапии. Феноменологический метод, развитие терапевтических отношений, повышение осознавания, стимулирование пациента к приятию на себя ответственности за свою жизнь характерны для целого ряда направлений психотерапии. Особенность применения этих методов в ЭПТ состоит лишь в теоретический базисе, в соответствии с которым происходит содержательная терапевтическая работа.

В экзистенциально-гуманистической психотерапии Дж. Бьюдженталя имеется оригинальная концепция уровней присутствия и соответствующие техники, направленные на углубление степени «здесь-и-сейчас» присутствия пациента. Однако, насколько можно судить по работам автора концепции и его российских последователей (Бьюдженталь, 1998, 2001; Братченко, 2001; Мазур, 2003), в этой школе также отсутствует дифференцированный подход к проблемам пациентов с разным типом патологии.

В свою очередь, теоретические модели персоналистического направления ЭП позволяют как разработать оригинальные методы и техники терапии, так и обосновать необходимость применения разных методов и техник к разным группам пациентов. Почему оказался возможным такой качественный скачок в теории и практике психотерапии? По нашему мнению, это можно объяснить двумя причинами.

Во-первых, в онтологическом направлении говорится исключительно о бытии-в-мире, и утверждать, что за этим бытием стоит некая внутренняя инстанция в человеке означало бы встать на позицию субъект-объектной парадигмы, что неприемлемо для данного направления. И поэтому здесь отсутствуют представления о некоторой внутренней силе в пациенте, к которой обращается терапевт в надежде, что это поможет принести в бытие пациента позитивные изменения. В персоналистическом направлении, напротив, личность понимается как внутренняя сила, мобилизация которой у пациента помогает ему справиться с проблемами. Большая степень заблокированности личностного начала требует более глубоких методов терапии, в связи с чем в персоналистической ЭПТ можно выделить методы, ориентированные на ресурсы (парадоксальная интенция, дерефлексия), ориентированные на проблему (метод укрепления воли, метод нахождения смысла, метод нахождения персональной позиции), а также ориентированный на развитие метод «Персональный экзистенциальный анализ».

Во-вторых, онтологическое направление рассматривает психические нарушения скорее с точки зрения отклонения от экзистенции, тогда как персоналистическое – скорее с точки зрения пути достижения экзистенции. Согласно онтологическому направлению ЭП, невозможно поэтапное приближение к экзистенции – к

этому состоянию своего бытия человек приближается лишь в решительном отказе от состояния неподлинности. В отличие от этого в персоналистическом направлении выделенные А. Лэнгле четыре фундаментальные экзистенциальные мотивации можно понимать как некоторые этапы на пути достижения личностью экзистенции. В случае заблокированности реализации определенной мотивации (невозможности прохождения определенного этапа) развиваются специфические психические расстройства:

– тревожные расстройства вызваны нарушениями в реализации первой экзистенциальной мотивации – это нарушения способности выдержать и принять условия существования из-за отсутствия опоры, чувства защищенности, недостатка пространства для бытия и утраты фундаментального доверия к миру;

– депрессивные расстройства связаны с нарушением способности воспринимать и переживать ценности – это проблемы в реализации второй экзистенциальной мотивации;

– истерические, нарциссические и диссоциальные расстройства, связанные с утратой чувства собственной идентичности, самоценности и нравственности, соотносятся с блокадой третьей экзистенциальной мотивации;

– ощущение экзистенциального вакуума и зависимости – расстройства, вызванные отсутствием смысла, блокады в реализации четвертой фундаментальной экзистенциальной мотивации.

Для терапии нарушений, связанных с каждой экзистенциальной мотивацией, разработаны соответствующие методы терапии. Соотнесение проблематики пациента с содержанием фундаментальных экзистенциальных мотиваций позволяет провести нозологическую диагностику, а оценка выраженности заблокированности личностного начала дает возможность увидеть степень тяжести нарушений. Все это в совокупности обеспечивает выбор стратегии и тактику терапии, наилучшим образом подходящей конкретному пациенту.

Таким образом, вклад персоналистического направления в ЭПТ состоит в разработке оснований для диагностики и дифференцированного подхода к пациентам с различными нарушениями, а также в обеспечении психотерапевтической практики арсеналом оригинальных методов и техник.

Подводя общий итог скажем, что, с нашей точки зрения, онтологическое и персоналистическое направления не противостоят, а дополняют друг друга, с разных сторон рассматривая общую предметную область. При таком дополнении ЭП приобретает целостность, а экзистенциальная психотерапия обретает свою оригинальную методологию и становится не просто «установкой по отношению к терапии», но самостоятельной психотерапевтической системой, посредством которой можно оказывать эффективную помощь пациентам с самым широким кругом нарушений.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бердяев Н.А. О рабстве и свободе человека. Опыт персоналистической философии. // Бердяев Н.А. Опыт парадоксальной этики. М.: ООО «Издательство АСТ», 2003, С. 423–696.
2. Братченко С. Л. Экзистенциальная психология глубинного общения. М.: Смысл, 2001.
3. Бьюдженталь Дж. Наука быть живым. М.: Класс, 1998.
4. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта. СПб.: Питер, 2001.
5. Джиорджи А. Экзистенциализм. // Психологическая энциклопедия. Ред. Корсини Р., Ауэрбах А., СПб.: Питер, 2003, С.1003.
6. Знаков В.В. Экзистенциальная психология или психология человеческого бытия? // 1-я Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сооб-

щений. М.: Смысл, 2001, С. 13–18.
7. Кочюнас Р. Экзистенциальная терапия в группах. // Московский психотерапевтический журнал №2, 2002, С. 139–161.
8. Леонтьев Д.А. О предмете экзистенциальной психологии. // 1-я Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений. М.: Смысл, 2001, С. 3–6.
9. Лэйнг Р. Д. Феноменология переживания. Райская птичка. О важном. Львов: Инициатива, 2005.
10. Лэнгле А. Экзистенциальный анализ – найти согласие с жизнью. // Московский психотерапевтический журнал №1, 2001, С. 5–23.
11. Лэнгле А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций. М.: Генезис, 2006.
12. Мазур Е.С. Экзистенциально-гуманистическая психотерапия в России: история и перспективы развития. // Экзистенциально-гуманистический подход в психотерапии. / Ред. Е.С. Мазур, М.: Смысл, 2003, С. 4–18.
13. Марсель Г. Трагическая мудрость философии. М.: Издательство гуманитарной литературы, 1995.
14. Маритен Ж. Философ в мире. М.: Высшая школа, 1994.
15. Меркурио А. Экзистенциальная антропология и персоналистическая метапсихология. М.: Генирус, 2006.
16. Мэй Р. Происхождение экзистенциальной психологии. // Экзистенциальная психология. Экзистенция. / Ред. Р. Мэй. М.: ЭКСМО, 2001, С. 9–41.
17. Тихонравов Ю.В. Экзистенциальная психология. М.: ЗАО «Бизнес-школа Интел-Синтез», 1998.
18. Философский словарь. / Ред. И.Т. Фролов. М.: Республика, 2001.
19. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
20. Шелер М. Положение человека в космосе. // Проблема человека в западной философии. Сборник статей. / Сост. П.С. Гуревич. М.: Прогресс, 1988, С. 31–95.
21. Экзистенциальная психология. Экзистенция. / Ред. Р. Мэй. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001.
22. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: Независимая фирма «Класс», 1999.
23. Ялом И. Дар психотерапии. М.: Эксмо, 2005.
24. Ясперс К. Введение в философию. Минск: Изд-во ЕГУ «Пропилеи», 2000.
25. Bollnow O. F. Existenzphilosophie. 4 Aufl., Stuttgart: Kohlhammer, 1955.
26. Condrau G. Daseinsanalysis as psychotherapy. // Proceedings of the 16th International Congress of Psychotherapy, Seoul, South Korea, 1994, P. 341–347.
27. Leontiev D. Existential Psychology as a Response to the Challenges of the 21st Century. // International Journal of Existential Psychology & Psychotherapy, Volume 1, Issue 1, July 2004, P. 103–105.
28. Spinelli E. A Response to Dr. Paul Wong's Editorial. // International Journal of Existential Psychology & Psychotherapy, Volume 1, Issue 1, July 2004, P. 122–123.
29. Wong P. T. Existential Psychology for the 21st Century. // International Journal of Existential Psychology & Psychotherapy, Volume 1, Issue 1, July 2004, P. 1–2.

***Николаева Н.Н.***

# МЕТОДЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ТЯЖЕЛЫХ СОМАТИЧЕСКИХ БОЛЬНЫХ

В статье представлены результаты экспериментально-психологического исследования динамики ценностно-потребностной сферы, типов психической работоспособности и основных диспозиций личности тяжелых соматических больных в процессе групповой психокоррекции. Проведенное исследование указало на определяющую роль реальной эффективности процесса ресоциализации больных при восстановлении их когнитивных и личностных характеристик.

*NIKOLAEVA N.N.*

*THE METHODS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF SERIOUS MEDICALLY ILLS*

*The article represents experimental and psychological research of the dynamics in axiological and erg spheres. It also presents the types of mental capacity and general person disposals of serious medically ills in the process of collective psycho-correction activities. The research pointed to determinative role of real effectiveness of resocialization process of the rehabilitation of cognitive and personal characteristics of patients.*

В условиях многолетней социально-экономической и политической нестабильности на всех уровнях современного российского общества постоянно растет количество психосоматических заболеваний, в основе которых лежат не психические, а социальные факторы: низкий имущественный уровень, потеря работы или профессиональная нестабильность, непостоянство или разрыв семейных отношений, уход на пенсию, резкая смена профессии или образа жизни в целом, препятствия на пути карьерного роста, стрессы на работе и т. д. Успехи в изучении нейрометаболической регуляции, эндокринологические, иммунологические, иммунногенетические, экспериментально-психологические исследования позволили сформулировать онтогенетическую концепцию психосоматического процесса. Основные положения этой концепции следующие:

• невозможно выделить специфические психологические радикалы для каждого заболевания;

• личностные изменения у пациентов с психосоматическими заболеваниями гетерогенны по своей природе;

• включение психологических факторов в механизмы развития и течения соматических заболеваний происходит путем их интеграции в вертикально организованные патологические функциональные системы;

• избирательность поражения органа или системы связана с генетическими и конституциональными предпосылками;

• течение хронических заболеваний рассматривается как адаптационно-компенсаторный процесс;

• социальные факторы соматических заболеваний имеют намного большее значение для качества жизни, чем это считалось до сих пор (Малкина-Пых И.Г., 2005).

