

Вестник

***Московского государственного
областного университета***

**СЕРИЯ
«ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ»**

№ 4

**Москва
Издательство МГОУ
2007**

***Вестник
Московского государственного
областного университета***

**СЕРИЯ
«ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»**

№ 4

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–корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор
Кондратьев М.Ю. – член–корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор
Булгаков А.В. – доктор психологических наук, доцент, ответственный редактор
Орлова Е.А. – доктор психологических наук, профессор
Шнейдер Л.Б. – доктор психологических наук, профессор
Шульга Т.И. – доктор психологических наук, профессор
Ясвин В.А. – доктор психологических наук, профессор
Фирсов М.В. – доктор психологических наук, профессор
Кузьмина Е.И. – доктор психологических наук, профессор
Мартынова Е.В. – кандидат психологических наук, доцент
Резванцева М.О. – кандидат психологических наук, доцент
Вайдорф–Сысоева М.Е. – кандидат педагогических наук, профессор
Иванова М.Е. – кандидат педагогических наук, доцент

Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – № 4. – 2007. – М.: Изд–во МГОУ. – 276 с.

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

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

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

ISBN 978-5-7017-1195-0

© МГОУ, 2007
© Издательство МГОУ, 2007

РАЗДЕЛ I ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Шеляховская Н.К.

Н.Д. ЛЕВИТОВ И ЕГО АСПИРАНТЫ О ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЯХ ЧЕЛОВЕКА

В статье представлен теоретический обзор проблемы психических состояний в отечественной психологии. Сформулированы основные результаты научных исследований, посвященных проблемам характерообразования и развитию черт характера через временные психические состояния, вопросу нетипичных психических состояний в психологической науке.

Sheliahovskaia N.K.

N.D. LEVITOV AND HIS GRADUATE STUDENTS ON MENTAL STATES OF A PERSON

The article provides theoretical review of a mental states problem in Russian psychology and sums up the results of scientific researches dedicated to the character development and changing of character traits due to changing of mental states. The authors of the article pay special attention to the problem of atypical mental states in psychology.

В отечественной психологии о необходимости теоретической разработки проблемы психических состояний впервые заявил Н.Д. Левитов в статье «Проблема психических состояний» в 1955 году, где психические состояния были определены им как более или менее устойчивые характеристики в целом, как временные «синдромы», детерминированные внешними и внутренними воздействиями. По мнению автора, состояния представляют собой общую характеристику психической деятельности за определенный период времени, отражающую своеобразие протекающих в данный момент психических процессов в зависимости от различных условий. При этом основными условиями возникновения и протекания всякого психического состояния являются:

- а) воздействие окружающей среды в настоящий момент;
- б) индивидуальные особенности личности;
- в) следы предшествующих состояний.

В указанной статье, а также в последующих работах Н.Д. Левитов постоянно подчеркивал целостность состояния, несмотря на многообразие составляющих его сторон. Например, одно из психических состояний — борьбу мотивов, следует характеризовать не только со стороны воли, так как оно включает в себе элементы эмоциональные и познавательные. Однако всякое психическое состояние не сводится к простой арифметической сумме составляющих элементов, а образует целостную структуру.

Психические состояния проявляются в процессах психической деятельности, как познавательных, так и эмоциональных и волевых.

Однако в отличие от психических процессов психическое состояние более целостно и устойчиво.

Всякое психическое состояние является одновременно и переживанием чело-

века, и деятельностью этого человека, т.е., будучи переживанием, оно непременно выражается вовне.

Несколько иное определение психического состояния дает В.Н. Мясищев. Выделяя четыре основных аспекта изучения человеческой личности: психические процессы, свойства личности, отношения и психические состояния, он указывает, что под психическим состоянием понимается «общий функциональный уровень, на фоне которого развивается процесс». В качестве примера им называются состояния: подавленное, утомленное, деятельное, вялое. Он замечает, что крайние изменения этого фона представляют собой патологические состояния, т.е. относятся к области явлений, которые исследуются психиатрической клиникой. Однако, не отрицая необходимость изучения психического состояния в границах нормальной психической деятельности, В.Н. Мясищев, так же как и Н.Д. Левитов, подчеркивал взаимосвязь психических процессов и состояний, считая, что психические состояния с необходимостью проявляются и в психических процессах, и в отношениях человека. Например, свойства устойчивости — неустойчивости могут проявляться в отношениях, в состояниях, в деятельности, и, наоборот, многие особенности отношений, состояний и деятельности могут выступать как свойства личности.

Примерно такова же точка зрения на сущность психических состояний у А.Г. Ковалева. Для него состояния — также лишь функциональный уровень коры головного мозга, проявляющийся в повышенной или пониженной активности человека.

Не применяя термина «психическое состояние», С.Л. Рубинштейн считал необходимым рассматривать уровень, высоту функционирования психики. Этот уровень — фон, определяющий своеобразие всех психических проявлений в данный момент. Следует заметить, что конкретное определение психического состояния у С.Л.Рубинштейна отсутствует, имеется лишь краткое указание на необходимость учитывать данное явление при рассмотрении личности человека.

В исследованиях грузинских психологов в «установке» раскрывается чаще всего парциальное состояние какого-либо анализатора. Однако Д.Н. Узнадзе в экспериментальных исследованиях, проведенных им самим, а также под его руководством, обнаружил, что «установка», созданная для какого-нибудь одного анализатора, проявляется затем в деятельности других анализаторов. Обобщая данные таких экспериментальных исследований, Д.Н. Узнадзе сделал вывод, что «установка» — это не частный психический феномен в ряду других таких же феноменов, а нечто целостное, характеризующее личность человека в данный момент, «целостная модификация личности».

А.С. Прангишвили, продолжая развивать эту мысль, прямо указывал, что «согласно концепции Д.Н. Узнадзе, установка, как готовность к действию, является состоянием именно личности в целом — целостно-личностным состоянием, а не каким-либо частным психическим процессом».

Таким образом, по мнению грузинских психологов, факт иллюзии «установки» для какого-либо одного анализатора представляет собой частное проявление особого состояния личности в целом, а именно состояния предуготовленности к деятельности.

Можно, по-видимому, заключить, что понятие «установки», рассматриваемое в целостно-личностном плане, приближается к понятию «психическое состояние», сформулированному Н.Д. Левитовым. Действительно, как установка, так и психическое состояние — особые проявления психики, являющиеся промежуточным образованием между подвижными психическими процессами и устойчивыми

свойствами личности. И установка, и психическое состояние — явления, характеризующие психику человека в целом, но только на данном этапе, в ограниченный период времени, выступающие как фон, на котором разворачивается определенная деятельность. Д.Н. Узнадзе, также, как и Н.Д. Левитов, рассматривал прежде всего именно психологическое, не физиологическое состояние установки. «Установку, — писал Узнадзе, — ни в коей степени нельзя считать не психическим, только физиологическим состоянием».

Установка, как и психическое состояние, определяется условиями внешней среды и индивидуальными особенностями личности, среди последних Д.Н. Узнадзе особо подчеркивал роль потребностей личности.

Однако между концепциями «установки», как она раскрыта в работах грузинских психологов, и психического состояния имеются значительные различия. Установка — универсальное психическое состояние предуготовленности ко всякой деятельности. Согласно же точке зрения Н.Д. Левитова, есть еще и другие психические состояния, содержание и выражение которых отлично от психического состояния предуготовленности или готовности к деятельности. В частности, в трудовой деятельности Н.Д. Левитов, наряду с состоянием готовности выделял ряд других состояний, имеющих большое значение для этой деятельности — состояния скуки, монотонности, вдохновения, втягивания в работу.

В психологии спорта, где состояние готовности к предстоящей деятельности («стартовое» или «предстартовое» состояние) служит предметом многих исследований, оно обозначается некоторыми исследователями именно как «установка».

Наиболее полную характеристику состояния готовности к спортивной деятельности дает А.Ц. Пуни. Подобное состояние (называемое им «предстартовым») он определяет как эмоциональное состояние, так как важнейшей стороной в нем является эмоциональная (различного рода переживания в связи с предстоящим событием). Но в то же время это состояние характеризуется и с двигательной и с интеллектуальной стороны, а также со стороны внимания.

А.Ц. Пуни, В.В. Васильева, О.А. Черникова в своих работах указывают на возможность выделять в стартовом состоянии некоторые своеобразные формы проявления, имеющие значения для характера последующей деятельности спортсмена. Всего они выделяют три формы: «боевая готовность», «стартовая лихорадка» и «стартовая апатия». Первая форма характеризуется напряженным ожиданием, нетерпением, возбуждением, одновременно продумыванием предстоящей деятельности, осознанием своей готовности. Вторая форма отличается значительным волнением, неустойчивым настроением, суетливостью, рассеянностью. И, наконец, третья форма выражается в вялости, инертности, апатии, сонливости, плохом настроении. При этом они делают вывод о том, что достижение того или иного спортивного результата находится в непосредственной связи с характером предшествующего соревнования психического состояния спортсмена.

А.Ц. Пуни указывает также на те условия, которые имеют решающее значение для создания благоприятного психического состояния спортсмена. Это — хорошая спортивная и идейная подготовленность спортсмена, его спортивная форма, непосредственные условия соревнования, индивидуальные особенности. Автор не говорит при этом о влиянии на данное состояние предшествующего состояния, на чем делает известный акцент Н.Д. Левитов, выдвигая на первый план фактор спортивной подготовленности, тренированности, а также идейной подготовки. Однако А.Ц. Пуни, также как и Н.Д. Левитов признает факторы окружающей среды, хотя

отводит им меньшую роль. Это, по-видимому, объясняется своеобразием спортивной деятельности.

Большинство психологов, рассматривающих психические состояния, (Н.Д. Левитов, А.Г. Ковалев, В.А. Крутецкий, аспиранты Левитова А.К. Перов, П.П. Распопов и др.) отмечают важность постановки проблемы психических состояний, прежде всего с точки зрения изучения формирования черт характера. Так, Н.Д. Левитов полагал, что процесс характерообразования чаще всего идет через психические состояния и что воспитание характера должно идти не только по пути закрепления положительных психических состояний и угашения отрицательных, но и через намеренное создание у детей определенных, характерологических важных состояний. Подобным образом, по мнению В.А. Крутецкого, именно психические состояния есть те устойчивые, по сравнению с психическими процессами, явления психической жизни человека, которые определяют процесс характерообразования.

Попытку конкретно рассмотреть вопрос **о развитии черт характера через временные психические состояния** предпринял аспирант Левитова А.К. Перов. Он исследовал возможность процесса формирования черт характера из психических состояний. Им подчеркивалось одно неперенное условие, а именно: значимость состояния. Только в том случае состояние может закрепляться в системе поведения, если оно «существенно значимо» для человека. А.К. Перов прослеживает образование одной характерологической черты — мужественности из временного состояния. По мнению автора, во временном состоянии мужественности проявляются, прежде всего, процессы осознания необходимости поступать мужественно. Это интеллектуальная сторона состояния. Но в ходе рассуждений человек неизбежно переживает какое-то отношение к окружающему, и это составляет эмоциональную сторону состояния. Конкретные действия, направленные в сторону разрешения внутренних и внешних противоречий, а также осуществление самоконтроля составляет третью сторону психического состояния — волевую.

Интересный конкретный материал **по проблеме характерообразования через временные психические состояния** представлен в работах другого аспиранта Н.Д. Левитова, уральского психолога П.П. Распопова. Автор рассматривает процесс образования черт характера на материалах изучения биографий учащихся средней школы старших классов. П.П. Распопов изучал психологические проявления павловских фазовых состояний у детей, а также условия закрепления определенных фазовых состояний в системе поведения. Он исходит из предпосылки, что всякое фазовое состояние коры головного мозга, как торможения, так и возбуждения, «характеризуется своеобразным психическим состоянием субъекта». Из работ Распопова следует, что даже у совершенно здоровых детей можно часто наблюдать не только эпизодическое возникновение крайнего фазового состояния (как это было установлено работами Н.И. Красногорского и его учеников), но и его закрепление в общей картине поведения. Автор приводит несколько примеров из своих наблюдений. Как известно, И.П. Павлов постоянно сопоставлял негативизм с ультрапарадоксальной фазой коры головного мозга. П.П. Распопов, наблюдая негативные реакции у одного из исследуемых школьников, смог установить, как со временем закреплялись состояния негативизма, выступавшего сперва только эпизодически в результате постоянной противоречивости требований родителей. В итоге негативизм у этого учащегося стал характерной особенностью личности. В другом случае яркую аффективность наблюдаемого учащегося, являющуюся его постоянной личностной особенностью, П.П. Распопов объясняет закреплением в системе поведения пароксизмальной

фазы, опять—таки такое закрепление явилось результатом весьма несовершенного воспитания. У мальчика с детства обнаруживались черты неуравновешенности нервных процессов в сторону возбуждения. Вместо же постоянной тренировки внутреннего торможения, так необходимого для дисциплинирования такого ребенка, родители постоянно применяли грубые физические наказания, приводившие ребенка в состояние аффективной вспышки. Таким образом, и в этом случае яркая характерологическая черта обязана своим происхождением закреплению временного психического состояния в общей картине поведения.

Приведенные примеры позволяют думать, что и другие временные психические состояния детей, например, состояния в трудовой деятельности, в системе общения и другом могут при благоприятных условиях закрепляться, образуя более или менее устойчивые личностные особенности.

П.П. Распопов высказывает далее интересную мысль, что закрепившиеся психические состояния могут не только не соответствовать типу нервной деятельности ребенка, но даже противоречить ему. Аналогичную мысль высказывал Н.Д. Левитов, подчеркивая возможность существования и закрепления типичных и нетипичных психических состояний, как бы стирающих черты типа.

Диссертационная работа другой аспирантки Н.Д. Левитова **Ю.В. Сосновиковой посвящена проблеме именно нетипичных психических состояний**. Автор рассматривает состояние охранительного торможения у представителей безудержного типа, отличающихся преобладанием возбудительного процесса. Возможно, что состояния эти, выступая сначала как временные, могут со временем закрепиться в системе поведения, хотя в данной работе такого вывода сделано не было. Мною было изучено психическое состояние готовности к работе у токарей—универсалов в системе обучающего труда.

Одним из самых сложных и неясных вопросов в проблеме психических состояний является **вопрос об их классификации**. Наиболее полная классификация дается в книге Н.Д. Левитова «О психических состояниях человека». Прежде всего, Н.Д. Левитов отмечает, что в настоящее время дать универсальную классификацию состояний затруднительно и предлагает вниманию только «некоторые обобщения и группировки, позволяющие установить между ними линии сходства и различия». Он предлагает подразделять психические состояния человека по нескольким принципам. Сначала — по аналогии с подразделением психических процессов на познавательные, эмоциональные и волевые. Отнесение какого—либо состояния к одной из этих групп определяется подчас тем, какая функция в нем выступает на первый план. Например, благодаря тому, что в состоянии удивления ярче всего выражена познавательная функция, его следует отнести к познавательным состояниям. Далее автор указывает на возможность распределения состояний в зависимости от того, в какой деятельности они возникают. В трудовой деятельности он выделяет состояния утомления, монотонности, трудового подъема, готовности к работе, состояние на старте работы, при успехе и неуспехе в труде, состояние праздности. Кроме указанных двух аспектов подразделения психических состояний, предлагаются еще несколько возможных. Во—первых, состояния личностные, выражающие особенности данной личности, и состояния нетипичные, противоречащие индивидуальным особенностям человека. Во—вторых, состояния более глубокие и более поверженные. В—третьих, состояния положительные и отрицательные. В—четвертых, состояния краткие и продолжительные. В—пятых, состояния осознанные и менее осознанные.

Другая попытка классифицировать психические состояния принадлежит А.Г. Ковалеву. Он также признает необходимость классификации психических процессов, выделяя интеллектуальные, волевые и эмоциональные психические состояния. Однако Ковалев отмечает, что каждое из таких состояний является до известной степени «парциальным», в то время, как внимание есть общее психическое состояние, имеющее важное значение как для интеллектуальной, так и для волевой деятельности. Эти же состояния, по мнению А.Г. Ковалева, можно классифицировать в физиологическом плане, согласно классификации основных состояний высшей нервной деятельности, данной И.П. Павловым и Н.Г. Красногорским. Например, оптимальное психическое состояние, обеспечивающее наиболее успешное выполнение мыслительной деятельности и проявление волевой активности, соответствует павловскому «нормальному бодрому состоянию». Однако при этом Ковалев отмечает, что не все известные состояния психической деятельности могут быть классифицированы с точки зрения классификации состояний высшей нервной деятельности.

Н.Д. Левитов не предлагает классифицировать состояния в зависимости от того, какой физиологический феномен лежит в его основе, по двум причинам: во-первых, потому что еще мало исследований, подтверждающих связь основных состояний высшей нервной деятельности с определенными психическими состояниями, а во-вторых, потому что считает необходимым изучать прежде всего психическую сторону состояний, их феноменологию, имея в виду, что рассмотрение какого-либо состояния в разных аспектах поможет его более полному рассмотрению.

Все выше сказанное раскрывает, на наш взгляд, широкое поле деятельности для учеников и последователей, обративших свои интересы к проблеме психических состояний и их роли в формировании характера человека, по мнению Н.Д. Левитова — важнейшей и даже центральной теме в психологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ковалев А.Г. Психология личности. Л., 1963.
2. Левитов Н.Д. Проблема психических состояний // Вопросы психологии. — 1955. — №2.
3. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологических отношений человека // Психологическая наука в СССР. — М., 1957. — Т. II.
4. Перов А.К. Развитие черт характера из психических процессов и временных состояний человека // Материалы совещания по психологии. — М, 1957.
5. Прангишвили А.С. Общепсихологическая теория установки // Психологическая наука в СССР. — М., 1960. — Т. II.
6. Распопов П.П. Роль фазовых состояний в формировании динамических черт характера: Сборник // Проблема психологии личности и психологии труда. Пермь, 1960.
7. Сосновикова Ю.Г. К вопросу о состоянии охранительного торможения у безудержного типа // Вопросы психологии. 1959. № 5.

Виданова Ю.И.

ОРИЕНТАЦИЯ ВО ВРЕМЕНИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ УСПЕШНОГО ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССОВЫХ СИНДРОМОВ

Статья посвящена исследованию взаимосвязи между двумя психологическими феноменами: ориентации во времени и преодолевающего поведения. В качестве одной из причин развития синдрома психического выгорания названа некомпетентная ориентация во времени.

Vidanova U.I.

TIME PERSPECTIVE AS THE FACTOR OF SUCCESSFUL COPING WITH STRESS SYNDROMES.

The paper is devoted to the study of the correlation between two psychological phenomenons: time perspective and coping. Incompetent orientation toward time was identified as one of the causes of the evolution of syndrome of psychic burnout.

Проблема стресса и стрессовых синдромов в профессиональной и повседневной жизни человека продолжает активно изучаться отечественными и зарубежными исследователями. Однако недостаточно внимания до сих пор уделяется вопросу преодоления стрессовых синдромов (хронической усталости, психического выгорания, монотонии, психосоматических заболеваний и т.д.) [6]. Психологическое предназначение преодоления состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации путем овладения, ослабления или смягчения этих требований. Крайне важно изучать преодолевающее поведение при значимых событиях в жизни человека, когда меняются его социальные и профессиональные роли, когда возникают заболевания, профессиональные кризисы или потеря работы, наступает старость. Важными прикладными задачами психологии стресса является разработка программ профилактики и преодоления стресс-синдромов для специалистов разных профессий, находящихся на различных этапах их профессионализации. В связи с этим, *целью* нашего исследования было прояснение факторов, влияющих на успешное преодоление профессиональных стрессов.

В психологической литературе [1], [3], [7] наряду с терминами «преодоление», «преодолевающее поведение» можно встретить понятие «копинг». Связано это с тем, что слово «копинг» имеет англоязычное происхождение – coping. Дословно перевод звучит как «совладание», «преодоление». R.S. Lazarus [9] определяет копинг как «когнитивные и поведенческие усилия по управлению специфическими внешними или внутренними требованиями (и конфликтами между ними), которые оцениваются как напрягающие или превышающие ресурсы личности». N. Naan [8] сформулировала преодолевающее поведение как «усилия в поиске сохранения реальности». K. Matheny [10] и его коллеги определили его как любое усилие предотвратить, устранить, ослабить воздействие стрессов или выдержать их влияние наименее травмирующим образом. Мы будем рассматривать копинг как совокупность когнитивных и поведенческих усилий, затрачиваемых индивидом для ослабления стресса или как стабилизирующий фактор, который может помочь людям поддерживать психосоциальную адаптацию в периоды стресса.

Процесс преодоления стрессовых синдромов зависит от особенностей влияния на него ряда факторов, таких как демографические и личностные особенности

человека, условия внешней среды, кризисы жизни, индивидуальная значимость и оценка ситуации. Фактически преодоление — это взаимодействия, которые происходят между индивидом и условиями среды. Эти взаимодействия следует рассматривать как влияние не только отдельных причин изменения функционального состояния и поведения, а динамических компонентов активности человека (информационных, энергетических, временных), когнитивных оценок воздействий стресс-факторов и личностных регуляторов формирования стресса [3]. Таким образом, временной компонент активности личности является одним из детерминирующих аспектов копингового процесса. Исходя из этого, *гипотезой* нашего исследования явилось предположение, что временная перспектива (ориентация человека во времени) связана с преодолевающим поведением.

Временная перспектива (ориентация во времени) представляет собой важный личностный конструкт, отражающий временной аспект жизни человека и имеющий многомерную структуру, включающую определенное содержание и ряд динамических параметров: протяженность, направленность, когерентность (согласованность), эмоциональный фон [2]. Временная перспектива — это актуальные представления субъекта о своем будущем и прошлом. Основоположником в изучении данной проблемы считается К. Левин [5]. Он считает, что жизненное пространство человека не ограничивается актуальной для него ситуацией, оно включает в себя все его будущее, настоящее и прошлое. Действия, эмоции и моральное состояние личности в любой момент времени зависят от его целостной временной перспективы.

Ориентация человека во времени связана с кризисными моментами в его жизни. Не только жизненные кризисы накладывают отпечаток на структуру временной перспективы, но и нарушения временной перспективы сами по себе провоцируют психические расстройства [2]. Человек, «некомпетентно» ориентирующийся во времени, живет либо прошлым, находится в большой зависимости от совершенных в прошлом поступков, либо живет будущим, строит недостижимые планы, надежды, ставит перед собой нереальные профессиональные цели. Такой субъект обычно считает, что идеалы и цели могут являться средствами, с помощью которых удовлетворяются потребности в признании, восхищении, а также привязанности и любви. Нереальные цели возникают тогда, когда человек не способен принять себя таким, каков он есть в действительности. Стремясь к идеалистическим, неосуществимым целям, индивид превращает свою жизнь и работу в ад. Это задерживает естественное развитие личности и способствует возникновению чувства неполноценности. Специалистам, живущим преимущественно будущим, обычно присущ страх за свою жизнь и карьеру. «Компетентный» во времени человек не откладывает дела на завтра, не увязает в прошлых неудачах или победах, а живет настоящим, воспринимая его в единстве с прошлым и будущим [7].

Методика. Нами было проведено исследование, в котором приняло участие 74 человека (65 женщин и 9 мужчин) — административные работники государственной службы (чиновники). Средний возраст работников — 41,16 лет. Средний стаж административной деятельности составил 8,82 лет. В качестве стрессового синдрома нами был выбран синдром выгорания. Известно, что профессиональное выгорание — это личностная деструкция, развивающаяся во времени вследствие дезадаптации к широкому спектру коммуникативных стрессов в профессиональной деятельности, в основном в системе «человек — человек» [4]. В ходе исследования решались следующие задачи:

1. Изучение взаимосвязи между синдромом выгорания и действиями по его

преодолению.

2. Изучение взаимосвязи временной перспективы административных работников с поведением по преодолению психического выгорания.

Для оценки выгорания применялся опросник «Профессиональное выгорание» для административных работников, разработанный Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой [7]; для оценки стратегий и моделей преодоления стрессовых ситуаций – методика SACS С. Хобфолла [7], для оценки временной перспективы – шкала «Ориентация во времени» самоактуализационного теста (САТ) [7]. Опросник «Профессиональное выгорание» основан на модели К. Маслак и С. Джексон [4]. Согласно их представлениям, синдром психического выгорания представляет собой трехмерный конструкт, включающий в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию (цинизм) и редукцию личных достижений (негативная профессиональная самооценка). Методика SACS [7] направлена на изучение шести стратегий (активные, просоциальные, пассивные, прямые, не прямые, асоциальные) и девяти моделей преодолевающего поведения (ассертивные действия, вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки, осторожные действия, импульсивные действия, избегание, манипулятивные действия, асоциальные действия, агрессивные действия). Статистический анализ эмпирических данных осуществлялся с помощью программного пакета SPSS 13.0.

Результаты и их обсуждение. Было обнаружено, что у административных работников достаточно часто наблюдаются симптомы выгорания. Так, 36% респондентов имели на момент исследования высокую степень психического выгорания, 41% – среднюю степень и 23% – низкую степень выгорания.

Чтобы оценить взаимосвязи выгорания и временной перспективы с преодолевающим поведением, мы применяли регрессионный анализ. Психическое выгорание коррелирует с такими копинг-стратегиями, как избегание ($\beta=0,373$ и $\beta=0,315$), вступление в социальный контакт ($\beta=-0,297$), манипулятивные действия ($\beta=0,322$), поиск социальной поддержки ($\beta=-0,222$ и $\beta=0,320$), ассертивные (уверенные) действия ($\beta=0,282$), при $p<0,05$. Таким образом, адаптивными копинг-стратегиями для преодоления синдрома выгорания являются просоциальные стратегии (поиск социальной поддержки, вступление в социальный контакт) и активные стратегии (уверенное поведение). В качестве неадаптивных копинг-стратегий выступают пассивные стратегии (избегание) и не прямые стратегии (манипулятивные действия).

Временная перспектива коррелирует с такой моделью преодолевающего поведения, как агрессивные действия ($\beta=-0,268$, $\beta=-0,322$ и $\beta=-0,299$, при $p<0,05$). Это означает, что некомпетентно ориентирующийся во времени человек (живущий преимущественно прошлым или будущим) для преодоления стрессовых синдромов часто применяет неадаптивные, асоциальные копинг-стратегии, в частности агрессивное поведение. Агрессивное поведение подразумевает готовность к агрессивным действиям по отношению к другому, которая обеспечивает готовность личности воспринимать и интерпретировать поведение другого человека соответствующим образом. Агрессивный человек нарушает права других путем доминирования, унижения и оскорбления.

Интересным представляется тот факт, что ориентация во времени коррелирует и с синдромом выгорания. В частности, чем хуже ориентация во времени, тем выше эмоциональное истощение и больше редукция личных достижений (неудовлетворенность своими достижениями). Корреляции значимы на 5% уровне. Известно [7], что субъект, живущий либо прошлым, либо будущим склонен строить идеа-

листические планы и испытывать страх за свою жизнь и профессиональную карьеру. Обнаруженный нами факт взаимосвязи симптомов выгорания с некомпетентной ориентацией во времени может объясняться неудовлетворенностью самореализации личности в той или иной временной перспективе, вследствие чего повышается психическая напряженность и, как следствие, развиваются те или иные стресс-синдромы. Развитие синдрома выгорания может трансформировать отношение ко времени и детерминировать некомпетентную ориентацию во времени.

Выводы:

1. Временная перспектива административных работников связана с поведением по преодолению синдрома выгорания. Временные аспекты деятельности субъекта являются одним из факторов, детерминирующих характер преодоления стрессовых синдромов. Например, некомпетентная ориентация во времени (преимущественно на прошлое или на будущее) способствует использованию административными работниками асоциальных копинг-стратегий (агрессивные действия) в преодолении психического выгорания.

2. Развитие синдрома выгорания в значительной степени зависит от временной перспективы личности. Некомпетентная ориентация во времени ведет к развитию таких подструктур выгорания, как эмоциональное истощение и редукция профессиональных достижений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абабков В.А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. — СПб: «Речь», 2004.
2. Арестова О.Н. Мотивация и перспективное целеполагание в мыслительной деятельности // Вестник МГУ. Сер.14. Психология. — 1999. — №3. — с. 16–25.
3. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. — М.: «ПЕР СЭ», 2006.
4. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. — СПб.: «Питер», 2005.
5. Зейгарник Б. В. Теория личности Курта Левина. — М.: «...», 1981.
6. Леонова А. Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса // Вестник МГУ. Сер.14. Психология. — 2003. — №3. — с. 4–21.
7. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Никифорова Г.С. Дмитриевой, Снеткова В.М. — СПб: «Речь», 2001.
8. Haan N. (Ed.) Coping and Defending. — New York: Academic Press, 1977.
9. Lazarus R.S. Emotion and Adaptation. — New York: Oxford University Press, 1991.
10. Matheny K.B., Aycok P.W., Hugh J.L., Cutlette W.L., Silva—Cannella K.A. Stress—coping: A qualitative and quantitative synthesis with implications for treatment // Counselling Psychologist. — 1986. — Vol.14. — p. 499–549.

ВЗОР ЧЕЛОВЕКА: ЕГО ПРИРОДА И ФУНКЦИИ

В статье обосновывается представление о зоре человека как функциональном органе, обладающем собственной позиционной чувствительностью, представленном в пространственной системе отсчета как «визуальный эгоцентр» и доступным для наблюдения другими людьми. Перечислены и кратко описаны функции зора в структуре двигательных, перцептивных и познавательных процессов и в межличностном взаимодействии.

Belopolsky V.

HUMAN GAZE: ITS NATURE AND FUNCTIONS

This paper concerns with a new definition of human gaze that conceptualized as a functional organ with proper positional sense, presented in spatial reference system as visual ego—center and available for other people observation. The gaze functions in the structure of perceptual, cognitive and motor processes are listed and shortly described.

Традиционно изучение функций глаз или, шире, зрительной системы человека было сконцентрировано на гносеологических и конкретно—научных вопросах порождения и функционирования образа окружающего мира, его адекватности свойствам реальной среды. Действительно, первичная функция зрения (наряду с другими сенсорными системами) состоит в обеспечении ориентировки человека в среде, контроле его двигательной активности и локомоций. Все другие воспринимаемые качества — форма объектов, их цвет, семантическое или социальное значение, практическая ценность — являются вторичными по сравнению с воспринимаемой пространственной системой отсчета, включающей предметы внешнего мира в их отношении к воспринимающему субъекту. Эта функции обеспечиваются собственно сенсорными механизмами бикулярного зрения в тесной координации с глазодвигательными и познодвигательными механизмами и другими психическими процессами, обеспечивающими поиск и отбор релевантной информации (Гиппенрейтер, 1978; Ярбус, 1965).

На сегодняшний день стало очевидно, что ни закономерности восприятия пассивной (неподвижной) сетчаткой, ни приписывание гностических функций самим движениям глаз, ни механическое сведение сенсорных и двигательных механизмов в единый перцептивный акт не способно объяснить весь огромный феноменологический и экспериментальный материал, накопленный современной наукой. Установлено, что структура сетчатки не тождественна функциональному полю зрения человека, что движения глаз не имеют развитой проприоцептивной чувствительности, а сама глазодвигательная активность может определяться самыми разными причинами, начиная от мышечной патологии, сенсорных стимулов, перцептивных событий, когнитивных установок, и заканчивая индивидуальным стилем поведения и произвольными интенциями. Задача построения системы активного зрительного восприятия постепенно осознается как наиболее важная. Ее решение требует критического пересмотра целого ряда устоявшихся терминов, понятий, объяснительных принципов (Белопольский, 1989; Findley, Gilchrist, 2003).

Частично такая работа была проделана нами в цикле исследований, где движения глаз человека регистрировались в условиях изменения коэффициента зрительной обратной связи (Белопольский, 1989, 1990, 1998, 2007; Белопольский, Усманов, 1982; Belopolsky, 1993, 1994). Центральным понятием, которое позволило

нам связать воедино сенсорные, двигательные и когнитивные компоненты зрительной деятельности, явилось понятие взора, которое получило здесь новую трактовку. Постулату «фовеального взора», в соответствии с которым направление сфокусированной зрительной активности однозначно связывается с направлением зрительной оси, восстановленной из морфологического центра сетчатки, а динамика взора отождествляется с параметрами двигательной активности, перемещающими эту ось в пространстве, было противопоставлено представление о взоре как функциональном органе восприятия (по А.А. Ухтомскому, ср. Бернштейн, 1947; Зинченко, 1995; Леонтьев, 1965). Взор как перцептивно—моторный функциональный орган обладает, в отличие от глаза, позиционным чувством, источником которого является проприоцепция «в широком смысле». Другими словами, взор включен в схему тела в качестве зрительного эгоцентра.

Результаты проведенного нами цикла работ подтвердили идею о том, что открывающаяся наблюдателю зрительная картина мира всегда включает в себя в качестве неотъемлемого компонента и самого наблюдателя, причем не только его руки, ноги и туловище, не только края глазных орбит и бровей, ограничивающих поле зрения (Гибсон, 1988), но и местоположение взора внутри воспринимаемого пространства. При таком подходе проблема сохранения стабильности видимого мира, или константности восприятия в условиях мобильного наблюдателя, переформулируется в проблему управления взором в условиях априори неподвижного внешнего окружения, и при ее решении используются экологические критерии.

Субъективно взор находится там, куда мы смотрим, он может смещаться по сторонам и по глубине и имеет определенную ориентацию по вертикали, т.е. верх и низ. Между тем полученные нами результаты показывают, что субъективная динамика смещения взора не всегда совпадает с динамикой саккадических и плавных движений глаз и даже с самим фактом таких движений, что фиксация взора по глубине возможна и при изменении угла конвергенции, что ориентация взора относительно субъективной вертикали не обеспечивается полностью компенсационными движениями глаз, головы и туловища.

В понятии «взор» зафиксирована такая важная характеристика работы зрительной системы, как пространственная селективность, избирательность в приеме и переработке визуальной информации, которая имеет несколько параметров — кроме локуса пространственной настройки (куда человек смотрит) это и ширина настройки (размер зоны перцептивной обработки), и напряженность фиксации (глубина переработки). Эти параметры взора часто описывают в терминах пространственного внимания (LaBerge, 1995; Pashler, 1998).

Селективность взора как функционального органа подразумевает гибкую возможность изменения его пространственной настройки, причем очень быстро, даже в интервалы между саккадами, которые традиционно интерпретируются как моменты фиксации взора. Поэтому будет справедливо говорить и о таком параметре взора, как временной ритмике, которую, однако, нельзя объяснить механизмами низкоуровневой автоматии саккад (ср. Филин, 2001). Как раз выделение категории так называемых фиксационных движений глаз убедительно демонстрирует рассогласование между динамикой взора (его субъективная стабильность) и моторикой глаза (чередование дрейфовых движений и микросаккад).

Поскольку взор включен в схему тела, то им можно управлять и в полной темноте, ориентируясь на эгоцентрические пространственные координаты или следуя за частями собственного тела, причем двигательная система глаза обладает способ-

ностью достаточно точно отслеживать эти перемещения. Амодальность пространственной картины мира обеспечивает и слежение взором за пространственными сигналами, поступающими по незрительным сенсорным каналам, например, слуховым или тактильным. Тем самым обеспечивается тонкое координированное взаимодействие зрительных и общедвигательных механизмов.

Функции взора в познавательной деятельности человека

Так называемые «моторные теории восприятия» приписывают движениям глаз самые разнообразные гностические функции — сравнение, измерение, формирование образа, опознание и т.д. С нашей точки зрения, ни движения глаз, ни движения взора не способны выполнить эти функции. Основной функцией взора человека является настройка зрительного канала на тот или иной объект или зону пространства с целью сохранения ориентировки в пространстве, а также получения более детальной информации о качестве рассматриваемого объекта или сцены.