Социально-психологическая реабилитация тяжелых соматических больных в последние годы получает все большее развитие, привлекая значительное число ис-

следователей. Многочисленные исследования свидетельствуют, что даже в состоянии устойчивой ремиссии самостоятельное возвращение к труду, восстановление психического состояния и социальных связей возможно лишь для небольшой части таких больных. Более того, неизбежная депрессия, которая сопровождает осознание больным тяжести заболевания, тормозит активацию защитных механизмов организма, необходимых для борьбы с недугом и, в этом смысле, является крайне неблагоприятным фактором для прогноза течения заболевания. Учитывая это, очевидно, что тяжелые соматические больные нуждаются в проведении специальной психологической коррекции, цель которой – возможно полное возвращение больного к общественной и профессиональной деятельности (Тхостов А.Ш., 1987).

Вместе с тем, задача восстановления личностного и социального статуса больного не может быть решена в отрыве от окружающей социальной среды. В психологических исследованиях не раз подчеркивалась значимость таких факторов, как социальные установки больного, его ценностные ориентации, интересы и мотивы деятельности. Исходя из этого, тяжелые соматические больные нуждаются в проведении реабилитации, то есть системы специальных социально-психологических и других восстановительных мероприятий, цель которых – возможно полное и раннее восстановление физического и психического здоровья (Кочюнас Р., 2000).

В 2006–2007 гг. на базе московского Центра оздоровления и реабилитации и Лосинопетровской городской клинической больницы № 1 Московской области было проведено экспериментально-психологическое исследование, целью которого было определение системных особенностей восстановления психической работоспособности и личностных характеристик больных, страдающих тяжелыми соматическими (преимущественно онкологическими) заболеваниями, в результате курса социально-психологической реабилитации в стационарных условиях. В качестве гипотез исследования были выдвинуты следующие предположения.

1. Обнаружение тяжелого соматического заболевания приводит к ряду регрессивных психологических тенденций, наступающих в результате деформации мотивационно-потребностной сферы личности больного. Изменение мотивационного ядра личности больного проявляется в превалировании биологической мотивации и снижение роли социальной мотивации, отражающихся в негативных изменениях психологических диспозиций личности и самоотношения больного.

2. Нарушение привычных социальных связей и «уход в болезнь» приводит, наряду с негативной динамикой личностных характеристик, к объективному снижению показателей психической работоспособности, что по принципу порочного круга дополнительно способствует кризису социализации больного.

3. Учитывая, что особенности развития личностных и когнитивных характеристик больных в значительной мере обусловлены кризисом их социализации, возможна их коррекция с помощью специального курса социально-психологической реабилитации больных по разработанной авторами оригинальной методике, включающей активное формирование сплоченной лечебно-реабилитационной группы.

В исследовании участвовали больные обоих полов в возрасте 22–58 лет. Всего в работе приняли участие 186 человек. Контингент экспериментальной выборки обследуемых состоял из пяти лечебно-реабилитационных групп (ЛРГ) онкологических больных, проходивших курс психологической коррекции в Центре оздоровления и реабилитации в стационарных условиях, численностью 15–17 человек каждая. При этом в каждую группу входили как лица, находящиеся на 1–2 стадиях развития заболевания, впервые оказавшиеся в условиях Центра, так и один больной в состоянии устойчивой ремиссии, повторно проходящий курс социально-психологической ре-

абилитации. В группу контроля вошли 98 человек, проходивших амбулаторное лечение в Лосинопетровской городской клинической больнице № 1. Социально-психологическая реабилитация больных осуществлялась по оригинальной методике, включавшей активное формирование сплоченной группы, лидером которой, как правило, становились лица, проходящие повторную реабилитацию и находящиеся в состоянии стойкой ремиссии.

К основным реабилитирующим факторам авторской методики социально-психологической поддержки относятся:

1. Постоянное пребывание в составе группы, находящейся в состоянии относительной изоляции от внешнего влияния. Четкое соблюдение распорядка дня и выполнение членами группы совместных реабилитационных мероприятий, в ходе которых большое внимание отводится укреплению *групповой сплоченности* и положительной *взаимной индукции* больных (Донцов А.И., 1979);

2. Поддерживающая групповая терапия с использованием когнитивно-поведенческих и рационально-эмотивных техник.

3. Выполнение специальных оздоровительных физиотерапевтических процедур.

4. Участие в совместных творческих проектах, разучивание и совместное исполнение духовных и русских народных песен, совместная подготовка членами группы «вечеров творчества», «конкурсов талантов», концертов, совместные прогулки, трудотерапия и другие мероприятия, направленные на сплоченность ЛРГ.

В методическом отношении исследование строилось на принципах системного подхода в психологии и включало использование:

– метода системной социометрии, имевшего целью как получение социограмм выделенных лечебно-реабилитационных групп, так и получение индексов групповой сплоченности (ИГС) для этих групп, и группы контроля. Определение ИГС осуществлялось по методике Б.Н. Рыжова, в соответствии с формулой: $ИГС_{группы} = 1 - S_{группы,}$ где $S_{группы}$ – энтропия группы – определялась на основе учета реального, и предельного (максимально и минимально возможного) числа установленных в группе социальных связей (выборов);

– метода системной диагностики психической работоспособности, основанного на оценке результатов выполнения серии компьютеризированных нагрузочных проб, в том числе: для определения темповых характеристик деятельности (параметр t) – использовалась методика «Непрерывный счет в автотемпе»; для определения характеристики сложности системообразования (параметр c) использовались серии C и D методики «Прогрессивные матрицы Равена»; для определения характеристик объема системообразования (параметра n) – использовалась методика «Запоминание геометрических матриц». На основе выполнения больными этих методик рассчитывались коэффициенты темпа, сложности и объема деятельности системообразования: $K_t$, $K_c$ и $K_n$ и интегральный показатель психической работоспособности $K_p$;

– метода системной диагностики типов доминирующей мотивации с помощью методики «Профиль мотивации» Б.Н. Рыжова;

– ряда методик оценки диспозиций личности и самоотношения обследуемых, включая многофакторный личностный опросник FPI (форма B); «Тест самоотношения» В.В. Столина – С.Р. Пантелеева; метод мотивационной индукции Ж. Ньюттена; шестнадцатифакторный личностный опросник Р. Кеттелла (форма C); тест акцентуации характера 13F.

Полученные данные анализировались с помощью статистических и математических методов с использованием компьютерных программ обработки данных.

Социометрическое исследование на завершающей фазе реабилитационных мероприятий показало, что в целом процесс консолидации группы проходил успешно в большинстве ЛРГ. Вместе с тем, существовал значительный разброс эффективности групповой консолидации, при этом индекс групповой сплоченности (ИГС) наиболее сплоченной группы (группа Е) более чем в 2,3 раза превышал ИГС наименее сплоченной группы (группа А).

Общей особенностью формирования групп была приоритетная роль лиц, проходивших повторную реабилитацию в Центре оздоровления и реабилитации, почти повсеместно получавших статус «звезды», служившей главным катализатором процесса групповой консолидации. При этом, в том случае когда проходивший повторную реабилитацию член группы не смог приобрести статус «звезды» (именно это произошло в группе А), процесс групповой консолидации резко замедлялся.

Сравнительный анализ динамики показателя психической работоспособности у всех представителей экспериментальной (основной) и контрольной групп указывает на противоположные тенденции изменения работоспособности в этих группах. Для основного контингента было характерным достоверное возрастание показателя психической работоспособности после проведенного курса социально-психологической реабилитации. Примечательно, что на общей тенденции роста работоспособности у представителей основной группы не сказались даже негативные результаты, полученные в группе **А**, где ресоциализация больных велась неуспешно. На этом фоне обследуемые контрольной группы продемонстрировали тенденцию к дальнейшему снижению характеристик психической работоспособности, что свидетельствовало о продолжающихся и усиливающихся процессах угнетения как субъективного психического состояния этой группы больных, так и их объективных возможностей.

В целом проведенная серия исследований указала на очевидно позитивный эффект, который имел проведенный курс социально-психологической реабилитации больных и, одновременно ту роль, которую играла успешность ресоциализации онкобольных при восстановлении их психической работоспособности.

Исследование мотивационно-потребностной сферы выявило дрейф доминирующей мотивации больных в сторону преобладания биологических видов мотивации с акцентом на самосохранение при одновременном снижении выраженности социальной мотивации. Особенно заметны эти тенденции при сопоставлении характеристик познавательной мотивации и мотивации самоактуализации у онкобольных с популяционной нормой. Результатом курса социально-психологической реабилитации стало снижение удельного веса биологической мотивации и рост индексов социальной мотивации, в ряде случаев достигавших уровня популяционной нормы. Характерным признаком произошедших изменений было статистически достоверное снижение гипертрофированного ранее индекса мотивации самосохранения и достоверное возрастание индекса познавательной мотивации, свидетельствовавшее о возвращении у больных, прошедших курс реабилитации, интереса к происходящим событиям, возвращение интереса к жизни.

Оценка показателей ценностно-потребностной сферы испытуемых с помощью «Метода мотивационной индукции» проводилась по пяти параметрам: «агрессия и враждебность», «аутоагрессия», «тревожность», «оптимизм и жизнеутверждающие тенденции».

В первом замере не было выявлено достоверных различий между испытуемыми экспериментальной и контрольной группы по всем вышеперечисленным параметрам. Протоколы MIM онкологических больных обеих выборок изобилуют высказываниями, свидетельствующими о страхах, тревоге, пессимизме, суицидальных тен-

денциях и враждебности, сужении когнитивной сферы, аффективной дезадаптации в ситуации тяжелой болезни, навязчивых мыслях о смерти, отсутствии у испытуемых адекватной перспективы потребного будущего. При повторном замере, после прохождения больными программы социально-психологической реабилитации, в экспериментальной группе почти в три раза увеличилось количество высказываний, свидетельствующих об оптимизме, жизнеутверждающих тенденциях, желании вернуться к работе, уверенности в завтрашнем дне и т.п. (различия по этому параметру при первом и втором тестировании достоверны, при $p<0,001$).

Оценка диспозиций личности тяжелых соматических больных, проведенная с помощью многофакторного личностного опросника FPI, 16-факторного личностного опросника Р.Б. Кеттелла и теста акцентуации характера 13F, выявила значимое снижение показателей реактивной и спонтанной агрессивности у представителей основной группы по отношению к группе контроля. Дефицит социальных контактов и социальной мотивации в контрольной группе имел следствием значимое превышение среднего уровня эмоциональной лабильности в этой группе сравнительно с основной.

Вместе с тем, данные «Теста самоотношения» В.В. Столина – С.Р. Пантелеева свидетельствуют, что социально-психологическая реабилитация приводит к позитивному увеличению показателей самоотношения (аутосимпатии, самоуверенности, самопринятия) в среднем на 19%. При этом по шкале «самообвинение» показатель основной группы снизился в среднем на 17%. После прохождения реабилитации у больных формируется активная жизненная позиция, исчезают навязчивые страхи смерти и соматического страдания, возвращается адекватная трудовая установка.

Таким образом, проведенное исследование полностью подтвердило исходные гипотезы и продемонстрировало целесообразность применения предложенной программы социально-психологической поддержки тяжелых соматических больных. Одновременно исследование позволило получить ряд ценных в методическом отношении результатов. К ним относится эмпирически доказанная эффективность применения метода системно-психологической диагностики психической работоспособности и доминирующей мотивации психосоматических больных, а также показанная возможность использования энтропии социоматрицы для оценки уровня групповой сплоченности лечебно-реабилитационного коллектива.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 239 с.
2. Донцов А.И. Проблемы групповой сплоченности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979.
3. Кочюнас Р. Психотерапевтические группы: теория и практика. – М.: Акад. проект, 2000.
4. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика // Справочник практического психолога. – М.: Эксмо, 2005.
5. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику.- М.: МГУ. 1987.
6. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2005.
7. Тхостов А.Ш., Степанович ДД. Влияние кризисной жизненной ситуации на структуру самооценки // Вопр. психологии. – 1987. – № 2. – С. 128–134.
8. Урываев В.А. Медицинская социальная психология и ее место в системе социально-психологического знания // Проблемы социальной психологии XXI столетия / Под ред. В.В. Козлова. – Ярославль, 2001. – Т.3. – С. 205–208.
9. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002.

***Скворцова Е.В.***

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОМОЩИ СОТРУДНИКАМ МИЛИЦИИ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ДЕФОРМАЦИИ

Обсуждается проблема преодоления негативных явлений профессионального становления сотрудника милиции. Представлен подход к процессу и результатам психологической помощи как психолого-педагогической реабилитации личности, который был разработан на основе анализа особенностей профессиональных деформаций сотрудников милиции.

*SKVORTSOVA E.V.*

*PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SPECIFICS OF ASSISTING LAW-ENFORCEMENT OFFICERS IN CONTROLLING PROFESSIONAL AND PERSONAL DEFORMATION*

*The research is dedicated to the matters of controlling the negative aspects of professional development of law-enforcement officers. The author developed the approach to the process and the results of psychological assistance as a way of psychological and educational rehabilitation of personality on the basis of the analysis of the specifics of professional deformation of the law-enforcement officers.*

Определенная профессия как развитая и воспроизводящаяся система обуславливает закономерные изменения личности работника, который долгое время своей профессиональной жизни должен адекватно отвечать требованиям этой системы и одновременно находить возможности для самореализации. Следствием нерационального и непродуктивного разрешения данного противоречия является профессиональная деформация личности.

Одной из актуальных проблем в работе с личным составом в системе МВД является обеспечение профессиональной надежности кадров. Решение этой проблемы в значительной мере связано с профилактикой и преодолением профессиональной деформации сотрудников милиции. Это явление наиболее опасно в нравственно-профессиональной сфере, где деформация проявляется в утере верного представления о гражданском и нравственном смысле профессиональной деятельности.

Подобные отклонения в профессиональном развитии сотрудника милиции отрицательно влияют не только на эффективность осуществляемой профессиональной деятельности. Очевидны их негативные последствия и для сотрудников. Многие работники органов внутренних дел воспринимают различные виды деформации в качестве неизбежного атрибута своей деятельности.

С проблемой профессиональной деформации сотрудник часто не в состоянии справиться самостоятельно без квалифицированной помощи психолога. Изменение его внутреннего мира под влиянием профессиональной роли происходит практически незаметно и начинает осознаваться только тогда, когда разрушаются наиболее ценные социальные отношения. Поэтому преодоление отклонений в профессиональном развитии сотрудников милиции невозможно без построения специализированной психологической помощи.

В настоящее время в России складывается новая область практической деятель-

ности психолога в системе МВД: социально-психологическая помощь сотрудникам правоохранительных органов по преодолению проблемных ситуаций в служебной деятельности. Как любой новый для общества социальный институт, создаваемая служба социально-психологической помощи испытывает трудности с определением своего места в сложившийся системе общественных отношений. Эти трудности связаны как с неустоявшейся организационной структурой и с недостатками кадрового обеспечения, так и с неразработанностью проблемы научного обоснования практической деятельности психолога.

Любой вид психологической помощи не может быть свободен от теоретической модели формирования отклонений в развитии личности, а также определения желаемых или возможных изменений, которые претерпевает клиент в процессе работы с психологом. При обсуждении проблемы предпосылок профессиональной деформации личности необходимо отметить, что выбор профессии изначально связан с определенными задатками и установками личности. Однако многие исследователи отмечают, что именно профессиональная деятельность оказывает мощное формирующее воздействие на человека и может привести к определенным личностным преобразованиям: к совершенствованию психических свойств, необходимых для данной деятельности, и к появлению профессиональной деформации личности.

На личностном уровне профессиональная деформация особенно распространена среди представителей профессий типа «человек – человек», к которым относится и деятельность сотрудников органов внутренних дел. Согласно работам А.В. Буданова, профессиональная деформация – изменение личных качеств сотрудника органов внутренних дел в отрицательную сторону под влиянием условий и опыта профессиональной деятельности при наличии искаженного опыта или искаженного осмысления профессионального опыта сотрудником. Профессиональная деформация начинается с того, что сотрудник ОВД утрачивает истинное представление о нравственном смысле своей профессии, притупляется чувство профессионального долга. Работа представляется все более бессмысленной, повышается восприимчивость к отрицательным влияниям (3).

Явление профессиональной деформации в правоохранительных органах часто представляют как разновидность социальных отклонений и используют для характеристики различного рода служебных нарушений. Акцент ставится на отклонении поведения сотрудников от норм, требуемых профессией (7).

Другое толкование связано с последствиями влияния самой профессии на личность сотрудника (1). Отмечается, что существуют объективные факторы, обуславливающие развитие профессиональных деформаций сотрудников милиции, к которым относятся:

– организация, условия и опыт профессиональной деятельности (наделенность властью; пробелы в воспитательной работе; негативный морально-психологический климат в коллективе; стрессогенный характер службы и т.д.);

– социально-экономические (несоответствие денежного содержания характеру и условиям труда; неудовлетворенность существующими жилищно-бытовыми условиями жизни и отсутствие возможности их улучшить и т.д.);

– средства массовой информации (проведение компаний по дискредитации органов внутренних дел, формирование негативного общественного мнения о милиции).

Выделяются также индивидуальные особенности сотрудников, которые могут способствовать развитию профессиональных деформаций: уровень и характер

трудовой мотивации; пониженная сопротивляемость негативным влияниям; ограниченные способности к самостоятельному мышлению и адекватной самооценке; особенности освоения профессиональной роли (неправильное понимание содержания профессиональной роли и ее социальной значимости, искаженное осмысление профессионального опыта); особенности протекания профессиональных и возрастных кризисов.

Психологи отмечают наличие широкого диапазона разнообразных проявлений профессиональных деформаций личности, который можно разделить на два больших класса. В первый включаются те, которые проявляются только в пространстве профессиональной деятельности. Второй класс проявлений связан с переносом сотрудником своей профессиональной роли в нетрудовые сферы для самоопределения в них.

Анализ тенденций в отечественной науке позволяет констатировать, что все больше исследователей рассматривают профессиональное становление как часть жизненного пути личности, то есть как ее развитие в процессе диалектической взаимосвязи профессионализации и индивидуализации, при одновременном действии внешних детерминантов и внутренней активности личности.

Профессиональное развитие личности можно рассматривать как процесс поэтапного разрешения комплекса противоречий, согласования различных тенденций и требований, которые задаются базовым противоречием между социально-профессиональными требованиями, предъявляемыми к индивиду, и его желаниями, возможностями по их реализации (8). Социальное влияние на процесс развития человека носит комплексный характер; для его описания Л.С. Выготский предложил использовать понятие «социальная ситуация развития». Под социальной ситуацией развития он понимал систему отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью. В зависимости от конкретного содержания, понятие «социальной ситуации развития» обладает высокой объяснительной силой. Представляется актуальным использовать «ситуационный подход» в рамках исследования особенностей профессионального развития сотрудника милиции.

Основными характеристиками профессиональной ситуации развития сотрудника милиции выступают особенности профессиональной деятельности и профессионального общения, которые в своем единстве создают специфическое пространство социальных отношений. Главным показателем профессионализации сотрудника является развитие профессионального самосознания, ядром которого выступает система ценностных отношений сотрудника: во-первых – к профессиональной деятельности (основу составляют отношение к другому человеку как к предмету профессиональной деятельности, и отношение к закону, определяющему социальное значение профессии), во-вторых – отношение к себе как к субъекту профессиональной деятельности.

Под влиянием неблагоприятных воздействий профессиональной ситуации, нарушении процесса профессионализации сотрудник оказывается в состоянии дезадаптированности. Отрицательные изменения значимых отношений сотрудника, в которых структурированы его негативные переживания и представления как субъекта профессиональной деятельности, являются сущностью профессиональной деформации.

Анализ существующих множественных представлений о профессиональных деформациях сотрудников милиции позволил выделить критерии, характеризующие данное явление, некоторые из которых были уточнены: 1) особенности отношения к

человеку как к предмету профессиональной деятельности (субъект-объектное отношение к Другому); 2) произвольно-субъективная интерпретация профессиональных норм; 3) изменения в образе «Я» сотрудника (неадекватность самооценки; конфликт структур «Я-реальное» и «Я-идеальное»). Следующие критерии охватывают проявления профессиональных деформаций на границе областей профессиональной и личной жизни сотрудника: 4) профессиональное огрубление личности (ригидность и стереотипность); 5) перенос компонентов профессиональной деятельности в другие сферы личной жизни; 6) нарушение процесса самореализации.

Особенностью психологической работы в системе ОВД является учет того факта, что функционирование человека в конечном итоге рассматривается как деятельность, направленная на эффективное выполнение служебных задач. Интересы самого человека здесь зачастую не совпадают, а иногда и противоречат целям и характеру осуществляемой деятельности. Поэтому в отличие от условий работы гражданских психологов, где психика клиента рассматривается как самодостаточная в профессионально-этическом плане ценность, в условиях службы в ОВД психологическая работа должна быть ориентирована и на интересы деятельности, и на интересы человека.