В проведенных нами и другими исследователями экспериментах было показано, что именно пространственная динамика локуса зрительной активности, оперирующей внутри визуального пространства, опосредует структурно—энергетические характеристики стимуляции, проецирующейся на сетчатку глаза, и запускает двигательные автоматизмы, отслеживающие задаваемую взором цель, описываемую в единой с ними системе координат. Динамика взора может запускаться как биологически значимыми стимулами (вспышка, движение, структура, перепад освещенности), так и целями, определяемыми ситуацией и решаемой человеком задачей. В последнем случае взор локализует в пространстве явно или неявно заданные цели и обеспечивает содержательную и пространственно—временную преемственность в рассматривании объектов и пространственных зон, тогда как собственно перцептивные и когнитивные процессы обеспечивают выбор стратегии движения взора и интеграцию получаемой перцептивной информации. При этом управляющие воздействия со стороны познавательных процессов, а также произвольные команды адресуются не непосредственно к моторной системе глаз, а к взору, который способен не только найти цель, но и обеспечить ей оптимальные условия рассматривания. Приведенные в книге исследования пространственных стратегий чтения неподвижного и движущегося текста показали, что именно таким образом обеспечивается тесная связь динамики взора с ходом переработки лингвистической информации. В свою очередь, динамика взора наиболее адекватно отражается не в отдельных глазодвигательных реакциях, а в целостных паттернах движений глаз (см. также Барабанщиков, 1997).

Хотя некоторые мыслительные операции, особенно те, которые включены в автоматизированные навыки, такие как чтение, реализуются достаточно быстро и способны управлять взором напрямую или с минимальной временной задержкой, подобная ситуация не является общим правилом. Иногда для выполнения счетных, мнемических или абстрактных операций необходимо отстроиться от актуальной ситуации, переключившись на воображаемую. В этом смысле говорят о переключении с внешнего взора на «внутренний», когда зрительный канал временно обособляется от содержательной деятельности человека либо функционально («невидящий», или «пустой» взор, «латеральный» взор), либо физически (моргание, закрытие глаз, взгляд в пол или потолок). Интересно отметить, что и динамика «внутреннего» взора сопровождается движениями глаз, что указывает на существование пространственных размерностей мысленных образов.

Взор как объект наблюдения и оценки со стороны других людей

Значительная часть психологических исследований, касающихся динамики взора и зрительных процессов, выполнена на материале решения познавательных и исполнительских задач, условия которых включали неодушевленные предметы (лампочки, приборные панели, картины, тексты и т.п.). Однако в реальной жизни мы сталкиваемся прежде всего с такими ситуациями, где в поле нашего зрения находятся другие люди, которые чаще всего и являются смысловыми центрами и наиболее информативными объектами окружающей сцены.

Принципиальный факт состоит в том, что взор является объектом наблюдения со стороны других людей и содержит важную информацию о человеке, используемую в межличностном общении.

Так, онтогенетические исследования убедительно демонстрируют, что человеческое лицо предпочитается младенцами и вызывает у них длительное зрительное сосредоточение уже в первые две недели после рождения, а на четвертой неделе младенцы начинают активно фокусироваться на глазах наблюдающей за ними матери. Первая социальная реакция ребенка (улыбка) возникает на втором месяце жизни и связана с восприятием лица, прежде всего глаз (Бауэр, 1979; Argyle, Cook, 1976).

Как правило, именно человек становится активным действующим лицом ситуации. Поэтому для ее оценки нужно опознать социальные роли незнакомых людей, чтобы предугадать их последующие действия или самому воздействовать на них (узнать знакомых, чтобы поздороваться и т.д.). Ориентировка в ситуации занимает очень немного времени — так, для эффективного узнавания и запоминания лиц или фрагментов картин достаточна экспозиция в 0,5–1,0 с (Cook, 1978). Отсюда, однако, не следует, что находящиеся в поле зрения люди фиксируются лишь однажды и кратковременно. Наоборот, для социальных ситуаций характерна совершенно иная картина — взор постоянно возвращается к лицу или лицам людей, вступивших во взаимодействие с наблюдателем или связанных с ним общей экологической зоной (помещение, транспортное средство, участок территории и т.п.) Так, при разговоре расположенных на расстоянии 1–2 метров друг от друга людей взор направляется на собеседника в течение 50–70% всего времени общения, а каждый отдельный взгляд в лицо длится от 2 до 8 секунд (Argyle et al., 1981; Duncan, Fiske, 1977; Exline et al., 1965). При общении нескольких людей суммарное время направленных в лицо взоров уменьшается, хотя все же остается достаточно большим (Exline, 1963).

Прямые психофизические эксперименты показали (Anstis et al., 1969; Gibson, Pick, 1963), что люди действительно могут с большой точностью определять направление взора другого человека, особенно когда точка фиксации находится в пределах их собственного лица, а дистанция между ними не очень велика (до 1–2 м). При увеличении дистанции и/или повороте головы в сторону точность определения взора, направленного в область лица, падает. Взоры, направленные в сторону от партнера по общению, оцениваются им с меньшей точностью, чем те, которые направлены прямо на него. При увеличении дистанции наблюдения и латерального угла взора его направление оценивают преимущественно по ориентации головы. Источниками ошибок при определении направления взора являются также факторы, влияющие на различимость глаз (их цвет, разрез век, ношение очков, уровень освещенности и т.д.). Направление взора на неподвижном изображении (фото, картина, телекартинка) оценивается лучше, чем в реальном взаимодействии людей, когда глаза движутся с большой частотой.

Кроме направления взора, его формальными оценочными параметрами являют-

ся: общая длительность фиксации взора на собеседнике (его лице), частота фиксаций и зависимость от этих параметров средняя длительность отдельных взглядов.

Несмотря на то, что для описания взора имеется не так много параметров, в обыденном сознании и языке взор (взгляд) рассматривается как источник самой разнообразной информации о человеке.

Словарные определения взора (взгляда)

В словаре сочетаемости слов русского языка (1983) мы находим следующие устойчивые сочетания для слов ВЗОР, ВЗГЛЯД и ГЛАЗ:

- указывает направление: устремлен, направлен, прикован, потуплен, опущен; смотреть можно прямо, в сторону, скрыто, косо, краем глаза, исподлобья;
- обладает временной и пространственной динамикой: быстрый, беглый, мимолетный, остановившийся, долгий, широкий, рассеянный, узкий, прицельный; взгляд можно бросить, кинуть, задержать, отвести, остановить, задержать;
- демонстрирует степень напряжения: острый, цепкий, пристальный, сверлящий, внимательный, открытый, потухший, невидящий, испытующий, невидящий;
- выполняет определенную задачу: фиксирует, замечает, осматривает, локализует, опознает, вглядывается, рассматривает, замечает, оглядывает, надзирает, следит, указывает, контролирует;
- варьирует по степени осмысленности: умный, понимающий, хитрый, ясный, тупой, бессмысленный, пустой, расслабленный;
- выдает внутреннее состояние и отношение: кроткий, хладнокровный, тревожный, сонный, хитрый, дерзкий, надменный, доминирующий, покорный, сердитый, подозрительный, любящий, ненавидящий, (не)дружелюбный, веселый, робкий, насмешливый, таинственный;
- регулирует межличностное общение; его можно чувствовать на себе, встретить, поймать, перехватить, выдержать, приковать к себе, бояться, избегать; от него можно уйти, ускользнуть, укрыться.

Феномен взаимного взора (визуальный контакт)

Обращая внимание на другого человека, мы прежде всего отмечаем, глядит ли он на нас, и если да, то когда, как часто и каким образом. Посредством встречи взглядов люди впервые вступают в социальное взаимодействие друг с другом, которое иногда на этом и заканчивается, а иногда развивается дальше. Г. Зиммель описал взаимный взор как «целиком новое и уникальное объединение двух людей... которое представляет собой наиболее совершенную реципрокность во всем поле человеческих взаимосвязей» (Simmel 1922, с. 12). Взаимный взор — особое социальное событие. Он вызывает в партнерах физиологическую активацию, тестируемую по реакциям ЭЭГ и КГР (Edwards, Gale, 1980; Luborsky et al., 1965). Между ними устанавливаются отношения, поддержание которых требует дальнейших визуальных, а также вербальных и поведенческих контактов, а прерывание связано с избеганием взаимного взора. Удержание и повторение взаимного взора порождает интимность отношений, люди включают друг друга в свое личное пространство, причем отношения при этом могут иметь как положительный знак — симпатия, влечение, так и отрицательный — неприязнь, угроза. С другой стороны, активное прерывание взаимного взора — отклонения взора в сторону или закрывание глаз — в каком-то смысле равносильно уходу из ситуации, вытеснению окружающих людей из личного пространства.

Взаимный взор, его поиск и избегание, частоту и длительность, нельзя отрывать от содержательного контекста общения, от вербального и невербального поведения в целом. Направленный на человека взор демонстрирует ему, что он является объектом внимания и что его поведение и внешность открыты для постороннего наблюдения.

Общая длительность взаимных взоров во время беседы положительно коррелирует с длительностью индивидуальных взоров на партнера и отрицательно — с их частотой. При беседе на нейтральную тему двух ранее незнакомых взрослых людей, находящихся на дистанции около 1,5 м друг от друга, длительность взаимного взора занимает приблизительно от 20 до 40 % всего времени разговора (Argyle, Ingham, 1982; Duncan, Fiske, 1977).

Следует отметить, что продолжительность взаимного взора является функцией многих ситуационных переменных: возраста и пола партнеров, степени их знакомства, симпатии или антипатии, их статусных отношений и дистанции, позы, вида совместной деятельности, окружающей обстановки и др.

Допустимые нормы взаимного взора в процессе общения являются культурной переменной, на основе которой все народы можно условно разделить на «контактные» и «неконтактные». К первой категории, по данным О. Уотсона (Watson, 1970), относятся арабы, латиноамериканцы и южноевропейцы, а ко второй — азиаты, индопакистанцы и североевропейцы. Различия эти связаны с воспитанием, образом жизни, одеждой и традициями.

Функции взора в межличностном общении

Ниже мы кратко перечислим те функции взора, которые были подтверждены в экспериментальных исследованиях (см. обзоры у Argyle, Cook, 1976; Kleinke, 1986).

Взор несет информацию о таких качествах и состояниях людей, как:

- 1) симпатии или антипатии;
- 2) степени интереса к человеку;
- 3) уровне компетентности;
- 4) умении эффективно общаться или наличии психической патологии;
- 5) степени доверия (говорит человек правду или лжет);
- 6) доминировании;
- 7) интенсивности переживаний в процессе общения.

Взор участвует в регуляции взаимодействия людей:

- 1) прямое указание на какой-либо объект или зону пространства;
- 2) взаимная синхронизация взглядов друг на друга при общении лицом к лицу;
- 3) регуляция действий партнера по общению, передача ему очереди высказаться или сделать что-то.

Взор выражает степень интимности отношений:

- 1) отражает аффилиативные установки человека по отношению к партнеру по общению;
- 2) входит в систему поддержания определенного уровня интимности ситуации и может быть использован для усиления интимности.

Взор участвует в регуляции социальных отношений:

- 1) придает убедительности высказываниям и действиям человека;
- 2) сигнализирует о поиске дружеских или доверительных отношений;
- 3) демонстрирует угрозу, власть или агрессию;

4) указывает на согласие, желание угодить.

Подводя итоги, отметим, что взор человека выполняет не только гностические, но и важные коммуникативные функции, являясь средством познания других людей и участвуя в регуляции межличностных взаимодействий. Интерес к данной проблеме резко возрос: во-первых, структуру коммуникативного акта и социальных взаимодействия в целом трудно понять, если игнорировать социальные функции взора. Так, психологический анализ диалога будет неизмеримо богаче, если наряду с построением речевых высказываний принять в расчет динамику обмена взорами между партнерами, а также другие невербальные компоненты поведения. Во-вторых, знание о функциях взора и переживаниях, вызванных теми или иными паттернами взора, чрезвычайно важны в связи с широко развернувшимся в последнее время обучением социальным навыкам, т.е. навыкам поведения в общественных местах и навыкам взаимодействия с другими людьми. Кроме того, эти данные необходимы для специалистов многих профессий: архитекторов, проектировщиков новых коммуникационных систем, психиатров (поскольку особенности взора входят в описание ряда синдромов), артистов, учителей, художников и др.

На наш взгляд, дальнейшее развитие исследований по данной проблеме должно идти за счет более тесного сближения направлений, изучающих соответственно, когнитивные и социальные функции взора. Проиллюстрируем это одним примером. Взаимный взор чаще всего операционально определяют как совпадение моментов, когда партнеры по общению смотрят в лицо друг другу. Техника кинорегистрации и видеозаписи не позволяет более точно дифференцировать направление взоров. Однако аппаратные записи движений глаз при рассматривании изображений лица (Cook, 1978; Walker-Smith et al., 1977) позволили различить взоры, направленные в глаза, и взоры, обращенные на отдельные части лица или на лицо в целом. Следовательно, только часть тех взаимных взоров, которые описаны в научной литературе, были связаны с истинными переживаниями визуального контакта, остальные же еще требуют своего осмысления. Ближайшая же и вполне конкретная цель должна, по-видимому, состоять в том, чтобы основными языковыми характеристикам взора поставить в соответствие определенные невербальные микропаттерны поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барабанщиков В.А. Окуломоторные структуры восприятия. М.: Изд-во ИП РАН, 1997.
2. Бауэр Т. Психическое развитие младенца. М.: Прогресс, 1979.
3. Белопольский В.И., Усманов М.М. Об активности чувственного отражения (На материале зрительного восприятия) // Общественные науки в Узбекистане. Ташкент, 1982. № 1. С. 38–47.
4. Белопольский В.И. О механизмах управления взором человека // Психология восприятия. М.: Наука, 1989. С. 46–58.
5. Белопольский В.И. О сигнале управления движениями глаз // Управление движениями. М.: Наука, 1990. С. 136–143.
6. Белопольский В.И. Стабильность видимого мира как проблема визуальной экологии // Ментальная репрезентация: динамика и структура. М.: Изд-во ИП РАН, 1998. С. 291–317.
7. Белопольский В.И. Взор человека как психологическая проблема // Тенденции развития современной психологической науки. М.: Изд-во ИП РАН, 2007. С.22–24.
8. Бернштейн Н.А. О построении движений. М.: Медицина, 1947.
9. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М.: Прогресс, 1988.
10. Гиппенрейтер Ю.Б. Движения человеческого глаза. М.: Изд-во МГУ, 1978.
11. Belopolsky В.И., Зинченко В.П., Вклад А.А. Ухтомского в физиологическую психологию // Вопросы психологии. 1995. № 5. С. 79–81.
12. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Мысль, 1965.
13. Словарь сочетаемости слов русского языка / Под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. М.: Русский язык, 1983.

14. Филин В. А. Автоматия саккад. М.: Изд-во МГУ, 2001.
15. Belopolsky V.I. The spatial dimension in visual attention and saccades // *Behav. Brain Sci.* 1993. V.16. P. 570–571.
16. Belopolsky V.I. Frame and metrics for the reference signal // *Behav. Brain Sci.* 1994. V. 17. P. 313–314.
17. Findley J.M., Gilchrist I.D. *Active vision: the psychology of looking and seeing.* Oxford Univ. Press, 2003.
18. Argyle M., Cook M. *Gaze and mutual gaze.* Cambridge, 1976.
19. Argyle M., Ingham R. Gaze, mutual gaze and proximity // *Semiotica.* 1972. V. 6.
20. Argyle M., Ingham R., Alkema F., Mcallin M. Different functions of gaze // *Nonverbal behavior, interaction and gesture* / Ed. by A. Kendon. The Hague etc.: Mouton cop., 1981.
21. Cook M. Eye-movements during recognition of faces // *Practical aspects of memory.* London etc.: Academic press, 1978.
22. Duncan S., Fiske D.W. *Face-to-face interaction: research method and theory.* Hillsdal. New Jersey: Erlbaum ass., 1977.
23. Edwards J., Gale A. EEG correlates of eye-contact // *EEG and Clin. Neurophysiol.* 1980. V. 50. V. 5–6. P. 232–233.
24. Exline R.V. Explorations in the process of person perception: visual interaction in relation to competition, sex and need for affiliation // *J. Pers. Soc. Psychol.* 1963. V. 31. P. 1–20.
25. Exline R.V., Gray D., Schuette D. Visual behavior in dyad as affected by interview content and sex of respondent // *J. Pers. Soc. Psychol.* 1965. V. I. P. 201–209.
26. Luborsky L., Blinder B., Schimek J. Looking, recalling and GSR as a function of defense // *J. Abnorm. Psychol.* 1965. V. 70.
27. Simmel G. *Sociology of the senses: visual interaction* // *Introduction to the science of sociology* / Ed. by R.E. Park, E.W. Burgess. University of Chicago Press, 1922.
28. Walker-Smith G.J., Gale A.G., Findlay J.M. Eye-movement strategies involved in face perception // *Perception.* 1977. V. 6. P. 313–326.
29. Watson O.M. *Proxemic behavior: a cross-cultural study.* The Hagye: Mouton, 1970.
30. Kleinke C.L. Gaze and eye contact: a research review // *Psychol. Bull.* 1986. V.100. P. 78–100.
31. LaBerge D. *Attentional processing. The brain's art of mindfulness.* Cambridge, Mass.: Harward University Press, 1995.
32. Pashler H. *The Psychology of attention.* Cambridge, MA: MIT Press, 1998.
33. Anstis S.M., Mayhew J.H., Morley T. The perception of where a face or television «portrait» is looking // *Am. J. Psychol.* 1969. V. 82. P. 474–489.
34. Gibson J. J., Pick A.D. Perception of another person's looking // *Am. J. Psychol.* 1963. V. 76. P. 386–394.

ФЕНОМЕН ВНИМАНИЯ В ЭЛЕКТОРАЛЬНОМ ПОВЕДЕНИИ

Статья содержит описание подходов различных авторов к объяснению феномена внимания в контексте избирательных технологий. В статье представлены виды и механизмы внимания, а также их влияние на электоральное поведение.

Novikov V.V., Grishin E.V.

THE ATTENTION PHENOMENON IN THE ELECTORAL BEHAVIOUR

The article describes approaches of different authors to the explanation of the attention phenomenon in the context of the electoral technologies. The article presents mechanisms and kinds of attention and their influence on the electoral behaviour.

Внимание — это особое свойство человеческой психики. Оно не существует самостоятельно — вне мышления, восприятия, работы памяти, движения. Нельзя быть просто внимательным — можно быть внимательным, только совершая какую-либо работу. Поэтому вниманием называют избирательную направленность сознания на выполнение определенной работы. В прошлом столетии и на современном этапе вопрос о внимании приобрел чрезвычайно многосторонний характер. Проблемам внимания посвящены работы таких психологов, как Выготский Л.С., Гонаболин Ф.Н., Добрынин Н.Ф., Крутецкий В.А., Павлов И.П., Рубинштейн С.Л. и др. Внимание избирателей как социально-психологический фактор электорального поведения является одной из основных приоритетов в научно-практической деятельности специалистов по избирательным технологиям, ведь на каждом выборах перед ними встает главный вопрос: «Как эффективно управлять поведением избирателей?»

Актуальность изучения данной темы обусловлена масштабными социально-политическими преобразованиями российского общества последних десятилетий, распадом прежних властных структур, тотальным переосмыслением и трансформацией общественных идеалов и ценностей актуализируют изучение институтов, оказывающих влияние на общественное сознание. Формирование новых отношений власти-подчинения и активное участие широких слоев населения в принятии политически значимых решений обуславливают необходимость совершенствования коммуникационных структур и механизмов. Мы считаем целесообразным проанализировать в данной статье внимание избирателей как один из социально-психологических факторов электорального поведения, устанавливающий взаимосвязь между происходящими политическими процессами и перцептивным экраном электората.

В теоретических исследованиях по избирательным технологиям можно встретить описание различных действий, совершаемых над вниманием избирателей. Внимание избирателей стягивается, уводится, заостряется, акцентируется, отвлекается, притупляется, концентрируется, обеспечивается, удерживается, повышается, обращается, фиксируется, активизируется, направляется, рассеивается, переносится, привлекается, захватывается, завладевается, используется, занимается и т.д. и т.п. Получается, что избирательная кампания — это, прежде всего, мероприятие по управлению вниманием электората. Эффективное управление вниманием, конечно, предполагает знание основных механизмов этого психологического явления.

На наш взгляд, эффективное управление поведением избирателей невозможно без понимания сущности внимания как психического процесса и объяснения механизмов управления вниманием.

Существуют различные подходы в объяснении процесса внимания. По мнению одних исследователей (Выготский Л.С., Гонаболин Ф.Н., Добрынин) внимание является самостоятельным психическим актом, тогда как другие (Павлов И.П., Рубинштейн С.Л.) видят в нем только одну сторону душевной жизни, без которой ни один психический процесс не может осуществиться.

Так же расходятся взгляды психологов на понимание сущности внимания, а именно на то, какой элемент, входящий в состав этого сложного явления, следует считать наиболее важным и характерным. Например, Рубинштейн С.Л. отождествляет внимание с сознанием, он считает, что наиболее характерной стороной процесса внимания является фокусирование представления в сознании, а все остальные элементы представляются несущественными [21]. Выготский Л.С. отождествляет внимание с волей, рассматривая его как одну из разновидностей волевого акта. И в зависимости от сложности волевого акта он предлагает различать отдельные виды внимания [3].

По мнению Крутецкого В.А, сущность внимания заключается в ассоциации представлений, причем особенно важную роль играют те представления, которые находились в сознании в момент, предшествовавший восприятию. Схожесть внутренних и внешних представлений дает возможность объяснить тот факт, что некоторые, даже незначительные раздражения тотчас же и вполне отчетливо воспринимаются нами, тогда как другие, гораздо более сильные, проходят совершенно незамеченными [16].

В традиционной психологии особенно подчеркивается значение чувства, считая, что оно играет первенствующую роль во всех случаях так называемого пассивного внимания. В целом традиционная психология определяет внимание как «такую деятельность, при помощи которой нам удастся расчленить сложный состав идущих на нас извне впечатлений, выделить в потоке наиболее важную часть, сосредоточить на ней всю силу нашей активности и тем самым облегчить ей проникновение в сознание. Благодаря этому достигаются особые отчетливость и ясность, с которыми переживается эта выделенная часть»[3]. У. Джеймс писал, что внимание — это направленность и сосредоточенность психической деятельности. Под направленностью он понимал избирательный характер этой деятельности и ее сохранение, а под сосредоточением — углубление в данную деятельность и отвлечение от остального [9].

В рамках изучения нашей темы, мы будем придерживаться физиологических теорий внимания. Так, например, Мюллер, видит во внимании временное повышение чувствительности тех частей головного мозга, с которыми связано данное впечатление. Психологически это зависит от ожидания этого впечатления, т.е. от предварительного нахождения в сознании соответственного представления, физиологически же здесь происходит слияние двух нервных токов (впечатления и предварительного представления), причем второй усиливает действие первого. Другая, более разработанная физиологическая теория внимания дана Эббингаузом, которая определяет этот процесс как образование в мозгу под влиянием упражнения более точно определенных путей проведения нервных токов, вследствие чего последние не рассеиваются, но действуют, так сказать, сосредоточеннее и, таким образом, вызывают более определенные и ясные психические возбуждения»[7].

Таким образом, анализ теоретических подходов к вниманию как психическому процессу показал их противоречивость, но разногласия в основном относятся к объяснению сущности явления внимания. Что же касается описания процесса внимания,

его свойств, то здесь мы практически не встречаем противоречий.

У. Джемс выделяет следующие виды внимания [9]:

1) Чувственное (сенсорное) и умственное (интеллектуальное). При чувственном внимании в центре сознания находится какое-нибудь чувственное впечатление, например цвет, запах, звук и т.п. В интеллектуальном внимании — какое-нибудь отвлеченное представление или мысль.

2) Непосредственное, если объект интересен сам по себе, и опосредованное (производное). «При непосредственном внимании роль впечатления в сознании определяется его собственными особенностями, например, силой впечатления (громкий звук, яркий свет). Посредственным же вниманием называют те случаи, когда господствующая роль впечатления зависит не от того, что в нем содержится, но от того смысла или значения, которое оно для нас имеет: тихо, шепотом произнесенное слово может по своему смыслу поразить нас, сделать совсем нечувствительными к посторонним, хотя и громким звукам. Это внимание тесно связано с так называемой апперцепцией» [9].

3) Непроизвольное или пассивное, не требующее усилий, и произвольное (активное), сопровождающееся чувством усилия. Непроизвольное внимание обращается на что-то без намерения сделать это и не требует волевых усилий. Произвольное внимание, которое раньше часто называли волевым, обращается на объект и удерживается на нем при сознательном намерении сделать это и требует волевых усилий.

В психологии выделяют еще два вида внимания [17]:

— внешненаправленное внимание — выделение значимых объектов во внешней среде;

— внутринаправленное внимание — выделение идеальных объектов из фонда самой психики.

К свойствам внимания У. Джеймс относит его устойчивость, концентрацию, распределение, объем и переключение [9].

Концентрация внимания характеризует интенсивность сосредоточения и степень отвлечения от всего, что не входит в поле внимания.

Распределение внимания — это такая организация психической деятельности, при которой одновременно выполняются два или более действий.

Объем внимания — это количество несвязанных объектов, которые могут восприниматься одновременно ясно и отчетливо.

Переключение внимания — это сознательное, преднамеренное, целенаправленное изменение направленности психической деятельности, обусловленное постановкой новой цели. Иногда выделяют завершенное (полное) и незавершенное (неполное) переключение внимания.

Устойчивость внимания определяется длительностью, в течение которой сохраняется его концентрация. Кратковременные колебания внимания, не замечаемые субъектом в деятельности и не влияющие на ее продуктивность, неизбежны.

В рамках изучаемой нами темы мы считаем целесообразным рассмотреть универсальные побудители внимания избирателей, используемые специалистами по избирательным компаниям. К ним, на наш взгляд, можно отнести такие человеческие чувства и мотивы, которые базируются на инстинктах или связаны с ними [10]:

— потребность в безопасности, пище, сексе, комфорте, в том числе психологическом комфорте);

— потребности в объединении с другими людьми или группами, потребности

в достижении, в чувстве гордости и потребность в самоуважении.

Манипуляция вниманием — процесс очень сложный. Через управление вниманием мы управляем политическим поведением, путем фиксации внимания на определенных образах, представлениях, стереотипах и установках. Приведем несколько распространенных методов управления вниманием [11]:

1. Метод использования подсознательных стимулов — избирателям в ходе кампании предлагаются темы, которые в психологии называются универсальными побудителями внимания людей, о которых мы писали выше. Кандидат должен актуализировать эти темы, с точки зрения возможностей удовлетворения этих потребностей.

2. Метод создания благоприятных установок — с помощью различных информационных поводов, сюжетов, в которых затрагиваются определенные темы и проблемы создается эффект ожидания. После чего вводится необходимая тема, которая привлекает внимание избирателей. Метод использует свойства внимания, связанные с внедрением предваряющего образа.

3. Метод ввода информации в категорию секретной — с помощью преднамеренных утечек, через слухи повышают статус информации, и она начинает привлекать внимание избирателей как особо важная, правдивая и существенная.

4. Метод эксплуатации существующих стереотипов, который тесно связан с определением массового сознания. 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. Если рассматривать стереотипы с точки зрения проверенной, повторяющейся, подтвержденной кем-то информации, то, естественно, они в значительной степени привлекают внимание избирателей.

5. Метод драматизации событий — информация подается не сухо, а с каким-то конфликтом, напряжением, эмоциональным переживанием. Избирателей захватывает сюжет и, естественно, к нему приковывается внимание.

6. Метод апелляции к эмоциональной сфере личности — обращение к эмоциям не требует никакого рационального обоснования своих аргументов. К тому же любые образы, связанные с сильными эмоциями, сильно привлекают внимание людей. Такие эмоции, как страх, ненависть, презрение, смятение и, наоборот, чувство патриотизма, гордости, чувство собственного достоинства эффективно используются для фиксации внимания и формирования нужных образов и стереотипов.

7. Метод исторических аналогий — помогает связывать события известные с событиями совершенно новыми, что позволяет привлекать к новому событию особое внимание.

8. Метод семантического манипулирования — суть данного метода заключается в тщательном отборе и подборе слов и словосочетаний (ярких, эмоциональных, необычных), которые сами по себе привлекают внимание.

Все избирательные мероприятия, акции, а также рекламная продукция, используемая на выборах должны разрабатываться исходя из задачи привлечения и усиления внимания избирателей [11].

Таким образом, для избирательной компании одной из актуальных проблем является анализ причин внимания избирателей. Каковы же причины внимания? Почему одни предметы оказываются в привилегированном положении по сравнению с другими и воспринимаются в условиях, специально приспособленных для наилучшего их восприятия?

Гиппенрейтер Ю.Б. считал, что двигателями поведения человека являются ко-ренящиеся в глубине его природы инстинкты. Они определяют биологически целе-сообразное взаимодействие человека со средой. Естественно поэтому ожидать, что и внимание человека должно, прежде всего, привлекаться биологически важными предметами, которые так или иначе близко затрагивают основные, инстинктивные влечения человека [6].

Мы предлагаем рассмотреть некоторые свойства различных объектов и пред-ставлений, от которых зависит их попадание в фокус нашего сознания [6]:

1) Сила или резкость впечатления. Раздражения большой интенсивности или большого объема, как биологически для нас также обычно наиболее важные, имеют преимущество перед другими в деле овладения нашим вниманием. Сильный звук, яркий свет, резкий запах привлекают внимание сильнее, чем слабый.

2) Выделение впечатления из фона. Внимание наше привлекают все впечат-ления, весьма отличные от окружающего их фона: клочок белой бумаги, упавший на черный пол, сразу бросится нам в глаза.

3) Эмоциональный тон впечатления или мысли. Впечатления, вызывающие в нас страх, радость, гнев и другие сильные эмоции, привлекают внимание несрав-ненно сильнее, чем впечатления безразличные.

4) Существование в сознании представления, сходного с воспринимаемым впечатлением. Внимание привлекается всем, что более или менее соответствует имеющимся в нашем сознании в настоящий момент представлениям и мыслям. В этом также можно видеть биологически целесообразную закономерность, связую-щую мир наших мыслей с непосредственно нас окружающими сейчас впечатлени-ями. Благодаря так называемому предваряющему образу, наше сознание ориентиро-вано на встречу только определенным впечатлениям из множества прочих. Они то и занимают наше внимание.

5) Привычные впечатления, многократно повторявшиеся. Впечатления, ко-торые в нашем сознании повторяются чаще, привлекают наше внимание легче. На-пример, мы легко замечаем знакомое лицо в толпе людей.

6) Интерес к объекту или явлению. Общепризнанной причиной внимания является интерес людей к чему—то. С психологической точки зрения интерес есть приятная привлекательность того или иного предмета. В зависимости от наслед-ственных задатков и всего предшествующего личного опыта каждого человека инте-ресы отдельных людей бывают необычайно различны. Они одинаковы лишь в самых общих, основных чертах, соответствующих общечеловеческим инстинктам.

Таким образом, знание причин возникновения внимания как процесса и эф-фектов внимания чрезвычайно важно для специалистов по избирательным техно-логиям при разработке политической рекламы. Ведь представления и ощущения, занимающие господствующее место в сознании, оттесняя другие, вызывают различ-ные эффекты внимания, среди которых можно выделить [12]:

— аналитический эффект внимания. При большой степени осознанности представления оно становится для нас более четким, т.е. в нем мы замечаем больше подробностей;

— фиксирующий эффект внимания. Более знакомое и привычное представле-ние делается устойчивее в нашем сознании и не так быстро исчезает;

— усиливающий эффект внимания. В некоторых случаях знакомое и привыч-ное впечатление делается на субъективном уровне для нас более сильным.

Все вышеперечисленные эффекты внимания являются основополагающими

при разработке политической рекламы. Ведь главное правило политической рекламы можно сформулировать так: чтобы привить желаемую точку зрения или установку избирателям, необходимо привлечь к ней внимание.

Мы считаем целесообразным, более подробно остановиться на влиянии политической рекламы публичного выступления на эффективность привлечения внимания электората в рамках избирательного процесса.

Известно, что в период выборов любого уровня на избирателя «обрушивается» огромный поток политической рекламы, который оказывает давление на сознание избирателей, поэтому при ее подготовке и выборе способов подачи, конечно, необходимо учитывать различные свойства и характеристики внимания. В избирательной кампании нам в первую очередь необходимо понимать механизмы чувственного и умственного, непосредственного и опосредованного, а так же непроизвольного и произвольного внимания. Одними из важных видов внимания являются чувственное и непосредственное внимание. При подготовке различной продукции в выборной кампании, предназначенной для избирателей, необходимо учитывать тот факт, что определенное сочетание цветовых, графических, звуковых и тактильных элементов продукции будет привлекать чувственное внимание значительно сильнее при прочих равных условиях. То есть внешнее впечатление должно быть само по себе сильным и инстинктивно привлекательным. Мы не будем в этой статье останавливаться на описании этих элементов, о них хорошо осведомлены дизайнеры, специалисты по верстке, художники, модельеры, визажисты и т.д. Впечатления располагаются в нашем сознании не только соответственно их объективной силе, но и перспективе, обусловленной еще и субъективно, т.е. в соответствии с важностью, которую они имеют для нас. Выделение на первый план некоторых впечатлений и оттеснение других обусловлено, главным образом, биологической важностью одних преимущественно перед другими. Поэтому еще один важный, на наш взгляд, вид внимания, которой в своей работе должны использовать специалисты по избирательным технологиям это опосредованное внимание. Речь идет о том, что избиратель обращает внимание на те предметы или явления, которые связаны с его потребностями, желаниями, опытом и интересами. Их еще называют мотивами внимания. То есть избиратель в каком-то впечатлении черпает интерес, в результате чего эти впечатления попадают в фокус внимания. Например, если на встрече с избирателями слова кандидата будут иметь связь с интересами, желаниями и мыслями, занимающими публику, то внимание к его речи значительно усилится.

Непроизвольное внимание направляется на представления, идеи, которые сами по себе привлекательны и интересны. Внимание апперцептивно, если объекты интересуют нас как средства для осуществления более отдаленной цели или просто благодаря ассоциации их с каким-нибудь предметом, который придает им ценность. Специалисты по избирательным технологиям должны учитывать тот факт, что непроизвольное или пассивное внимание зачастую переходит в произвольное (активное) внимание. То есть эти виды внимания сменяют друг друга. Например, человек, проходя по улице, обратив внимание на яркий, красочный плакат начинает уже намеренно в него всматриваться, с тем, чтобы разглядеть там надписи. Или на встрече с кандидатом, избиратель сначала заставляет себя вслушиваться в слова кандидата, а затем может увлечься содержанием его речи и не сможет оторваться от самого внимательного слушания. Здесь мы видим уже как произвольное внимание превращается в непроизвольное. Фиксационная точка сознания человека не может быть в течение долгого времени занята одними и теми же объектами. В ней проис-

ходит постоянная смена впечатлений, или, другими словами, внимание человека постоянно колеблется. Это качество внимания необходимо учитывать при разработке тактики избирательной кампании. Учитывая это свойство внимания, избирательную кампанию эффективно строить по принципу тотальности. Этот принцип означает, что для политической рекламы должны быть задействовано максимально большое количество каналов для доставки информации. Так как при естественном переключении внимания с одного информационного канала на другой избиратель будет продолжать получать информацию о «нужном» кандидате или политической партии. Это автоматически делает кандидата более знакомым, а как нам уже известно, из свойств внимания, на знакомых объектах и явлениях внимание фокусируется легче. То есть происходит некий кумулятивный эффект и образ кандидата или партии легче внедряется в сознание.