Процесс оказания социально-психологической поддержки, минимизирующий профессиональную деформацию сотрудника правоохранительных органов стал предметом исследования Е.Г. Луниной (6). Сущностные стороны предложенной концепции отражены в следующих положениях. Во-первых, ориентация на личность сотрудника как субъекта профессиональной деятельности. Во-вторых, дифференцированный подход к процессу оказания поддержки, который заключается в том, что работа с сотрудником менее уязвимой к профессиональной деформации категории носит больше профилактический, превентивный характер и фокусируется на развитии его внутренних ресурсов, психологической компетентности, обучении методам саморегуляции. Проблемы поддержки сотрудника, более подверженного профессиональной деформации, требуют комплексного подхода к ее осуществлению – объединения усилий различных специалистов: психолога, врача, начальника подразделения и т.д. В-третьих, многоуровневый характер деятельности социального педагога, психолога по оказанию поддержки. Деятельность психолога на микроуровне заключается в мобилизации ресурсов личности и ближайшего социума на решение проблемы сотрудника. Деятельность психолога на макроуровне заключается в мобилизации всех возможных ресурсов макросоциума. Результатом социально психологической поддержки сотрудника на макроуровне является гуманизация межличностных отношений, а на микроуровне – развитие его *социальной субъектности*, которая трактуется как накопленная способность субъекта социальной жизни к эффективной деятельности, воля к результативному взаимодействию, умение использовать для удовлетворения жизненных потребностей возможности социальных институтов. Человек может противостоять разрушающему воздействию среды, имея развитые самосознание, волю, способность к рефлексии. В-четвертых, использование технологий развивающего взаимодействия, которые позволяют мобилизовать и совершенствовать индивидуальные психофизические возможности человека, способствуют раскрытию его творческих способностей и потенциала.

Борисова С.Е. обосновывает метод исследовательской деловой игры как наиболее эффективный для выявления личностных предпосылок профессиональной деформации, позволяющей изучить личность сотрудника милиции как субъекта профессиональной деятельности и носителя профессиональной роли (2). Приме-

нение этого метода позволило выявить личностные предпосылки к развитию профессиональных деформаций сотрудников милиции: профессиональные стереотипы («начальник должен быть жестким», «начальник всегда прав», стереотип «догматического следования приказам», стереотип «маленького человека», стереотип «нахождения виновного»), неадекватная оценка наблюдаемого поведения и ролевой конфликт.

Наиболее эффективной, с точки зрения Борисовой С.Е., является комплексная профилактика рассматриваемого явления, включающая меры психологического и непсихологического (аналитического, организационно-управленческого и воспитательного) характера. Одним из основных способов профилактики профессиональных деформаций сотрудников милиции представляется социально-психологический тренинг методом деловой игры. В ходе игрового моделирования профессионально ориентированных ситуаций и исполнения служебной роли происходит формирование таких умений и навыков профессионального поведения, которые препятствуют развитию профессиональных деформаций сотрудников милиции.

Тихонова И.В. отмечает актуальность применения различных форм и методов активного группового социально-психологического обучения и психокоррекции личности с целью осознания роли личностных особенностей в профессиональной деятельности. В разработанной ею программе социально-психологической коррекции профессиональной деформации личности основными целями являлись следующие: развитие особо важных качеств личности, способствующих конструктивному взаимодействию с другими людьми; создание условий для личностного роста участников; способствование ослаблению действия основных механизмов психологических защит. Психологическая поддержка в виде программы социально-психологической коррекции профессиональной деформации личности, направленной на формирование социально-психологических умений и навыков, повышение уровня рефлексии, способствует росту социальной зрелости личности, что оказывает дестабилизирующее воздействие на устойчивый симптомокомплекс профессионально-личностной деформации (9).

Как показывает анализ различных исследований по преодолению негативных явлений профессионализации, психологическая помощь сотрудникам милиции основывается на следующих положениях: во-первых, ориентация на личность сотрудника как субъекта профессиональной деятельности; во-вторых, использование технологий развивающего взаимодействия, которые позволяют мобилизовать и совершенствовать индивидуальные психофизические возможности сотрудника. Отмечается актуальность применения различных форм активного группового обучения и психокоррекции с помощью технологий социально-психологического тренинга, в том числе методом деловой игры. Наиболее эффективной формой работы признается комплексная профилактика рассматриваемого явления, включающая меры психологического и непсихологического (аналитического, организационно-управленческого и воспитательного) характера.

Проанализировав различные точки зрения по содержанию, целям и технологиям работы психолога по преодолению профессиональных деформаций сотрудников милиции, был избран подход к процессу и результатам психологической помощи как психолого-педагогической реабилитации личности. Реабилитация сотрудников милиции в ситуации профессиональной деформации понимается как восстановление способности дисгармонично развитой личности к нормальной жизнедеятельности. Психолог помогает сотруднику восстановить и утвердить свои связи в сфе-

рах профессиональной и личной жизни, структурировать и соотносить в самосознании реальности внешнего и внутреннего мира. В центре психолого-педагогической реабилитации находится система значимых отношений сотрудника, которые складываются у него при взаимодействии с материальным и социальным миром как обусловленные спецификой профессии. Эффективность психологической помощи сотруднику милиции в ситуации профессиональной деформации личности определяется тем, насколько в ходе межличностного общения и сотрудничества с психологом происходит изменение его системы отношений к профессиональной действительности, к другим людям и самому себе; насколько данная работа способствует развитию положительной направленности социальной активности сотрудника, его профессиональному и личностному росту.

*Встречаясь с сотрудником, испытывающим проблемы в служебной деятельности, мы имеем дело как с относительно сходными, так и с очень индивидуальными случаями. Поэтому, с технологической стороны, необходимо получить доступ к реальной жизненной проблематике сотрудника и иметь средства ее фиксации, другими словами – найти адекватные способы выделения эмпирических фактов, на основе которых возможно построение целостной психологической модели, обобщающей полученные результаты с точки зрения их полезности для оказания сотруднику психологической помощи. В связи с этим возникла потребность в разработке методики, направленной на выявление индивидуальных особенностей профессиональных деформаций сотрудников милиции.*

Наиболее эффективными для обнаружения индивидуальных уникальных отношений личности к окружающему миру и к себе самой являются проективные методы. Проекция понимается как процесс и результат взаимодействия испытуемого с объективно нейтральным материалом, в ходе которого осуществляется идентификация и собственно проекция, то есть наделение собственными мыслями, чувствами, переживаниями (5). Таким образом, продукты деятельности испытуемого несут на себе отпечаток целостной личности. Проективные методы позволяют проникнуть за внешний фасад поведения и исследовать внутренние детерминанты человеческих поступков.

Для исследования профессиональных особенностей сотрудника милиции в том виде, как они проявляются в восприятии и смысловой интерпретации окружающей среды, в построении межличностных взаимоотношений была разработана модификация тематического апперцептивного теста Г. Мюррея. Данная проективная методика позволяет вскрыть особое качество сотрудника как субъекта профессиональной деятельности, определенным образом организующего те или иные события, оперирует данными о субъективных переживаниях и представлениях сотрудника в разных жизненных обстоятельствах.

С психологической точки зрения, стимульный материал методики представляет собой таблицы с иллюстрациями социальных ситуаций, предполагающих свободные высказывания сотрудника в заданных отношениях. В предложенных ситуациях задаются предметно-профессиональные и социокультурные контексты профессиональной деятельности сотрудника милиции. Вместо того чтобы описывать реальных людей, испытуемый имеет дело с людьми на картинках, содержание которых он в своем воображении воспринимает как определенные социальные ситуации. Здесь менее ощутим сдерживающий эффект условностей или давление действительности, и поэтому повышается вероятность того, что рассказы испытуемого будут отображением его внутренних переживаний. При составлении рассказов моделируется, воссоздается не только предметное содержание предлагаемой ситуации, но и содер-

жание отношений, в которые вступают люди в этой ситуации, то есть социальное содержание.

На основе формализованных критериев профессиональной деформации сотрудников милиции были разработаны задания методики и алгоритм интерпретации полученных данных. В составляемых по таблицам проективной методики рассказах выявлялись следующие показатели: согласованность индивидуальных потребностей сотрудника и интересов конкретной профессиональной группы; доминирующий способ отношения к Другому и сферы его реализации; стиль взаимодействия; особенности идентификации; отношение к службе, ролевой конфликт, субъективная интерпретация норм, профессиональные стереотипы восприятия, реагирования, отношения. Посредством статистического анализа были выделены два комплекса взаимосвязанных показателей: первый – общественная направленность профессиональной деятельности, субъект-субъектное отношение к Другому, продуктивный способом взаимодействия, положительное отношение к службе – свидетельствует об успешности профессионального развития сотрудника милиции, обеспечивающей его профессиональное и социальное самоутверждение. Второй выделенный комплекс – эгоистическая направленность труда, произвольно-субъективная интерпретация норм деятельности, объектное отношение к Другому, ролевой конфликт, конфликтный способ взаимодействия, отрицательное отношение к себе и службе – позволяет говорить о кризисном периоде профессионального становления сотрудника милиции. Выводы о профессиональной деформации сотрудника строятся на основе не только количественной, но и качественной оценки выделенных критериев.

При оценке результатов исследования мы исходили из концепции психического здоровья, у истоков которой стоят представители гуманистической психологии, определяя психическое здоровье в терминах активности и личностного развития. Психическое здоровье не есть отсутствие конфликтов, проблем и прочего – оно означает скорее зрелость, сохранность и активность механизмов личностной саморегуляции, обеспечивающих полноценное человеческое функционирование. Систематизация диагностически значимых показателей на основе формализованных критериев профессиональной деформации сотрудников милиции явилась основой распределения испытуемых по уровням психологического здоровья (креативный, адаптивный, дезадаптивный, профессиональная деградация). Знание об индивидуальных особенностях сотрудников милиции было необходимо для обеспечения дифференцированного подхода к оказанию им психологической помощи. Сотрудников, отнесенных к первому и четвертому уровню психологического здоровья, при проведении исследования не выявлено, все испытуемые распределились между третьим и четвертым уровнями. 29,6% сотрудников были отнесены к дезадаптивному уровню.

При построении процесса психолого-педагогической реабилитации сотрудников милиции целесообразно применение средств и методов индивидуального консультирования с учетом феноменологической многоплановости явления профессиональной деформации, исходя из уникальности индивидуально-личностных особенностей каждого трудящегося человека, неповторимости ситуации его профессионального развития.

Психолого-педагогическая реабилитация сотрудников милиции в ситуации профессиональной деформации основана на следующих положениях: 1) профессионально-компетентная помощь с опорой на теорию и методы гуманистической

психологии, ориентированная на психическое здоровье и саморазвитие сотрудника милиции; 2) осуществляется посредством активизации внутренних ресурсов сотрудника с целью выработки способов поведения, способствующих поддержанию и восстановлению необходимого уровня готовности к выполнению задач профессиональной деятельности; 3) процесс консультирования строится на основе диалогического субъект – субъектного взаимодействия сотрудника и психолога-консультанта; 4) предметом является система отношений сотрудника милиции к себе и окружающей профессиональной действительности.