Публичное выступление является наиболее распространенным методом политической агитации. Умение красиво и образно говорить, привлекать внимание слушателя является одним из основных ресурсов политика. Именно личное общение, умение говорить и слушать, убеждать и вдохновлять избирателей зачастую приводит кандидата к победе в избирательной кампании. Выступления кандидатов, публичные дебаты составляют основу технологий избирательных кампаний высокого уровня [13].

Несмотря на большой арсенал различных технических средств, тот кандидат, который любит и умеет выступать перед публикой, в выборной кампании всегда имеет большие преимущества перед соперниками. Одним из основных умений в публичных выступлениях является умение кандидата строить свое выступление, правильно понимать его структуру. Так, во вступлении кандидат должен привлечь и зафиксировать внимание избирателей. Главная задача во вступительной части политической речи — привлечь внимание аудитории. Считается, что если выступающий не смог привлечь внимание слушателей в течение первых 30 секунд, то позже это сделать будет почти невозможно. Если кандидат не будет интересен своему электорату, то его просто не услышат. Важны самые первые слова, в которых кандидат может поставить перед слушателями проблему или начать с какой-нибудь цитаты, жизненного примера, шутки, афоризма и т.д. Именно в начале речи кандидат должен пробудить интерес, установить эмоциональный контакт со слушателями и расположить к себе. Далее предполагается фиксация внимания избирателей. Для этого обычно перед изложением основного содержания кратко представляют то, о чем собирается говорить кандидат, т.е. презентуют саму речь. Презентацию речи кандидат должен очень хорошо отрепетировать. Она включает перечень и краткую характеристику основных проблем, о которых в дальнейшем будет идти разговор. Именно в этом месте целесообразно обращение к ценностям, потребностям и проблемам аудитории. Необходимо установить эмоциональный контакт с залом, приблизить проблемы, о которых собирается говорить выступающий, к аудитории и обеспечить переход к основному содержанию речи. А самое главное правило при подготовке самой речи сводится к тому, что речь выстраивается на базе ценностной и мотивационно-потребностной ориентации аудитории [13].

Таким образом, можно сделать вывод, что привлечение и фиксация внимания — обязательные техники, которыми должен обладать политик. Неожиданные слова и поступки кандидата, определенный темп речи, громкость и интонации, красивая одежда хорошо привлекают внимание к кандидату, а выбранные им темы выступления, волнующие избирателей, внимание фиксируют. Умение управлять произво-

вольным вниманием, наряду с произвольным, делает встречи политика с избирателями очень эффективными.

В заключение хочется отметить, что в данной статье мы рассмотрели лишь некоторые аспекты проблемы управления вниманием избирателей в рамках проведения избирательных компаний. На наш взгляд, данная проблема требует более детальной проработки на практике, что и является приоритетным направлением изучения внимания как одного из важнейших факторов политического выбора граждан на современном этапе развития избирательных технологий в России.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абашкина Е., Егорова—Гантман Е., Косолапова Ю., Разворотнева С., Сиверцев М. Политиками не рождаются: как стать и остаться эффективным политическим лидером. М., 1993.
2. Войтасик Л. Психология политической пропаганды. М., 1981.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 144.
4. Выготский Л.С. Психология. М., 2000.
5. Гальперин П.Я. Введение в психологию — М., 2000.
6. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: Курс лекций. М., 1997.
7. Гиппенрейтер Ю.Б., Романова В. Я. Психология внимания. М., 2005. С. 18—27.
8. Гозман Л.Я., Шестопап Е.Б. Политическая психология. Ростов н/Д., 1996.
9. Джемс У. Психология. М., 1991. С. 123.
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. М.: Центр политического консультирования «Никколо М», 1999.
13. Егорова—Гантман Е.В., Плешаков К.В. Политическая реклама. М.: Центр политического консультирования «Никколо М», 1999.
14. Келлер В., Коффка К. Гештальтпсихология. М., 1998.
15. Лазурский А.Ф. Очерк науки о характерах. М.: Наука. С. 121—138.
16. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М., 2000.
17. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. СПб., 2004.
18. Мананникова Е.Н. Основы психологии: Учебное пособие. М., 2006. С. 132—134.
19. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. М., 2002.
20. Райгордский Д.Я. Реклама внушение и манипуляция. М., 2001.
21. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2002.

ОБОНЯТЕЛЬНЫЙ СЕГМЕНТ ПРЕДМЕТНОЙ СФЕРЫ РОМАНА М.А. ШОЛОХОВА «ТИХИЙ ДОН»

В статье на материале романа «Тихий Дон» М.А. Шолохова исследованы образы обоняния, воплощающей способность человека «мыслить запахами», образами запахов социального и природного мира. В основе работы — полиаспектное описание лексики одоративного восприятия и чувственного представления как средства репрезентации внутреннего движения сюжета романа. Текст романа Шолохова анализируется с привлечением опыта и достижений психологии и литературоведения.

Trofimova P.

OLFACTORY SEGMENT MATERIAL SPHERE NOVEL «QUIET FLOWS THE DON» BY M.A. SHOLOHOV

The main purpose of our work is to collaborate to understanding of image of sense of smell basing of content of novel «Quiet flows the Don» written by M.A. Sholohov. These images represent the possibility of M.A. Sholohov to thinking «by smell», by images of smell of human and natural world. This work based on the many-sided description of the olfactory perception and sensual representation as the way to show internal motion of plot. Text of novel is analyzed with attraction of experience and achievements of psychology and theory and history of literature.

Запахи оказывают колоссальное воздействие на нашу повседневную жизнь, независимо от того, осознаем мы это или не осознаем. Мир запахов окружает нас всюду, и мы сталкиваемся с ним постоянно. Организм человека мгновенно реагирует на запах. Запахи способны активизировать в нас приятные или неприятные воспоминания, ощущения, образы.

Влияние запахов на психоэмоциональную сферу действительно велико. У разных людей одинаковые запахи вызывают личные воспоминания. Давно известен тот факт, что благовония улучшают настроение. И напротив, неприятные запахи вызывают подавленное состояние. Таким образом, запах может оказывать либо негативное, либо позитивное влияние на чувства и эмоции, а также и на мысли человека. Мы просто не осознаем, насколько на самом деле огромно его значение.

Интересны следующие наблюдения: степень чувствительности к запахам, отсутствие восприятия запаха определенного вещества или какого-то класса веществ (речь идет о явлении аносмии или гипосмии; аносмия — отсутствие обоняния, гипосмия — снижение обоняния) часто зависит от пола реципиента, может модифицироваться с возрастом. Дети чувствуют такие же запахи, что и взрослые, но их гедоническая оценка («приятный—неприятный») сильно трансформируется. Существует две основные точки зрения на эту проблему. Некоторые считают, что у детей нет отвращения к запахам, поскольку нет врожденной реакции на запахи, а негативный отклик связан исключительно с собственным отрицательным опытом.

Однако в более поздних исследованиях высказывается полярная мысль, что защитные противодействия на одоранты развиваются у детей в довольно раннем возрасте, а противоречие с более ранними результатами может быть связано с трудностями определения гедонических оценок запахов у детей.

Значение обонятельных сигналов в стимуляции тех или иных эмоциональных состояний человека, значение гедонической оценки запахов и ее взаимосвязь

с эмоциями — наиболее популярные и вызывающие особый интерес современные направления изучения роли запахов в жизни людей. Обоняние и эмоции, несомненно, тесно связаны, обоняние можно назвать самым эмоциональным человеческим чувством. Сравнивая связь различных сенсорных чувств (зрения, слуха, обоняния) с эмоциями, эмоциональной памятью и эмоциональными состояниями человека, мы пришли к выводу, что звуковые и зрительные сигналы много уступают одоративным в этом отношении.

Ни в одном из языков мира нет классификации одорантов, подобной цветовым классификациям. Понятие запаха включает лишь общие термины для ароматов и зловоний.

Восприятие запахов у людей всегда связано с гедонической их оценкой в отличие от восприятия сигналов других модальностей. (*Модальностью мы называем качественную характеристику ощущения.*) Иными словами, люди могут оценивать запахи как «приятный—неприятный» на основании лишь обонятельного опыта, не связывая их восприятие с каким-либо предметами или явлениями. В то время как оценка зрительных и акустических стимулов зависит от оценки тех предметов, с которыми они связаны. Идентификация источника запаха может влиять только на эмоциональную реакцию на него, реже на гедоническую оценку запаха.

Неоспорим факт преобладания в сфере запахов оценочных реакций над нейтральными. Это делает обоняние столь занимательным объектом при подходе со стороны филологии. Обонятельные реакции трудно порой выразить словесно, однако можно представить (как ни странно это звучит) более «наглядно». Поэтому мы приходим к заключению, что запах вполне осязаемая действительность. Однако в большинстве случаев из-за отсутствия в лексическом запасе слов для точного определения того или иного запаха существуют конструкции типа «запах чего-либо», «напоминающий...», «похожий на...», приятный или неприятный. В то время как все существующие нюансы запахов передать с помощью подобных конструкций бывает сложно.

Восприятие запахов зависит не только от собственных качеств пахнущего объекта, но и от воспринимающего субъекта. На различное восприятие запахов влияет не только то, кто вдыхает, но и такие признаки, как настроение вдыхающего, обстоятельства, при которых распространяется те или иные ароматы или зловония и др.

Запахи, связанные с эмоциями, оказывают влияние на поведение человека в зависимости от индивидуального опыта. Несомненно, что одоранты обладают мощным мотивационным воздействием.

Одоративный опыт оказывает влияние на подсознание и поведение, аналогичное тому, какое оказывают эмоции.

Русская литература — главнейший, по нашему мнению, из всех видов искусств — всегда была наполнена ароматами. Необходимо только уметь их распознавать, вдыхать, чувствовать...

Каждый писатель в большей или меньшей степени использует описание различных ароматов и зловоний в своем творчестве. У разных авторов разные запахи, по которым мы можем узнать их произведения. Наиболее «пахнущими», как нам кажется, в русской литературе являются творения Пушкина, Достоевского, Чехова, Есенина и Шолохова.

Запахи в творчестве М.А. Шолохова, на наш взгляд, — огромная «неподнятая» целина, освоить которую мы попытаемся в настоящем исследовании.

Изучение воздействия разнообразных запахов на психику человека лежит в

основе данной статьи. Нам кажется, работ, посвященных анализу зависимости восприятия запахов от состояния эмоциональной системы персонажей произведений литературы, существует недостаточно. Таким образом, в задачи исследования входило рассмотрение метода изучения эмоциональной сферы с помощью запахов на примере персонажей романа–эпопеи М.А. Шолохова «Тихий Дон».

В результате наблюдения над текстом романа мы выявили, что ароматы и зловония оказывают большое влияние на эмоциональную жизнь героев «Тихого Дона». Также установили, что определенные одоранты вызывают конкретные эмоции, действия и поведение конкретного героя, а, кроме того, одинаковые запахи могут оказывать прямо противоположное влияние на одного и того же персонажа при разных обстоятельствах.

Приятные запахи (ароматы, благовония) способствуют улучшению самочувствия героев Шолохова, а неприятные (зловония) — могут оказывать подавляющее воздействие, вызывать различные отрицательные реакции. Приведенные ниже цитаты со всей очевидностью свидетельствуют о связи эмоций человека с вдыхаемыми им запахами.

На протяжении романа «Тихий Дон» М.А. Шолохова мы встречаемся с описаниями самых разнообразных запахов. Писатель через восприятие своих героев и через свое собственное позволяет читателю прочувствовать (в прямом и переносном смысле) происходящие события.

Шолохов максимально широко применяет возможности языка для более точной передачи обонятельных ощущений персонажей и своих собственных.

В романе одорант может «пахнуть», «течь»¹. «Пантелей Прокофьевич чертом попер в калитку. Аксиныя стала, поджидая его. Вошли в курень... Из горницы *пахнет слежалой одеждой и почему–то анисовыми яблоками*» [1, с. 54]. И еще:

«Подрагивая от холода, Григорий прилег рядом. От мокрых Аксиныных волос *тек нежный, волнующий запах*. Она лежала, запрокинув голову, мерно дыша полуоткрытым ртом.

— *Волосы у тебя дурнопахнущим пахнут*. Знаешь, таким цветком белым... — шепнул, наклоняясь Григорий» [1, с. 35]. И еще:

«...*тек пахучий волнующий ветер*, издавдала свистели суслики, степь тянула подалеже от жилья и дыма выбеленных куреней...» [1, с. 56].

Запах может «бить» («хмелем невыбродившим *бьет в ноздри острый сладковатый бабий пот*» [1, с. 59]); им может «ударить» («Григорий свернул набок шапку копны, вырыл яму. Слежалое сено *ударило горячим запахом прели*» [1, с. 34]); может «разить» («От мервого *разило густо–сладким трупным запахом*» [1, с. 315]). Некоторые ароматы даже «сочатся» («...*сочился бражный и терпкий душок гниющей прошлогодней листвы*» [4, с. 15]).

В «Тихом Доне» некоторые ароматы могут просто «излучаться» и «дурманить»: «После обеда бабы начали гресть. Скошенная трава вяла и сохла, *излучая тягучий дурманящий аромат*» [1, с. 51]. Запах «подползает» к героям романа («с болота *подползал пресный запах мочажинника, ржавой сырости, гнилья...*» [1, с. 327]) и «будит» их («*жирный их аромат разбудил офицеров*» [1, с. 341]). Люди у Шолохова «пьют» запахи («...*живые пили его васильковый трупный запах*») [1, с. 352]); ароматы «надвигаются» на них («*густая волна дорогих духов надвигалась на Григория*» [1, с. 389]). Герои «напиваются» ароматами («...*жадно напивался махорочным дымом*» [1, с. 330]) и «ненасытно вдыхают» их («*Ненасытно вдыхала многообразные запахи леса сидевшая неподвижно Аксиныя*» [4, с. 15]).

¹ Здесь и далее в цитатах курсив мой. — П.В.Т

Писатель говорит о всевозможных запахах. Чем только не пахнет на страницах романа! И «далекими неведомыми запахами» [1, с. 9]; и «запахом перекисших хмелин и пряной сухменью богородициной травки» [1, с. 22]; и «прелью сырой и пресной» [1, с. 24]; и «запахом мужского пота и полынной дорожной горечью» [1, с. 67]; и «кислиной овечьей шерсти» [1, с. 52]; и «свежеобмолоченным хлебом, мышинным пометом и кислым, застоявшимся, паутинным запахом нежилого помещения» [1, с. 122]; и «гниющей прошлогодней листвой» [4, с. 15]; и «свежевзвращенной землей, щепками, полусгнившим деревом»; и «горьковатым плесневым душком нежили» [4, с. 47]; и «полынной горечью» и пр.

Какие только определения ни дает Шолохов запахам! Читатель вместе с героями вдыхает и «пряный», и «чадный», и «жирный», и «пресный», и «густо—сладкий», и «трупный», и «затхлый», и «живительный», и «терпкий», и «тонкий, липнущий к горлу», и «кислый», и «неведомый сладкий», и «застоявшийся, паутинный», и «бражный и терпкий», и «грустный», и «тяжелый густой» и многие другие запахи окружающего персонажей мира.

Пахнет в романе солнце, земля и степь. «Пахла выветренная, истощенная земля пылью, солнцем» [1, с. 80].

У Шолохова даже ветер имеет запах. «Люди хрипели от жары и водки, а над длинными шеренгами крытых повозок тек пахучий волнующий ветер, издали свистели суслики, степь тянула подальше от жилья и дыма выбеленных куреней...» [1, с. 56]. «Пахнуло полынным теплым ветерком с юга» [1, с. 103]; «...и пахло от свежего, похолодевшего рта то ли ветром, то ли далеким, еле уловимым запахом свежего степного сена» [1, с. 169]. И дальше: «На губах Григория остался волнующий запах ее губ, пахнущих то ли зимним ветром, то ли далеким, неуловимым запахом степного, вспрыснутого майским дождем сена» [1, с. 170].

Запахи могут быть приятными и отталкивающими, причем это зависит во многом от настроения того персонажа, который вдыхает тот или иной запах, а также от того, с чем он ассоциируется в подсознании человека. В «Тихом Доне» может «дурно пахнуть» [1, с. 88]; «угарно завонять» [1, с. 103]; «сладко пахнуть» [1, с. 122]; «жарко вонять» [1, с. 139]; «тоскливо, мертвенно пахнуть» [1, с. 144]. Аромат у Шолохова может «паутинной завистью висеть» [1, с. 184]. Персонажи вдыхают, как «несет» чем-то [1, с. 152] и «тянет» [1, с. 164], чувствуют, как запах «насыщает воздух» [1, с. 237] и как «густая волна» ароматов «надвигается» на них [1, с. 389].

Впервые запах в романе появляется в рассказе о жене Прокофия Мелехова — турчанке. «Пахла шелковая шаль далекими неведомыми запахами, радужные узоры ее питали бабью зависть» [1, с. 9]. Возможно, Шолохов подчеркивает здесь своеобразие, необычность чужой, далекой стороны для каждого из своих персонажей. Его герои не готовы принимать неизвестное. В результате непонимания незнакомых обычаев люди погубили ни в чем невиноватую перед ними «маленькую, закутанную в шаль женщину» [там же].

Во многом запахи помогают лучше узнать персонажей, через восприятие которых даются те самые запахи. «Григорий пришел с игрищ, после первых кочетов. Из сенцев пахнуло на него запахом перекисших хмелин и пряной сухменью богородициной травки» [1, с. 22]. И еще: «Григорий долго стоял у воды. Прелью сырой и пресной дышал берег. С конских губ ронялась дробная капель. На сердце у Григория сладостная пустота. Хорошо и бездумно» [1, с. 24]. Эти запахи, прежде всего, говорят о близости героя к природе.

Возвращение Степана Астахова со службы. Впервые после того, как узнал об измене жены: «Она, вобрав голову в плечи, сжавшись в комок. Защищая руками только

живот, стояла к нему лицом. С обезображенного страхом лица глядели глаза в черных кругах, не мигая. Степан качнулся и прошел мимо. *Пахнуло запахом мужского пота и полынной дорожной горечью* от нестиранной рубахи... Акси́нья, не поворачивая головы, сбоку глядела на него. Редко вздрагивала...» [1, с. 67]. Акси́нья испытывает страх, пот мужа не вызывает никаких других эмоций. Пот Григория родной и его приятно вдыхать. «Акси́нья, уткнувшись лицом ему под мышку, дышала таким *родным, пьянящим запахом его пота*, и на губах ее, порочно—жадных, скрытая от глаз Григория, дрожала радостная, налитая сбывшимся счастьем улыбка» [1, с. 170].

Приезд сватов за ответом к Коршуновым: «Ильинична уселась, шелестя поплином подворачиваемого платья. Мирон Григорьевич облокотился о принаряженный новой клеенкой стол, помолчал. От клеенки *дурно пахло мокрой резиной и еще чем-то*; важно глядели покойники цари и царицы с каемчатых углов, а на середине красовались августейшие девицы в белых шляпах и обсиженный мухами государь Николай Александрович» [1, с. 88]. («Дурно пахло» — так чувствует Мирон Григорьевич, который недоволен выбором дочери. Ему неприятно происходящее, поэтому его раздражает запах новой клеенки.) И дальше: «Через час сваты сидели так тесно, что смолянистые кольца мелеховской бороды шупали прямые рыжие пряди коршуновской. Пантелей Прокофьевич *дышал соленым огурцом* и уговаривал» [1, с. 89].

Свадьба Григория и Натальи. Григория все запахи, связанные со сватовством, венчанием раздражают («*воняло*» и пр.). «...Мирон Григорьевич... улыбаясь, протиснулся к столу. Рыжие волосы его, приглаженные топленным коровьим маслом, *пахли потом и навозной прелью*». [1, с. 101].

Дальше: «Ели основательно и долго. *Запах смолистого мужского пота мешался с едким и пряным бабьим*. От слежавшихся в сундуках юбок, сюртуков и шалек *пахло нафталином и еще чем—то сладко—тяжелым*, — так пахнут старушечьи затасканные канунницы» [там же].

И дальше: «Когда выходили из—за стола, кто—то *дыша взваром и сытой окисью пшеничного хлеба*, нагнулся над ним. Всыпал за голенище сапога горсть пшена: для того, чтобы не сделалось чего с женихом с дурного глаза. Всю обратную дорогу пшено терло ногу, тугой ворот душил горло, и Григорий — удрученный свадебными обрядами — в холодной отчаянной злобе шептал про себя ругательства» [там же].

«Потом Григорий три раза поцеловал влажные, безвкусные губы жены, в церкви угарно *завоняло чадом потушенных свечей*, к выходу загоцали выпиравшие в приговор люди.

Держа в своей руке шершавую крупную руку Натальи, Григорий вышел на паперть. Кто—то нахлобучил ему на голову фуражку. *Пахнуло полынным теплым ветерком* с юга. Из степи тянуло прохладой. Где—то за Доном сине вилась молния, находил дождь, а за белой оградой, сливаясь с гулом голосов, зазывно и нежно позванивали бубенцы на переступавших с ноги на ногу лошадях» [1, с.103]. Но когда он вышел из церкви «*пахнуло... ветерком*». (Вышел на свободу, но в то же время Григорий понимает, «с юга» — он уже несвободен.)

И вновь у Шолохова пахнет ветром: «Бежала, как видно, или торопко шла, запыхалась, и *пахло от свежего, похолодевшего рта то ли ветром, то ли далеким, еле уловимым запахом свежего степного сена*». (Акси́нья спешила на встречу с Григорием) [1, с.169]. И дальше: «Разошлись. На губах Григория остался *волнующий запах ее губ, пахнувших то ли зимним ветром, то ли далеким, неуловимым запахом степного, вспрыснутого майским дождем сена*» [там же]. Снова ветер и степь...

По нашим наблюдениям, описаний различных обонятельных ощущений в

романе встречается более **420**. Мы имеем в виду как развернутые характеристики аромата или зловония, так и небольшие упоминания о том или ином запахе. Обратившись к каждой книге «Тихого Дона» отдельно, мы отметили, что наиболее богата на запахи третья книга, в ней содержится чуть более **130** отображений обонятельных ощущений героев и автора. Книга первая и четвертая включают в себя примерно равное количество описаний запахов: приблизительно по **110**. С большим отрывом отстает в количественном отношении книга вторая, в которой представлено всего лишь около **70** упоминаний о запахах.

Интерес для нашего исследования также представляет систематизация запахов и распределение их по следующим рубрикам:

- ✓ запахи как «знаки» казачьего мира:
 - курень (изба);
 - двор (скотный);
 - амбар;
- ✓ запахи донской степи;
- ✓ запахи леса;
- ✓ запахи Дона («водные»);
- ✓ запахи войны;
- ✓ запахи как «знаки» героев романа и их личных взаимоотношений.

Подобное распределение дало любопытные результаты. Больше всего обонятельных ощущений мы не отнесли ни к одному из первоначально выделенных нами разделов (впоследствии мы обозначили их как «прочие»). Таких запахов оказалось более **200**. К этому разделу мы отнесли упоминания о всевозможных запахах, которые в меньшей степени представляют интерес для раскрытия внутреннего мира персонажей и их судеб.

Второй наиболее «пахучей» областью в романе является, по нашим наблюдениям, казачий быт, в особенности много запахов Шолохов использует при описании куреней. В избе казака *«пахнет слежалой одеждой и почему-то анисовыми яблоками»* [1, с.54], *«запахом перекисших хмелин и пряной сухменью богородициной травки»* [1, с.22], *«телячьей и козьей мочой, из печи — словно пресно-пригорелыми хлебами, выпеченными на капустных листьях»* [3, с.246].

Немало ароматов и на дворе: *«запах ременной упряжи и слежалой соломы. Наталья ощупью, без мысли, без чувства, в черной тоске, когтившей ее заполненную позором и отчаянием душу, добралась до угла»* [1, с.208], *«тянкий запах парного навоза и сена»* [2, с.65], и снова пахнет *«сухим навозом, выпревшей соломой, объедьями сена»* [3, с.191].

Свои запахи имеет и амбар казака: здесь может пахнуть *«свежеобмолоченным хлебом, мышиным пометом и кислым, застоявшимся, паутинным запахом нежилого помещения»* [1, с.122].

На **третьем** месте по количеству описаний обонятельных ощущений находится область запахов как «знаков» героев и их личных взаимоотношений. Персонажи пахнут по-разному, причем чаще характеристика обонятельных ощущений дается сквозь призму восприятия субъекта обоняния. Так, для Григория, который ищет свободы от Натальи, дыхание Аксины пахнет *«то ли ветром, то ли далеким, еле уловимым запахом свежего степного сена»* [1, с.169]. Григорий вдыхает от любимой запахи ветра и степи, которые ассоциируются у него со свободой и в то же время с родной землей. Герой не хочет уходить от земли, которая дорога, как и любимая. Что касается свободы, которую символизирует ветер, то Григорий, возможно, ее ищет от «разнелюбой» жены.

Человек живет в мире вещей, без описания этого мира невозможно создание художественного мира произведения. В «Тихом Доне» широко представлена сфера художественной детализации. Она включает в себя, помимо обонятельного, еще четыре основных сегмента: визуальный, слуховой, осязательный, вкусовой. Мы попытались проанализировать количественный состав каждой из областей предметной образности. В ходе исследования нами были получены довольно любопытные результаты.

Превалирующим компонентом предметной детализации романа по доле использования, несомненно, являются термины, обозначающие акустические характеристики.

Второе место по числу упоминаний в тексте «Тихого Дона» разделили одоративная и визуально—цветовая лексика.

Запахи и цветонаименования у Шолохова находятся **приблизительно на равных позициях**.

Затем **со значительным отрывом в количественном отношении** следует осязательная сфера романа. Интересно, что среди терминов данного компонента предметной детализации Шолоховым **чаще всего используются** тактильные характеристики, **реже** — температурные и болевые. Однако все перечисленные разновидности ощущений достаточно широко представлены в романе Шолохова. Герои прикасаются к окружающим предметам, друг к другу, чувствуют нестерпимую боль, замерзают, их бросает в жар от близости к любимым, от ненависти к врагу и т.п.

Вкусовая сфера романа значительно **беднее по числу упоминаний**. Автор **использует в основном** обозначения «горький» и «пресный», **реже** — «сладкий», «медовый» (причем «медовый» у Шолохова обозначает и запаховую характеристику), «соленый».

Однако наиболее интересным, на наш взгляд, остается мир запахов произведения Шолохова. Именно данная сфера и явилась основой для настоящей статьи. Тесная взаимосвязь одоративного и психологического описаний бесспорна. Несмотря на широко представленные характеристики всех сегментов предметной образности, запахи, как нам кажется, являются наиглавнейшим средством психологического описания в романе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шолохов М.А. Собрание сочинений. В 9 т. М., 1965. Т. 2.
2. Шолохов М.А. Собрание сочинений. В 9 т. М., 1966. Т. 3.
3. Шолохов М.А. Собрание сочинений. В 9 т. М., 1966. Т. 4.
4. Шолохов М.А. Собрание сочинений. В 9 т. М., 1966. Т. 5.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОНИМАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ КАК РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО СМЫСЛА СРЕДСТВАМИ КУЛЬТУРЫ

Обосновывается представление о креативности в теоретическом контексте, интегрирующем культурно—исторический, экзистенциальный и семиотический подходы. Предложены методы диагностики и развития креативности, основанные на понимании креативности как реализации личностного смысла средствами культуры.

Kyshtymova I.

METHODOLOGICAL BASES OF UNDERSTANDING CREATIVITY AS REALIZATION OF PERSONAL SENSE BY MEANS OF CULTURE

The conception of creativity in theoretical context integrating cultural—historical, existential and semiotics approaches is proved. Some methods of diagnostics and development of creativity, based on understanding of creativity as realization of personal sense by means of culture are briefly described.

Проблема креативности, привлекая все большее внимание психологов, остается одной из неоднозначно решаемых. При этом актуальность изучения креативности все более возрастает, что связано, в частности, с ее растущей востребованностью, объясняющейся успешностью креативного человека в современном обществе с высокой «мерой неопределенности».

Особенности научного понимания психологического феномена обуславливают специфику разработки эмпирических методов его диагностики и развития, что усиливает ответственность за теоретическое обоснование понятия. Многосторонность феномена креативности определяет необходимость интеграции нескольких методологических подходов для ее исследования. Основу понимания креативности как реализации личностного смысла средствами культуры составили экзистенциальный, культурно—исторический и семиотический методы.

Проблема творчества как реализации человеком своей уникальности в процессе жизнедеятельности и в пространстве культуры всегда была в центре внимания экзистенциальной философии и экзистенциальной психологии, объектом которой «всегда был и будет уникальный человек как типичный представитель всего человечества» [8, с.10]. Творческий акт, свершаем он в процессе нестандартного решения математической задачи или принятия решения, изменяющего направление течения личной или общественной жизни, связан с экзистенцией, которая состоит «в отнесении себя к бытию, т.е. к сфере ценностей, в движении от своей фактичности к трансцендентности» [12, с.10]. Под бытием понимается «должное», которое реально не существует, но определяет вектор жизненной направленности человека, придавая ей смысл [1]. Экзистенциальный акт, будучи «актом проблематичной неопределенности», выражается в структуре — «ценностной дуге», соединяющей начальную ситуацию, в которой ценность присутствует как идеал решения или объект предвидения, и конечной ситуацией, так или иначе отразившей эту идеальность: «Структура — это движение, которое полагает и оправдывает будущую ситуацию, являющуюся подлинным смыслом и ценностью ситуации, из которой вытекает решение» [1, с. 96].

Творческий процесс «запускается» состоянием неопределенности, которое порождает осознание возможностей, требующих выбора, и реализацию одной из

них. Выбор связан с сомнением, которое разрешается актом свободного волевого действия. Экзистенциальным актам Н. Абаньяно противопоставляет иные — в которых человек избегает ответственности выбора, «не решает, не реализуется; он не осуществляет подлинное единство своей личности, остается обезличенным и отказывается от своей свободы, которая есть лишь свобода выбора и трансцендентальной возможности» [1, с.100]. Парадигма жизненного развития такого человека задается внешними условиями, внешней необходимостью, безотносительной к творческой свободе, к выходу за пределы опытно данного.

Акт трансценденции не изолирует человека, а обуславливает возможность понимания, диалога — «коэкзистенции». Причем это понимание зависит от владения сигнификацией как способом выражения обретенного смысла средствами культуры, которые суть знаковые системы. Таким образом, без понимания закономерностей организации и функционирования знаковых систем невозможно понять и механизм творческой деятельности. Кроме того, понимание специфики операций, производимых со знаками в процессе творческой деятельности, позволяет определить степень новизны создаваемого продукта, уровень выраженности креативности.

Художник, которому удалось обрести и выразить свою уникальность, интегрирован окружающим — открытый им мир создает возможность диалога. Человек, не выразивший себя или выразивший неточно в силу недостаточности операциональных знаковых умений (владения средствами культуры), не создал возможности проявления к себе внимания и понимания другими. Таким образом, парадоксально связаны, на первый взгляд, разнонаправленные процессы: способность к реализации уникальности и понимание. При отсутствии индивидуальности выражаемые смыслы стереотипны, а следовательно, неинтересны для окружающих, которые не реализуют навстречу этим смыслам акты понимания.

Экзистенциализм утверждает нормативность, «должность» творческой свободы. Несвободный человек подчинен обстоятельствам; нетворчество, согласно Н. Абаньяно, — это грех, тотальная зависимость от «падшего» мира, в котором не реализуется упорным трудом восстановление, возможность преодолеть «падение» напряжением свободного выбора.

Творчество актуализирует смысл не только человеческого Я, но и мира: «реализовать себя... значит вывести мир из рассеяния лишенных смысла событий и выявить его в серьезности и устойчивости его порядка...» [1, с. 295]. Самореализация понимается как упорядочение, которое осуществляется посредством означивания. Парадоксальное соединение в творчестве духа и знака требует соединения экзистенциального подхода к творчеству (как процессу систематизации окружающего мира и себя самого) с семиотическим пониманием творчества как сигнификации.

Акт трансценденции «выводит» сознание за пределы заданной реальностью и культурой системы. Это выход в неоформленный еще актом человеческого творчества мир, данный как потенциальность. Постигая его смыслы (так как неоформленность не есть бессмысленность, и энтропия содержит в себе потенциальную упорядоченность), человек обретает возможность их трансляции в пространство культуры, таким образом, развивая ее. Акт трансценденции — это и постижение направления индивидуального движения в исходной (но не данной как очевидность) системе смысловых координат. Обретение человеком личностного смысла и его реализация затем — самоосуществление в культуре — и есть креативность.

П. Тиллих подчеркивает, что каждый человек по-своему отвечает на вопрос «быть или не быть», осуществляя свободу бытийного выбора, а следовательно, каж-

дый в той или иной степени проявляет творчество: «Разделение человечества на осуществленных и неосуществленных индивидов невозможно экзистенциально... Такое подразделение противоречит окончательному единству индивидуализации и соучастия в творческом основании божественной жизни» [30, с. 261]. Человек реализуется в соответствии с особенностью понятого им индивидуального пути. Даже в отказе человека от свободы, в подчиненности обстоятельствам («дурной социальности», по Н.Н. Бердяеву) проявляется его индивидуальный выбор — его творческая свобода.

Креативность проявляется как создание формы. При этом творческие продукты создаются как новые синтезы из уже данного материала, т.е. человеческое творчество — это творчество «во вторую очередь». Творение, определившее возможность самореализации человека, которой определяются его свобода и судьба, уже «осуществлено через отделение от созидательного основания через раскол между существованием и сущностью. Тварная свобода — это та точка, в которой творение и падение совпадают» [30, с. 248], поэтому творчество человека амбивалентно. Творчество, понимаемое как акт духовности, связано с усилием по обретению утраченного основания (постижению смысла). Однако исходный акт творения, которым человеку дана творческая свобода, обусловил возможность и иной, не направленной на восстановление исходной целостности, направленности креативной активности. Таким образом, в экзистенциальном понимании творчества заложена основа для уровневой дифференциации креативности (в том числе на основе нравственного основания).

В русской экзистенциальной традиции творчество понимается как проявление духовности: «Творческий акт — это нисхождение духа в материю» (М. Волошин, цит. по [21, с. 376]). Н.Н. Бердяев характеризует дух как «высший порядок существования», в который «вступают» душа и тело, когда человек переходит «из порядка природы в порядок свободы, в царство смысла» [3, с. 366]. Представления о духовности развиваются в современной психологии Б.С. Братусем, В.П. Зинченко и В.Д. Шадриковым.

Творчество выражается в обретении смыслов (восхождение), а затем их реализации, объективации (нисхождение) — в одухотворении мира: «Дух есть творческая активность... Творческий акт человека исходит от духа в мир и вносит в мир новое, небывшее... Дух в творческом порыве и взлете возвышается над миром и побеждает мир, но он также нисходит в мир, притягивается миром вниз и в продуктах своих соотносится с состоянием мира» [3, с. 392]. Первичный творческий акт, названный Н.Н. Бердяевым восхождением, — это трансценденция: человек как бы стоит перед лицом Бога (в озарении творческим огнем). Вторичный акт — нисхождение в мир, когда человек — перед лицом людей (этап реализации, означивания смыслов). Между этими этапами существует разрыв, трагическое несоответствие. Оно обуславливает трудность развития культуры (и человека) в направлении восстановления утраченного единства: творчество предполагает напряженный труд.

Н.Н. Бердяев подчеркивает, что вне «отдачи» миру обретенных за его пределами в акте свободы смыслов творчества быть не может, и любые данные человеку откровения, если они постигаются им только для себя, не имеют отношения к творчеству: «Путь творчества... — иной путь, чем путь личного совершенствования и спасения. Творчество нужно для царства Божьего, Для дела Божьего в мире, но совсем не нужно для личного спасения» [4, с.159]. Понимание креативности как «отдачи» обретенных смыслов в культуру неизбежно порождает вопрос об отношении твор-

чества к нравственности. Н.Н. Бердяев убежден, что «менее всего творчество эгоистично. При эгоцентрической настроенности ничего нельзя сотворить» [4, с. 159].

Представления о созидательно—нравственной природе креативности, имеющие экзистенциальные истоки, маркируются в трудах современных психологов. Д.Б. Богоявленская, понимая креативность как познавательную активность, отмечает: «Сфокусированность на себе, преобладание эгоистических тенденций в личности — все это становится тормозом в познавательной деятельности» [5, с. 179.] Она связывает творчество с нравственным смыслом: «Смысл жизни, понятый определенным образом, через цепь нравственных выборов определяет способность личности к творчеству» [5, с. 286].

Акт постижения смысла как начало творческого процесса В.П. Зинченко связывает с «фиксированной точкой интенсивности» — актуальным мгновением, где «сливаются» прошлое, настоящее и будущее. Это «место для творчества, ... духовная вертикаль, личностный рост, пространство смысла [11, с. 306]. Таким образом, уже этап обретения смысла В.П. Зинченко связывает с духовностью. Причем речь идет о той духовности, которая историко—этимологически связана с понятием «Святой Дух», т.е. благом.

Слово «духовность» сегодня употребляется в самых разных контекстах. Превращаясь в клише, понятие теряет исходный смысл. Семантическая недифференцированность использования этого сложного понятия приводит к тому, что «от разговоров о духовности... мы уже стали задыхаться» и их «трудно воспринимать без раздражения» [11, с.12].

Терминологическая точность и потребность понимания природы креативности в ее отношении к нравственности требует уточнения понятия «духовность». «Дух» в равной степени связан с добром (добрый дух, ангел, благодать [7, с.1253]) и злом (злой дух, нечистый дух, дух тьмы [там же], лермонтовский «дух изгнания»). Поэтому безусловность нравственной интерпретации акта духовности (как причастности вне—опытности, за—предельности), который в экзистенциальной традиции связывается с начальным этапом творчества, представляется неточной.

Характер трансценденции, во время которой является симультанно в акте озарения новое — приоткрывается закономерность организации мира, на наш взгляд, безотносителен к понятиям добра и зла. Трансценденция — выход за пределы данного человеку, очевидного для него. Но у каждого свои границы данного, поэтому уровень трансценденции и глубина постигаемого в этом акте различны. Границы определяются смысловым уровнем вопрошания (уровнем личностного смысла). Личностный смысл наличного определяет объем неналичного — того, что «за пределом», и в чем личность ощущает нужду. По вопрошанию и дается ответ. Но как человек воспользуется постигнутым — вопрос о личности. Трансценденция как выход за пределы — это, согласно позитивному экзистенциализму, — выход в систему координат для нахождения вектора индивидуального движения. Другой этап творчества — этап осознания обретенного смысла, перевод его на уровень значений, его воплощение средствами культуры (знаковыми системами) в продукте творчества — связан с категориями добра и зла. Это уже этап самостного (не трансцендентного) определения в рамках культурных значений — не безотносительных к морали. Уровень культурного развития человека определяет границы возможного в его трансценденции, а затем происходит возвращение постигнутого смысла в культуру. Культура задает рамки морально должного. Речь идет, прежде всего, о камертонной культуре (отраженной в великих текстах, значимых продуктах творчества). Культура, таким

образом, исходна и конечна для творческого акта. Акты высшего творчества — выход в трансцендентное в его безмерном объеме и глубине — всегда чтились культурой, их откровения она и хранит как свою основу. Ими определяется логика ее развития.

В работах С. Франка представление о творчестве как объективации обретенных в акте трансценденции смыслов дополняется введением элемента культуры, не просто снимающего маркированную Н.Н. Бердяевым оппозицию идеального и реального, уникального и всеобщего, но их синтезом обуславливающего творчество: «Культура есть творчество, сознательное и намеренное преобразование действительности в соответствии с идеалами» [31, с.53]. Представление о креативности как реализации смыслового богатства (или бедности) личности в пространстве культуры, ее средствами основано на понимании С. Франком культуры не как фактора ограничения, но как — порождения свободы: «Свобода личности, будучи средством культурного прогресса, в то же время есть и его последняя цель... задача личности — творить культуру, озарять землю светом идеала; а задача культуры — беречь личность и обеспечить ей простор и неприкосновенность ради того, что лишь в ней живет дух, горящий правдой и творящий ее на земле» [31, с. 51]. Свобода проявляется в придании миру порядка. С. Франк выражает представление о творчестве как процессе реализации в культуре идеальных ценностей (смыслов), обретенных человеком также при посредничестве культуры, обуславливающей возможность свободы и трансценденции.

Мир культуры, в котором самоосуществляется творческий человек, системен. В своем камертонном варианте он являет для человека систему координат (нравственных, этических, эстетических, философских, религиозных), образованных в процессе присвоения культурой наиболее значимых, экстерииоризуемых человеком в процессах творчества смыслов. Эта система задает возможность выбора направления развития личности и способов реализации личностных смыслов. Чем выше культурный уровень человека, тем выше его готовность к актам творчества.

Согласно представлениям С.Л. Рубинштейна, творчество — сущностное свойство трансцендирующей личности, «реализующей свою сущность в порождаемых объектах и через них... ее осознающего» [27, с. 284]. При этом «творящий» человек должен быть включен в онтологию человеческого бытия как человек, самоопределяющийся в культуре. Внутреннее содержание человека творчески объективируется как «все богатство его отношений к миру в его бесконечности» [27, с. 363]. Только посредством «смыслового анализа», раскрывающего смысл вещей для человека, «по отношению... ко всему объективному процессу его жизни» [27, с. 378], можно понять личность в ее творческом своеобразии. Смысловое отношение есть отношение творческое, в котором участвуют сознание и бессознательное: «Этот прорыв в область актуальной бесконечности не может быть дан во внешней предметной деятельности, но он не есть и прорыв только сознания... Здесь и интуиция, и религиозное отношение со всем богатством его эмоций, и эстетическое, и эротическое, и нравственное...» [2, с. 294]. Трансцензус как «прорыв в бесконечность» понимается не абстрактно—идеалистически, но культурно-исторически: как определяемый эстетическими, религиозными, нравственными ценностями. Причем уровень их развития у человека и обуславливает его творческую продуктивность.

В психологии «личность» понимается как творческая — реализующая в процессе жизнедеятельности свои уникальные представления о мире. Системообразующим ее свойством является личностный смысл [16; 32]. Посредством объективации личностных смыслов происходит развитие культуры, за которое, по убеждению М.К.

Мамардашвили, личность несет ответственность: «Когда случается удар какого-то впечатления, в ответ на который человек осуществляет свой незаместимый акт, в этот момент или миг весь мир как бы находится в сдвиге и склонении, но склонение происходит через него в каждой такой точке. Если я не осуществляю личностный акт, то через меня же этот мир уйдет в небытие. И в нем никогда не будет чего-то, что могло бы быть...» [22, с.111]. «Личностный акт» — это акт творчества, которым не бывшие ранее смыслы обретаются и транслируются в культуру.

Парадоксальность творчества заключается в том, что творческий акт возникает в результате соединения противоположностей: свободы и необходимости; трансцендентальной безграничности и ограничений, заданных культурой; бессознательной неочевидности и реальной объектности; континуальности смысла и дискретности знаковых систем. Один элемент оппозиции сам по себе не может обусловить креативный акт, творчество процессуально амбивалентно. Б. Норман подчеркивает, что специфика творчества «сводится к противоборству двух начал: смыслового и формального» [25, с. 78]. Они маркируют его особенности, и в идеальном случае стоит говорить не о борьбе, а «о сотрудничестве и даже взаимопроникновении» [там же].

Диалектическое единство противоречий: субъективного и объективного — в акте творчества, знаковой системы (языка) и выражаемого с ее помощью уникального смысла — единства, в котором суть творчества, подчеркивает Р. Якобсон: «Сам язык строит мысль, ибо он больше человеческого духа, который лишь раб языка... Но законы духа метрические, я чувствую это в языке: он набрасывает на дух свою сеть, чтобы тот, уловленный, смог выразить божественное» [34, с. 378].

Акт самореализации человека происходит в культуре, которая «существует и преобразуется как непрерывность и целостность обращений людей друг к другу (к себе как «другому», к прошлым и будущим поколениям)» [24, с. 233]. Творчество вне культуры невозможно. С одной стороны, человек посредством производимых внутри культурных систем операций выражает свой личностный смысл, с другой — культурные системы, оперирование элементами которых регулируется правилами, ограничивают возможности такого выражения.

В творчестве связаны экзистенция, культура и знак: «Знак, символ, текст — все это инструменты не просто присвоения культуры, но личностного самоопределения человека в культуре, расширения границ самого себя, выхода за свои пределы» [29, с. 64]. Творчество — это процесс конвенционального означивания смыслов, трансляции личностной уникальности в культуру, его уровень определяется как личностным смыслом, так и уровнем владения человеком сигнификацией: «Культура семиотична, и с этой точки зрения она действительно бессмысленна, но кроме нее никаких путей к смыслу мы не имеем» [28, с. 272]. Представление о значимости средств культуры как средств творческого самовыражения приводит к необходимости апелляции к семиотической методологии, ведь «главным механизмом формирования культуры является «семиозис», т.е. изобретение знаков и действия с ними... именно семиозис в значительной степени предопределяет формирование в культуре практик человека» [26, с. 68].

Семиотика исследует закономерности организации отдельных знаков в системы, специфика которых передает с той или иной степенью достоверности предполагаемый для передачи с помощью этой системы смысл. Причем семиотика изучает закономерности как общих систем (естественного языка, архитектуры и пр.), так и индивидуальных (текстов). Последнее позволяет говорить о психосемиотике, так как индивидуальная семиотическая система является не только порождением, но и

отражением личности ее автора. Индивидуальный (личностный) смысл, вносимый в константно—конвенциональное содержание знака, и есть предмет психологии и объект исследований психосемиотики, которая ставит и решает проблемы роли знакового опосредствования деятельности и развития человека, роли знаков в освоении культурного опыта и творческом самовыражении человека.

Креативность, понимаемая как реализация личностного смысла средствами культуры, предполагает объективацию смысла, которая возможна только посредством знаков, а следовательно, репрезентация смысла имеет семиотическую природу: «Семиотическая функция переводит индивидуальное в общественное, но только благодаря такому переводу становится возможным само индивидуальное» [10, с.117]. Чтобы личностный смысл был адекватно оформлен системой знаков, и существование человека не превратилось в «пляску святого Витта», когда «живая душа совершает движения помимо ее воли» [22, с.17], человек должен владеть средствами знакового самовыражения, причем чем выше уровень развития личностного смысла, тем выше требования к семиотическим способностям.

Знаки и знаковые системы являются порождением культуры. Следовательно, системные закономерности операций по знаковому выражению смысла культурно обусловлены. Уровень общей культуры отдельного человека задает как уровень развития его личностного смысла, так и «семиотических способностей» к выражению этого смысла. При многочисленности определений культуры важно то, что «все многообразие отграничений культуры от некультуры по сути дела сводится к одному: на фоне некультуры культура выступает как знаковая система» [20, с.145].

Чем выше уровень понимания человеком закономерностей знаковой системы и развитее умения оперировать ее знаками, тем больше возможность внутрисистемных вариаций и тем вероятнее, что порождаемая на основе общей индивидуальная семиотическая система (текст) окажет влияние на развитие общей системы. Так, поэзия А.С. Пушкина или романы Ф.М. Достоевского, являясь индивидуальными языковыми семиотическими системами, оказали влияние на динамику всей системы — русского языка. Можно предположить и обратную динамику — константно—стереотипное использование элементов системы и внутрисистемных связей оказывает негативное влияние на общую семиотическую систему, трансформируя ее в сторону редукции — уменьшения возможного количества внутрисистемных вариаций.

При том, что творческий продукт является индивидуально порожденной, уникальной частной знаковой системой (текстом), в самих знаках, подчеркивает Б.Ф. Ломов, «фиксируются обобщения и абстракции, выработанные не отдельным человеком, а обществом» [17, с. 255]. Овладение знаками и закономерностями их организации, таким образом, есть условие возвышения человека «на новую ступень познания», условие его приобщения к культуре, условие творчества: «Знаковость это не оковы, это — прогресс; творческое развитие личности, способной не только приобщаться к современной знаковой культуре, но и обогащать ее, следует искать... в глубоком познании сущности и возможности знаков, в управлении процессом их создания и использования» [17, с. 286]. Как видим, креативность Б.Ф. Ломов понимает как рациональное, постигаемое, обретаемое в процессе направленной деятельности умение создавать и комбинировать знаки — акцент сделан на семиотической способности как творческой.

Уровень владения знаковой системой является, на наш взгляд, маркером творческого развития человека не исключительно, а наряду с другим определяющим креативность компонентом — уровнем развития личностного смысла. Соответственно,

предложенный нами психосемиотический анализ созданных посредством знаков продуктов деятельности человека позволяет диагностировать уровень креативности опосредованно — через диагностику уровня развития (выраженности) личностного смысла и особенностей самой индивидуальной семиотической системы — уровня владения автором средствами культуры (качеством сигнификации).

Таким образом, креативность представляет собой сложный, амбивалентный процесс реализации личностного смысла средствами культуры. Развитие личностных смыслов связано с трансценденцией, наиболее полно исследованной в экзистенциальной психологии. Выражение личностных смыслов происходит посредством знаков, в процессе сигнификации. Исследование креативности возможно посредством исследования продукта творчества как частной знаковой системы, основанной на закономерностях общей знаковой системы (естественного языка, образной, символической (математической) и иных). Такое исследование основано на семиотической методологии. Процессы интериоризации и экстериоризации как присвоения и выражения преобразованных личностью культурных ценностей являются объектом исследования культурно—исторической психологии. Культурное развитие обуславливает готовность человека к творчеству. Творческой объективацией смыслов — их трансляцией в пространство культуры — человек обеспечивает ее развитие.

Нами разработан метод психосемиотического анализа вербального текста как средства диагностики креативности. В его основе представления о том, что вербальный текст — продукт творческой деятельности; личностный смысл выражается в авторском тексте; семиотический подход к анализу речи отвечает задаче ее психологического исследования.

Человеческая речь является самым адекватным объектом психологического исследования творчества, так как «в языке — наиболее полная объективация, наиболее полное выражение» [33, с. 269]. Процесс человеческой речи суть творчество, так как предполагает создание нового системного языкового образования — текста: «Любая новая ситуация может быть отражена в речевом высказывании. Вот почему следует считать, что речь это творческая функция человеческой психики» [9, с. 321]. Новизна, по Н.И. Жинкину, — условие значимости речи для того, кто ее воспринимает, без нее речевое высказывание становится информативно «пустым» — бессмысленным. Процесс структурирования высказывания предполагает авторское — творческое — индивидуализированное оперирование элементами языковой системы. В порождаемом тексте отражается образ мира человека, «строительным материалом» которого являются, как известно, личностные смыслы.

Определение выраженности личностного смысла в тексте предполагает его уровневую дифференциацию. Мысль о целесообразности обозначения смысловых уровней, составляющих «горизонт личности», принадлежит А.Н. Леонтьеву. На «таком важнейшем для характеристики личности параметре, как типичный, преобладающий для нее способ отношения к другим людям и соответственно — самому себе» [6, с. 42] построена смысловая уровневая модель Б.С. Братуся.

Творческая, смысловая природа речи, согласно представлениям Н.И. Жинкина, не противоречит, а, напротив, настоятельно требует рассмотрения ее как семиотической системы. Речевое творчество обусловлено тем, что «знаки, сохраняя системность, могут изменяться по структуре... и число возможных сообщений, составленных из этих знаков, является бесконечным» [9, с. 74]. Семиотический подход предполагает анализ текста как системного образования в единстве смысловых

и формальных признаков — сематических и синтаксических. Это представляется значимым еще и потому, что именно в форме, структуре вербального текста выражаются бессознательные компоненты творчества.

Использование критериев синтактики в процессе психосемиотического анализа обуславливает принципиальное отличие данного метода от методов психосемантики, другим значимым отличием является использование в качестве объекта семантического анализа целого текста, а не отдельного слова. Вне контекста слово имеет лишь значение, но не смысл. Личностные смыслы реализуются в более сложном, чем слово, образовании — тексте.

В качестве продуктов творческой деятельности, доступных диагностическому анализу, могут быть не только произведения, обладающие объективной художественной ценностью, но и детские сочинения [9, с. 172]. Мысль о том, что не только тексты, имеющие объективную художественную значимость, являются диагностическими маркерами креативности, подчеркивает Б.Ю. Норман: «Вот он, обычный человек, говорит или пишет... Все это — тоже творчество, и оно заслуживает не меньшего внимания ученых, чем профессиональное сочинительство» [25, с. 3].

Разработанный нами исследовательский метод диагностики креативности посредством анализа авторского текста предполагает выявление уровня выраженности в сочинении 14 диагностических категорий, среди которых маркеры как содержания, так и формы сочинений, в том числе «смысл», уровневая дифференциация которого соответствует классификации Б.С. Братуся [6], «лексическое богатство», «время», «интертекстуальность» (специфика использования чужой речи в авторском тексте) [15], «гармонический центр» [14] и др. Психосемиотический анализ сочинений 580 старшеклассников на свободную и заданную тему, а также рассказов тематического апперцептивного теста, и сравнение его результатов с экспертной оценкой уровня креативности школьников и результатами теста креативности Е. Торренса позволили сделать предварительный вывод о валидности предлагаемого метода.

Предложенное понимание креативности явилось основой для разработки и реализации программы ее развития в условиях основного учебного процесса в средней школе [13], которая реализовывалась в течение 14 лет в средней школе № 62 г. Иркутска. В основе программы — представление Ю.М. Лотмана о значении культуры как вторичной семиотической системы для развития личности.

Образовательное пространство рассматривается как информационное, наполненное каналами преобразования и передачи разнородной информации: специальных знаний, нравственных ценностей, этических норм, эстетических представлений и др. Известно, что законы функционирования информационных систем обладают признаками подобия, поэтому использование известных закономерностей первичных знаковых систем для моделирования и анализа специфики влияния на человека систем вторичных научно оправдано: «Связь между первичной и вторичными системами может быть определена онтологически (ребенок овладевает языком до овладения другими культурными системами). Вторичные системы строятся по образцу естественного языка или по крайней мере могут быть представлены как возникшие таким же образом» [23, с.136]. И естественный язык, и культурные системы (к которым мы относим образовательное пространство) называются в семиотике системами моделирующими, т.е. «они суть средства, с помощью которых человек познает, объясняет и пытается изменить мир вокруг себя; они позволяют человеку производить, упорядочивать информацию, обмениваться ею и хранить ее» [там же].

Любой семиотический объект исследуется с позиции выраженности в его структуре семантических, синтаксических и прагматических особенностей. Семантика исследует содержание, значение системных элементов. Синтактика рассматривает структурные свойства системы — организацию и взаимосвязь ее элементов. Образовательное пространство представляет собой сложное структурное образование, исследование закономерностей организации которого, выявление иерархической значимости его компонентов и является предметом синтактики.

Под прагматикой понимается отношение между источником, порождающим информацию, самой информацией и воспринимающим ее субъектом, особенности смыслового восприятия передаваемой информации. Применительно к семиотической системе образовательного пространства речь идет о характере взаимоотношений участников семиозиса, обуславливающих эффективность коммуникации. При этом следует учитывать то важное обстоятельство, что коммуникативная система является системой воспитательной — это убедительно доказано в работах Ю.М. Лотмана, который считал, что «всякое общение есть воспитание» [18, с. 158].

Специфическими особенностями описываемой психосемиотической модели являются, во—первых, полифункциональность и структурная сложность, многокомпонентность; во—вторых, выраженная динамичность: концепты образовательных пространств (их смысл и способность к трансляции) зависимы от контекстуально задаваемой иерархичности их элементов; в—третьих, — то обстоятельство, что описываемая система есть часть (подсистема) системы более глобальной — культуры. При разработке экспериментальной модели образовательного пространства учитывалась, прежде всего, степень «культурозависимости» системы.

Теоретическое обоснование органической взаимосвязи частных семиотических систем с системой культуры осуществлено в трудах Ю.М. Лотмана. Им введено в научный обиход понятие семиосферы как «единицы семиозиса», под которым понимается «все присущее данной культуре семиотическое пространство» [19, с. 251], вне которого «нет ни коммуникации, ни языка». Семиотическое пространство неоднородно, в нем есть наиболее структурированная часть — центр и менее организованные периферийные зоны, причем степень энтропии увеличивается в процессе удаления от культурного центра; а также граница, которую Ю.М. Лотман определяет как «черту, на которой кончается периодичная форма» [19, с. 257]. Пространство семиосферы определяется ученым как «культурное», «безопасное», «гармонично организованное», пространство же за ее границами — как «чужое», «хаотическое».

Используя этот теоретический подход в качестве основы для построения семиотической модели образовательного пространства, нам следует провести содержательную дифференциацию семантически объемного понятия культуры. Центральным элементом семиосферы является «камертонная культура», под которой мы понимаем строгую систему мировоззренческих, религиозных представлений, этических норм, эстетических и нравственных ценностей, органичных национальной культуре, составляющих ее идеальное ядро, закреплённых в классических для данной культуры текстах. Камертонная культура является наиболее устойчивым, ядерным образованием семиосферы; другие элементы системы более динамичны и неопределенны, причем степень неопределенности пропорциональна степени удаленности от структурного «ядра».

Периферийными элементами семиосферы являются субкультуры, выражающие ценности отдельных более или менее отдаленных от центра групп, и культуры неорганичные. Под неорганичной культурой понимается система, выражающая ми-

ровоззрение и ценности, сформировавшиеся в иной национальной, исторической среде (за «границей» системы), при этом естественно или насильственно «прививаемые» пространству семиосферы.

Гармоничность коммуникативной системы, обуславливающая эффективность семиозиса, зависит от ее организованности и строгости. Чем меньший удельный вес в системе камертонных ее элементов, восполняемых элементами субкультур и культур неорганичных, тем выше степень энтропии, а следовательно, более непредсказуема образовательная и воспитательная эффективность взаимодействий, обусловленных содержанием образовательного пространства.

Таким образом, задачей экспериментального моделирования образовательного пространства являлась необходимость соответствия экспериментальной модели психосемиотической структуре камертонной культуре. Этический, эстетический, философско—мировоззренческий компоненты образовательного пространства должны отражать их содержание в камертонной национальной культуре. Причем речь идет как об объеме и содержательной специфике инвариантной части учебного плана, так и, прежде всего, — вариативной. Кроме того, моделировалась с позиций указанных закономерностей организация коммуникации между всеми участниками образовательного процесса. Важным коммуникативным элементом моделируемого семиозиса являлся классический литературный текст, диалог с которым был средством развития личностных смыслов [13].

Психологическая диагностика с помощью теста креативности Е. Торренса и психосемиотического анализа сочинений показала статистически значимый рост показателей креативности у всех школьников, участвующих в экспериментальном исследовании. Сравнение с контрольной группой обнаружило также значимые различия. Кроме того, у школьников из экспериментальной группы выявлен более высокий уровень развития нравственности.

Таким образом, использование экзистенциальной, культурно—исторической и семиотической методологии позволило теоретически обосновать представление о креативности как реализации личностного смысла средствами культуры. Данное определение является «рабочим», т.е. позволяет моделировать методы диагностики и развития креативности. Предложенные программы рассчитаны на реализацию в обычной школе в условиях основного образовательного процесса, т.е. являются универсальными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аббаньяно Н. Структура экзистенции. Введение в экзистенциализм. Позитивный экзистенциализм. — СПб.: Алетейя, 1998.
2. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности. — М.: Академия, 2001.
3. Бердяев Н.А. Дух и реальность // Философия свободного духа. — М.: Республика, 1994. — С. 364—463.
4. Бердяев Н.Н. Творчество и объективация. — Мн.: Экономпресс, 2000. — С. 139—217.
5. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. — М.: Академия, 2002.
6. Братусь Б.С. Российская психология на перепутье // Начала христианской психологии. — М.: Наука, 1995.
7. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. — М.: Прогресс, 1994. Т.1.
8. Дружинин В.Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. — М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН-М, 2000. — 135 с.
9. Жинкин Н.И. Избранные труды. Язык — речь — творчество: исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике. — М.: Лабиринт, 1998.
10. Журавлев И.В., Никитина Е.С., Сорокин Ю.А. и др. Психосемиотика телесности. — М.: КомКнига, 2005. — 152 с.
11. Зинченко В.П. Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической

- психологии. — М.: Новая школа, 1997.
12. Зорин А.Л. Экзистенциализм и позитивный экзистенциализм Н. Абаньяно // Абаньяно Н. Структура экзистенции. Введение в экзистенциализм. Позитивный экзистенциализм. — СПб.: Алетейя, 1998. — 506 с.
 13. Кыштымова И.М. Креативность: содержание, развитие, диагностика. — Иркутск: БГУЭП, 2000.
 14. Кыштымова И.М. Диагностика креативности старшеклассников методом психосемиотического анализа их сочинений: «гармонический центр текста как психодиагностический критерий» // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. — Екатеринбург, 2006. № 6 (42). С. 83–93.
 15. Кыштымова И.М. Анализ текста как метод диагностики креативности: значение категории «интертекстуальность» // Вестник Тамбовского университета. Гуманитарные науки. 2007. № 10 (54). С.133–138.
 16. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1977.
 17. Ломов Б.Ф. Системность в психологии. — М.: Изд-во «Институт практ. психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
 18. Лотман Ю.М. Воспитание души. — СПб.: Искусство-СПБ, 2005.
 19. Лотман Ю.М. Семиосфера. — СПб.: Искусство-СПБ, 2004.
 20. Лотман Ю., Успенский Б. О семиотическом механизме культуры // Тр. по знаковым системам. — Тарту: ТГУ, 1971.
 21. Лукин В.А. Художественный текст: Основы лингвистической теории. Аналитический минимум. — М.: Ось-89, 2005.
 22. Мамардашвили М.К. Эстетика мышления. — М.: Моск. школа полит. исследований, 2000.
 23. Махлина С. Семиотика культуры и искусства: Словарь-справочник в двух книгах. — СПб.: Композитор, 2003, Кн. 2.
 24. Михайлов Ф.Т. Креативная способность самосознания // Избранное. — М.: Индрик, 2001. С. 233–244.
 25. Норман Б. Ю. Грамматика говорящего. — СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1994. — 228 с.
 26. Розин В. Семиотические исследования. — М.: ПЕР СЭ; СПб.: Университетская книга, 2001. — 256 с.
 27. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. — СПб.: Питер, 2003.
 28. Руднев В. Прочь от реальности: Исследования по философии текста. II. — М.: Аграф, 2000. — 432 с.
 29. Сапогова Е.Е. Автобиографический нарратив в контексте культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология, 2005. № 2. С. 63–74.
 30. Тиллих П. Систематическая теология. Т. I–II. — М.; СПб.: Университетская книга, 2000. — 463 с.
 31. Франк С. Непрочитанное.../Статьи, письма, воспоминания — М.: Моск.школа полит.исследований, 2001.
 32. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с
 33. Якобсон Р. Работы по поэтике. — М.: Прогресс, 1987.

ПРОЯВЛЕНИЕ БЕССОЗНАТЕЛЬНОГО В ПРИТЧЕВЫХ ОБРАЗАХ

В статье рассматривается проявление личного и коллективного бессознательного в кинопритчах мастеров разных поколений.

Tuguchi A.

THE MANIFESTATION OF THE UNCONSCIOUS IN PARABOLIC IMAGES

The article focuses on the manifestation of the personal and collective unconscious in film parables by the masters of different generations.

Научная мысль XX века формировалась под воздействием научных достижений конца XIX века, во многом перевернувших устои фундаментальной науки и расширивших ее горизонты. Сознание человека изменили и потрясли новые открытия в области психологии. Психоанализ формировался параллельно с кинематографом. Открытия в области естественных наук, новые направления в философии, в психологии знаменуют собой стремление человека по-другому взглянуть на самого себя, и эту же цель преследует кинематограф, утвердивший в XX веке свои позиции как новое искусство. Психоаналитическое учение и психоаналитический опыт требуют философской интерпретации, а философское содержание психоанализа и фрейдовская метапсихология, со своей стороны, были важны для формирования философии и психологии кинематографа. Ведущие мастера мирового кино оказались довольно тонкими психоаналитиками, осознав смысл психоаналитических концепций. Они проявили интерес к социальным, эмпирическим и индивидуальным данным; обрели способность к их анализу и преломили через них свое творчество. Исходя из посылок философии и психологии, режиссеры разработали индивидуальные художественные методы структуры фильма.

Психоанализ оказался важным исследовательским средством в кинематографе. С его помощью художники кино показали и объяснили природу психодрамы, вызванной в индивидууме утратой ценностей в условиях кризиса современной цивилизации. Психоанализ позволяет режиссерам показать индивидуум в мире, с которым он соприкасается всей поверхностью своего существа и дать этому объяснение во временной форме фильма. Прибегнув к психоанализу, мастера кино приблизили зрителя к драме реальной жизни.

Двадцатое столетие оказался веком психоанализа и в этом заслуга Фрейда, как создателя этого учения и трудов по его теории. «Фрейд основал науку о человеческой иррациональности — психоаналитическую теорию». Ученый создал психомодель человека, которая и объясняет все его фундаментальные аспекты, возможности и потребности. «Фрейдовская модель человека... всячески подчеркивает диалектику рационального и иррационального в человеке... Фрейд был рационалистом, верившим в мощь разума и силу человеческой воли. Однако... потерял свою рационалистическую невинность и признал силу иррациональности и слабость человеческого разума и воли» (9). Психоаналитическая теория и есть наука о человеческой иррациональности, представленная рациональными методами исследования.

Фрейд называл совокупность наиболее общих постулатов психоанализа «метапсихологией», в ней он выделил понятие «бессознательное», концепцию «бессознательного психического». В основу теории психоанализа положено именно понятие о доминирующей роли бессознательного в психике человека, дающее спо-

способность различить видимые и реальные мотивы человеческих поступков. Ученый представил человеческое сознание как предельно глубокий уровень психики, за пределами которого таится некая скрытая сущность — бессознательное. По мысли П. Рикера, психоанализ, его «...эмпирический реализм как раз свидетельствует о том, что бессознательное познаваемо, и познаваемо в своих «репрезентативных репрезентациях...». Психоанализ фиксирует хаотичное движение бессознательного и «...эмпирический реализм Фрейда есть реализм бессознательного представления, по отношению к которому влечение как таковое остается неким непознаваемым X», а эмпирический реализм Фрейда говорит «...о познаваемости внутреннего объекта».

Фрейдовская динамическая модель психики показала взаимосвязь сознательных и бессознательных процессов. Бессознательное лежит за пределами временного потока сознания, это как бы вечная природа, вторгающаяся в мир феноменов сознания. Бессознательное выступает как биологически детермированное основание сознания, но, в отличие от чисто природного процесса, оно наделено смыслом, доступным для интерпретации. Труды Фрейда внесли в науку целостную концепцию психики как единства сознательных и бессознательных процессов. По мнению ученого, отношение между ними представляет собой в первую очередь конфликт, столкновение обусловленных природой человека влечений с социальными нормами и ценностями культуры. Именно подавление естественных влечений ведет по большей части к психическим заболеваниям. Фрейд объяснял: «Деление психики на «сознательное» и «бессознательное» является основной предпосылкой психоанализа, и только оно дает ему возможность понять и подвергнуть научному исследованию часто наблюдающиеся и очень важные патологические процессы сознательной жизни» (5). Фрейдовское «бессознательное» не функционирует вне практики. Жизнь человека — поле битвы между двумя сферами — «Я», с помощью которого человек идентифицирует себя, и «Сверх-Я», представленное системой моральных норм и социальных запретов, и проявляющееся в виде чувства совести. «Фрейд признает силу совести, но он «объясняет» совесть таким образом, что лишает ее всякой объективной ценности», «Фрейд несомненно прав в том, что нормы, которые большинство людей считает нормами морали, во многом суть нормы, установленные обществом для обеспечения его оптимального функционирования. С этой точки зрения его теорию можно считать серьезной критикой существующей ныне общепринятой морали, а его теория суперэго вскрывает истинный характер этой морали» (9).

При анализе психоаналитических фильмов надо учитывать постулаты фрейдовской метапсихологии, которые оказались востребованными в художественной структуре кинопритчи: взаимодействие принципов реальности, удовольствия и идеальности; функцию эдипова комплекса при рассмотрении взаимоотношений героев, учитывая их психологическое состояние; механизм защиты («Я» защищается от нападок «Супер-Я»), его элементы — вытеснение, идентификация, отрицание, изоляция, замещение и другое; фрейдовское толкование конфликта между детерминизмом и индетерминизмом воли, так как ученый считал, что человек несвободен, поскольку его поведение детерминировано бессознательным. Постулаты фрейдовской метапсихологии в кинематографе, в частности в жанре кинопритчи, способствовали объяснению и показу многообразия феноменов человеческой культуры и ее существование в созданных ситуациях двадцатого столетия.

Теории Фрейда и методология познания общественных явлений через раскрытие бессознательного все сильнее оказывали большое влияние на кинематограф. По мысли ученого, в значительной мере борьба человечества концентрируется

вокруг одной задачи — найти целесообразность, т.е. равновесие между индивидуальными и общечеловеческими ценностями. Мыслитель считал, что одна из роковых проблем человечества заключается в том, возможно ли достичь этого равновесия при помощи определенной организации человечества или этот конфликт останется непримиримым. Так как равновесие оказалось проблемным и недоступным, то отдельные индивиды оказались врагами человечности и культуры. Вытекающий из этой ситуации вывод Фрейда о бесперспективности поступка и соответственно какого-либо деяния, направленного на изменение человека и общества, привлек внимание определенной группы кинематографистов.

Бессознательное оказалось одним из главных семантических компонентов многих режиссеров. Оно ярко выразилось в первых фильмах Бунюэля. Основным конструктивным принципом в фильме Л. Бунюэля «Золотой век» (1930) является принцип абсурда, уходящий корнями в рецепцию фрейдовского психоанализа с господствующим в нем принципом свободных ассоциаций, перенесенный режиссером на принципы поэтики художественного текста. Свободная творческая ассоциация привела к тому, что на экране материализовалось бессознательное: бессознательные установки, актуализация бессознательных мотивов поведения.

Бессознательное четко выразилось в мотиве противопоставления бессознательного асоциального влечения кодифицированным «условным» социальным нормам морали современного общества и в победе этого влечения. Примером борьбы мотивов служит эпизод из картины «Золотой век», когда отец с сыном готовятся к охоте. Мальчик осматривает отцовское ружье, потом он бежит по лугу, и в отце импульсивно просыпается инстинкт охотника, он уже видит вдалеке не своего сына, а бегущего зверя, прицеливается и убивает его. Другой эпизод (тот же мотив); герой фильма Гастон Модо приходит в гости в дом родителей своей возлюбленной. Он хочет сразу броситься к ней, но приличия останавливают его, он ведет светскую беседу с некрасивой пожилой матерью героини. Когда она приносит Гастону бокал вина и нечаянно проливает вино на рукав, в нем просыпается бессознательная ярость, и он, вместо того, чтобы по-светски замять неловкость, швыряет свой бокал на пол и ударяет маркизу по щеке. Примером материализации бессознательного является также огромная корова в спальне героини, символизирующая ее всепоглощающую страсть. Важно при этом, что героиня несколько не удивляется тому, что в ее спальне корова, и она всего лишь досадливо прогоняет ее. Другой пример, когда в пространство светского салона как бы прорывается неизвестно откуда взявшаяся повозка с пьяными мужиками: она проезжает прямо посреди гостиной.