В процессе психолого-педагогической реабилитации сотрудников милиции при разрешении проблемных ситуаций в служебной деятельности необходимо решение следующих задач: 1) уменьшение уровня дискомфорта, вызванного внутренними или внешними составляющими профессиональной ситуации; 2) помощь в осознании сотрудником своих внутренних противоречий (в области ценностно-смысловой иерархии и самопонимании); 3) содействие самостоятельному разрешению внутренних противоречий, вызвавших данную ситуацию, с учетом «зоны ближайшего развития» обратившегося за помощью сотрудника; 4) оптимизация профессионального «Я-образа»; 5) выработка конструктивных стратегий и моделей поведения по разрешению проблемной ситуации.

Система отношений сотрудника милиции является предметом психолого-педагогической реабилитации. Психолог, выстраивающий консультативный процесс, имеет своей целью помощь сотруднику в установлении его отношений с собой и с окружающим миром. Отношения являются как целью, так и средством достижения цели, а обратившийся за помощью сотрудник – субъектом и объектом изменения отношений.

Основным методом постижения личностных особенностей и проблем сотрудника милиции служила беседа с ним по пониманию его жизненной ситуации, в ходе которой консультант изучал его внутренний мир. Использование в процессе беседы разработанной проективной методики определяло не только диагностические, но и формирующие воздействия консультанта. Беседа представляет собой сочетание вербальной активации значимых отношений личности сотрудника милиции с постоянным наблюдением и интерпретацией его экспрессивного поведения. В процессе беседы и наблюдения консультант выдвигает и проверяет гипотезы об особенностях реализуемых сотрудником отношений и вырабатывает для себя модель его индивидуальной системы отношений. В ролевой игре восстанавливаются социальные, предметные, пространственно-временные и другие составляющие внешнего и внутреннего (системы отношений) контекстов проблемной ситуации, что является основой переоценки и переосмысления сотрудником его способов взаимодействия с другими людьми и с самим собой. Единство диагностической, реконструктивной и формирующей тенденций в работе консультанта определяет особенности процесса психолого-педагогической реабилитации сотрудника милиции.

Разработанная система методов психолого-педагогической реабилитации влияет на формирование всех компонентов отношения сотрудника милиции к себе как субъекту профессиональной деятельности: когнитивного – через уточнение, конкретизацию и расширение системы знаний о себе, о своих характеристиках как личности и профессионала; эмоционального – посредством выработки позитивного отношения к себе, повышения адекватности оценивания своих личных и профессиональных качеств, возможностей и потенциалов; операционного – через развитие и закрепление профессионального «Я-образа» в конкретных ситуациях профессиональной деятельности и общения и отработку навыков саморегуляции.

Педагогическая психология призвана формулировать психологические закономерности и подходы обретения и развития человеком своего образа мира, как в институционализированных образовательных структурах, так и во всех иных видах и формах его жизнедеятельности. Понимание непрерывного образования как особой «сферы» жизнедеятельности человека, в которой он пребывает в течение всей своей жизни, означает, что оно осуществляется не только в специально организованных образовательных структурах, но и в непедагогических формах.

С этих позиций психологическую помощь можно рассматривать как своего рода образовательный процесс, в котором в ходе межличностного общения и сотрудничества с психологом происходит изменение картины мира клиента, системы его отношений с окружающим миром, обществом, другими людьми и с самим собой. Поскольку психолого-педагогическая реабилитация в ситуации профессионально-личностной деформации приводит к преобразованию внутреннего мира сотрудника милиции, психологическое консультирование в рамках данного подхода может быть отнесено к одной из форм дополнительного образования, имеющего основные признаки личностно-ориентированного: в его центре – личность и потребности сотрудника; содержание (система значимых отношений) раскрывается через взаимодействие и сотрудничество с психологом; результатом являются позитивные изменения субъективного образа мира сотрудника. Единство диагностической, реконструктивной и формирующей тенденций во взаимодействии сотрудника милиции и консультанта определяет особенности процесса психолого-педагогической реабилитации. Оказывая влияние на деформированную структуру личности, формируя позитивное ценностное отношение сотрудника к себе и окружающему миру, психолого-педагогическая реабилитация способствует развитию положительной направленности социальной активности сотрудника, его профессиональному и личностному росту.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Безносов С.П. Профессиональные деформации личности. – Спб.: Речь, 2004.
2. Борисова С.Е. Профессиональная деформация сотрудников милиции и ее личностные детерминанты / Автореф. дис. ... канд. психол. н. – М., 1998.
3. Буданов А.В. Программа и практические рекомендации по профилактике профессиональной деформации сотрудников ОВД. – М., 1992.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991.
5. Леонтьев Д.А. Тематический апперцептивный тест. – М.: Смысл. – 2000.
6. Лунина Е.Г. Социально-психологическая поддержка как фактор минимизации профессиональной деформации сотрудника правоохранительных органов. / Автореф. дис. ... канд. пед. н. – М., 1997.
7. Новиков Б.Д. Психологические особенности возникновения профессиональных деформаций сотрудников исправительно-трудовых учреждений / Автореф. дис. ... канд. психол. н. – Тверь, 1993.
8. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002.
9. Тихонова И.В. Социально-психологическая специфика диагностики и коррекции профессионально-личностной деформации медицинских сестер. / Автореф. дис. ... канд. психол. н. – Ярославль, 2002.

***Вершинина О.А.***

# ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ НЕВРОТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ РОССИИ

На основе экспериментального исследования обосновано оптимальное соотношение медико-клинических и психологических мероприятий при преодолении невротических расстройств у военнослужащих специальных служб России в условиях госпиталя. Предложена авторская концепция компонентного состава невротических расстройств. Показано, что эффективность преодоления невротических расстройств связана с комплексным использованием методов психологической коррекции компонентов невротического расстройства.

*VERSHININA O.A.*

*PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF NEUROTIC DISORDERS WITH THE SPECIAL SERVICES MILITARY OF RUSSIA*

*Optimal correlation of medico-clinical and psychological activities when overcoming neurotic disorders with the special services military of Russia in hospital conditions is substantiated on the base of experimental research. Author's concept of component composition of neurotic disorders is given in this research. It is shown that efficiency of overcoming of neurotic disorders is connected with the complex using of psychological correction methods of neurotic disorders components.*

В последнее десятилетие в медицинской статистике зафиксирована устойчивая тенденция к росту невротических расстройств среди сотрудников специальных служб России. Распознавание этого типа заболевания затрудняется из-за длительного и латентного формирования невротического симптомокомплекса и соматизации невротических симптомов. Анализ результатов исследований военных специалистов показывает, что у военнослужащих выявляется преобладание так называемых «недифференцированных» смешанных форм неврозов с длительным течением, в связи с чем, в военно-психиатрической практике принят термин «невротическое состояние» с указанием его выраженности и основных клинических симптомов [8].

Изучение практики преодоления невротических состояний в условиях военно-медицинских учреждений показывает, что формирование клинической картины заболевания проходит без учета данных психологического обследования, отсутствует фиксированный и объективный динамический контроль актуального психологического состояния военнослужащих в процессе лечения. В связи с этим в структуре научно-исследовательской практики по данной проблеме превалирует медико-клинической подход на всех этапах преодоления невротического симптомокомплекса как в амбулаторных (поликлинических), так и стационарных условиях (госпиталях). Неотработанность вопросов, связанных с организацией и осуществлением работы клинического психолога в военном лечебном учреждении, определением целей и задач в осуществлении психологической помощи военнослужащим с невротическими расстройствами обуславливают недостаточную включенность психологической коррекции в комплекс лечебных мероприятий.

Структура и содержание научно-психологических исследований в отечествен-

ной и зарубежной литературе по вопросам психологической коррекции невротических расстройств не позволяет четко выделить это направление как относительно самостоятельное в системе медико-психологической практики. Отдельные авторы акцентируют внимание на изучении психологических особенностей военнослужащих с невротическими расстройствами с позиции общей психологии [2, 9, 11], другие обосновывают основные подходы и принципы оказания психологической помощи с точки зрения клинической психологии без основательного учета деятельностных факторов патогенеза [10, 12], третьи в качестве основных форм работы по снижению выраженности невротической симптоматики утверждают приоритет психофармакологического и психотерапевтического лечения [1, 13]. Другими словами, в настоящее время в комплексе лечебных мероприятий наряду с психотерапевтической, фармакологической и восстановительной терапией не уделяется достаточно внимания на использование методов психологической коррекции.

Принимая точку зрения военных специалистов, следует подчеркнуть, что эффективность лечебного воздействия невротических расстройств на госпитальном этапе лечения будет зависеть от нескольких факторов: раннего начала лечения; совокупности различных методов и средств медикаментозного и психологического воздействия; интегративной деятельности специалистов различных уровней, в частности: психиатра, психотерапевта и психолога [14]. Недостаточно четко оформленное теоретическое представление о сущности невротического расстройства у военнослужащих специальных служб России затрудняет изучение психологических аспектов невротических расстройств применительно к специфике оперативно-служебной деятельности сотрудников специальных служб и обоснования оптимальной совокупности методов психологической коррекции в процессе лечебных мероприятий.

При изучении особенностей формирования и развития невротического расстройства у сотрудников спецслужб следует указать на специфические особенности оперативно-служебной деятельности, которые обусловлены необходимостью длительного нахождения в условиях психотравмирующих факторов оперативно-служебной обстановки, о чем позволяют утверждать данные клинического обследования военнослужащих, поступающих на лечение в госпиталь. Длительность психотравмирующих воздействий и неравномерность психо-эмоциональных нагрузок сказываются на ухудшении общего состояния. Постепенно происходит соматизация невротических реакций, вынуждая военнослужащих обращаться к врачам – клиницистам и госпитализироваться в общие соматические отделения. Так, до 60-70% военнослужащих поступают на лечение в госпиталь с психосоматическими заболеваниями, однако при консультировании врачом – психотерапевтом или психиатром у данной категории военнослужащих выявляется невротическое расстройство.

Данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, свидетельствуют о том, что в условиях военного госпиталя преодоление невротических расстройств происходит не в полном объеме. Так, при повторной беседе с военнослужащими, которым не оказывалась психологическая помощь, выявляются следующие особенности: в 18% случаев военнослужащие продолжают предъявлять жалобы эмоционального спектра, в 16% случаев сохраняются жалобы, отражающие когнитивный уровень невротических нарушений (навязчивые мысли). Жалобы, характеризующие поведенческие нарушения, предъявляются в 3% случаев; в 1% случаев сохраняются жалобы соматовегетативного характера. Обобщенные данные позволяют утверждать, что при выписке из госпиталя от 8 до 30% пациентов субъективно оценивают

свое актуальное состояние как неудовлетворительное и высказывают желание продолжить лечение в госпитале.