Фрейд считал, что психическое состояние не может быть на протяжении долгого времени сознательным и часто переходит в бессознательное.

В кинематографической практике второй половины XX века для многих режиссеров стала характерна позиция психоаналитика. Они вплотную подошли к психологии своих персонажей и дальнейший анализ личностей их героев разворачивается в русле постулатов фрейдовского и постфрейдовского психоанализа.

В 50-е годы кинематографическая практика была связана с утвердившимся постулатами неофрейдизма и структурного психоанализа. В подходе к изучению психологии человека неофрейдисты сохраняли классические постулаты психоанализа, фрейдовские установки в исследовании следующих проблем: идентификация личности, либидоизный эгоизм, сексуальная направленность личности и сексуальный антагонизм, эдипов комплекс и др. Главная идея К.Г. Юнга состоит в том, что кроме личностного бессознательного (фрейдовское бессознательное), являющегося

резервуаром вытесненных влечений, существует более глубокий пласт внутреннего мира — коллективное бессознательное, которое обладает всеобщей сверхличной природой.

Жан Лакан, будучи основоположником структурного психоанализа и автором проекта перепрочтения Фрейда сквозь призму структурализма в рамках экзистенциально—феноменологической аналитики негативности, разработал наиболее тонкую, философски наполненную версию психоанализа, опираясь на структурную лингвистику Фердинанда Де Соссюра. Лакан, интерпретировал комплекс Эдипа, считая, что бессознательное структурировано как язык. Установка структурного психоанализа усматривала в деспотизме «символического порядка» языка и символизацию отцовской доминанты.

Во второй половине XX века в европейском и американском кино появились фильмы, эстетика которых имела корни как во фрейдовских, так и в неофрейдовских учениях, они базировались также и на философии экзистенциализма. Та и другая ориентации были направлены на объяснение различных коллизий в современном обществе. Смесь экзистенциализма и неофрейдизма дала тот уровень мышления, который оказался притягательным для многих режиссеров. Это способствовало формированию того направления в кино, которое, с одной стороны, анализировало деградацию человеческой личности, пагубное влияние на человека современных противоречий, а с другой, — давало как бы возможность находить выход из кризисных ситуаций. Ведущие мастера кино вкладывали в свои фильмы разные идеи: цивилизация и прогресс принесли людям страдание; природа человека порочна, низменна и неизлечима; общество не в состоянии помочь человеку; зло ликовало, и бороться с ним бессмысленно. Режиссеры стремились показать бездну между благородством и подлостью, между правдой и ложью, между малодушием и человечностью, между стыдом и совестью и др. Однако невозможно было показать абсолютные нравственные истины, так как в мире все относительно, все условно и все неустойчиво. Особенно это чувствовалось в картинах, созданных в жанре кинопритчи.

В творчестве ведущих мастеров мирового кино, нового поколения режиссеров разных киношкол второй половины ушедшего столетия, представляющих новые течения в кинематографе, импульсом творческого воображения наряду с другими факторами был психоанализ. В этот период психоанализ значительно продвинулся со времени Фрейда, но бессознательное осталось как ось этого психологического учения, так как человеческое поведение в конечном итоге определяется действием бессознательного. По словам Э. Фромма, «...понятие бессознательных сил может проникнуть в запутанные рассуждения, с которыми мы сталкиваемся, анализируя отдельного человека или культуру» (10), «...мне очень интересно исследовать этот мир бессознательного с позиции истины и даже морали», — писал французский режиссер А. Рене. Обращение к психоанализу давало мастерам кино возможность более подробно объяснить непредсказуемость человеческого поведения в разных условиях существования, созданных антагонизмом. Использование психоанализа также способствовало пониманию и оценке реакции самоотрицания, которое исходит из внутренней реакции общества на попытки индивидуума утвердить свое «Я», а в эпоху постмодернизма свое «Супер—Я».

Эдипов комплекс Фрейда стал визитной карточкой культуры XX века, ее болезненным и скандальным символом. По мнению Фрейда, «...судьба Эдипа захватывает нас потому, что она могла стать и нашей судьбой, потому что оракул при нашем

рождении произнес то же самое проклятие...», «Эдип... представляет собой лишь осуществление желания нашего детства» (4). Бессознательное, «Оно», формируя эдипов комплекс, наталкивается на «Сверх-Я», которое препятствует проявлению «Оно». Если в «Оно» господствует принцип удовольствия, если в «Я» он сменяется принципом реальности, то в «Сверх Я» начинает господствовать принцип идеальности, который тоже является бессознательным, удерживающим «Оно» от проявлений принципа удовольствия, в частности посягательства индивида на жизнь отца и матери. Если «Оно» желает убить отца, а «Я» боится этого сделать, то «Сверх-Я» слишком уважает отца. Эта установка психоанализа быстро обосновалась в кинематографе.

О. Уэллс акцентировал эдипов комплекс в притче «Процесс» (1962), созданный по роману Ф. Кафки. В притче Л. Пырьева «Братья Карамазовы» (1969) эдипов комплекс занимает особое место. Братья находятся в противоречивых переживаниях по отношению к отцу, к омерзительному Федору Павловичу, которого они в своем сознании убивают по очереди. П.П. Пазолини прямо обратился к этому комплексу в притче «Царь Эдип» (1967). Ф. Трюффо в притчеобразном фильме «Американская ночь» (1977), используя феномен «фильм в фильме», показывает, как обманутый сын разыскивает бегжавших любовников, тещу и отца, и убивает отца. Д. Ардженто в притчеобразной картине «Темно—красный» (1975) исследовал истоки эдипова комплекса.

В притче Т. Гиллиама «Бразилия» (1984) показан фантастический и ужасающе реальный, повергающий в трепет мир, основанный на некоем диалектическом парадоксе. Герой фильма Сэм совершает полеты в поисках дамы своей мечты Джилл, однако в своих фантазиях он обретает ее перед смертью в камере пыток. Режиссер выясняет, кто же Джилл, разгадывая эту загадку с помощью эдипова комплекса.

Эдипов комплекс, трансформированный по линии матери и сына, т.е. бессознательное влечение сына к матери, стал темой многих фильмов. Надо отметить, что Гамлет, в исполнении Л. Оливье в поставленном им же фильме «Гамлет» (1948), «...не столько рефлексирующий интеллигент... сколько суровый воин, снедаемый непонятной внутренней слабостью, трактуемой во фрейдовском духе как влечение к матери» (10). Анализ картины «Психоз» (1960) А. Хичкока можно вести исходя из самого названия фильма. Психоз является психическим нарушением, он связан с конфликтом с действительностью. Герой фильма испытывает болезненную ревность к матери, она имеет любовника. Сын отравляет собственную мать и ее любовника, но в смерти матери не уверен. Он вырывает ее труп из могилы, бальзамирует и в таком состоянии живет с ней долгое время в одном номере небольшой гостиницы.

В притче Л. Висконти «Гибель богов» (1969) взаимоотношения между матерью и сыном выстраиваются по следующей схеме. Мартин, наследник семейно-промышленного клана Эссенбеков, вырос без отца, который героически погиб во время Первой мировой войны на французском фронте. Мать — Софи фон Эссенбек — вдова. После смерти мужа она была лишена материнских прав, внука воспитывал дедушка, Иоахим фон Эссенбек. Мартин вырос равнодушным человеком, не зная ни отцовской заботы, ни его любви. Он вступает в сексуальные отношения с матерью. Прижимаясь лицом к ее обнаженному телу, он страстно желает вновь оказаться в материнском чреве. Он не любит мать, его слова, обращенный к ней, становятся исповедью: «Я боюсь тебя... Ты всегда была моим кошмарным сном, подавляя меня, любой ценой хотела подчинить меня своей воле во всем... Ты никогда не любила меня, хуже тебя нет никого... я ненавижу тебя именно тебя... не представляешь, каких несчастий я тебе желаю».

В картине с притчевым началом Б. Бертолуччи «Луна» (1979) мать воспитывает сына без отца. В дальнейшем она теряет контакт со своим единственным сыном и старается вернуть его любимыми средствами. Показанный в фильме процесс становления подростка Джо, поиск им своего «Я» происходит параллельно с выяснением личного отношения к матери. В притче «Кулаки в кармане» (1965) М. Беллокио показывает вырождение буржуазной семьи, в которой отсутствует отец. Мать становится жертвой сына, который толкает свою слепую мать в пропасть, стремясь избавиться от нее. В своей притче «Человек наполовину» (1966) В. Де Сета показал душевную опустошенность сына, спровоцированную его бесчувственной и жестокой матерью—вдовой, которая над ним властвует. Мать превращается во враждебную и опасную для сына силу. В «Зеркале» (1974) А. Тарковского «...герой отождествляет себя с сыном, мать — с женой, он видит в жене мать. Смысл этих мучительных отождествлений можно понять через эдипов комплекс: любовь маленького героя к матери и выбор жены, похожей на мать; любовь во взрослом состоянии перерастает во взаимное раздражение и претензии, но это потому, что герою хочется вновь стать маленьким и быть с мамой, что осуществляется в его грезах в конце фильма, когда по полю идут он маленький и постаревшая мать» (5).

Яркой демонстрацией эдипова комплекса, но уже трансформированного по линии отец — дочь, являются притчи Л. Торе—Нильсона «Дом ангелов» (1956), И. Бергмана «Земляничная поляна» (1957), «Как в зеркале» (1961) Л. Буньюэля «Тристана» (1970).

Бессознательные процессы, мотивации и влечения использовались разными режиссерами по—своему для показа психологического состояния человека. Некоторые мастера в своем творчестве опирались исключительно на бессознательные процессы. Таков, например, И. Бергман. По мнению Пазолини, «...весь кинематограф Бергмана основывается на бессознательной традиции, которая развивается дальше по своим естественным законам. Сам по себе этот элемент не является негативным, но он становится им, когда идет речь (как в случае с картиной «Шепоты и крик») об инволюции» (17). Притчи Бергмана психоаналитичны («Шепоты и крик» — 1972, «Лицом к лицу» — 1976, «Змеиное яйцо» — 1978, «Осенняя соната» — 1978 и др.), они довольно тонко вырисованы по этой линии и в них психологизм достигает своего предельного состояния. Такая установка фактора психологизма в бергмановских фильмах дает зрителю возможность идентифицировать персонажи его притч, прочувствовать сложные взаимоотношения людей во многих аспектах: в любви и в родственных отношениях; во взаимопонимании между индивидуумами; понять причины отсутствия чувства вины и нежелания проявить добрую волю; оценить степень травмированности в созданных условиях жизни и ее проявление в предложенных ситуациях. Это объясняет природу тех факторов, которые вызывают возникновение сложных коллизий, провоцируемых бессознательным, и при этом разворачивается процесс превращения идеи в чувства и мысли, в страсть.

Многие режиссеры—модернисты были более склонны к юнгианскому учению. Например, Ф. Феллини, М. Антониони, А. Рене, Ж.Л. Годар и др. Творчество Феллини — проникновение в подсознание человека. Он довольно глубоко погрузился как в фрейдовское учение, так и в юнгианское; однако он считал, что в его деятельности юнгианские постулаты более весомы для реализации его художественного замысла — «...чтение его книг, несомненно, способствовало, помогало контакту с наиболее потаенными зонами, стимулируя и развивая фантазию» (7). Итак, юнгианство более помогло мастеру вникнуть в бессознательное, расширить художественное мышле-

ние, сделать видимым невидимое и невыразимое. Понятие «коллективное бессознательное», растворенное в индивидууме, Феллини использовал для объяснения состояния человеческой души, для проникновения в ее потаенные слои. В притчах и в притчеобразных фильмах режиссера бессознательное выявляет состояние сознательного, т.е. бессознательное используется для показа тех явлений жизни, которые невозможно выявить реалистическими средствами, не для того чтобы затуманить, а наоборот — прояснить.

В притче «Сладкая жизнь» (1959) Феллини представил зрителю рафинированного интеллигента Штайнера, индивидуума, чье психическое состояние граничит с патологией. Одиночество, страх перед будущим и другое порождают ту парадоксальную ситуацию, когда он оказывается во власти бессознательного; он впадает в безумие — убивает своих детей и совершает самоубийство. Феллини показал самоуничтожающийся бунт Штайнера против абсурдного образа жизни. Бессознательное движет и другим персонажем картины, Эммой, женой героя фильма, надменного и наглого журналиста Марчелло. Его равнодушие к жене оказывается для нее побудительным мотивом к самоубийству. Марчелло ускользает от всех случаев, которые могут разрушить его внутреннее спокойствие, в нем господствует эгоистическое «Я», которое, с одной стороны, помогает ему остаться на поверхности жизни, а с другой — погружает его в индивидуалистические переживания, отрывает его от действительности. В картине с притчевым началом «8S» (1963) ужас приходит из деформированного представления о реальности и он господствует во всех ракурсах. Героя картины Гвидо Ансельми, переживающего творческий кризис, бессознательное подталкивает к самоубийству, однако «Оно» вступает в конфликт с сознанием, и, несмотря на отчаяние, он все же выходит из кризиса. В притче «Джюльетта и духи» (1965) бессознательное принимает агрессивные формы и со всей силой врывается в кинореальность, так как весь фильм построен на пересечении сознания и подсознания, сознательного и бессознательного, что раскрывает поиск своего истинного «Я» героиней. В притче «Тоби Даммит» (1968) подсознание овладевает сознанием. «Оно» полностью подчиняет реальность и бессознательное приводит героя картины, английского актера Тоби Даммита, к разным парадоксальным ситуациям, в финале фильма он гибнет.

Многие европейские режиссеры, представители «новой волны» французского кино, а также лидеры аналогичных течений в других национальных киношколах, а также классики, на закате модернизма (конец 60—х годов) придерживались психоаналитического учения Фрейда и применяли его классические постулаты, а многие режиссеры углубились в некоторые научные области аналитической психологии. Они придерживались учения К.Г. Юнга (а также многие почерпнули из трудов Р. Барта, Ж. Дерида, Ф. Гваттари, М. Фуко и др.), в частности юнгианский постулат о коллективном бессознательном (в отличие от фрейдовского личностного бессознательного, являющегося резервом вытесненных влечений); их привлекала также структуралистическая методология (структурализм довольно быстро перешел в постструктурализм) и методология деконструкции (радикализация хайдеггеровской деструкции западноевропейской метафизики). В творчестве Годара психоанализ базируется на догмах двух психологических учений. В последующих притчах мастера 60—х годов коллективное бессознательное получает свою определенную весомость: «Альфавиль» и «Безумный Пьеро» (1965), «Уик—энд» (1967) и др.

Постфрейдисты отошли от приверженности Фрейда инстинктам (в частности, сексуальном) и начали изучать влияние социума и культуры на развитие и ста-

новление человеческой личности, а также на возникновение у нее невротических отклонений. Постфрейдисты также сосредоточились «...на изучении разных уровней и сфер проявления структуры и языка бессознательного в искусстве», представителей этого направления объединил «...прежде всего, поиск бессознательных психических структур, лежащих в основе языка искусства» (1).

Постфрейдисты внесли понятие шизоанализа, одного из направлений постструктурализма. Они ввели в контекст методологии шизоанализа парадигмальную фигуру — Анти-Эдипа, который влечет за собой аксиологическую негацию символа Отца в его традиционном психоаналитическом понимании и интенцию на разрушение эдипова комплекса. Согласно шизоанализу, истинную природу бессознательного можно постичь только отбросив эдипов комплекс, ограниченный рамками семейных отношений (семейный треугольник: мать—отец—ребенок) и неспособный объяснить сложные социальные структуры и процессы. Бессознательное шизоанализ объясняет как самодетерминирующуюся процессуальность, точнее как «...не-что, порождающее самого себя» и «целью шизоанализа становится «деэдипизация бессознательного» (3). Шизоанализ применяется во время исследования фильмов, снятых в жанре кинопритчи в творчестве режиссеров, представляющих эстетику постмодернизма в кино: П. Гринуэй, Д. Джармуш, Д. Кроненберг, П. Альмодовар, братья Э. и Л. Вачовски и др.

Таким образом, при изучении художественной структуры кинопритчи, при анализе экзистенции притчевых образов, при их психоаналитическом исследовании можно проследить эволюцию психоанализа и шизоанализа на всех этапах развития кинематографа, который помогает человеку уйти от страданий и создать мир образов, игра которых на какое-то время освобождает человека от бремени бессознательных страстей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маньковская Н. Эстетика постмодернизма. СПб.: Алетейня, 2000.
2. Пазолини П.П. Феллини, Бергман, Трюффо // «Искусство кино», 1992. № 3.
3. Постмодернизм. Энциклопедия. Минск., 2001.
4. Рикер П. Сознательное и бессознательное // Герменевтика и психоанализ. М.: Искусство, 1996.
5. Руднев В. Энциклопедический словарь культуры XX века. М.: Аграф, 2001.
6. Словарь французского кино. Минск.: Пропилей, 1998. 11.
7. Феллини о Феллини. М.: Радуга, 1988.
8. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: Прогресс, 1990.
9. Фромм Э. Кризис психоанализа. СПб.: Академический проект, 2000.
10. Энциклопедия кино США. Актеры. М.: Материк, 2003.

РАЗДЕЛ II ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Чилингарян Л.И., Степанов В.Г., Климова Е.М.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПОВЕДЕНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КЛАССАХ С РАЗНЫМ ПРОФИЛЕМ ОБУЧЕНИЯ

Выбор между вероятностью (100, 75, 50, 25, 10 и 0%) и ценностью вознаграждения (1 или 2 балла), время реакции во время выбора; импульсивность и рефлексивность по методике Дж. Кагана (определение времени первой реакции и общего числа ошибок при восприятии зрительных образов), преобладание когнитивного стиля обработки информации (на основе оценки постепенно уточняющегося расфокусированного изображения и способа классификации вербального материала) исследовали у учащихся четвертого года обучения в общеобразовательном классе и классе с математическим уклоном. Наибольшие различия между детьми обнаружены в условиях неопределенности ситуации, возникающей при вероятности ценного подкрепления от 50 до 10%. В соответствии с субъективной оценкой неопределенности условий выбора ученики были разделены на четыре группы: «склонные к риску», «умеренно склонные к риску», «умеренно осторожные» и «осторожные». В этом же диапазоне увеличивалось среднее время реакции, которое оценивалось нами как усиление когнитивных процессов в условиях «трудного» выбора. В общеобразовательном классе было достоверно большее число «импульсивных» детей (много ошибочных ответов и первый выбор с коротким временем реакции), чем «рефлексивных» (мало ошибок и больше время реакции), а в математическом — имела место противоположная тенденция. У детей общеобразовательного класса преобладал «образный» тип обработки информации (превалирование функции правого полушария), у школьников математического — конкретно-логический (превалирование функции левого полушария).

Tchilingaryan L.I., Stepanov V.G., Klimova E.M.

INDIVIDUAL DIFFERENCES IN BEHAVIORAL STYLE AMONG JUNIOR SCHOOLCHILDREN ATTENDING CLASSES WITH VARIOUS PROFILES OF EDUCATION

A choice between probability (100, 50, 25, 10 and 0%) and value of reward (1 or 2 balls), time of choice reaction, «impulsivity» and «reflexivity» by the J. Kagan's method (determination of the first reaction and common quantity of errors during distinguishing between the visual images), different cognitive style for visual information processing (in base of gradually making more precise images and classified of verbal material) were investigated in pupils of forth classes with standard and mathematical bias.. The signification differences in children s behavior were obtained at the conditions of uncertain situation by during presentation of valuable reinforcement with probability from 50 to 10%. According to subjective valuation of uncertainly the pupils were divided on four groups: «biased to risk», «moderately biased to risk», «moderately careful», «careful». On this scale a mean time of reaction, which as assessed as strengthening of cognitive processes at the conditions of «difficult» choice were increased. Group of children with standard education had more «impulsive» pupils (with many error responses with short time reaction at first choice),

than «reflexive» pupils (with a few error responses and with greater time reaction at the first choice). Group of children with mathematical profile of education had opposite tendency. Group of children with standard education showed «vivid» style of information processing (prevailing of right hemisphere function), while the pupils with mathematical education had more a concrete—logical style (prevailing of left hemisphere function).

Согласно современным представлениям, доминирующими функциями левого полушария головного мозга являются: анализ, абстрактность наблюдения, сукцессивность, большая вербализованность, рационализм, логичность, лучшее восприятие символов, знаков и прочих условных обозначений, детализирование. В правом полушарии преимущественно представлены: синтез, конкретность наблюдения, симультанность, меньшая вербализованность, интуитивность, лучшее восприятие естественных форм (лиц людей и т.д.), целостность восприятия.

В свете этих представлений о доминировании функций левого и правого полушария можно по-новому трактовать классификацию типов высшей нервной деятельности (ВНД), предложенную И.П. Павловым [6] специально для людей: художественный (с доминированием первой сигнальной системы), мыслительный (с доминированием второй сигнальной системы) и средний типы, была дана новая трактовка. Было сделано предположение, что у мыслителей доминирует функция левого полушария, а у художников — правого [10]. В работе [12], в которой применялась методика постепенной фокусировки зрительных изображений (скульптур или пейзажей) с вербальным отчетом об увиденном, дети и взрослые люди были классифицированы на детализирующий, угадывающий и средний типы. Было сделано предположение, что у детализирующего типа доминирует функция левого полушария, а у угадывающего типа — правого. Эта гипотеза подверглась проверке в двух работах, выполненных в лаборатории П.В. Симонова. В одной из них [13] использовалась модификация методики постепенной фокусировки зрительных изображений, о которой уже упоминалось, и производился анализ ЭЭГ. Судя по блокаде альфа-ритма, у людей с детализирующим типом обработки информации доминирует функция левого полушария, а у людей с угадывающим типом — правого. В другой работе [8] обнаружили межполушарные различия представителей «мыслительных» и «художественных» профессий.

Для диагностики функциональной асимметрии полушарий головного мозга используют также «тест И.П. Павлова», основанный на группировке карточек с написанными на них словами [11]. Если дети классифицируют карточки по общему признаку, их относят к «мыслительному» типу, если по частным признакам, создающим целостный образ, то к «художественному». Полагают, что в первом случае доминирует функция левого полушария, а во втором — правого. Вероятно, такие когнитивные стили как аналитичность / синтетичность, вербализация / образность, импульсивность/рефлексивность также обусловлены разной направленностью функциональной межполушарной асимметрии полушарий головного мозга. Первоначально когнитивный стиль представлялся в виде шкалы с двумя противоположными полюсами, т.е. как биполярный [15].

Шкалы когнитивных стилей, на полюсах которых расположены противоположные черты характера, используют для демонстрации типологических различий [10, 19, 21]. Так, в основу классификации типов Дж. Грея [21] положены четыре шкалы: тревожность (чувствительность к стимулам, связанным с наказанием) — импульсивность (чувствительность к стимулам, связанным с поощрением), невротичность

— стабильность, интроверсия — экстраверсия. Напомним, что психотизм, экстраверсия и невротизм — три типа, выделенные Г. Айзенком [19].

Однако такие черты характера как «склонность к риску — осторожность (боязнь риска)» еще не причислены к когнитивным стилям [15], хотя их также можно расположить на противоположных концах конкретной шкалы [16]. Проблема психологии и физиологии риска широко обсуждается [4, 9, 16, 25–29]. Выбор стратегии поведения для получения награды или избегания наказания в условиях неопределенности среды связан с большей или меньшей степенью риска.

В многообразной и изменчивой среде стратегия поведения людей, а также животных, определяется рядом факторов, наиболее существенными из которых являются доминирующая в данный момент потребность и возможность ее удовлетворения. Среда обитания, отличающаяся большей или меньшей степенью неопределенности, вынуждает индивида делать выбор из двух или большего числа альтернатив. Для этого необходимо соотнести внутренние потребности с оценкой перспективы их удовлетворения (учитывается количество, качество, задержка и вероятность награды). Вероятностное прогнозирование, т.е. способность на основе прошлого опыта оценивать вероятность получения награды или наказания — свойство, необходимое для выбора стратегии поведения, адекватной среде. Таким образом, решение о выборе подкрепления принимается на основе трех субъективных факторов: доминирования и силы мотивации, особенностей вероятностного прогнозирования, а также активности индивидуума, и объективного фактора: степени неопределенности среды, включая вероятность получения награды или наказания. Любая новая среда, даже с постоянными параметрами, вначале воспринимается как неопределенная. Для исследования индивидуально-типологических особенностей ВНД животных в лаборатории П.В. Симонова использовались и продолжают использоваться в настоящее время две методики выбора подкрепления, в одной из них — неопределенность среды создается тем, что лучшее по вкусовым качествам пищевое подкрепление дается с задержкой [5], в другой [16] — с разной степенью вероятности.

Когда вероятность получения более ценного подкрепления изменяется в разных сериях опытов от 100 до 0 %, а менее значимая награда всегда 100%—на, то один параметр его (низкая вероятность) снижает ценность другого (значимости) [16]. Выбор между вероятностью и ценностью подкрепления, оказался удачным приемом для обнаружения индивидуальных различий взрослых людей [27, 28] и животных [7, 16 и др.]. С помощью этой методики людей характеризуют как «склонных к риску» и «склонных избегать риск» [27, 28] или осторожных. У детей эти черты характера исследованы, но с использованием малых выборок [17, 26].

Обсуждается степень близости таких понятий как риск и импульсивность [18, 20]. В частности, С.Г.Б. Айзенк [20] выделяет два подтипа в группе импульсивных: собственно импульсивный, для которого характерен бессознательный риск, и рискованный или отважный (*venturesomeness*), склонный к сознательному риску.

Импульсивность как личностная черта в ряде исследований [5] определяется как тенденция выбирать любую непосредственную награду, отказываясь от более значимого, но отдаленного по времени вознаграждения. Этой черте темперамента противопоставляется «самоконтроль». В других работах «импульсивности» противопоставляется «рефлексивность» [2, 14, 22–24] или «управляемость» [1]. Смысл терминов по существу близок.

Для определения у детей таких свойств нервной системы как «импульсивность — рефлексивность» часто используют методику Дж. Кагана [22–24, 30]. Она основана

на узнавании эталона из набора сходных зрительных образов. В этих работах показано уменьшение импульсивности с возрастом. Обнаружено [30], что соответствие стандарту одного из набора предметных фигур лучше распознается рефлексивными детьми, склонными к детализированию, предположительно, с доминированием левого полушария мозга. Импульсивные дети лучше справляются с задачей из набора рисунков со слабо проработанными деталями, требующих глобального анализа. У них, по-видимому, доминирует функция правого полушария. Методика Дж. Кагана успешно применяется для электрофизиологических исследований на детях [2, 14].

Как уже упоминалось, у взрослых людей разных профессий обнаружена разная направленность функциональной межполушарной асимметрии (ФМА) головного мозга. Однако нам не удалось обнаружить работ, в которых ФМА исследовалось бы в условиях ранней школьной профориентации детей (общеобразовательные классы и классы с математическим уклоном).

Для того чтобы выявить различие между детьми младшего школьного возраста с разным профилем обучения (учащиеся общеобразовательного и гимназического класса с математическим уклоном), мы поставили перед собой цель: разработать для детей методику выбора между ценностью и вероятностью награды в игровой форме, исследовать у них «склонность к риску» и «осторожность», «импульсивность и рефлексивность», а также ФМА полушарий мозга.

МЕТОДИКА

В течение двух лет исследовали 9-10 школьников 3–4 гимназического (математического) и общеобразовательного классов. В гимназический класс детей отбирали по критериям способностей к математике. Программа обучения в гимназическом классе была расширена дополнительными уроками математики с упражнениями для развития логики. Подобных занятий в том же объеме не было в программе обучения общеобразовательного класса. В каждом классе исследовано по 23–30 учащихся.

Для детей младшего школьного возраста (от 7 до 9 лет) разработан игровой вариант ситуации выбора между различным по ценности и вероятности подкреплением. Началом выбора служила команда исследователя: «Начали». Ценность награды (подкрепления) определялась числом баллов: 1 балл — менее ценная награда, 2 балла — более ценная. Общая продолжительность выбора занимала 30–40 минут. Знакомый детям по другим занятиям педагог—психолог объявлял по окончании выбора число баллов, выигранное каждым ее участником. После окончания игры назывались ученики, набравшие наибольшее число баллов. Дети выбирали карточки с написанными на них баллами из двух одинаковых коробок, расположенных справа и слева от испытуемого. Вероятность получения карточек с одним баллом из расположенной слева коробки была 100%—ной, с двумя баллами из правой коробки была 100, 75, 50, 25, 10 и 0% (в разных сериях опытов). В серии с выбором дети имели возможность вытащить 10 карточек из любой коробки. В безальтернативной серии опытов, предшествующей выбору награды, испытуемый, вынув половину карточек, имел возможность судить о ценности вознаграждения и вероятности получения его из каждой коробки.

Детей также классифицировали по методике Дж. Кагана [22–24] с помощью теста сопоставления знакомых фигур, оценивая их как импульсивных или рефлексивных. В исследованиях на детях была использована одна из модификаций этой методики [2, 14]. Детям предъявлялось 16 карточек, в верхней части которых был помещен эталон предметного изображения, в нижней — одно изображение, полно-

стью сходное с эталоном (ребенок должен был его выбрать среди других, отличающихся от него мелкими деталями). Для каждого листа фиксировали время первой реакции и число ошибок до получения правильного ответа. Вычисляли среднее время реакции и общую сумму ошибок для каждого школьника. В первоначальном варианте методики Дж. Кагана [22–24] детей классифицировали на две группы: импульсивных (много ошибочных ответов и первый выбор с коротким временем реакции) и рефлексивных (мало ошибок и больше время реакции). Позже [3] были выделены еще две группы: «способных» (короткое время реакции и мало ошибок) и «слабо успешных» (длительное время реакции и много ошибок). Их еще называют быстрые / точные и медленные / неточные [15].

По когнитивному стилю обработки информации вербального и образного материала судили о направленности МФА. В первом случае (тест И.П. Павлова) распределение детей по группам зависело от способа группировки девяти карточек с написанными на них словами [11]. Если дети выбирали карточки для создания образа, их относили к «художественному» типу. Например, выбирая карточки: орел – перья – летать дети создавали образ «птицы». Если ученики выбирали карточки из одной категории, их относили к мыслительному типу. Например, перья – чешуя – шерсть относятся к категории «покров тела». Во втором случае [12] вывод о когнитивном стиле обработки информации делали на основе анализа учеником постепенно фокусируемого изображения. При этом учитывались высказывания испытуемых в процессе исследования. На основе полученных данных делался вывод о «детализирующем» (левополушарном) или «угадывающем» (правополушарном) типе восприятия зрительного материала.

Сравнивали данные, полученные во время выбора между вероятностью и ценностью вознаграждения с результатами диагностики «импульсивности–рефлексивности» и доминированием одного из стилей обработки информации учащихся 3–4-х классов с традиционной программой обучения (общеобразовательный класс) и с математическим уклоном (гимназический). Полученные результаты обработаны статистически с помощью фирменных программ Excel (версия 97) и Statistica (версия 5.5). Абсолютные величины сравнивали по *t*-критерию, процентные – по критерию Фишера.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

В зависимости от того, предпочитали ли дети постоянно получать карточку с малым числом баллов или – с меньшей вероятностью карточку с большим числом баллов, детей разделили на группы, названные условно «осторожными», «умеренно осторожными», «умеренно склонными к риску» и «склонными к риску» (рис. 1).



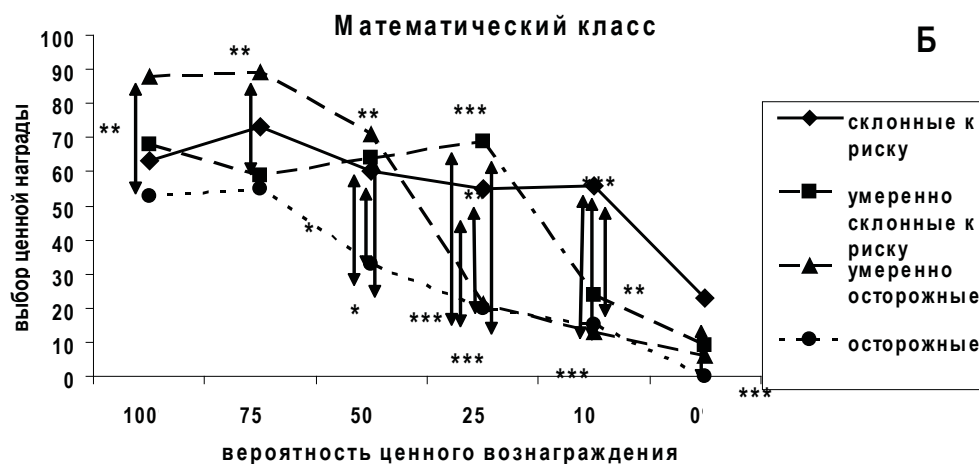


Рис.1. Выбор между вероятностью и ценностью подкрепления у школьников общеобразовательного (А) и математического класса (Б).

Примечание. А, Б: по горизонтали — вероятность получения ценного вознаграждения, %; по вертикали — частота выбора более ценного вознаграждения, %; вертикальные стрелки показывают достоверные различия частоты выбора ценной награды между группами детей, разделенных по этому признаку. Достоверность различий: * — $p < 0.05$; ** — $p < 0.01$; *** — $p < 0.001$.

В общеобразовательном классе (рис. 1. А) при 100 и 75%-ной вероятности получения более ценного вознаграждения частота выбора одной из альтернатив у детей разных групп была примерно одинаковой. Достоверные различия между группами детей появились в сериях опытов с вероятностью подкрепления от 50 до 0%. При 50%-ной вероятности получения более ценной награды дети из группы «осторожных» достоверно чаще выбирали менее ценное постоянное подкрепление, чем дети из других групп. При 25%-ной вероятности получения более ценной награды уже две группы детей («осторожные» и «умеренно осторожные») стали достоверно чаще, чем дети из других групп, выбирать менее ценное постоянное подкрепление. При 10%-ной вероятности получения более ценной награды три группы детей («осторожные», «умеренно осторожные» и «умеренно склонные к риску») стали достоверно чаще выбирать менее ценное постоянное подкрепление, чем дети группы, названной «склонными к риску». Даже при 0%-ной вероятности получения карточек с двумя баллами, в отличие от других детей этой группы в 21% случаев продолжали выбирать карточки из соответствующей коробки.

Дети трех групп математического класса (рис. 1. Б) не различались между собой по частоте выбора одной из альтернатив при 100 и 75%-ной вероятности получения более ценного вознаграждения. Однако дети из четвертой группы («умеренно осторожные») достоверно чаще выбирали ценное подкрепление, чем остальные дети. При дальнейшем уменьшении вероятности получения ценной награды, т.е. по мере увеличения неопределенности среды, достоверные различия у детей математического класса были между теми же группами школьников как в общеобразовательном классе. В частности, при 50%-ной вероятности получения более ценной награды частота выбора ее детьми из группы «осторожные» была меньше, чем у остальных детей. При 25%-ной вероятности получения более ценной награды обе «осторожные» группы выбирали ее реже, чем обе группы, «склонных к риску». При 10%-ной вероятности получения более ценной награды дети из группы «склонные к риску»

чаще выбирали ее, чем школьники группы «умеренно склонные к риску».

На принятие решения во время выбора с малой вероятностью получения ценной награды, т.е. в ситуации неопределенности, дети из общеобразовательного класса тратили достоверно больше времени, чем тогда, когда вероятность получения ее была стопроцентная. При всех вероятностях получения ценной награды дети математического класса тратили достоверно больше времени на принятие решения во время выбора, чем дети общеобразовательного класса.