Изучение проявления и динамики невротического расстройства среди сотрудников спецслужб позволило выявить ряд особенностей, связанных со спецификой оперативно-служебной деятельности. Анализ результатов современных исследований показывает, что в 73% случаев первичные нарушения происходят в эмоциональной сфере, в 13% – в поведенческой сфере, в 7,3% – в когнитивной сфере, в 6,7% – характеризуются соматовегетативными нарушениями. Другими словами, невротическое расстройство у военнослужащих проявляются нарушениями эмоциональной, когнитивной, поведенческой и соматовегетативной сфер (табл. 1).

Таблица 1

**Компонентный состав нарушений при невротических расстройствах**

| Компонент | Показатели нарушений (симптомы) |
|---|---|
| Эмоциональный | Постоянная тревожность и настороженность, раздражительность, злость, ранимость, повышенная впечатлительность, сниженное настроение. |
| Когнитивный | Обостренное чувство несправедливости, чувство вины, навязчивые мысли, переоценка раннее значимых ценностей, различные страхи (темноты, открытых пространств, болезни и т.п.), алекситимия, снижение социальной коммуникации. |
| Поведенческий | Агрессивность, плаксивость, суетливость, снижение работоспособности, навязчивые движения. |
| Соматовегетативный | Повышенная утомляемость, плохой сон, дрожь в теле, сердцебиение, повышенная потливость, боли в области сердца, боли в других органах. |

Каждый уровень нарушений, представленных в таблице 1, характеризуется наличием различных симптомов, которые внешне проявляются в изменении поведения военнослужащего, в общении и служебной деятельности. Сотрудники спецслужб после служебных командировок предъявляют жалобы на снижение настроения, утрату прежних интересов, безразличие к профессиональному будущему, эмоциональную раздражительность в межличностных контактах вплоть до грубости [14].

Результаты анализа специфики оперативно-служебной деятельности военнослужащих специальных служб говорят о влиянии на возникновение невротических расстройств ряда взаимообусловленных факторов, наиболее важными из которых можно считать: стрессы оперативно-служебной деятельности, астенизация нервной системы вследствие напряженных условий службы и неблагополучная социально-психологическая обстановка в семье и на работе. Следовательно, невротическое расстройство у военнослужащих спецслужб России – это психогенно обусловленное заболевание, вызванное длительным воздействием стресс-факторов оперативно-служебной деятельности, выражается латентным (скрытым) периодом формирования невротического симптомокомплекса и проявляется нарушениями функционирования эмоциональной, соматовегетативной, поведенческой и когнитивной сфер. Исходя из этого, преодоление невротических расстройств предполагает осуществление мероприятий по снижению выраженности нарушений посредством психологических приемов и средств с учетом компонентной структуры заболевания.

Учитывая, что детерминирующим фактором в развитии невротических расстройств является психологическая составляющая, то их преодоление предполагает включение психологической коррекции в комплекс лечебных мероприятий.

Принимая во внимание обоснованную автором компонентную структуру невротических расстройств, проявляющуюся в эмоциональной, когнитивной, поведенческой и вегетативной сферах, а также особенности этиопатогенеза неврозов у военнослужащих спецслужб, представляется целесообразной следующая совокупность методических средств психокоррекционного процесса (рис. 1).

Совокупное применение описанных в рисунке 1 психокоррекционных техник позволяют прицельно воздействовать на компонентный состав невротических расстройств в соответствии с определенными целями. Следовательно, психологическая коррекция невротических расстройств у военнослужащих специальных служб представляет собой оптимальную совокупность и последовательность применения средств и методов психологического воздействия на компонентный состав невротического расстройства с целью обеспечения оптимального функционирования военнослужащих для эффективного решения служебных задач в условиях профессиональной деятельности.

Программа психологической коррекции, разработанная с учетом методических средств и целей, выступила основным инструментом формирующего эксперимента на базе одного из военных госпиталей. Исследовательские группы были сформированы из военнослужащих спецслужб, проходивших лечение в отделении функциональной неврологии с различными формами невротических расстройств. Контрольную группу составили 16, а экспериментальную – 18 военнослужащих.




Рис. 1. Совокупность методических средств и целей психологической коррекции компонентов невротических расстройств у военнослужащих специальных служб в условиях госпиталя

В качестве независимой переменной в исследовании выступали совокупность и последовательность применения методов и средств психологической коррекции (табл. 2). Зависимой переменной являлись субъективные и объективные показатели психологического состояния военнослужащих с невротическими расстройствами (изменения в эмоциональной, когнитивной, поведенческой и соматовегетативной сферах).

Таблица 2

**Последовательность применения методов и средств психологической коррекции невротических расстройств у военнослужащих спецслужб России в условиях госпиталя**

| Этап | Наименование | Цели | Задачи |
|---|---|---|---|
| 1 | Индивидуальная беседа | 1. Установление эмоционального контакта.<br>2. Повышение мотивации к дальнейшей совместной работе. | 1. Сбор анамнеза.<br>2. Подбор психодиагностического инструментария |
| 2 | Психологическое исследование | 1. Определение совокупности конкретных методов и методик психологической коррекции.<br>2. Вероятностное определение сроков психокоррекционной работы | 1. Диагностика личностных свойств (индивидуально-психологических особенностей)<br>2. Диагностика последствий воздействия стресс-факторов служебной обстановки. |
| 3 | Психологическая коррекция | Преодоление невротических нарушений, учитывая четырехкомпонентную структуру заболевания. | 1. Внедрение программы психологической коррекции.<br>2. Внесение при необходимости дополнений и изменений психокоррекционной программы. |
| 4 | Заключительный этап – подведение итогов | Оценка степени эффективности программы. | Ретестовая диагностика психологического состояния. |
| 5 | Этап закрепления результата («экологическая проверка») | Снижение вероятности рецидива заболевания. | Обучение формулированию четких, исполнимых планов на ближайшее будущее, связанное со служебной деятельностью. |

В рамках формирующего эксперимента фиксация зависимой переменной производилась посредством измерения динамики показателей компонентов невротических нарушений с помощью следующих психодиагностических методов и методик (табл. 3).

Таблица 3

**Методы диагностики компонентного состава невротического расстройства**

| Компонентный состав заболевания | Методы диагностики | Показатели | Шкала измерения (критерии) |
|---|---|---|---|

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Эмоциональный | Многофакторный личностный опросник FPI; опросник ПАЭТ | Уровни депрессивности (шкала III), застенчивости (шкала VIII) и эмоциональной лабильности (шкала XI); эмоционального тонуса, комфортности | Баллы |
| 2 | Когнитивный | Опросник ПАЭТ, структурированный опрос | Уровень интереса навязчивые мысли, фобии, чувство несправедливости, вины, лекситимия, социальная коммуникативность | Баллы |
| 3 | Поведенческий | Многофакторный личностный опросник FPI; опросник ПАЭТ | Уровни спонтанной агрессивности (II), раздражительности (IV), уравновешенности (VI), реактивной агрессивности (VII), напряжения | Баллы |
| 4 | Соматовегетативный | Шкала степени выраженности астенического состояния (ШАС); многофакторный личностный опросник FPI; опросник ПАЭТ | Уровень астении; уровень невротичности (I); уровень психической активности | Баллы |

Статистический анализ с помощью критерия t-Стьюдента позволяет сделать вывод о том, что до проведения мероприятий психологической коррекции статистически значимых различий в экспериментальной и контрольной группах по основным характеристикам не наблюдалось ($p \leq 0,05$) (табл. 4) .

Таблица 4

**Характеристика основных показателей невротического расстройства в контрольной и экспериментальной группах (по средним значениям)**

| Показатели | ЭГ (N=18) | | КГ (N=16) | |
|---|---|---|---|---|
| | $M_x$ | Std. Dev. | $M_x$ | Std. Dev. |
| **Эмоциональный компонент нарушений** | | | | |
| Эмоциональная Лабильность | 8,00 | 3,049 | 8,25 | 3,531 |
| Депрессивность | 6,83 | 3,502 | 7,56 | 4,066 |
| Эмоциональный тонус | 17,00 | 1,970 | 16,69 | 2,152 |
| Комфортность | 16,22 | 1,665 | 16,68 | 1,580 |
| Застенчивость | 4,56 | 2,791 | 5,50 | 2,757 |
| **Когнитивный компонент нарушений** | | | | |
| Общительность | 7,22 | 3,590 | 6,37 | 2,986 |
| Интерес | 14,67 | 1,680 | 15,12 | 2,217 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Поведенческий компонент нарушений** | | | | |
| Спонтанная Агрессивность | 5,17 | 3,915 | 5,18 | 3,746 |
| Раздражительность | 5,44 | 2,502 | 5,93 | 3,193 |
| Реактивная Агрессивность | 4,72 | 2,562 | 2,75 | 2,569 |
| Напряженность | 16,11 | 1,676 | 16,18 | 1,515 |
| **Соматовегетативный компонент нарушений** | | | | |
| Невротичность | 10,11 | 3,998 | 10,12 | 4,500 |
| Психическая активность | 16,06 | 3,019 | 17,18 | 2,073 |
| Астения | 83,33 | 22,801 | 78,50 | 22,220 |

Группировка средних значений, представленных в таблице 4, составлена из основных симптомов, характерных для невротического расстройства с учетом компонентной структуры заболевания. Результаты формирующего эксперимента говорят о том, что применение экспериментальной программы позволило более успешно устранить симптоматику невротического расстройства.

Так, при повторном тестировании показатели эмоциональных нарушений достоверно снизились в обеих группах. Однако по сравнению с контрольной в экспериментальной группе показатель депрессивности снизился в 3,4 раза, показатель эмоциональной лабильности – в 1,8 раз. Показатели эмоционального тонуса и комфортности в ЭГ достигли высокого уровня (до 8 баллов), в то время как в КГ эти показатели достигли только среднего уровня (от 9 до 15 баллов).

После проведения психокоррекции показатель нарушений в когнитивной сфере, характеризующийся уровнем общительности и интереса в экспериментальной группе возрос по сравнению с контрольной группой на 1,2 и 7,83 балла соответственно.

Результаты тестирования поведенческого компонента невротических нарушений в исследовательских группах после проведения психологической коррекции позволяют утверждать, что его характеристики улучшились. По сравнению с контрольной, в экспериментальной группе военнослужащих поведенческие нарушения, характеризующиеся импульсивностью, агрессивным настроем на социальное окружение и доминированием существенно уменьшились ($p \leq 0{,}01$). При этом, по наблюдению медицинского персонала, среди военнослужащих, проходящих психологическую коррекцию, быстрее происходит упорядочивание поведения в пределах лечебного отделения: военнослужащие ведут себя спокойнее, уравновешеннее и доброжелательнее по отношению к другим пациентам и лечащему персоналу. Сами военнослужащие во время беседы также подтверждают изменение своего поведения и улучшение самочувствия, отмечая субъективное снижение чувства дискомфорта и напряженности.