Школьники классов, исследуемых по модифицированной методике Дж. Кагана [2,14], вначале были классифицированы по критерию медиан (рис.3) как «импульсивные» и «рефлексивные» [15]. Кроме импульсивных (среднее время реакции меньше, общее число ошибок больше медианы для класса) и рефлексивных (среднее время реакции больше, общее число ошибок меньше медианы) были выделены еще две группы [15]. Группа с коротко латентной реакцией и с малым числом ошибок (быстрые / точные) и группа с длинно латентными реакциями и большим числом ошибок (медленные / неточные). Обращает на себя внимание различное расположение медиан в сравниваемых классах. В математическом классе (Б) медиана среднего времени реакции (латентный период) расположена левее, чем в общеобразовательном классе (А), т.е. время реакции короче. Затем, в разделенных таким образом четырех группах двух исследуемых классов (даты, попадающие на медианы, исключали [15]) была подсчитана достоверность различий по *t*–критерию между временем реакций и числом ошибок. В обоих классах импульсивные и рефлексивные дети различались между собой как по времени реакции, так и по числу ошибок. В общеобразовательном классе рефлексивные дети отличались: от неточных / медленных (Б) — по меньшему числу ошибок, от точных / быстрых (В) — по большему времени реакции. В этом же классе импульсивные дети отличались от неточных / медленных (Г) — по меньшему времени реакции и от точных / быстрых (Д) — по большему числу ошибок. В математическом классе рефлексивные дети имели большее время реакции и меньшее число ошибок по сравнению с медленными / неточными (Б), большее время реакции и меньшее число ошибок по сравнению с быстрыми / точными (В). В этом же классе импульсивные дети отличались от неточных / медленных по меньшему времени реакции (Г) и от точных / быстрых (Д) — по большему числу ошибок. В этом же классе импульсивные дети достоверно отличались: от неточных / медленных (Г) — по меньшему времени реакции и от точных / быстрых (Д) — по большему числу ошибок. Сравнение четырех групп, разделенных с помощью медиан, в двух классах с разным профилем обучения представлено на следующем рисунке.

В математическом классе у импульсивных детей время реакции было меньше, чем в общеобразовательном (А), у рефлексивных — меньше ошибок (Б). В двух других группах математического класса (неточных / медленных и точных / быстрых) время реакции было также достоверно меньше, чем в соответствующих группах общеобразовательного класса (В, Г). В общеобразовательном классе было достоверно больше детей с импульсивным стилем обработки информации, чем с рефлексивным. В математическом классе имела место только тенденция большего числа рефлексивных детей по сравнению с импульсивными. В общеобразовательном классе было больше детей с «образным» («угаывающим»), чем с конкретно–логическим («детализирующим») стилем обработки информации, в математическом классе — преобладали дети с конкретно–логическим когнитивным стилем.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В разработанной методике для ранжирования детей по шкале «осторожность — рискованность» большее или меньшее денежное вознаграждение, используемое в лотерее для взрослых людей [27, 28] и разная по ценности пища, используемая в опытах на собаках [16], были заменены моральным поощрением (объявление в классе о числе баллов). Диапазон вероятности получения ценной награды был таким же широким, как в упомянутой работе [16]. У всех детей наблюдается сдвиг поведения по этой шкале в сторону уменьшения выбора менее вероятного ценного подкрепления. Методика позволила по стратегии поведения в ситуации выбора ранжировать детей по шкале «осторожность — склонность к риску» на четыре группы. Причем для группы «осторожных» неопределенность ситуации возникала при 50% и ниже, для группы «умеренно осторожных» — при 25%, для группы «умеренно склонных к риску» — при 10 %, а для группы «склонных к риску» — она еще сохранялась при 0%. Таким образом, наибольшие различия в поведении детей во время выбора проявились между группами «осторожные» и «склонные к риску». Имеется определенное сходство поведения детей общеобразовательного класса во время выбора (рис. 1, А) с теми данными, которые были получены в аналогичных условиях опытов на собаках [16]. Именно, исходя из этих опытов, полученных на собаках, возникла идея создать игровую форму выбора между ценностью и вероятностью подкрепления, подходящую для детей. Сходство заключалось в следующем. Отсутствовали достоверные различия между субъектами в ситуации определенности среды (и те, и другие при 100%—ной вероятности получения любой из наград чаще выбирали более ценную, если вероятность ценной награды равнялась нулю — все кроме «склонных к риску» — менее ценную). Снижение вероятности ценного подкрепления от 50 до 10% увеличивало различия между индивидуумами или группами. Увеличение неопределенности среды из-за уменьшения вероятности получения ценного вознаграждения сопровождалось увеличением времени реакции выбора [16]. Вероятно, это связано с усилением когнитивных процессов в связи с «трудностью» выбора в ситуации неопределенности [16, 29]. Обращает на себя внимание различие временных рамок, проведенных исследований: одна серия опытов у взрослой собаки занимала несколько недель, у 8–9-летнего ребенка — один день.

Поведение детей исследуемых классов во время выбора имело черты сходства и различия. В обоих классах происходило уменьшение процента выбора ценного вознаграждения по мере увеличения неопределенности среды: эта тенденция усиливалась по мере уменьшения вероятности получения ценной награды (от 50 до 10%). Однако в общеобразовательном классе, когда вероятность получения ценной награды была 100 и 75%, достоверных различий между группами не было, в математическом же классе они были. При 50%—ной вероятности награждения достоверность различий между группой «осторожные» и «склонные к риску» была выше в общеобразовательном классе, чем в математическом.

В обоих классах: импульсивные дети отличались от рефлексивных по времени реакции и по числу ошибок, импульсивные отличались от точных / быстрых — только по числу ошибок.

В общеобразовательном классе оказалось больше импульсивных и меньше рефлексивных учеников. В математическом классе время реакции у трех групп детей (импульсивных, неточных / медленных и точных / быстрых) было короче, чем в общеобразовательном (различия по числу ошибок отсутствовали). Кроме того, в математическом классе группа «неточных / медленных» была более малочисленной,

что, по—видимому, объясняется предварительным отбором детей в данный класс по уровню развития познавательных способностей. Ученики математического класса выполняли задание быстрее чем дети общеобразовательного класса (медиана времени реакции смещена влево), но только на уровне тенденции. Возможно, причиной этого является характер предоставляемого материала для тестирования (предметные картинки с изменением несущественных деталей) [30], которые легче анализируются детьми с преобладанием детализирующего типа восприятия информации [15, 30], характерного для левого полушария. Предполагаем, что доминирование в математическом классе левого полушария (абстрактно—логическое мышление) связано с математической направленностью программы обучения. В общеобразовательном классе у большинства учеников, по—видимому, превалирует функция правого полушария, связанного, преимущественно, с наглядно—образным мышлением.

По представлениям И.П. Павлова [6], «художественный» тип характеризуется «схватыванием действительности целиком без всякого дробления, «мыслители» дробят ее на части, постепенно собирая их в образ». Анализ стиля восприятия детьми постепенно фокусируемых зрительных образов дал возможность разделить их на «детализирующий» и «угадывающий» типы, соответствующие предположительно доминированию левого («мыслители») или правого («художники») полушария [12]. Позже вопрос о степени вовлечения полушарий в обработку информации у людей мыслительных и художественных профессий был исследован путем анализа ЭЭГ обоих полушарий [8,13].

Полученные нами данные подтверждают предположения о взаимосвязи доминирования функции правого полушария с импульсивностью [30].

ВЫВОДЫ

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

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

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

4. Методика диагностики импульсивности — рефлексивности позволила обнаружить, что в общеобразовательном классе было больше «импульсивных» детей. У большинства детей общеобразовательного класса преобладал образный стиль мышления (превалирование функции правого полушария), математического — абстрактно—логический (преобладание функции левого полушария).

ЛИТЕРАТУРА

1. Азаров В.Н. Стиль действия: импульсивность — управляемость // Вопросы психологии. 1982.
2. Бетелева Т.Г., Петренко Н.Е. Исследование механизмов классификации изображений у детей с различным стилем когнитивной деятельности // Физиология человека. 2004, Т. 30, № 1. С. 38—46.
3. Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребенка. М.: Роспедагенство. - 68 с.
4. Корнилова Т.В., Долныкова А.А. Диагностика импульсивности и склонности к риску // Вестник МГУ. Сер.14. Психология. 1995. №3. С.46—56.
5. Мержанова Г.Х. Локальные и распределенные нейронные сети и индивидуальность // Росс. физиолог. журнал им. М.И. Сеченова. 2001. Т. 87. № 6. С. 873—884.
6. Павлов И.П. Проба физиологического понимания симптоматологии истерии // Полн. собр. соч. Т. III, кн. 2. М.—Л.: Изд—во АН СССР. 1951. С. 196—218.

7. Руденко Л.П. Индивидуальные особенности поведения собак при конфликте между вероятностью и ценностью подкрепления // Журн. высш. нерв. деят. 1988. Т. 38. № 3. С. 443–453.
8. Русалов В.М., Русалова М.Н., Калашникова И.Г., Степанов В.Г., Стрельникова Т.Н. Биоэлектрическая активность мозга человека у представителей различных типов темперамента // Журн. высш. нерв. деят. 1993. Т.43. № 3. С.530 – 542.
9. Солнцева Г.Н., Корнилова Т.В. Риск как характеристика действий субъекта. М.: МГУ. 1999. 79 с.
10. Симонов П.В. Лекции о работе головного мозга. Лекция вторая. Нейробиология индивидуальности. Темперамент // Избранные труды. Т.2. Природа поступка. М.: Наука. 2004. С. 242–252.
11. Сиротюк А.Л. Нейрофизиологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М.: Творческий центр «Сфера». 2003. 285 с.
12. Степанов В.Г. Закономерности перцептивной деятельности школьников и взрослых // Вопросы психологии. 1992, №1–2, с.42.
13. Степанов В.Г., Русалова М.Н., Калашникова И.Г. Индивидуально–типологические особенности познавательной сферы личности и функциональная асимметрия мозга. // Психология подростка. М.: Изд–во МОПИ, 1993. С. 113–123..
14. Фарбер Д.А., Бетелева Т.Г. Региональная и полушарная специализация операций зрительного опознания. Возрастной аспект // Физиология человека. 1999, Т.25, № 1, с.15–23.
15. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2–е изд. СПб: Питер. 2004. 384 с.
16. Чилингарян Л.И. Выбор между вероятностью и ценностью пищевого подкрепления как способ выявления индивидуально–типологических особенностей поведения собак // Журн. высш. нерв. деят. 2005. Т.55. № 1. С.31 – 42.
17. Cuvo A.J., Lerch L.J., Leurquin D.A., Gaffaney T.J. Poppen R.L. Response allocation to concurrent fixed–ratio reinforcement schedules with work requirements by adults with mental retardation and typical preschool children // Appl. Behav. Anal. 1998. V. 31. № 1. P. 43–63.
18. Eveden J.L. Varieties of impulsivity // Psychopharmacology. 1999. V. 146. P. 348–361.
19. Eysenck H.J., Eysenck M.W. Personality and individual differences: a natural science approach. N.Y.: Plenum Press. 1985.
20. Eysenck S.G.B., Pearson P.R., Easting G., Allsopp J.F. Age norms for impulsiveness, venturesomeness and empathy in adults // Person. individ. Diff. 1985. Vol. 6. № 5. Pp. 615–619.
21. Gray J.A., McNaughton. The neuropsychology of anxiety. 2–nd ed. Oxford: Oxford Univ. press. 2000. 424 p.
22. Kagan J. Reflection–impulsivity and reading ability in primary grade children // Child. Dev., 1965. V. 36, p. 609–628.
23. Kagan J., Kogan N. Individual variation in cognitive processes // Carmichaelis manual of child psychology. 1970. N. Y.: Wiley, V. 1, pp. 1273–1359.
24. Kagan J., Rosman B.L., Day D., Albert J., Phillips W. Information processing in the child: significance of analytic and reflective attitudes // Psychol. Monographs: General and Applied. 1964. V. 78, № 1, pp. 1–37.
25. Kahneman D., Tversky A. Prospect theory. An analysis of decisions under risk // Econometria. 1979. V. 47. P. 263 – 291.
26. Martens B.K., Ardoin S.P., Hilt A.M., Lannie A.L., Panahon C.J., Wolfe L.A. Sensitivity of children’s behavior to probabilistic reward: effects of a decreasing–ratio lottery system on math performance // J. Appl. Behav. Anal. 2002. V. 35. № 4. P. 403–406.
27. Rachlin H., Loque A.W., Gibbon J., Frankel M. Cognition and behavior in studies of choice // Psychological Review. 1986. V. 93. № 1. P. 33–45.
28. Rogers R.D., Tunbridge E.M., Bhagwagar Z., Drevets W. T., Sahakian B.J. Tryptophan depletion alters the decision–making of healthy volunteers through altered processing of reward cues // Neuropsychopharmacology. 2003. V. 28. № 1. P. 153–162.
29. (Schwarz B.) Шварц Б. Парадокс выбора. Почему «больше» значит «меньше». М.: Добрая книга. 2005. – 284 с.
30. Zelniker T., Jeffrey W.E. Reflective and impulsive children: strategies of information processing underlying differences in problem solving // Monographs of the society for research in child development. 1976. Serial № 168, V. 41, № 5. Pp. 1–46.

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются основные подходы к коммуникативной компетентности, приводится описание близких к ней понятий, описываются источники целенаправленного и стихийного ее развития, рассматривается схема развития коммуникативной компетентности на этапе вузовской подготовки будущих учителей. Автором коммуникативная компетентность понимается как совокупность знаний, умений, навыков коммуникации и личностная готовность, необходимые для эффективного осуществления коммуникативной деятельности.

Kozyakov R.V.

THE WAYS OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIONAL EXPERTISE DURING EDUCATION IN COLLEGE

The subject of this article is the main approaches to communicative competence. The description of the concepts similar to communicative competence as well as the sources of its purposeful and spontaneous development is given here. The problem of development of future teachers' communicative competence at the stage of university training is discussed in the article. Communicative competence is defined by the author as the whole complex of knowledge, skills and personal willingness which are essential for effective communicative activity.

Проблема эффективности коммуникативной деятельности приобрела в последнее время большое значение. Недаром многие исследователи, в частности Г.Г. Почепцов, XXI век называют веком коммуникации.

Сегодня предъявляются новые требования к профессионализму и компетентности специалистов (А.А. Деркач, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.).

В современном обществе возникла необходимость подготовки специалиста, владеющего научными навыками коммуникации, способного самостоятельно с полной мерой ответственности принимать нестандартные решения (коммуникативного компетентного профессионала).

Овладение основами технологии коммуникации является необходимым элементом подготовки специалистов любого профиля.

Под технологией обычно понимают (греч. *techne* искусство, ремесло, наука + *logos* понятие, учение) – совокупность знаний о способах и средствах проведения производственных процессов [1].

Рассматривая различные аспекты профессиональной компетентности, авторы многочисленных исследований обосновывают роль и значение ее коммуникативной составляющей.

Наиболее часто используемые формулировки коммуникативной компетентности охарактеризованы в таблице приводимой ниже.

<i>Формулировка</i>	<i>Автор</i>
Система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия.	Жуков Ю.М., 1990

Способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Она включает некоторую совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса.	Кабардов М.К., 1989
Владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающих его, освоение ролевого репертуара в рамках данной профессии.	Куница В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М., 2001
Как владение совместной профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения.	Маркова А.К., 1996
Уровень развития вербальных и невербальных систем поведения учителя.	Митина Л.М., 1998.
Способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, «адекватное своим возможностям, задаче и потенциалу партнера решение многообразных проблем общения».	Петровская Л.А., 1989
Сложное образование, которое включает в себя познавательный, эмоциональный и поведенческий компоненты.	Петрушин С.В., 2000
Ситуативная адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными (речевыми и неречевыми) средствами социального поведения.	Сидоренко Е.В., 2003
Совокупность коммуникативных способностей умений и знаний, адекватных коммуникативным задачам и достаточных для их решения.	Суховершина Ю.В., Тихомирова Е.П., Скоромная Ю.Е., 2006
Сочетание личностных и профессионально важных качеств, знания и умения и креативное мышление, позволяющие решать весь спектр коммуникативных задач.	Федорчук В.П., 2006
Системное многоуровневое образование, в структуре которого выделяются мотивационно–личностный, когнитивный и поведенческий компоненты. Содержанием мотивационно–личностного компонента являются мотивы общения (мотивационная направленность на конструктивное деловое общение, а также выработку индивидуального эффективного стиля общения); стрессоустойчивость, эмпатия, коммуникабельность, адаптивность, интернальность, лидерские качества. Когнитивный включает в себя систему знаний о деловом общении, касающихся приобретения профессиональных качеств и умений в области деловых коммуникаций. Таких как понимание людьми друг друга в процессе их совместной деятельности, достижение взаимопонимания и согласованности действий в получении общего результата, типологические особенности мышления, организаторские и коммуникативные способности. Поведенческий компонент включает в себя умения и навыки делового общения (активная коммуникабельность, отработка системы аргументации и доказательности, вербальных и невербальных средств общения), стили и способы общения.	Эррера Л.М., 2001

Резюмируя формулировки, представленные в таблице, можно констатировать, что в науке не существует однозначного понимания коммуникативной компетентности, тем не менее, многие признают ее значимость и важность в деятельности.

Нами коммуникативная компетентность понимается как совокупность знаний, умений, навыков коммуникации и личностная готовность, необходимые для эффективного осуществления коммуникативной деятельности [5].

На основе анализа литературных источников выделено несколько подходов, рассматривающих коммуникативную компетентность. В исследованиях Г.М. Андреевой, М.С. Кагана и других – рассматривается как одна из сторон общения, связанная с передачей информации. В работах Ю.М. Емельянова, Л.А. Петровской, А.К. Марковой, Г.С. Трофимовой и др. – понимается как успешность в общении.

В последние годы проблема коммуникативной компетентности разрабатывается еще и в рамках акмеологии (Е.Н. Богданов, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин и др.).

Отчасти эти расхождения обусловлены тем, что «коммуникация» используется как в широком, так и в узком смысле.

Еще в последнее время появляется ряд терминов, близких к понятию коммуникативная компетентность: «компетентность в общении» (Л.А. Петровская, Ю.М. Жуков и др.); «коммуникативная способность» (М.К. Кабардов, А.А. Кидрон); «коммуникативное ядро» (А.А. Бодалев); «коммуникативный потенциал» (Р.А. Максимова).

На основе теоретического анализа работ Ю.Н. Емельянова мы разработали структуру источников развития коммуникативной компетентности.

Источниками стихийного развития коммуникативной компетентности являются: жизненный опыт, искусство, общая эрудиция.

Источниками целенаправленного развития коммуникативной являются: изучение литературы по теории коммуникации, решение коммуникативных задач, тренинг коммуникативной компетентности, практическая реализация коммуникативной компетентности в ходе практик и практикумов, рациональная организация воспитательной работы.

Развитие коммуникативной компетентности может осуществляться стихийно, в процессе жизни субъекта в современном обществе, и целенаправленно.

На стихийное развитие коммуникативной компетентности воздействовать сложно и поэтому нас больше интересует целенаправленное развитие коммуникативной компетентности, так как оно больше подвержено изменению.

Рассмотрим основные источники целенаправленного развития коммуникативной компетентности.

Во—первых. Педагогическая практика и практикумы по психологии и педагогике являются средством повышения уровня коммуникативной компетентности. Утверждать это можно, основываясь на мнении о том, что:

- успешность педагогической деятельности определяется уровнем сформированности коммуникативных умений [7];
- несформированность коммуникативных умений выпускников педвуза ведет к низкой профессиональной устойчивости [3];
- действенность практики студентов оценивается в числе других параметров и по сформированности у студентов навыков и умений широкого социально—профессионального общения с людьми [9].

Во—вторых. Рациональная организация воспитательной работы оказывает значительное влияние на развитие коммуникативной компетентности. Утверждать это можно на основе того, что:

1. В психотерапии техники трудотерапии доказали свою эффективность в коррекции нежелательных качеств. Много примеров использованию данного метода можно найти у Макаренко А.С, когда он описывает работу с девиантными детьми.

2. Воспитателей детских садов советуют выбирать для участия в сценических представлениях не только тех, у кого есть хорошие для этого задатки, но и тех кому исполняемая роль поможет в преодолении нежелательных качеств.

3. В логотерапии, при коррекции заикания, предлагают заикающимся, прошедшим определенный цикл занятий, вести занятия с теми, кто-только пришел на курс [4]. После полного прохождения курса некоторые из бывших заикающихся становятся дикторами телевидения.

Продолжать приводить описания можно и дальше, но стоит резюмировать, что рациональная организация воспитательной работы может становится сильным действующим средством в развитии коммуникативной компетентности.

В—третьих. Изучение литературы по теории коммуникации может способствовать развитию коммуникативной компетентности. Хорошей интерпретацией служит поговорка «На своих ошибках учатся дураки, а умные учатся на чужих ошибках». Ведь даже в психотерапии существует метод библиотерапии, показавший свою хорошую эффективность.

В—четвертых. Формированию коммуникативной компетентности в значительной степени способствуют методы активного социально-психологического обучения. Это подчеркивают многие авторы: Ю.Н. Емельянов [2], Л.А. Петровская [8], С.В. Петрушин, Е.В. Сидоренко [6], Н.Ю. Хрящева и др. Под активными (интерактивными) методами социально-психологического обучения понимаются: игры (ролевые игры, неролевое игровое моделирование), специальные упражнения в подгруппах (диадах, триадах и т.д.) и групповые обсуждения (мозговой штурм, групповая дискуссия, коммуникативный дискурс, отчеты о работе в подгруппах)[2].

Основной формой приложения методов активного социально-психологического обучения является социально-психологический тренинг. Термин «тренинг» (от англ. training) имеет ряд значений «обучение», «воспитание», «тренировка», «дрессировка». Петровская Л.А.[8] определяет социально-психологический тренинг, как средство психологического воздействия, направленное на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения. Если попытаться суммировать дефиниции, имеющиеся в специальной литературе, то коммуникативный тренинг можно определить как использование активных (интерактивных) методов обучения для совершенствования коммуникативной компетентности с целью более успешного функционирования в социальной среде.

По структуре занятие коммуникативного тренинга, как правило, имеет следующую структуру.

Начальный этап направлен на создание теплой доброжелательной атмосферы в группе. Он должен состоять из 2—3 упражнений и иметь следующие цели: осуществить знакомство психолога с группой, стать «психологическим отдыхом» или наоборот, активировать участников, если они ведут себя заторможено и сформировать у участников внутреннее состояние, соответствующее основной направленности занятия.

Цель основной части занятия — повышение коммуникативной компетентности, может быть конкретизирована в ряде задач с различной формулировкой, но обязательно связанных с приобретением знаний, формированием умений, навыков, развитием установок определяющих эффективное поведение в коммуникативной деятельности, перцептивных способностей человека, коррекцией и развитием системы отношений личности, поскольку личное своеобразие является тем фоном, который окрашивает в разные «цвета» действия человека, его вербальные и невербальные проявления.

Заключительный этап, как правило, состоит из двух частей. В первой части проводится обсуждение того, что произошло на занятии (групповая рефлексия). Основное внимание психолог направляет на то, что нового получили члены группы: новые знания, новый опыт и навыки работы, как они оценивают общую организацию занятия, какие пожелания для ее усовершенствования они могут высказать.

Во второй части заключительного занятия организуется обмен оптимистич-

ными, радостными и приятными для всех членов группы пожеланиями и выражением благодарности за поддержку. Обычно тренер обращается к группе: «Что бы вам хотелось сказать группе перед уходом? Возможно, вам бы хотелось кого-то поблагодарить за понимание и поддержку, или самому выразить слова поддержки?»

На наш взгляд, системообразующим фактором такой коммуникативной подготовки студентов могут быть педагогические задачи, на решение которых направляется деятельность студентов, а знание закономерностей протекания коммуникативных процессов помогает им в осуществлении этой деятельности.

Еще хотелось отметить, при анкетировании и беседах о коммуникативной компетентности, можно использовать следующие вопросы: 1. Как, по вашему мнению, стоит охарактеризовать успешную коммуникацию? 2. Какие умения, на ваш взгляд, важны для успешной коммуникации? (назвать не менее 3) 3. В какой степени умения, названные вами выше, в п. 2, развиты у вас? 4. Какие умения коммуникации вы бы хотели совершенствовать 5. Какие трудности в процессе коммуникации у вас возникают? 6. Как трудности названные вами выше, в п.5 вы преодолеваете 7. Кто, на ваш взгляд, из значимых людей владеет успешной коммуникацией? 8. Почему, люди названные вами выше, владеют успешной коммуникацией?

Наша программа развития коммуникативной компетентности на вузовском этапе включала ряд направлений:

- на I курсе выполнялась программа по социально–психологической адаптации первокурсников (анкетирование, беседы, коммуникативные тренинги, игры, чтение лекций по теории коммуникации);

- на II курсе проводился психологический практикум с использованием различных методов диагностики коммуникативной компетентности;

- на III курсе был прочитан специально разработанный курс по выбору «Коммуникативная компетентность будущего учителя»;

- на IV–V курсах осуществлялось развитие коммуникативной компетентности студентов в процессе практики, путем использования системы специально разработанных заданий (анализ и рефлексия ситуаций педагогической коммуникации, видеотренинг, самооценивание и взаимооценивание студентами коммуникативной компетентности).

Системообразующим фактором, пронизывающим все курсы, выступала рациональная организация воспитательной работы. Руководство которой на факультете осуществлялось заместителем декана по воспитательной работе факультета и воплощалось в жизнь кураторами учебных групп студентов.

Результаты контрольного эксперимента в экспериментальных и контрольных группах показали, что произошли достоверные положительные сдвиги в развитии коммуникативной компетентности после завершения работы.

В заключение хотелось бы отметить, что наиболее успешное развитие коммуникативной компетентности происходит тогда, когда в качестве средства развития используется несколько источников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой словарь иностранных слов — М: ЮНВЕС, 2004. — 784 с.
2. Емельянов Ю.Н. Активное социально–психологическое обучение. Ленинград: Изд–во Ленинградского университета, 1985. — 167 с.
3. Кагермазова Л.Ц. Роль типологии коммуникативных стилей в становлении педагогического мастерства будущих учителей: Автореф. дис. канд. психол. наук. — М., 2000. — 26 с.
4. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логотерапии М., 2003.
5. Козьяков Р.В., Эррера Л.М. Коммуникативная компетентность личности: методы и методики изу-

- чения. — Новомосковск, 2005. — 140 с.
6. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. — СПб.: Речь, 2003. — 208 с.
7. Петерсон И.Р. Активные методы повышения подготовки к эффективному педагогическому общению// Вопросы взаимодействия преподавателя и студента при обучении иностранному языку: Межвуз. сборник. — Красноярск: Изд-во КГУ, 1988.
8. Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально—психологического тренинга. — М.: МГУ, 1982. — 168 с.
9. Ширшов В.Д. Педагогические факторы формирования коммуникативности у студентов педагогического института: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Челябинск, 1985. — 24 с.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ МОДУЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
(ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Gorbynova N.A.

THE DIAGNOSTIC MODULE OF THE PROJECT WORK SELF–DETERMINING SENIOR PUPILS (PSYCHOLOGICALLY–PEDAGOGICAL ASPECT)

The material presented in the article is a part of the Programme module of the project work of a teacher. It includes the diagnostic bloc, testing personal self–determination of senior pupils.

The carried out research caused 2 blocs of the Programme: investigative (monosubject projects in foreign–language education) and resultant (development and forming of professional self–determination by means of project work). The work of the teacher in both blocs is based on the personal traits of any senior pupil.

В Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования ставится задача создания системы специализированной подготовки в старших классах, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда.

В условиях рыночной экономики особое внимание уделяется формированию таких качеств личности, как стремление бороться и побеждать, игнорировать давления группы и преимущественно ориентироваться на собственную цель, склонность к риску и одновременно ответственность, преобладание мотива достижения над мотивом избегания неудачи.

Один из способов решения проблемы видится нам в организации исследовательской проектной деятельности учащихся в соответствии с выбранным профилем. Работа над проектом, на наш взгляд, может помочь учащимся в формировании вышеперечисленных качеств субъекта трудовой деятельности, позволяющих в своих действиях, ходе и результате своего труда, проявлять творческую активность. Эти качества, как правило, гарантируют становление будущего профессионала, определяют его профессиональные ценности.

Построение проекта технологии обучения — это решение педагогической задачи. Проект действий завершает прогностическую деятельность педагога, поскольку отражает прогноз, который относится к будущему и в этом смысле сближается с целью. Однако цель, как правило, опережает прогноз. О взаимодействии цели и прогнозирования в обучении пишет В.А. Якунин: «Прогнозы и цели сходны в своей отнесенности к будущему. Вместе с тем они различаются как генетически, так и функционально, то есть по происхождению и по назначению». Цели призваны определять будущее состояние и способы поведения системы или отдельного человека. Прогноз строится на основе уже сформированных целей. Прогнозирование нужно для того, чтобы достичь цели, поэтому прогноз как информация становится регулятором поведения педагога при разработке проекта своих действий, соотносенных с целью и условиями.

Обоснование исследовательского проекта строилось по сложившейся схеме: актуальность исследования, его цель, объект, предмет, методология, методика, научная новизна, состояние разработки, этапы исследования (Молчанова Т.К., Ви-

ноградова Н.К., 2006).

Актуальность исследования определялась противоречием между требованиями гуманистической концепции образования, диктующими необходимость профессионального самоопределения старшеклассников и реальной педагогической практикой, часто не обеспеченной необходимыми для реализации этой концепции соответствующими организационными психолого–педагогическими условиями. Анализ педагогической практики показал, что основным условием перевода старшеклассника в профильный класс являются не его потребности, стремления и желания, а стереотипизированные предпосылки выбора профессии и стандартизированные формы их регистрации: сочинения, доклады, рефераты и другие типичные формы отчетности.

Актуальность исследования усиливается все более возрастающим интересом к этой проблеме научных кадров, дабы придать ей методологически обоснованный характер. Стихийность методов реализации положений Закона «об образовании», часто на практике приводит к их формальности и неэффективности в решении поставленных целей. В последнее время значительно увеличился объем информации, который позволяет педагогу творчески подойти к решению данной проблемы (Акулова О.В., 2005; Балакирева Э.В., 2005; Галеева Н.Л., 2006; Даутова О.Б., Менг Т.В., Пискунова Е.В., 2006; Еременко М.И., 2006; Меттус Е.В., Турта О.С., Литвина А.В., 2006; Молчанова Т.К., Виноградова Н.К., 2006; Молчанова З.М., Тимченко А.А., Черникова Т.В., 2007 и др.). Однако каждая из перечисленных разработок является практическим материалом для использования, а не предпосылкой к творческому подходу педагога для решения проблем профессионального самоопределения старшеклассников в отдельно взятом общеобразовательном учреждении. Часто в данных пособиях невозможно проследить методологические основы, лежащие в основе всей деятельности педагога и учащихся.

Увеличение объема информации по выбору профессии, также не способствует лучшей ориентации в ней старшеклассников. Задача педагога: помочь ученику сориентироваться в этом потоке и выбрать для себя единственно приемлемый.

Не следует забывать, что за конкретной задачей поиска и выбора профессии, прежде всего, стоит сам человек — его культура, образованность, профессиональная компетентность, потребности, стремления, интересы и т.д. «Изучение психологического облика личности, — писал С.Л. Рубинштейн, — включает три основных вопроса. Первый вопрос, на который мы стремимся получить ответ, когда хотим узнать, что представляет собой тот или иной человек, гласит: чего хочет человек, что для него привлекательно, к чему он стремится? Это вопрос о его направленности, о его установках, тенденциях, потребностях, интересах и идеалах. Но вслед за вопросом о том, что хочет человек, естественно встает второй вопрос: а что он может? Это вопрос о способностях, о дарованиях человека, о его одаренности. Однако способности — это сперва только возможности; для того чтобы знать, как реализует и использует их человек, нам нужно еще знать, что он есть, что закрепилось в качестве стержневых особенностей его личности. Это вопрос о характере человека».

Выбор профессиональной позиции основывается, главным образом, на предметном интересе, т.е. интересе к определенной области знания. Однако осознанный профессиональный выбор должен обязательно основываться на знании своих способностей и возможностей (интеллектуальных, операционных, коммуникативных и др.) (Е.А. Климов). Таким образом, для осознанного выбора профессии требуется соблюдение по крайней мере трех указанных условий (Даутова О.Б., Менг

Т.В., Пискунова Е.В., 2006):

- соответствие данного выбора предметным интересам школьника;
- представление о своих способностях и возможностях;
- адекватная оценка своих способностей и возможностей.

Рассматривая проект — «как специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий, где они могут быть самостоятельны при принятии решений и ответственны за свой выбор, результат труда, создание творческого продукта», то проектная деятельность как форма организации учебной деятельности применима в «иноязычном образовании». Монопредметные проекты, как и межпредметные проекты по английскому языку, позволяют преодолеть трудность сопряжения проектных заданий с требованиями образовательных стандартов, так как удастся сформировать проектные задания таким образом, что стандартные знания, умения, навыки находят свое место (точнее, в них возникает потребность) при выполнении проектных заданий.

Цель исследования. В рамках указанной проблематики мы считаем целесообразным сформулировать цель данного исследования: разработать модель проектной деятельности профессионального самоопределения старшеклассников и на ее основе разработать программы содействия старшеклассникам в формировании проектной деятельности профессионального самоопределения в условиях иноязычного образования (ИЛИ) психологическое сопровождение педагогом английского языка проектной деятельности профессионального самоопределения старшеклассников.

Объект исследования — старшеклассники.

Предмет исследования — психологическое сопровождение проектной деятельности профессионального самоопределения старшеклассников как направление деятельности педагога—предметника.

Предмет и цели исследования позволили сформулировать *гипотезу*: постоянное и своевременное осуществление педагогом—предметником психологического сопровождения проектной деятельности профессионального самоопределения позволит повысить уровень личностной значимости и ответственности старшеклассников за выбор профиля обучения и будущей профессии.

Методология исследования: в основу проводимого исследования были положены идеи многих ученых (Сиденко А.С., Кочурова О.И., Кулик Т.В., Самоварова К.И. и др.) о необходимости организации проектно—исследовательской деятельности учащихся, которыми выступают: анализ профессиональной деятельности Шадрикова В.Г., концепция личностного подхода в образовании Серикова В.В., исследования выбора профессии Реана А.А., основные компоненты схемы построения личного профессионального плана — Климова Е.А. и Пряжникова Н.С.

Методы исследования:

- теоретический анализ педагогической, психологической литературы; нормативно и инструктивно—методической документации;
- изучение и анализ психолого—педагогического опыта работы педагогов по исследуемой проблеме;
- постановка экспериментального (психолого—педагогического) исследования.

Новизна исследования определена разработкой модели проектной деятельности профессионального самоопределения старшеклассников, которая позволит педагогу—предметнику, вне зависимости от преподаваемого предмета, в старшей школе использовать ее.

Этапы проекта представлены в табл. 1.

Таблица 1

Этапы проекта*

№	Название этапа	Действия учителя	Действия ученика
1	Подготовительный	Постановка проблемы. Создание мотивации. Создание предметного поля после диагностического блока (согласно личным интересам каждого учащегося). Формулировка основных проектных алгоритмов.	Осознание проблемной ситуации. Самопроявление при участии в диагностическом блоке. Выбор темы в рамках предложенного проекта.
2	Программирование	Разработка единого проектного плана действий. Сопровождение ориентировки на индивидуальный подход учащихся к своему проекту. Поддержка при коллективном обсуждении и полном представлении своего плана для обсуждения.	Построение индивидуальной ориентировочной схемы действий в рамках единого проектного плана. Коллективное обсуждение вариантов маршрутов, способов и средств деятельности. Лояльность при обсуждении. Установление рамок проблемной ситуации.
3	Планирование	Оказание помощи, поддержка инициативы учащихся при разработке плана деятельности. Стимулирование учащихся на совместные обсуждения, поиск материала, решения, выходящие за предполагаемые рамки.	Построение плана деятельности. Выбор способов и возможных вариантов исследования. Продумывание хода деятельности, распределение заданий с учетом выбранной позиции.
4	Исследование	Индивидуальное консультирование, стимулирование учащихся, поддержка в устремлениях и шагах, погружающих учащихся в проблемную ситуацию в условиях ограничения проектных рамок.	Решение отдельных задач. Сопоставление полученных результатов по отдельно взятым задачам с целостной проектной ситуацией. Умение корректировать ошибки и контролировать свою деятельность в условиях ограничения проектных рамок. Умение работать целенаправленно и системно.
5	Обобщение результатов	Индивидуальная работа по поддержке учащихся в ситуации потери контроля за своей деятельностью. Оказание помощи и создание проблемного поля, позволяющего найти новый выход из проблемной ситуации. Сопровождение корректного поведения учащихся при разработке критериев оценки проектной деятельности. Обращение к индивидуальным личностно значимым формам работы над проектом. Оказание помощи в конфликтных ситуациях.	Умение сопоставлять полученные результаты с поставленными целями, оценивать свою деятельность. Разработка критериев оценки проектной деятельности. Умение создавать личностно значимые формы представления проектного отчета: макеты, сочинения, стихи, эпосы, театрализованные постановки и другие формы. Умение работать в коллективе и с коллективом.
6	Представление отчета	Оценка продуктивных познавательных навыков: исследовательских, познавательных. Оценка умения учащихся работы с учебной литературой, самостоятельно-го выполнения конкретных заданий; возможностей для развития коммуникативных и креативных навыков.	Адекватный, эмоционально сдержанный анализ собственных успехов и ошибок. Корректный, на партнерских позициях, анализ успехов и ошибок товарищей. Поиск способов коррекции ошибок.

7	Оценки результатов и процесса	Поддержка мотивации учащихся в разработке дальнейших проектов в рамках профессионального и личностного самоопределения. Невербализированная оценка умения учащихся самостоятельно работать с проектами, привносить в них личностно значимый смысл, с целью дальнейшего сопровождения проектной деятельности учащихся в подготовке их к самостоятельной проектной работе, завершающей профильное обучение.	Представление содержания работы. Представление личностно значимых образовательных продуктов (в рамках отдельно взятого проекта), разнообразных по характеру, направленных на дальнейшее личностное или профессиональное самоопределение. Оценка своих продуктивно познавательных умений: исследовательских, поисковых. Оценка получения и обработки информации с использованием различных источников. Оценка оргдеятельностных умений: самостоятельная организация собственной познавательной деятельности на основе личных интересов. Оценка коммуникативных умений: работать и сотрудничать в группе. Оценка креативных умений: воображение, придумывание, инициативность и т.д.
---	-------------------------------	---	---

**Примечание:* В исследовании приняли участие учащиеся 9 классов, гимназий № 9, 11 и общеобразовательной школы № 5 г. Железнодорожного Московской области.

Для осуществления психологического сопровождения педагогом проектной деятельности профессионального самоопределения старшеклассников был разработан программный модуль работы над проектом, который включал в себя три блока: диагностический, проектно–исследовательский, результативный. Диагностический блок включал в себя две темы: «Личностное самоопределение «Я» – личность», «Профессиональное самоопределение «Я» – будущий профессионал» Диагностический блок осуществлялся в рамках общей программы общеобразовательного учреждения и проводился психологами, педагогами и психологами–профконсультантами.

Для исследования личностных черт использовалась методика «Большая пятерка» (Л.Голдберг, 1981). Факторами оценки являлись: невротизм, экстраверсия, открытость, доброжелательность, сознательность. В результате проведения методики были получены количественные показатели, представленные в табл. 2.

Таблица 2.

Количественных показателей по методике «Большая пятерка», %

Степень выраженности фактора	Факторы				
	Экстраверсия	Доброжелательность	Сознательность	Невротизм	Открытость
	9 класс				
Низкий	0	7,7	23,1	0	7,7
Ниже среднего	0	0	0	15,4	0
Средний	38,5	30,8	46,2	53,8	46,1
Выше среднего	61,5	61,5	30,7	0	46,2
Высокий	0	0	0	30,8	0
Итого:	100	100	100	100	100

Количественные показатели проведенной методики показали, что у 61,5% учащихся преобладают высокие показатели уровня экстраверсии, что позволяет предположить высокий уровень общительности, активности данных детей. Они отличаются разговорчивостью, ориентированы на людей, оптимистичны. 38,5% учащихся имеют средний уровень выраженности фактора «экстраверсия», что позволяет предположить у них достаточно высокий уровень активности. Однако они

испытывают довольно высокую потребность во внешней стимуляции, от которой часто зависят широта и интенсивность межличностных взаимодействий. Не один из учащихся не показал низкий и ниже среднего уровень экстраверсии.

61,5% учащихся имеют высокую степень выраженности фактора «доброжелательность», что характеризует их как мягкосердечных, доверчивых, легковерных, великодушных. 30,8% имеют средний уровень по данному фактору. Эти показатели позволяют предположить, что воздействие педагога не пройдет даром, а правильно подобранные подходы и методы позволят добиться поставленных задач. И все же у 7,7% учащихся (что вполне укладывается в рамки возрастных особенностей и часто является преходящим и не является отклонением от нормы) проявляются такие черты, как цинизм, грубость, подозрительность, мстительность, безжалостность, раздражительность, манипулирование другими. Такие дети требовали частого индивидуального подхода.

Высокий показатель низкой степени выраженности фактора «сознательность» – 23,1% – скорее, позволил определить направление педагогической деятельности с отдельными учащимися по развитию и формированию проектной деятельности самоопределения старшеклассников, чем показал их несостоятельность. Тем более что у 79,6% учащихся преобладают средний и выше среднего уровни выраженности данного фактора, которые позволяют в достаточной степени измерить степень организованности, настойчивости и мотивированности каждого ученика в целенаправленном поведении.

Для исследования типологии личности старшеклассников использовалась методика «Типология личности» (Юнг К.Г.). Целью методики являлось выявление экстраверсии (47,4%), амбиверсии (10,5%) и интроверсии (42,1%). Количественные показатели методики позволяют предположить, что подростковый максимализм, свойственный данному возрасту и проявляющийся в высокой степени выраженности экстраверсии и амбиверсии у учащихся, в то же время способствует открытости детей общению, взаимодействию, познанию. Следует отметить, что 5,3% детей имеют показатели приближенные к амбиверсии. Тем самым подчеркивается некая нестабильность в поведении, мышлении детей, а следовательно, подверженность педагогическому воздействию.

С целью экспресс-диагностики типов личности в ситуации делового общения использовался психогеометрический тест (Разработка Деллингер С., адаптирован Аексеевым А. и Громовой Л.). Результаты теста представлены на рис. 1.

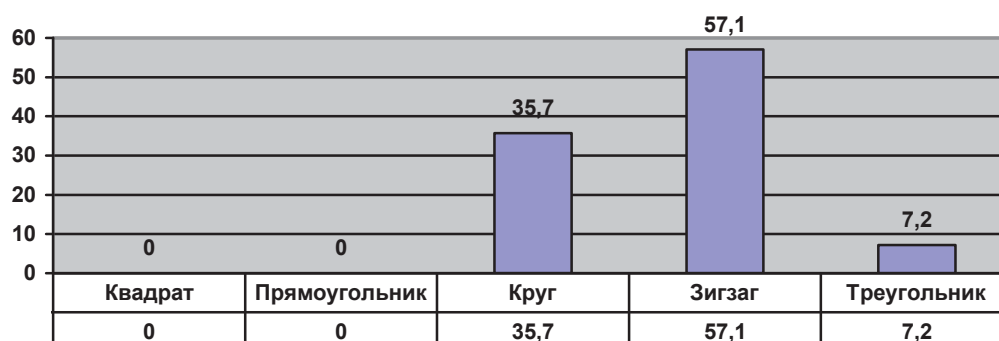


Рис. 1. Результаты психогеометрического теста С. Деллингер, в адаптации А. Алексеева и Л. Громовой

57,1% учащихся предпочитают зигзаг, что позволяет предположить наличие творческого подхода к решению заданий, высокую степень интуитивности. Однако явно проявляются трудности, с которыми может столкнуться педагог при реализации поставленных задач: резкое «перескакивание» с одной задачи на другую, сложности работы в хорошо структурированных ситуациях, что необходимо учитывать при проведении монопредметных проектов на уроках.

Учащимся, поставившим круг на первое место, свойственно стремление к людям, потребность в них, доброжелательность, высокое чувство коллективизма. Именно на них делает ставку педагог при планировании коллективной деятельности – обсуждений, коллективного анализа.

Для выявления степени удовлетворенности потребностей личности и отношении ее к зонам неудовлетворенности, частичной неудовлетворенности и удовлетворенности, использовалась «Методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей» (рис. 2).

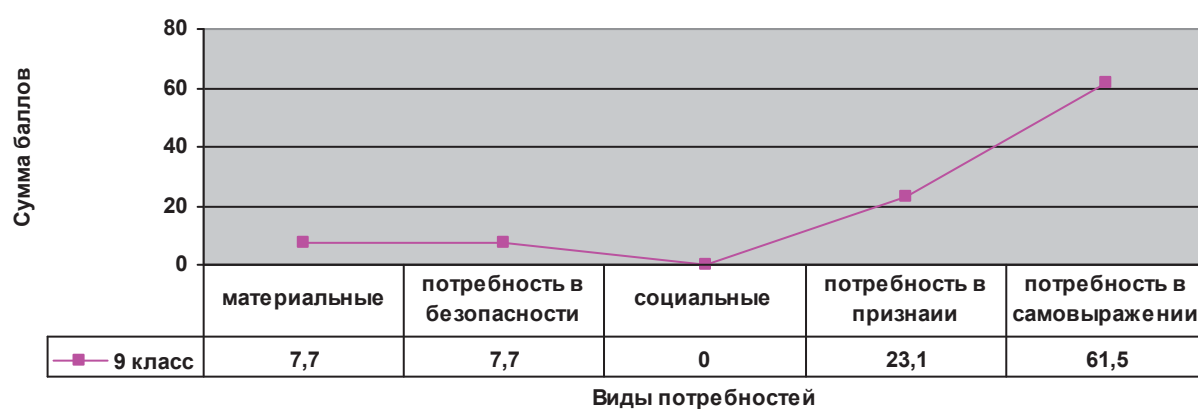


Рис. 2. Степень удовлетворенности потребностей школьников

Как по рис. 2, наиболее высокие показатели определились по критериям – «потребность в самовыражении» и «потребность в признании». Четко выявляется отсутствие социальных (межличностных) потребностей. Можно предположить, что они подменились критериями – «потребность в самовыражении» и «потребность в признании».

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить индивидуально–личностные особенности старшеклассников и наметить пути решения поставленных задач.

Представленный в статье материал является частью диагностического блока, так как кроме исследования личностного самоопределения учащегося исследовалось и профессиональное самоопределение. Обобщенные результаты тестирования позволили разработать проектно–исследовательский блок (монопредметные проекты в иноязычном образовании) и результативный блок, составляющие **Программный модуль работы над проектом**, общий объем часов которого, затраченный педагогом–предметником, составляет 48 часов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Богданов И.В. Локальная образовательная система: опыт проектирования, становления и развития. Тольятти, 1996.
2. Громыко Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. М., 1996.
3. Канн–Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. Грозный, 1976.
4. Монахов В.М. Проектирование траектории профессионального становления учителя // Энциклопедия

- лопедия профессионального образования: В 3 т./Научн. ред. С.Я. Батышев. Т. 2 М., 1999. С. 345–347.
5. Сибирская М.П. Проектирование педагогических технологий // Энциклопедия профессионального образования: В 3 т. / Научн. ред. С.Я. Батышев. Т. 2 М., 1999.
 6. Тесты для выбирающих профессию / Сост. А.М. Кухарчук, В.В. Лях, С.Г. Макарова. — Мн.: «Соврем.слово», 2005.
 7. Молчанова Т.К., Виноградова Н.К. Составление образовательных программ (практические рекомендации). — М.: УЦ «Перспектива», 2006. — С. 58.
 8. Даутова О.Б., Менг Т.В., Пискунова Е.В. Психолого-педагогические основы выбора профессии обучения. Учебн.-метод. пособие для учителей / Под ред. А.П. Тряпицыной. — СПб.: КАРО, 2006. — С. 17.
 9. К вопросу об использовании проектной технологии в иноязычном образовании // Проекты и исследования в деятельности школы / Сост.и науч.ред. А.С. Сиденко. — М.: АПК и ППРО, 2007. — С. 35

ОСОБЕННОСТИ Я–КОНЦЕПЦИИ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ И УЧАЩИХСЯ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ 14–17 ЛЕТ

Статья посвящена исследованию особенностей Я–концепции правонарушителей и учащихся 14–17 лет различных форм обучения. В результате проведенного исследования установлено, что особенности Я–концепции правонарушителей отличаются от особенностей Я–концепции школьников и учащихся ПТУ.

Veselkova U.V.

PECULIARITIES OF SELF–IMAGE OF DELINQUENTS AND 14–17 YEAR OLD STUDENTS

The article is dedicated to research of peculiarities of self–image of both delinquents and 14–17 year old students. Results state that there's a definite difference between self–image types of both groups in question.

Исследование проводилось с правонарушителями, состоящими на учете в милиции г. Жуковского. Общая численность выборки составляет 436 человек. Из них сформированы три группы: группа правонарушителей – 36 человек, группа учащихся ПТУ – 71 человек, и группа школьников – 66 человек. В группы вошли подростки 14–17 лет включительно.

В исследовании нами применялись следующие методики: Франкфуртские шкалы Я–концепции; тест–опросник самоотношения В.В. Столина; Q–сортировка; тест Лири; семантический дифференциал.

В исследовании мы исходили из того, что Я–концепция – относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основании которой строится взаимодействие с другими людьми и отношение к себе.

В исследовании изучались компоненты (когнитивный, эмоциональный, оценочно–волевой или поведенческий), и три основных сферы Я–концепции (Я–реальное, Я–идеальное, Я–социальное).

В исследовании выявлены наличие и выраженность следующих компонентов Я–концепции.

Сфера Я–реального

В когнитивном компоненте правонарушители менее авторитарны и подозрительны по сравнению с другими изучаемыми группами. Школьники, по сравнению с учащимися ПТУ и правонарушителями, более подчиняемы, агрессивны, дружелюбны. Правонарушители не ждут от «своих» краж, предательства и других неприятностей. Школьники вынуждены быть более подозрительными, осторожными, чтобы одноклассники не украли у них, не предали. Школьники обучаются и зависят от учителей. Им необходимо подчиняться нормам и правилам, установленным в школе. Учащиеся ПТУ продолжают обучение, но в профессиональных учреждениях, где контроль со стороны взрослых меньше. К тому же круг общения у учащихся ПТУ больше. Правонарушители, как правило, нигде не учатся и не работают. Контроль со стороны взрослых минимален. Круг общения у правонарушителей наиболее обширен.

В эмоциональном компоненте у правонарушителей уровень самоуважения несколько ниже, чем у школьников и учащихся ПТУ. Уровень самопоследователь-

ности наиболее высокий у школьников, наименее — у учащихся ПТУ. У правонарушителей самообвинение наиболее выражено. Правонарушители постоянно испытывают на себе осуждение общества, а круг общения у них значительно больше по сравнению с другими группами. Данное обстоятельство влияет на уровень самообвинения, самоуважения. Школьники, продолжающие обучение в школе, живут по четкому распорядку дня. Учащиеся ПТУ, а уж тем более правонарушители, более самостоятельны в выборе дел, которыми они занимаются. Поэтому и самопоследовательность у них выражена меньше.

В оценочно-волевом или поведенческом компоненте учащиеся ПТУ отличаются от других групп наименее выраженным уровнем ожидания отношения других, в том числе положительного. Школьники наиболее зависят от мнения окружающих, прежде всего взрослых: какую оценку им поставят, оставят на второй год, купят ли родители им те или иные вещи. Правонарушители в меньшей степени, но все же зависят от мнения окружающих взрослых: снимут ли с учета, выйдут ли в суд на условно-досрочное снятие судимости, какую характеристику дадут для трудоустройства и т.д.

Наибольшее количество различий между группами наблюдается в когнитивном компоненте Я-концепции.

Сфера Я-идеального

Когнитивный компонент у школьников проявляется в желании избегать борьбы, тогда как у учащихся ПТУ и правонарушителей проявляется в стремлении принимать борьбу. Школьники стремятся быть более агрессивными, эгоистичными, подозрительными, дружелюбными. Правонарушители стремятся быть дружелюбными, тогда как школьники и учащиеся ПТУ стараются быть агрессивными. Правонарушители стремятся быть менее зависимыми. Школьникам необходимо иметь хорошие отношения с учителями, чтобы иметь хорошие отметки; нужны хорошие отношения с одноклассниками, чтобы давали списать на контрольных работах. Поэтому открыто ссориться школьникам ни с кем не хочется. Стремление школьников быть более эгоистичными и подозрительными также объясняется особенностями обучения в современной школе. Правонарушители ощущают свою зависимость от взрослых, прежде всего представителей власти, которые выдают им характеристики, сообщают об их статусе во всевозможные структуры, а это вызывает еще большее негативное отношение со стороны окружающих к ним. Поэтому естественно желание правонарушителей уйти от этой зависимости.

В эмоциональном компоненте у правонарушителей наблюдается менее выраженный уровень самоуважения. Правонарушители наиболее часто сталкиваются с негативным отношением к себе. Наиболее выражена самопоследовательность у школьников, наименее — у учащихся ПТУ. Школьники привыкли жить по определенному распорядку; у учащихся ПТУ контроль со стороны педагогов вызывает негативные чувства, они стремятся уйти от этого; правонарушители, предоставленные сами себе, стремятся научиться планировать свою жизнь. У школьников наблюдается наименее выраженный уровень самопонимания. У школьников меньший круг общения, чем у правонарушителей и учащихся ПТУ, к ним поступает меньше обратной информации о них самих, они знают о переживаниях других людей меньше, чем представители других групп.

В оценочно-волевом или поведенческом компоненте школьники имеют более выраженный уровень ожидания отношения других. Учащиеся ПТУ имеют наименее выраженный уровень ожидания положительного отношения других. Стремление к вышеуказанному также объясняется социальной ситуацией развития.

Наибольшее количество различий наблюдается в когнитивном компоненте Я–концепции.

Сфера Я–социального

В когнитивном компоненте авторитарность, подозрительность, альтруизм наиболее ярко выражены у школьников, наименее – у правонарушителей. Правонарушители имеют наименьший уровень выраженности эгоистичности, агрессивности, зависимости, самоуверенности, но наиболее выраженное дружелюбие. Школьники отличаются наиболее высоким уровнем выраженности подчиняемости. Возможно, это связано с представлением о себе как об ученике.

Эмоциональный компонент представлен у школьников отличием от других изучаемых групп наиболее выраженным уровнем самоуважения, самопоследовательности. Самоинтерес наиболее выражен у школьников, наименее – у правонарушителей. Школьники обучаются и воспитываются в относительно благоприятной среде. Этим можно объяснить тот факт, что показатели критерия выражены сильнее у школьников.

В оценочно–волевом или поведенческом компоненте школьники отличаются от остальных групп наиболее выраженным уровнем ожидания отношения других, в том числе положительного.

Наибольшее количество различий наблюдается в когнитивном компоненте.

Применение *t*–критерия позволило выявить статистически значимые различия между школьниками и несовершеннолетними правонарушителями.

Сфера Я–реального у школьников представлена всеми тремя компонентами, а у правонарушителей – только когнитивным компонентом. Выраженность характеристик когнитивного и эмоционального компонентов у правонарушителей слабее, чем у школьников.

Сфера Я–идеального представлена у школьников когнитивным, эмоциональным, поведенческим компонентами, а у правонарушителей – когнитивным.

Сфера Я–социального у школьников представлена всеми компонентами, у правонарушителей сфера Я–социального не представлена вообще.

Различия наблюдаются во всех сферах и компонентах Я–концепции. У школьников все сферы представлены полностью. В отличие от школьников, у правонарушителей сферы Я–реального и Я–идеального представлены только когнитивным компонентом, а сфера Я–социального не представлена вообще. Это можно объяснить различными системами ценностей того общества, в котором бывают подростки. Школьники вращаются в школьной среде, где учителя, педагоги устанавливают свои нормы и ценности. Правонарушители имеют большую группу общения. Они общаются как в среде таких же, как они, так же общаются с представителями милиции, учителями и т. д. Это подтверждает наше предположение о том, что Я–концепция несовершеннолетних правонарушителей отличается от Я–концепции учащихся школы, и эти отличительные особенности связаны со своеобразием социальной ситуации развития.

Применение *t*–критерия Стьюдента позволило выявить следующие статистически значимые различия между учащимися ПТУ и несовершеннолетними правонарушителями.

Сфера Я–реального у правонарушителей представлена когнитивным, эмоциональным и оценочно–волевым (поведенческим) компонентами, тогда как у учащихся ПТУ – оценочно–волевым.

Сфера Я–идеального у правонарушителей представлена когнитивным ком-

понентом, а у учащихся ПТУ не представлена вовсе. В сфере Я—идеального учащиеся ПТУ и правонарушители различаются только в когнитивном компоненте. Представители указанных групп стремятся почти к одному и тому же, только оценка себя у них различается.

Сфера Я—социального у правонарушителей представлена эмоциональным компонентом, у учащихся ПТУ — когнитивным и оценочно—волевым или поведенческим компонентами.

Различия между учащимися ПТУ и несовершеннолетними правонарушителями наблюдаются во всех сферах Я—концепции. Это можно объяснить различными сферами общения, имеющими свои цели, стремления, оценки тех или иных фактов. Представители двух групп примерно одинаково совершают правонарушения, однако правонарушители попались, их поставили на учет в милиции, а учащиеся ПТУ не попались.

Применение *t*—критерия Стьюдента позволило выявить следующие статистически значимые различия между учащимися ПТУ и школьниками.

Сфера Я—реального у школьников представлена когнитивным и эмоциональным компонентами, а у учащихся ПТУ — эмоциональным. В сфере Я—реального статистически значимых различий в оценочно—волевом компоненте не выявлено. Представители двух групп ведут себя по отношению к себе одинаково; различаются они отношением к себе и осознанием себя.

Сфера Я—идеального. Данная сфера представлена у школьников когнитивным, эмоциональным и оценочно—волевым (поведенческим) компонентами, а у учащихся ПТУ — когнитивным.

Сфера Я—социального у школьников представлена всеми компонентами, а у учащихся ПТУ — ни одним.

Школьники и учащиеся ПТУ имеют статистически значимые различия во всех сферах Я—концепции. Это обусловлено социальной ситуацией развития. Школьники обучаются в школе, где контроль со стороны учителей и родителей выше. Учащиеся ПТУ более самостоятельны, у них меньше контроль со стороны педагогов, родителей. Многие из них начинают работать, а для большинства школьников это невозможно.

Выявлены значимые различия, характерные для всех трех изучаемых групп.

В сфере Я—реального в эмоциональном компоненте выраженность аутосимпатии у школьников наименьшая, а у несовершеннолетних правонарушителей наибольшая. У школьников круг общения меньше, чем у правонарушителей и учащихся ПТУ. Правонарушители больше получают информации о себе, чем учащиеся ПТУ и школьники. Это может быть связано с представлением о себе в учебной деятельности.

В сфере Я—реального отличия в эмоциональном компоненте связаны с самообвинением у несовершеннолетних правонарушителей. На наш взгляд, это обусловлено тем, что общество осудило несовершеннолетних, состоящих на учете в милиции, дало им негативную оценку, что повлияло на формирование самообвинения. В ПТУ идут подростки, для которых учеба не является первостепенной задачей. Многие из них уже начинают трудовую деятельность. Возможность самовыражения не только в учебной деятельности, но и в труде, определенный заработок, возможно, снижает уровень самообвинения.

Также установлено, что в сфере Я—идеального в когнитивном компоненте подозрительность наиболее выражена у школьников, мене всего у несовершенно-

летних правонарушителей, а показатели по данной шкале у учащихся ПТУ располагаются между аналогичными показателями двух других групп. Это можно объяснить тем, что правонарушители не боятся, что представители своей группы у них что-либо украдут, обманут их и т.д. Правонарушители полностью доверяют «своим». Школьники же не готовы к тому, чтобы доверять сверстникам. Им необходима подозрительность.

В когнитивном компоненте в сфере Я–социального устойчивость наиболее выражена у школьников, менее всего у правонарушителей. Учащиеся ПТУ по данному показателю располагаются между школьниками и правонарушителями.

Нами обнаружено, что особенности проявления Я–концепции у законопослушных школьников, учащихся ПТУ и несовершеннолетних правонарушителей, состоящих на учете в милиции, разные. Выявлено, что Я–концепция у школьников во всех сферах представлена более полно по сравнению с правонарушителями и учащимися ПТУ. В сферах Я–реального и Я–социального наиболее полно Я–концепция представлена у правонарушителей, а в сфере Я–социального – у учащихся ПТУ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психологическая диагностика: Учебное пособие / К.М. Гуревич, М.К. Акимова, Г.А. Берулаева и др. Редактор–составитель Е.М. Борисова. – Бийск: Научно–издательский центр Бийского государственного педагогического института, 1993. – 324 с.
2. Райгородский Д.Я. (редактор–составитель). Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с.
3. Бернс Р. Развитие Я–концепции и воспитание. Пер. с англ. – М.: «Прогресс», 1986. – 420 с.
4. Краткий психологический словарь / Ред.–сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2–е изд., расш., испр. и доп. – Ростов н/Д: изд–во «Феникс», 1998. – 512 с.

Филатова А.Ф.

К ВОПРОСУ О ПОЛОВОМ ВОСПИТАНИИ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматриваются проблемы полового воспитания подростков. Выделены основные направления исследований. Выявлены тенденции развития сексуальности современных подростков и молодежи. В качестве психолого—педагогических рекомендаций представлены основные положения полового воспитания подростков в современных социокультурных условиях.

Filatova A.F.

AND AGAIN ON SEX EDUCATION OF TEENAGERS

The article renders some problems that concerns teenagers' sex education. General tendencies are marked here and tendencies of the modern teenagers' and young people's sexual development are expressed. Besides, the article gives some recommendations concerning education of the teenagers in the modern socio—cultural conditions.

Половое воспитание мы рассматриваем как комплексную психолого—педагогическую деятельность по оптимизации процесса психосексуального развития детей и подростков для достижения ими адекватной половой идентичности и усвоения соответствующих половых ролей. Понятие *полоролевого воспитания* является практически синонимом рассматриваемого термина, хотя несколько более узким и более прикладным.

Половое (полоролевого) воспитание предполагает обязательный учет половозрастных и индивидуальных особенностей мальчиков и девочек, а также специально организованную психолого—педагогическую деятельность по развитию педагогического репертуара учителей с целью овладения учащимися разного пола умениями и навыками соответствующего поведения. Половое воспитание в школе призвано помочь школьникам в становлении их женской или мужской индивидуальности. Иными словами, такое воспитание помогает мальчикам стать настоящими мужчинами, а девочкам — прекрасными женщинами.

Отрочество (особенно старший подростковый возраст) является решающим периодом в развитии личности мужчины или женщины. Он характеризуется переосмыслением взаимоотношений полов и активным формированием полоролевого поведения, что влияет на становление мужской или женской индивидуальности подростка, его будущую интимную и социальную жизнь, семейное счастье, самореализацию в профессии в соответствии со своим полом.

Становление гуманного общества требует признания значимости высокой культуры взаимоотношений между мужчиной и женщиной, сформированности позитивного и адекватного полоролевого поведения, поэтому задача полового воспитания школьников должна стать приоритетной в системе образования.

В русле диссертационного исследования мы изучали характер современных старших подростков разного пола (учащихся 8—9 классов средних школ и гимназий г. Омска, а также первокурсников педагогического колледжа, кадетского корпуса и ПТУ), их ценности, идеалы, полоролевые представления, интимно-личностные установки и др. В практическом плане наша работа направлялась на развитие позитивных черт характера, идеалов и ценностей, а также мужественности — у мальчиков и женственности — у девочек, через проведение цикла соответствующих факультативов.

тивов, семинаров и тренингов.

Заметим, что проблемы психологии пола и полового (полоролевого) воспитания пока не нашли должного отражения в отечественной психологии. По меткому выражению И.С. Кона, наша психология долгое время была «бесполой» [3]. В ней практически отсутствуют такие слова, как «мальчик», «девочка», «юноша», «девушка», и употребляется преимущественно слово «ребенок», а также «дети», «подростки», «учащиеся».

Вместе с тем проблему полового воспитания относили к важнейшим психолого-педагогическим проблемам такие известные отечественные ученые-практики, как П.П. Блонский, А.Б. Залкинд, П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.

Как указывал М.Я. Басов еще в 1931 году, «...в настоящее время не может быть никаких сомнений в том, что влияние пола проходит красной нитью через весь онтогенез человека, будучи тесно связано как с ростом и развитием его организма, так и психологическим развитием его» [2].

Несомненно, влияние полового признака на всю жизнь человека во всем ее многообразии очень велико. Пол мы не можем произвольно изменять (за некоторым исключением), он дан человеку от рождения и навсегда, что определяет его феноменологичность в отличие от других социально-психологических феноменов. Согласно Б.Г. Ананьеву, пол — это одна из фундаментальных координат индивидуальности, пронизывающая все свойства человека, это координата возрастно-половой изменчивости, имеющая генетическую, врожденную программу и природно обуславливающая диспозиции людей в их поведении и деятельности [1].

Уравнительная педагогика, не учитывающая половых различий, лишает воспитательные воздействия конкретики, ориентации на индивидуальность. Игнорирование половой принадлежности в учебно-воспитательном процессе может привести к неадекватной половой идентичности и самооценке, отсутствию культуры взаимоотношений между мальчиками и девочками, затруднениями в общении, а также к подрыву психического и репродуктивного здоровья подрастающего поколения, торможению развития личности в целом.

Анализ литературы отечественных авторов показывает, что в настоящее время по проблеме полового воспитания можно выделить несколько направлений исследований:

1) *Психофизиологический* подход, ориентированный на половое просвещение, рассмотрение проблемы с позиций физиологии, сексологии и психогигиены пола (Голод С.И., Ильин Е.П., Исаев Д.Н., Каган В.Е., Кон И.С., Колесов Д.В., Орлов Ю.М., Сиротюк А.Л., Хрипкова А.Г.).

2) *Психологический* подход, ориентированный на изучение проблемы с позиции психологии половых различий мальчиков и девочек, юношей и девушек, мужчин и женщин (Араканцева Т.А., Грошев И.В., Кон И.С., Обозов Н.Н., Еремеева В.Д. и Хризман Т.П., Хасан Б.И.).

3) *Гендерный* подход (гендер — социальный пол); гендерные исследования принципиально отличаются от психологии половых различий: первый термин не содержит слова различия. При анализе проблем половой дифференциации в гендерной психологии акцент делается на иерархичности ролей, статусов, позиций мужчин и женщин. Активно обсуждаются вопросы неравенства, дискриминации, сексизма. В детерминации социального поведения личности приоритет отдан социокультурным факторам (Араканцева Т.А., Бендас Т.В., Бутовская М.Л., Воронина О.А., Гусева Ю.Е., Клецина И.С., Костинова И.В., Петрова Р.Г., Попова Л.В., Сабунаева М.Л., Тупицына И.А., Чекалина А.А.).

4) *Этический* подход — ориентирован на нравственно—этические аспекты полового воспитания, воспитания чувства чести и достоинства мальчиков и девочек, юношей и девушек (Богданова О.С., Красовский А.С., Репина Т.А.).

5) *Функциональный* подход — ориентирован на подготовку молодежи к семейной жизни, любви, брачно—семейным отношениям, к выполнению роли мужа или жены (Гребенников И.В., Ковалев С.В.), на формирование сексуальной культуры (Гаврилова Ю.В., Меренков А.В., Ходаков Н.М.).

6) *Педагогический* подход, направленный на формирование полоролевого поведения школьников в образовательном процессе, часто основанный в том числе, и на раздельном по половому признаку обучении (Дудукалов В.В., Машихина Т.П., Столярчук Л.И., Тупицына И.А.).

Однако, несмотря на имеющиеся исследования, современная педагогика не справляется с задачами полового воспитания. Одной из причин такой неспособности И.С. Кон называет отсутствие профессионализма у педагогов в вопросах полоролевых и психосексуальных отношений человека, что само по себе может быть также представлено как психолого—педагогическая проблема.

Следует также отметить особенности социокультурных условий, сложности социально—экономического развития российского общества и превращение его, вслед за так называемыми развитыми странами, в общество потребления, гедонизма, «одноразовости», произвол СМИ также культивирует грубость, насилие и жестокость в отношениях между полами, что провоцирует неадекватное и негативное полоролевое поведение подростков.

Сложнее и «спутаннее» происходит у современных подростков и процесс становления половой идентичности, а ведь растущий человек становится не просто взрослым, ему предстоит стать либо мужчиной, либо женщиной. Процесс половой социализации в современных условиях можно определить как инверсионный, т.е. психологический пол личности часто формируется маскулинный для девочек и фемининный для мальчиков. Поэтому у нас так много инфантильных мальчиков (мужчин) и напористых, активных девочек (женщин). Вероятно, именно это имел в виду Е. Евтушенко, когда писал: «Лучшие мужчины — это женщины, это я вам точно говорю».

Инверсионный тип половой социализации приводит также и к формированию «унисексуальной» (бисексуальной) модели психологического пола и полоролевого поведения. Сегодня наблюдается «унисекс» не только в одежде, моде, формах поведения, но и в психосексуальных пристрастиях.

Вместе с тем половая социализация по инверсионному типу по своей сути является прямым насилием над естественной природой ребенка и таит в себе опасность для общества в целом, масштабы которой трудно предопределить. При инверсионном типе половой социализации и в сочетании с современным снятием табу на гомосексуальную интимность происходит фактическое подталкивание мальчика или девочки к сексуальным контактам в однополый среде. Это может быть впоследствии зафиксировано в устойчивую гомосексуальную ориентацию не отдельных индивидов (сегодняшнего «сексуального меньшинства»), а в массовом порядке.

В связи этим, может быть, не стоит так открыто популяризировать Борю Моисеева, гей—парады и др.? Взрослые люди могут принять и понять эти «игры для взрослых», но подростки могут подумать, что так и надо себя вести, чтобы прославиться, быть популярным, богатым... И наверняка любые две девочки, имеющие вокальные данные, могли бы спеть не хуже пары «Тату». Но смысл их быстрой рас-

крутки и яркой популярности кроется, по—видимому, в необычности ситуации, выраженной словами их песни «Я сошла с ума, мне нужна она...».

Далее следует отметить следующее. В последние годы в силу ослабления социализирующего влияния семьи, школы и традиционного детско—подросткового сообщества, а также внедрения обществом бисексуальной модели половой социализации многие мальчики и девочки оказались сориентированы не на романтическую любовь, не на ценности семьи, а на «сексапильность», «безопасный секс» и гомосексуальные отношения. Эта ориентация, по свидетельству специалистов, прямым образом связана с ростом девиантного поведения. Легко переступив грань целомудрия, подростки оказываются психологически готовыми к переступлению (*преступлению*) других морально—нравственных граней.