Применение психокоррекционных мероприятий привело к более существенным снижениям выраженности соматовегетативного компонента невротического расстройства. Так, при повторном тестировании уровень невротичности в экспериментальной группе снизился по сравнению с контрольной в 3,4 раза, уровень психической активности возрос до высокого (7,39 баллов), в то время как в контрольной группе он остался в пределах среднего уровня (10,19 балла). По сравнению с первичным исследованием, показатель астении после проведения психологической коррекции в экспериментальной группе снизился в 1,7 раза и характеризуется отсутствием астенических симптомов (47,1 балла).

Улучшение актуального состояния у военнослужащих так же подтверждается результатами наблюдения и беседы. Так, капитан Е., 1968 года рождения, поступил в отделение функциональной неврологии клинического военного госпиталя. При поступлении предъявлял следующие жалобы: снижение настроения, чувство подавленности и тревоги, повышенная раздражительность, кошмарные сновидения, боли в суставах рук и ног.

Из анамнеза известно, что он находится на службе с 1988 года. С 1995 года часто бывает в командировках (Чечня, Северо-Кавказский регион), принимает участие в боевых действиях. Со слов военнослужащего, с 2001 года по 2005 год длительность и частота командировок субъективно ощущаются как «одна большая командировка на 4 года», объясняя тем, что перерывы между поездками составляли от 2-3 дней до недели. С этого времени стал отмечать у себя неустойчивость настроения, возникающие периоды раздражительности и нервозности. В период последней командировки при выполнении боевого задания на его глазах погибают четыре друга, сам едва остается жив. По возвращении домой состояние ухудшилось – появилось чувство тревоги, разбитости, снизилась работоспособность, нарушился сон. Перед глазами постоянно видел картины боевых действий, преследовавшие его во снах. Появились навязчивые мысли о семье, произошла переоценка ценностей. На дальнейшую службу не настроен, мотивируя тем, что «устал от постоянного эмоционального напряжения».

В госпитале лечение состояло из приема фармакологических препаратов, курса физиотерапевтического и психокоррекционного лечения. На фоне проводимой психокоррекции пациент стал отмечать улучшение состояния: стабилизировалось настроение, уменьшилось чувство тревоги и беспокойства, стал более уравновешенным. После проведения 6 сеансов психологической коррекции в ходе индивидуальной беседы отмечает субъективное улучшение общего состояния: исчезновение эмоционального дискомфорта, тревоги и неуверенности; улучшение сна и аппетита. В заключительной беседе отмечается появление интереса к службе и стремление к решению проблем. Совместно с психологом были намечены пути разрешения некоторых конфликтных ситуаций на работе и определен оптимальный режим труда и отдыха на службе.

Как и предполагалось ранее, снижение невротических симптомов происходило у военнослужащих независимо от включения в процесс лечения психокоррекционного воздействия. Однако, после проведения психокоррекции, результаты повторного тестирования свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе можно наблюдать более выраженное снижение исследуемых показателей по сравнению с контрольной группой, на высоком уровне значимости ($p \leq 0{,}01$) (см. рис. 2).

Таким образом, экспериментально подтверждена эффективность проводимой психологической коррекции, разработанной с учетом теоретических представлений о компонентном составе невротического расстройства, совокупности и последовательности применения методов и средств преодоления невротического симптомокомплекса у военнослужащих спецслужб России.

Результаты констатирующего и формирующего экспериментов позволили выделить ряд требований, при соблюдении которых организация и проведение психологической коррекции в военных госпиталях будет осуществляться более качественно и эффективно. К наиболее важным из них следует отнести: 1) строгую логичную организацию психокоррекционного процесса; 2) уровень профессиональной подготовленности специалиста; 3) соответствующий уровень научно-методического и нормативно-правового обеспечения.

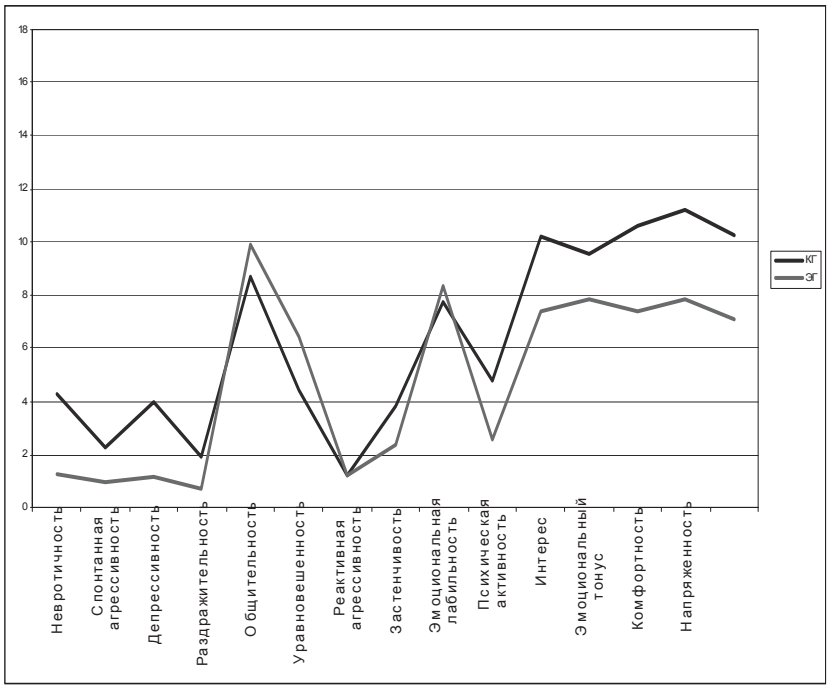



Рис. 2.

### *Основные выводы*

1. Невротическое расстройство у военнослужащих спецслужб – это психогенно обусловленное заболевание, вызванное длительным воздействием стресс-факторов оперативно-служебной деятельности, выражается латентным (скрытым) периодом формирования невротического симптомокомплекса и проявляется в компонентном составе нарушения функционирования эмоциональной, соматовегетативной, поведенческой и когнитивной сфер.

2. Этиология и динамика неврозов у сотрудников спецслужб определяется спецификой профессиональной деятельности и зависит от ряда взаимообусловленных факторов, наиболее важными из которых можно считать: стрессы оперативно-служебной деятельности, астенизацию нервной системы вследствие напряженных условий службы и неблагополучной социально-психологической обстановкой в семье и на работе.

3. В условиях военного госпиталя преодоление невротических расстройств происходит не в полном объеме. Это обусловлено рядом обстоятельств, связанных с недостаточной включенностью психологической коррекции к комплекс лечебных мероприятий, отсутствием фиксированного и объективного динамического контроля за актуальным состоянием военнослужащих в процессе лечения, неоптимальностью организации и последовательности психологических воздействий с учетом этиопатогенеза невроза.

4. Психологическая коррекция невротических расстройств у сотрудников спецслужб представляет собой оптимальную совокупность и последовательность применения средств и методов психологического воздействия на компонентный состав невротического расстройства с целью восстановления оптимального функционирования военнослужащих для эффективного решения служебных задач в условиях профессиональной деятельности. Применение психокоррекционных мероприятий позволяет привести в норму выраженность показателей компонентов невротического симптомокомплекса с более положительной динамикой и устойчивостью.

5. К числу показателей эффективности психокоррекционных воздействий можно отнести элиминацию невротических нарушений, включенных в компонентный состав невротического расстройства, сокращение сроков восстановления состояния нормы, улучшение субъективного и объективного психологического состояния.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аверкина Н.А. Болевые феномены при панических атаках: Дисс. ... канд. мед. наук. – М., 2000. – С.167.
2. Бруй Ю.В. Акмеологические условия продуктивной психологической помощи кризисной личности военнослужащего. – Дисс. ... канд. психол. наук. – М. – 2004 – 182 с.
3. Вершинина О.А. Опыт психологической коррекции невротических расстройств у военнослужащих в условиях ГПКВГ ФСБ России// Актуальные проблемы и перспективы развития психологического обеспечения служебной деятельности и работы с кадрами: Материалы всероссийской межведомственной научно-практической конференции 8-9 февраля 2005 г. Часть 1. Секционные заседания. Секция 3. – Голицыно, 2005. – С. 82–87 (0,1 п.л.).
4. Вершинина О.А. Посттравматическое стрессовое расстройство у военнослужащих пограничной службы России: характеристика, этиология, оценка объема психологической помощи. – Труды Академии. – № 27-28. – М.: Пограничная Академия ФСБ России, 2003. – С. 47–62 (0,9 п.л.).
5. Вершинина О.А. Актуальное состояние психологической коррекции ПТСР у военнослужащих пограничной службы в условиях Главного пограничного военного клинического госпиталя ФСБ России. – Труды Академии. – № 27–28. – М.: Пограничная Академия ФСБ России, 2003. – С. 238–249 (0,8 п.л.).
6. Вершинина О.А. Особенности проявления невротических расстройств у военнослужащих специальных служб России. – Труды Академии.- №.41. – М.: Пограничная Академия ФСБ России, 2006. – С. 244–257 (0,5 п.л.).
7. Вершинина О.А. Невротические расстройства у военнослужащих Федеральной службы безопасности: этиология, клинические проявления и методика психологической коррекции. – Труды Академии. – № 43. – М.: Пограничная Академия ФСБ России, 2007. – С. 255–267 (0,5 п.л.).
8. Военная психиатрия. Под ред. С.В. Литвинцева, В.К. Шамрея. – СПб.: ВМедА, ЭЛБИ – СПб., 2001. – С. 198.
9. Жуков А.М. Стресс жизни офицеров российской федерации и его психопрофилактика. – Дисс. ... канд. психол. наук. – М. – 2004. – 171 с.
10. Захаров Н.П. Психотерапия пограничных расстройств и состояний зависимости. – М.: ДеЛи Принт, 2004. – С. 12–21.
11. Малкова Л.Д. Изучение невротических астений в аспекте эмоционального стресса. – Эмоциональный стресс и пограничные нервно-психические расстройства. Сборник научных трудов института им. В.М. Бехтерева, т. 82 (под. рук. Г.К. Ушакова и Б.Д. Карвасарского). – Л. – 1977. – С. 72–76.
12. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология. Практическое руководство. – 4-е изд. – М.: «МЕДпресс-информ», 2002. – С. 327.
13. Собенников В.С. Соматоформные, депрессивные и тревожные расстройства: Дисс. ... докт. мед. наук. – Иркутск, 2001. – С. 287.
14. Степанченко О.Ю., Судейкин И.В., Конопак И.А. К проблеме психологической реабилитации сотрудников силовых ведомств. – Перспективы развития медико-психологической реабилитации военнослужащих органов федеральной службы безопасности и пограничных войск.// Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Санаторий «Байкал»: 2004. – С. 29–31.

# СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абсалямова И.Р., кафедра социальной педагогики и семьеведения Российского государственного социального университета, г. Москва.

Акулова Ирина Анатольевна, заместитель директора по научной работе школы №1357, г. Москва.
e-mail: Akula-super@yandex.ru

Андриевская Нина Николаевна, соискатель кафедры психологии Московского государственного университета технологий и управления, учитель СОШ №1317, г. Москва.

Афанасьева Оксана Олеговна, дефектолог, клинический психолог, соискатель МГППУ, руководитель научно-технического проекта «Биоадаптивная игрушка» в ЗАО «НЕЙРОКОМ», г. Москва.

Барабанщиков Владимир Александрович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией системных исследований психики Института психологии РАН, декан факультета психологии Института психоанализа, г. Москва.

Батоцыренов Валерий Батожаргалович, Читинский государственный университет, г. Чита.

Белая Ольга Петровна, преподаватель кафедры истории и теории журналистики, Ставропольский государственный университет, г. Ставрополь.
e-mail: belaya_st@mail.ru

Березкина Анна Револьтовна, Академия управления МВД России, г. Москва.
e-mail: b_00@mail.ru

Булгаков Александр Владимирович, доктор психологических наук, декан факультета психологии МГОУ, г. Москва.

Величковский Борис Борисович, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва.

Вершинина Ольга Александровна, преподаватель кафедры психологии и педагогики профессиональной деятельности Голицынского пограничного института ФСБ России, Московская область.

Гришин Евгений Валерьевич, кандидат психологических наук, ведущий эксперт, КГ «Имидж контакт» г. Москва.
e-mail: e.grishin@mail.ru

Грязнова Татьяна Владимировна, директор Психологического центра, старший преподаватель кафедры “Психология”, соискатель кафедры “Психология” Дальневосточного государственного университета путей сообщения.

Гурьева Людмила Петровна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и педагогической психологии Педагогической академии последипломного образования Московской области, г. Москва.

Гущин Михаил Вадимович, Воронежское военно-техническое училище Федеральной службы охраны Российской Федерации, г. Воронеж.

Демидов А.А., Институт психологии Российской академии наук, г. Москва.

Дорофеева Наталия Валериевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут.
e-mail: dorofeevan@mail.ru

Жегалло Александр Владимирович, Институт психологии Российской академии наук, г. Москва.

Иванец В.В., старший специалист по подбору персонала Manpower.
e-mail: vadimvi@yandex .ru

Киреева Зоя Алексеевна, Курганский государственный университет (КГУ), факультет психологии, валеологии и спорта, кафедра общей и социальной психологии, г. Курган.
e-mail: russiangirl81@mail.ru

Кирсанова В.Г., кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Педагогической академии последипломного образования, г. Москва.

Кис Романа Николаевна, соискатель кафедры психологии Московского Государственного университета технологий и управления, учитель, г. Москва.

Климова Оксана Викторовна, психолог, г. Шадринск Курганской области.
E e-mail: postboxmy@zaural.ru

Ковалева Инна Алексеевна, зам. директора Центра образования «Москва-98» № 1953, г. Москва.

Коваленко Екатерина Александровна, Российский университет дружбы народов, г. Москва.

Коренева Марина Рашидовна, кандидат медицинских наук, доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики МГОУ, г. Москва.

Костина Любовь Николаевна, Академия управления МВД России, г. Москва.

Кочнева Любовь Валентиновна, старший преподаватель кафедры социологии, психологии и социального менеджмента Московского авиационного института Государственного технического университета, г. Москва.
e-mail: shafran@qwerty.ru

Крушельницкая Ольга Борисовна, кандидат психологических наук, профессор, заведующая кафедрой теоретических основ социальной психологии, Московский городской психолого-педагогический университет, факультет социальной психологии, г. Москва.

Логинова Анастасия Аркадьевна, аспирант кафедры общей и педагогической психологии факультета психологии МГОУ, г. Москва.

Малафеева Екатерина Николаевна, преподаватель кафедры психологии Тульского института экономики и информатики, г. Тула.

Маленкова Марина Владимировна, аспирант Педагогической академии последипломного образования Московской области, г. Москва.
e-mail: mvogel@mail.ru

Милашина Ольга Георгиевна, доцент кафедры практической психологии Новосибирского гуманитарного института, соискатель Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.

Москаленко Валентина Дмитриевна, доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры психологического консультирования факультета психологии МГОУ, г. Москва.

Мысин Олег Иванович, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и профессиональной деятельности МГОУ, г. Москва.

Наумов Александр Юрьевич, военный психолог, соискатель кафедры психологии Военного университета Министерства обороны Российской федерации, г. Москва.

Николаева Н.Н., педагог-психолог средней школы, Московская область.

Падурина Елена Александровна, аспирант кафедры общей и социальной психологии Курганского государственного университета, педагог-психолог Курганского технологического колледжа, г. Курган.
e-mail: len04ka.06@mail.ru

Пантелеева Нина Андреевна, педагог-психолог высшей квалификационной категории детского дома № 74 «Мэрхэмэт», г. Набережные Челны РТ.

Панферова Елена Владимировна, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого, г. Тула.

Первитская Алена Михайловна, аспирант Курганского государственного университета, г. Курган.

e-mail: alenka3@yandex.ru

Попова Наталья Николаевна, Читинский государственный университет, г. Чита.

Рыбочкина О.С., аспирант Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, младший научный сотрудник лаборатории «Психологических проблем воспитания» ФГУ «ГосНИИ семьи и воспитания», преподаватель МГОУ, г. Москва.

Семенихина М.В., аспирант Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, младший научный сотрудник лаборатории «Психологических проблем воспитания» ФГУ «ГосНИИ семьи и воспитания», преподаватель МГОУ, г. Москва.

Сенкевич Людмила Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологической антропологии Государственной классической академии им. Маймонида, г. Москва.

Силяева А.А., аспирант кафедры социальной психологии Российского государственного социального университета, г. Москва.

Скворцова Елена Викторовна, старший инспектор государственного учреждения «Межрайонная уголовно-исполнительная инспекция № 6 Управления федеральной службы исполнения наказаний России по г. Москве», соискатель кафедры педагогической психологии Московского психолого-социального института, г. Москва.

e-mail: skvorcova.ev@rambler.ru

Славгородская Елена Львовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и профессиональной деятельности факультета психологии МГОУ, г. Москва.

Сорокина Ольга Васильевна, аспирант, Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Москва.

e-mail: belchic@mail.ru

Сумароков Александр Иванович, старший преподаватель кафедры психологии развития и профессиональной деятельности МГОУ, г. Москва.

Суржикова Любовь Федоровна, соискатель ученой степени кандидата наук кафедры социальной семейной педагогики Российского государственного социального университета, г. Москва.

Уварова Лариса Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и профессиональной деятельности МГОУ, г. Москва.

Уланова Наталья Сергеевна, Московский городской психолого-педагогический университет, г. Москва.

Утлик Дмитрий Эрнстович, кандидат психологических наук, преподаватель Государственного университета управления, г. Москва.

Филатова Александра Федоровна, докторант кафедры социальной психологии МГОУ, Омский государственный педагогический университет, г. Омск.

Филиппова Светлана Анатольевна, аспирант кафедры практической психологии, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, г. Тула. e-mail: wega-04@mail.ru.

Шейнис Галина Васильевна, кандидат психологических наук, доцент, докторант факультета психологии МГОУ, г. Москва.

Шмакова Светлана Сергеевна, Алтайский государственный университет, г. Барнаул.

Шумский Владимир Борисович, аспирант факультета психологии Государственного университета – Высшая Школа Экономики (ГУВШЭ), г. Москва.

e-mail: v.shymsk@mtu-net.ru

Щукина Ольга Эверьяновна, старший преподаватель кафедры психологии развития и профессиональной деятельности факультета психологии МГОУ, г. Москва.

Эрдынеева Клавдия Гомбожаповна, Читинский государственный университет, г. Чита.

Янгичер Елена Владимировна, аспирант кафедры общей и педагогической психологии МГОУ, г. Москва.

e-mail: Flora-elena@yandex.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<br>Фамилия, имя, отчество (полностью)<br>Полное наименование организации (в скобках – сокращенное), город (указывается если не следует из названия организации)<br>Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком Аннотация |
| на английском языке | НАЗВАНИЕ СТАТЬИ – прописными буквами<br>Имя, фамилия (полностью)<br>Полное наименование организации, город<br>Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком Abstract |
| на русском языке | Объем статьи – от 15000 до 40000 символов, включая пробелы<br>Список использованной литературы под заголовком Литература |

Формат страницы – А4, книжная ориентация. Шрифт – Arial, цвет шрифта – черный, размер не менее 14 пунктов, междустрочный интервал – полуторный.

Форматирование текста:

**- запрещены** любые действия над текстом («красные строки», центрирование, отступы, переносы в словах и т.д.), **кроме** выделения слов полужирным, подчеркивания и использования маркированных и нумерованных (первого уровня) списков;

**- наличие рисунков, формул и таблиц** допускается только в тех случаях, если описать процесс в текстовой форме невозможно. В этом случае каждый объект не должен превышать указанные размеры страницы, а шрифт в нем не менее 12 пунктов. Возможно использование только вертикальных таблиц и рисунков. Запрещены рисунки, имеющие залитые цветом области, все объекты должны быть черно-белыми без оттенков. **Все формулы** должны быть созданы с использованием компонента **Microsoft Equation** или в виде четких картинок

**- запрещено уплотнение интервалов**;

**- при нарушении требований** объекты удаляются из статьи.

Абзацы должны быть отделены друг от друга пустой строкой (дополнительным «Enter»).

Обращаем особое внимание на *точность библиографического оформления* статей. Для обеспечения удобства читателей библиографические примечания размещаются внизу каждой страницы в подстрочнике (нумерация сносок сплошная). Обращаем также внимание 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.**

**В случае принятия статьи условия публикации оговариваются с ответственным редактором.**

**Ответственный редактор серии «Психологические науки» – кандидат психологических наук, доцент Булгаков А.В.**

**Адрес редколлегии серии «Психологические науки» «Вестника МГОУ»: г. Москва, ул. Радио, д. 10а, кор. 1. Телефон: 261-29-45, 223-31-75 доб. 1570. E-mail: av_bulgakow@mail.ru.**

*ВЕСТНИК*
*Московского государственного*
*областного университета*

**Серия**
**«Психологические науки»**

**№ 3**

Подписано в печать: 05.10.2007.
Формат бумаги 60x86 /$_8$. Бумага офсетная. Гарнитура «NewtonC».
Уч.-изд. л. 27,75. Усл. п. л. 25. Тираж 500 экз. Заказ № 202.

**Издательство МГОУ**
**105005, г. Москва, Радио, д. 10а.**