В обществе в постперестроечный период, с одной стороны, возросла либерализация половой морали. С другой стороны, происходит активное распространение порнографии через различные издания, в том числе ориентированные на детскую аудиторию (например, журнал «Cool»), а также теле— и видеофильмов, компьютерных игр. Всюду — обилие актов насилия разного рода. По радио звучат проникновенные песни криминального мира, на экранах — постоянная демонстрация боевиков и передач типа «Чрезвычайное происшествие», «Вести. Дежурная часть». Натурализм экранных зарисовок усиливает впечатление от изображения, размывает грань между действительностью и вымыслом. Культ силы порой трансформируется в садизм. Все это не только ориентирует подростков на ранние сексуальные связи, но и активно провоцирует к проявлениям жестокости и совершению преступлений, в том числе — половых. Это подтверждают опросы несовершеннолетних преступников, подавляющее большинство которых, при выяснении мотивов истязаний, убийств, изнасилований и других преступлений, указывают прямо или косвенно на «экранные аналогии».

Литературные герои, киногерои, сказочные персонажи являющиеся культурными носителями половой дифференциации оказались в явном несоответствии с существующим типом семейных отношений, а бесполое и никчемные персонажи типа Покемонов вообще наносят явный вред формированию адекватной половой идентичности ребенка.

На экранах ТВ часто можно увидеть откровенно бескультурных, примитивных, сексуальноозабоченных, циничных грубиянов. Года три назад самыми популярными подростковыми героями были Бивис и Батхед — два рисованных уродца с заразной примитивностью мыслей. Школьники (и даже студенты) кряхтели, как Бивис и Батхед, подражали их мимике, повторяли их скабрёзные шутки. Потом эту парочку стали реже показывать по ТВ, им на смену пришли новые проекты — и новые подростки уже не копируют Бивиса и Батхеда. На наших глазах был раздут и лопнул феномен пары «Тату»... И подобных проектов — шумных, скандальных, — видимо, будет еще немало, и к ним нужно морально готовиться.

Как уже отмечалось, российское общество превращается в общество потребления, гедонизма, «одноразовости».

А в ситуации отрицания предшествующего опыта и быстрых социальных перемен, особое значение приобретает социальное новаторство, экспериментирование, склонность подростков и молодежи к инноватике. Взрослеющие мальчики и девочки задают новые ориентиры, в том числе, и в сексуальности. Обобщая исследования И.С. Кона [3], Е.А. Колеконовой и А.Ф. Филатовой [6], отметим следующие тенденции развития сексуальности современных подростков и молодежи:

1) половая жизнь начинается раньше и редко сочетается со страхом и чувством вины; около 90% современных школьников вступают в сексуальные отношения до получения аттестата о среднем образовании;

2) сексуальность приносит все больше наслаждения, все меньше конфликтов и стрессов (даже аборт часто не воспринимается как трагедия);

3) добрые и внебрачные сексуальные связи считаются как само собой разумеющимися;

4) добрые сексуальные отношения не рассматриваются как обещание и обязанность вступить в брак;

5) и юноши, и девушки чаще вступают в половые отношения и чаще меняют сексуальных партнеров;

6) отношение к самоудовлетворению и гомосексуализму более терпимое.

Как видно из перечисленных установок (которые подтвердились в нашем исследовании) [6], изменения носят в основном негативный характер. Тенденция распространения среди молодежи деструктивных установок имеет отрицательные последствия, более того, она приобретает открытый конфликтный характер, если данные установки присвоены той частью молодежи, чья профессиональная деятельность будет связана с воспитанием и обучением детей. Так, установки на ранние сексуальные связи, терпимое отношение к супружеской неверности, установка на бездетность и некоторые другие — не допустимы, на наш взгляд, в сознании будущих педагогов (а в нашем исследовании принимали участие и учащиеся педагогического колледжа!) и, видимо, как-то должны контролироваться обществом. Необходима ответственность на уровне государства за воспитание молодого поколения и интеграция воспитательных усилий психологов, педагогов, врачей, родителей. Развитие у подростков адекватных представлений о поле и сексуальности, без каких-либо искажений, выработка адекватного полоролевого поведения — возможны только при грамотном половом воспитании.

Следует также отметить, что сложности и негативные изменения в полоролевом поведении своими корнями уходят в семью как институт социализации, характеризующейся уменьшением ее состава (малодетность), обеднением и скудностью ролевой структуры, высоким процентом разводов, внутренней конфликтностью отношений. Ролевая некомпетентность стала устойчивой характеристикой современной семьи. В неполной, малодетной семье представление о половых ролях — неполное, устойчивые программы полоролевого поведения могут отсутствовать, практика ежедневного взаимодействия с людьми своего и противоположного пола (особенно на ранних этапах детства) очень мала. Все это затрудняет развитие полоролевой идентичности ребенка, присвоение социального опыта и формирование его индивидуализированных программ полоролевого поведения. Особенно в трудной ситуации находятся мальчики. Папы есть не у всех детей, а дошкольное и школьное образование у нас преимущественно «женское».

Итак, выделим некоторые положения полового воспитания подростков в изменившихся социальных условиях, которые следует учитывать педагогу как транслятору полоролевых характеристик и установок:

1. Важнейшей задачей является воспитание мужественных мужчин и женственных женщин с сохранением у них психосексуального здоровья и адекватных своему полу конструктивных, а не деструктивных полоролевых установок, а также чувства гордости за свой пол, осознание его как ценности.

2. Педагогу необходимо иметь знания в области мужского и женского гормо-

нального развития и развития мозга мальчиков и девочек в подростковом возрасте. Половые различия обусловлены биологическими детерминантами, в частности разным строением и функционированием головного мозга, что важно учитывать в организации учебно—воспитательного процесса и половом воспитании. Структура половых (гендерных) различий включает различия на генетическом, физическом, когнитивном, психологическом и коммуникативном уровнях [4].

3. Совместное обучение мальчиков и девочек наиболее благоприятно для учащихся; раздельное (по половому признаку) обучение целесообразно лишь на некоторых «специфических» занятиях, где рассматриваются вопросы анатомии и физиологии. Отношения между мальчиками и девочками необходимо строить на принципе содружества, доверия между полами и их комплиментарности, взаимодополнительности. Следует помнить, что представители другого пола являются как бы катализаторами в процессе развития мужественности у мальчиков и женственности у девочек. Так, В.А. Сухомлинский, организовывая военные игры в своей Павлышской средней школе, обязательно привлекал к ним девочек. Он считал, что в присутствии девочек у представителей сильного пола возникает большее желание проявлять мужество. Обучаясь и воспитываясь вместе, мальчики и девочки учатся лучше понимать «свой» и «не свой» пол, разделять обязанности в интересах общего положительного результата при организации совместных дел. От того, как мы научим подростков этому взаимодействию и взаимодополнительности, во многом будет зависеть благополучие взаимоотношений будущих супругов в семье.

4. При полоролевом воспитании важно не столько передавать подросткам накопленный и выработанный опыт, сколько научить их вырабатывать самостоятельный опыт, научить управлять собственной сексуальностью. Школьному психологу (педагогу—психологу ПТУ, колледжа) необходимо осуществлять всевозможную психологическую помощь мальчикам и девочкам в развитии их половой идентичности и адекватного полоролевого поведения.

5. Учитывая ролевую некомпетентность малолетних и неполных семей, а также факт феминизации современного учебно—воспитательного процесса, необходимо помочь детям из таких семей (особенно мальчикам!) найти значимого мужчину вне школы — тренера спортивной секции, учителя танцев, музыки, ИЗО, руководителя детского театра, музыкального ансамбля, студии, яхт—клуба, организатора походов по местам боевой славы и так далее для формирования полноценной половой идентичности мальчиков—подростков.

В настоящее время у автора в процессе разработки находятся психолого—педагогические рекомендации для педагогов и родителей подростков, а также образовательные программы и тренинги для самих подростков, которые помогут мальчикам стать настоящими Мужчинами, а девочкам — прекрасными Женщинами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. — М., 1977.
2. Басов М.Я. Общие основы педологии. — М.; — Л., 1931.
3. Кон И.С. 1997. Вкус запретного плода. — М., 1997.
4. Симонов В.П. Учет гендерных различий в образовательном процессе // Педагогика. 2005. №4. С. 40—44.
5. Столярчук Л.И. Воспитание школьников в процессе полоролевой социализации. — Волгоград, 1997.
6. Филатова А.Ф. Половые различия в характере подростка. — Омск, 2006.

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ СЕВЕРА

В статье предложены данные для рассмотрения по психолого—педагогическому блоку исследования с анализом здоровья и психо—физических параметров первоклассников различных этнических групп, проживающих на Севере на предмет готовности к процессу обучения в школе. Даны сравнительные результаты диагностических данных по первоклассникам коренного населения Севера и детей славянской группы, проживающих на Севере. Предложены пути педагогической организации работы с младшими школьниками.

Rud N.N.

FUNCTIONAL READINESS OF YOUNGER SCHOOLBOYS TO PROCESS OF TRAINING IN GENERAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF THE NORTH

In article the data for consideration on the psychological and pedagogical block of research with the analysis of health and psycho—physical parameters of first—graders of the various ethnic groups living in the North for readiness for process of training at school are offered. Comparative results of the diagnostic data on first—graders of indigenous population of the North and children slavic the groups living in the North are given. Ways of the pedagogical organization of work with younger schoolboys are offered.

За последнее время актуальной в России стала проблема увеличения количества детей, не усваивающих школьную программу в начальной школе, это касается и северных районов. Причины, которые выделяют авторы исследований по северному региону России (Деряпа Н.Р., Мисевич К.Н., Рященко С.В., Хрущов В.Л., Артеменко О.И., Цехмистренко Т.А. и др.) разные: 1) геоклиматические — вечная мерзлота, сильные морозы, дефицит естественного освещения, длительные полярные ночи (все это приводит к снижению резистентности иммунной системы детей); 2) социальные — дестабилизация общества, социальная неустроенность, неполные семьи, отсутствие гигиенических, экономических и экологических условий для матерей и детей различных возрастных групп; 3) этнические — оторванность от привычного уклада жизни и природо—пространственной среды, проживание вдали от родительской семьи, языковой и культурный барьеры; 4) педагогические — неготовность детей дошкольного возраста к обучению в образовательных учреждениях, отсутствие мотивации учения, дезадаптация и т.д.

Теоретический анализ исследований потребовал создания педагогических условий для комфортной среды, способствующей организации более эффективной системы обучения, воспитания и развития детей малочисленных народов Севера, решению проблем их психического здоровья, эмоционального благополучия; разработки методов обучения и воспитания, которые учитывали бы особенности данного этноса, их национальные духовно—нравственные традиции, помогающие активному включению ребенка в учебно—воспитательную деятельность.

Исследования, проведенные в 2001—2002 гг. в ЯНАО и ХМАО и ряде других северных регионов, привели к необходимости учета специфических факторов психофизиологического развития детей КМНС (коренных малочисленных народов Севера). Так, физиологический (биологический) возраст этих детей часто не совпадает с календарным (паспортным) (5, 2, 7, 1) по темпу созревания организма и отличается

от сверстников центральной России на два года (1, 2). Следовательно, формирование процессов индивидуального развития ребенка зависит не только от социальных и педагогических факторов, но и от этнических и геоклиматических.

Отсюда следует, что при приеме детей в школу и организации педагогического процесса необходимо учитывать объективные факторы, функциональную готовность детей Севера к учебному процессу.

Представленный в статье материал является частью экспериментального исследования, целью которого было выявление и оценка реальных характеристик состояния здоровья и адаптации организма детей к процессу современного обучения учащихся 1 классов общеобразовательных учреждений северных регионов России, проживающих на территории ЯНАО. В эксперименте, проведенном нами, принимали участие учащиеся первых классов северного региона общеобразовательных школ ЯНАО. Количество исследованных учащихся, поступающих в 6 школ (городского и поселкового типа) составило более 300.

В настоящем исследовании была поставлена задача изучить влияние геоклиматических, социальных, психологических и педагогических условий на функциональную готовность детей к обучению в тяжелых техногенных условиях Севера. С этой целью было проведено комплексное исследование поступающих и уже обучающихся детей 6–7 лет славянских и северных групп, проживающих на территории Ямало–Ненецкого автономного округа (ЯНАО).

Для изучения функциональной готовности детей к школьному обучению использовались медицинские данные по состоянию здоровья ребенка, психологической (интеллектуальной) готовности; были использованы тесты, мотивационной – беседа, волевой – наблюдение, сведения родителей.

В методиках психолого–педагогического блока исследования были учтены социокультурные особенности населения северных регионов России. Психолого–педагогический блок состоял из:

1) комплекса методик по оценке степени функциональной готовности детей 6–7 лет к обучению в школе с этническим компонентом (оценка степени психосоциальной зрелости по тестовой беседе, определение школьной зрелости по адаптированному тесту Керна–Ирасека, оценки зрительного и слухового восприятия, развитие школьно–значимых психофизиологических функций; развитие познавательной деятельности);

2) методики оценки психического развития и психоневрологического статуса детей, обучающихся по программам начального общего образования, с использованием анкет для учащихся, родителей, учителей;

3) методики оценки качества знаний детей, обучающихся по программам начального образования;

4) методики педагогической оценки состояния здоровья учащихся начального образования.

Кроме того, для полноты картины функциональной готовности ребенка внимательно изучались его анамнестические данные. Учитывались все функциональные и хронические заболевания, характер протекания и длительность соматических состояний.

Результаты исследования. Изучение состояния здоровья первоклассников показало, что у 40–70% учащихся, поступающих в первый класс, уже отмечаются различные отклонения функционального или хронического характера, такие как заболевания органов дыхания, функциональные нарушения осанки, заболевания

органов пищеварения, миопия (близорукость) и др. Отклонения в психоневрологической сфере – психоастенические состояния составляют от 5 до 25%. У каждого обследованного ребенка отмечены речевые нарушения.

Низкий исходный уровень здоровья детей, поступающих в первый класс, самым неблагоприятным образом сказывается на процессе адаптации к учебным нагрузкам и режиму современной общеобразовательной школы, являясь причиной дальнейшего ухудшения состояния здоровья.

Анализ физического развития (по показателям массы тела, длины тела и окружности грудной клетки) учащихся 1 классов показал, что дети северных групп значительно отстают от средненормальных показателей физического развития, характерных для данного региона. Вследствие отставания в физическом развитии от 5 до 8% детей, обследованных в регионе ЯНАО, испытывают функциональный дискомфорт в условиях школы.

По данным исследования, от 42 до 58% первоклассников имеют достаточно высокий уровень психической зрелости, необходимый для обучения в школе. Остальные учащиеся имеют недостаточный для усвоения учебной программы и успешной школьной адаптации уровень развития школьно-значимых психических функций.

Таким образом, исследование состояния здоровья и психофизического развития первоклассников постоянно проживающих на Севере различных этнических групп показало, что уровень и характер отмечаемых неблагоприятных отклонений выше, чем в среднем по стране, на основании чего можно сделать вывод о физической или психической неготовности ребенка северного региона, идущего в школу.

Результаты, показанные первоклассниками коренного населения Ямала и детьми–мигрантами Севера в ходе диагностики, были выражены в процентах (психологическая готовность к обучению) и отнесены к той или иной группе: функционально зрелый (высокий уровень готовности к школьному обучению) – 1 группа; среднезрелый (средний уровень) – 2 группа незрелый (низкий уровень готовности) – 3 группа.

Дети в группах схожи уровнями функциональной готовности. Указанные числовые показатели дают представления об особенностях каждой из трех групп. В классах с преобладанием северной этнической группы высокий уровень (функциональную зрелость) показали 25% учащихся, средний – распределился на – 62%, а низкий (функционально незрелый) уровень выявлен у 12% учащихся (см. рис.1). В классах с преобладанием детей–мигрантов, т.е. славянской группы – соответственно 43,5 %, 43,5 %, 13 %.

Группы выделены в соответствии с уровнями успеваемости (см. рис. 1).

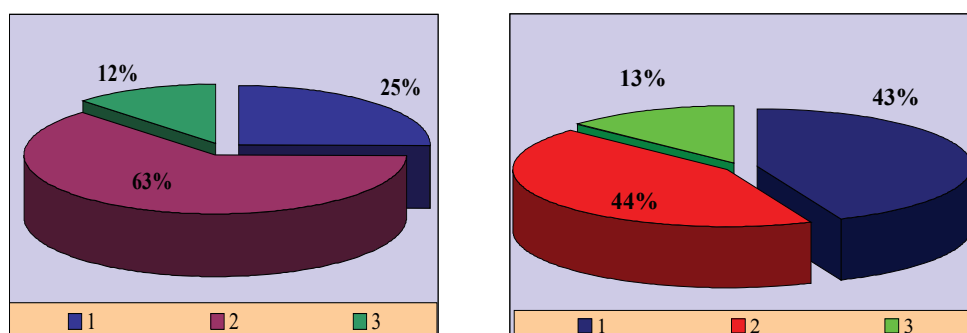


Рис.1. Распределение учащихся по уровням успеваемости.

Примечание. 1 – высокий (зрелый), 2 – средний (среднезрелый), 3 – низкий (незрелый).

Дети с высоким уровнем выполнения заданий (функционально зрелые) имеют развернутые и конкретные представления об окружающем мире, пробелы в их знаниях незначительны и легко устраняются; речь содержательная, грамматически правильная. Хорошо развита аналитико-синтетическая деятельность: дети правильно определяют смысл сказанного, умеют наблюдать, ставить вопросы по существу воспринятого, могут применять знания не только в привычных, но и новых ситуациях.

Школьники, показавшие средний уровень функциональной готовности (группа 2), характеризуются достаточными знаниями, развитой, но нередко однообразной речью. По уровню аналитико-синтетической деятельности эти дети немногим уступают группе 1: они так же хорошо умеют сравнивать, анализировать, выделять существенное, формулировать вопросы. Тем не менее дети этой группы заметно уступают в способности самостоятельно делать выводы, обобщать, рассуждать. Им, как правило, требуется стимулирующая, реже направляющая помощь, которую они воспринимают очень активно. Такие учащиеся могут применять свои знания в новой ситуации, но испытывают затруднения, если формулировка задания отличается от привычной.

Учащиеся, находящиеся на низком уровне (группа 3-я) имеют ограниченный кругозор, знания даже о непосредственно окружающем очень отрывочны, бессистемны. Ответы на вопросы односложны, в речи много ошибок, она не выразительна. При выполнении заданий, требующих осуществления аналитико-синтетической деятельности, они нуждаются в обучающей помощи, но воспринимают ее с трудом даже после многократных повторений. Обычно они не могут самостоятельно выполнять задания по образцу (недостаточно развита функция абстрагирования).

Эти и другие результаты опытно-экспериментального исследования позволили нам сделать некоторые выводы:

1. Тяжелые социальные, этнические и геоклиматические факторы оказывают заметное влияние на успеваемость младших школьников и обуславливают низкую степень готовности к школьному обучению детей славянской и северных групп.

2. При построении педагогического процесса педагогу необходимо учитывать особенности каждого ребенка и выбирать такие методы и приемы работы с ним, которые будут учитывать специфику этноэкологической среды, традиционные принципы этнопедагогики и этнопсихологии.

3. Для повышения качества образования учащихся, проживающих в суровых техногенных условиях северного региона, необходимо уделять особое внимание состоянию здоровья, физическому и психическому развитию, правильной организации режима дня детей, в том числе режиму учебных занятий, в связи с продолжительной суровой зимой и, как следствие, низкой двигательной активностью детей.

4. Результаты исследования помогут сформировать базу данных, необходимую для разработки региональных нормативов физического и психического развития детей, а также для долгосрочного прогноза состояния здоровья, физического развития и успешности обучения учащихся школ северных регионов России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артеменко О.И. и соавторы. Сохранение здоровья и повышение качества образования в общеобразовательных учреждениях северных регионов России. М.: ИНПО, 2002.
2. Артеменко О.И., Кудрякова Т.А., Лебедев А.Н., Маркина А.В. Психофизиологические показатели способности к обучению у школьников, проживающих на Севере России / Мир и культура этносов / Ученые записки Института национальных проблем образования. Вып. 2, М., 1995.

3. Безруких М.М., Фарбер Д.А. Физиология развития ребенка. М., 2000.
4. Деряпа Н.Р. и соавторы. Экологические особенности Севера и Крайнего Севера // Экологическая физиология человека. Адаптация человека к различным климато-географическим условиям. Л., 1980.
5. Козлов В.И., Фарбер Д.А. Основные теоретические предпосылки изучения физиологии развития ребенка // Биологический возраст и возрастная периодизация. М., 1977.
6. Мисевич К.Н., Рященко С.В. Географическая среда и условия жизни населения Сибири. Новосибирск: Наука, 1988.
7. Фарбер Д.А. Взаимодействие эндогенных и экзогенных факторов развития // Психофизиологические основы социальной адаптации ребенка. Спб., 1999.

СОЦИАЛЬНЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РИСКИ РУКОВОДСТВА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ШКОЛЬНИКОВ

Необходимо обратить внимание на социальные и психологические риски, возникающие в связи с исследовательской деятельностью школьников. Они должны учитываться при оценке эффективности руководства этой деятельностью. Можно упомянуть три группы рисков: личностные проблемы подростков, изъяны воспитательного процесса и проблемы выбора цели исследования со стороны ребенка и его родителей.

Критериями сформированной исследовательской деятельности школьников являются самостоятельные: выбор цели исследования, сбор данных, анализ и представление результатов исследования.

Gromova L.A.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL RISK MANAGEMENT OF CHILDREN'S RESEARCH ACTIVITY

Social and psychological risk when children learn about research process must be discussed and be one of criterions by management efficiency. Three groups of those risk may be named: personal juvenile problems, defects of school upbringing and problems of choosing purpose of research by children and their parents.

Criteria of formed children research activity are – their own choosing of research purpose, independent data collection, analysis and dissemination of children's research results.

В настоящее время оценка риска является составным элементом принятия решений в политике и экономике. Проблема социальных рисков, связанных со сферой образования, до сих пор мало изучена. Однако актуальность исследований в этой области становится все более и более явственной. Цель модернизации образования России состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования, в обеспечении ее соответствия реалиям XXI века и потребностям развития страны, запросам личности, общества, государства. Уровень и качество образования – важнейшие факторы развития общества, экономического роста, социального прогресса, предупреждения преступности и других негативных социальных явлений.

Социальные риски, связанные с неоднородностью развития образовательных систем субъектов Российской Федерации становятся объектом изучения и оценки со стороны различных систем управления образованием. Однако пока недостаточно внимания уделяется анализу и управлению социальными рисками, возникающими при организации и руководстве исследовательской деятельностью. При этом уровень риска может быть самым различным, начиная от личностных последствий переоценки значения своей работы и, к сожалению, до вовлечения социальнодезадаптированного подростка в различные криминальные структуры, например, в качестве изготовителя компонентов наркотиков или взрывных устройств. Притчей во языцех стали «успехи» российских подростков – хакеров, а ведь их деятельность тоже можно охарактеризовать как исследования в области компьютерных технологий.

Помимо опасности формального и показного образования в этой области существует и другая крайность, которая приводит к отрицательному отношению школьников к работе в школьном научном обществе – это отсутствие контроля и

самоконтроля за психологическими и социальными установками педагога. Так, например, при проведении работы в области формирования экологических компетенций подростков важно избегать высказывания пессимистичных, алармистских настроений. Пессимизм является серьезнейшей проблемой современной социальной системы и наиболее глубокой причиной экологической нестабильности, как считают основоположники теории устойчивого развития цивилизаций Донелла Х. Медоуз, Деннис Л. Медоуз и Йорген Ранدرس.

К сожалению, каждый учитель, руководивший исследованиями в области экологии, сталкивается с учениками, которые утверждают, что изучать экологию не надо, защищать природу бессмысленно, поскольку она уже безвозвратно загублена. Такие ученики аргументируют свои высказывания многочисленными ссылками на сообщения средств массовой информации. Изменить их точку зрения можно, только показав им реальные практические примеры взаимодействия с живыми существами.

В настоящее время исследовательская деятельность школьников активно поддерживается и развивается на самых различных уровнях. Однако широкого анализа рисков этого развития не происходит.

В первом приближении основные риски формирования исследовательской деятельности можно разделить на три группы:

- личностные проблемы, связанные с неадекватным восприятием себя и окружающих подростка людей, как результат неуспешности или успешности исследовательской деятельности (пониженная или завышенная самооценка, элитарность, проблемы коммуникабельности за счет сужения интересов до избранной области науки);

- изъяны воспитательного процесса, возникающие в результате формального подхода педагогов к проблемам, связанным с научной этикой (нарушения авторского права, подделка результатов, необъективная оценка работы отдельных учащихся и т.д.);

- неадекватность способностей, наклонностей подростка и его профессиональной ориентации, навязываемой родителями и педагогами (выполнение ребенком исследования в конкретной области знаний не может и не должно неизбежно приводить его к выбору соответствующей профессии в будущем).

Профилактика личностных проблем, связанных с участием подростка в индивидуальной или групповой исследовательской деятельности в основном является компетенцией психологической службы школы, если таковая существует. Однако в психологической литературе такие работы можно пересчитать по пальцам. Причиной этого является, как можно предположить, общее невнимание к проблеме руководства исследовательской деятельностью школьников. Подразумевается, что такое руководство — сугубо индивидуальный процесс и требует индивидуального подхода к ученику. В то же время общего определения понятия «исследовательская деятельность учащихся» до сих пор не существует, а, значит, решение возникающих личностных проблем сталкивается с расплывчатостью целей и средств их достижения. Нами предложена следующая формулировка этого понятия: исследовательская деятельность школьников — это деятельность, которая связана с решением учащимся исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом в различных областях науки, техники, искусства, она характеризуется наличием основных этапов, присущих научному исследованию и обладает конкретной личностной и социальной значимостью.

Результаты применения исследовательского метода обучения в школе и учреждениях дополнительного образования нельзя оценивать по количеству и качеству

призовых мест, занятых учениками школы на олимпиадах и конкурсах. Необходимо руководствоваться критериями сформированности у школьников исследовательской деятельности и качеством выполненных исследовательских работ. Критериями сформированной исследовательской деятельности подростка могут являться:

- умение поставить перед собой реальную цель;
- умение планировать свои действия для достижения цели;
- проводить исследования;
- проанализировать, оформить и изложить их результаты;
- оценить свою работу.

Косвенным результатом применения исследовательского метода обучения школьников может являться успешность и целенаправленность выбора профессии выпускниками школы.

Социальная значимость исследования школьника подразумевает обязательный социальный отклик и оценку его работы со стороны ближайшего окружения ребенка, включая как родителей и одноклассников, так и администрацию школы и другие органы управления образованием. Конечно, оценка должна быть адекватной, не занижаться, но и не завышаться.

Изъяны воспитательного процесса, возникающие в результате формального подхода педагогов к проблемам, связанным с научной этикой, не так уж и редки в практике руководства исследовательской деятельностью. Главным методом исключения подобных социальных рисков является воспитание учащихся и самовоспитание педагога в духе нравственности, соответствующей общечеловеческим ценностям и постулатам научной этики. Исследовательская работа школьников при правильной организации имеет большое воспитательное значение. У подростков формируются качества характера, основанные на принципах объективности, честности, научной этики, невозможности нарушить законы природы.

Особое значение при руководстве исследовательской деятельностью предъясняется к нравственным качествам, присущим конкретному учителю и в целом учительскому коллективу. При образовании научного общества в школе необходимо составить кодекс поведения всем членам исследовательского коллектива вместе. Такой кодекс будет иметь наиболее действенное влияние на работу всех участников исследований. Необходимо включить в него как можно больше элементов научной этики мирового сообщества. В нашей практике первоначально инициаторами создания его стали сами подростки. Важно тщательно следить за тем, чтобы и взрослые члены школьного научного общества его соблюдали. Иначе подростки легко усваивают логику двойных стандартов и, внешне придерживаясь установленных правил, скрытно вырабатывают свою, иногда далеко не безобидную систему правил поведения, далекую от понятий нравственности. О такой опасности, возникающей в подростковом коллективе, предостерегал в свое время А.Н. Макаренко.

Необходимо согласиться с В.С. Юркевич, которая утверждает, что надо ввести допуск учителей к руководству исследовательской работой школьников, поскольку при педагогических ошибках в таком руководстве (например, при навязывании такого задания ребенку) высока вероятность вреда для его личностного развития. Такими последствиями может быть или отвращение к любой творческой деятельности, или приучение ребенка выдавать фикцию за дело (списывание из книг или Интернета, представление работы взрослых, как своей).

И последний из рассматриваемых здесь рисков неадекватность способностей, наклонностей подростка и его профессиональной ориентации, навязываемой

родителями и педагогами. Стремление родителей и педагогов направить подростка в русло изучения «престижного» на данный момент предмета приводит не только к сугубо личностным проблемам и потерям. Неумение или нежелание разглядеть истинные наклонности и способности ребенка приводит к пока еще неоцененным, но заведомо огромным экономическим потерям для общества. Достаточно привести один пример: педагоги МВТУ им. Баумана признаются, что на первом курсе отчисляются до 300 студентов в связи с нежеланием или неспособностью к занятиям инженерными специальностями. А сколько выпускников школ не нашли свое призвание в технических или инженерных профессиях по всей стране из-за неспособности российской школы дать первоначальные навыки и поддержать одаренных в этой области детей можно только гадать.

Способность к адекватной оценке своей и чужой работы, к сожалению, очень мало исследована в работах, посвященных научно-исследовательской деятельности школьников. Часто ребенок, проделавший колоссальный труд по написанию репродуктивного по своей сути реферата, подталкивается учителями и родителями к выбору профессии научного работника, хотя наклонностей к собственно исследовательской деятельности у него нет никаких. Кроме того, при организации конференций, олимпиад, конкурсов исследовательских работ меньше всего места и времени уделяется объяснению результатов конкурсов, рекомендациям по исправлению ошибок. С другой стороны, руководители групп школьников-участников часто не дожидаются даже объявления результатов, если узнают, что их дети не получили призового места.

Можно сделать вывод, что результаты применения исследовательского метода обучения в школе и учреждениях дополнительного образования нельзя оценивать только по количеству и качеству призовых мест, занятых учениками школы на олимпиадах и конкурсах. Необходимо руководствоваться и критериями снижения социальных рисков в подростковой среде, повышения профессиональной и социальной грамотности школьников. Косвенным результатом применения исследовательского метода обучения школьников может являться не только успешность и целенаправленность выбора профессии выпускниками школы, но и способность их закончить обучение в выбранном образовательном учреждении.

В заключение хочется подчеркнуть, что в данной статье проблема только намечена, но без ее решения невозможно достичь ни прорыва промышленности страны в нанотехнологиях, ни устойчивого экономического роста.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Статья раскрывает понимание подростками психологической поддержки. Они ее понимают как «помощь в переживании стресса», «моральную помощь». Наиболее предпочитаемыми видами психологической поддержки подростки считают информационную и эмоциональную. Показано, что значимыми людьми, от которых подростки ждут и принимают психологическую поддержку, являются родители и друзья. Такие действия со стороны учителя, как подсказка и совместная деятельность воспринимаются подростками как проявления психологической поддержки.

Rizvanova E.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF TEENAGERS DURING THE PROCESS OF EDUCATION

Clause opens understanding teenagers of psychological support. They it understand it as «the help in experience of stress», «the moral help». Teenagers consider as the most preferred kinds of psychological support information and emotional. It is shown, that significant people from whom teenagers wait and accept psychological support, parents and friends are. Such actions from the teacher as the help and joint activity are perceived by teenagers as displays of psychological support.

Психологическая поддержка подростков, представляющая собой одну из составляющих личностноориентированного подхода в образовании, является значимой проблемой педагогики и психологии. Изучение психологической поддержки в понимании подростков являлось целью диссертационного исследования, проводимого на базе Никоновской средней общеобразовательной школы Раменского района Московской области. В исследовании принимали участие школьники 5–11 классов в количестве 100 человек, из них 53 мальчика и 47 девочек.

В исследовании получены результаты, которые позволили описать понимание подростками психологической поддержки, определить ее востребованность, выявить круг лиц, от которых подростки ждут и принимают поддержку.

Изучение понимания подростками понятия «психологическая поддержка» проводилось при помощи методики «Незаконченное предложение». Подросткам предлагалось продолжить предложение «Психологическая поддержка — это...». Контент-анализ высказываний школьников позволил выявить их понимание психологической поддержки. В понимании подростков психологическая поддержка это «моральная помощь», «помощь при переживании стресса», «стремление окружающих лиц успокоить», «получение совета от окружающих лиц», «внушение уверенности». Полученный результат показывает, что подросткам трудно разделить такие понятия, как «поддержка» и «помощь». Понимание подростками поддержки как стремления успокоить при переживании проблемных ситуаций, позволяет предположить, что им важна не только помощь в трудной ситуации, и важно получать знаки внимания от окружающих их лиц, которые не только придают уверенность в себе, но и снимают остроту переживания в сложившихся ситуациях. Таким образом, подростки понимают психологическую поддержку как помощь и как знак внимания со стороны окружающих лиц.

Выявлены значимые различия в понимании психологической поддержки девочками и мальчиками ($p < 0,015$). Мальчики либо не могут объяснить понимание психологической поддержки, либо понимают поддержку как знак внимания в виде стремления окружающих лиц успокоить их в трудной ситуации. Девочки понимают поддержку как помощь (моральную, помощь при переживании стресса). Выявлены значимые различия в понимании психологической поддержки школьниками разного возраста ($p < 0,001$). Психологическую поддержку как моральную помощь понимают школьники 9–11 классов. Поддержка как знак внимания понимается школьниками 7–8 классов. Не смогли объяснить свое понимание психологической поддержки 27% школьников 5–6 классов. Остальные школьники этого возраста понимают поддержку и как помощь при переживании стрессов, и как знак внимания со стороны окружающих лиц, внушающий уверенность. Психологическая поддержка подростками, личностные особенности которых не вызывают проблемных ситуаций (нормальный уровень личностной тревожности, адекватная самооценка, социально–психологическая адаптация), понимается как внушение уверенности. Такое же понимание поддержки наблюдается у подростков, школьная успеваемость которых в норме (средний балл их успеваемости выше 4,0).

Понимание психологической поддержки как помощь и снятие остроты переживания (важно, чтобы кто–то успокоил в трудной ситуации или помог) проявляется у школьников, имеющих различные проблемы, связанные с результативностью учебной деятельности (средний балл успеваемости ниже 4,0) и личностными особенностями (высокий уровень личностной тревожности, низкая самооценка, повышенный уровень социально–психологической дезадаптации личности).

Психологическая поддержка может быть востребована личностью в трудной, проблемной ситуации. Школьники считают, что у них в школе трудные ситуации возникают редко ($p < 0,000$). Среди школьников, считающих, что трудные ситуации в школе возникают часто слабоуспевающих школьников (24%) больше чем успевающих (11%) мальчиков (13%) больше, чем девочек (5%) школьников 5–6 классов (23%) больше, чем школьников 7–8 классов (13%) и школьников 9–11 классов (18%), социально–психологически дезадаптированных школьников (27%) больше, чем адаптированных (11%). Получены значимые различия в оценке подростками востребованности психологической поддержки ($p < 0,000$). Хотя большинство подростков считают, что трудные ситуации в их школьной жизни возникают редко, психологическая поддержка им необходима, она ими востребована.

Психологическая поддержка подросткам может быть оказана следующими лицами: родителями, родственниками, друзьями, одноклассниками, учителями. Опрос, выявляющий тех лиц, от которых подростки ожидают и принимают поддержку, показал, что 45% из них ожидают ее от родителей, 27% – от друзей, 11% – от учителей, 9% – от одноклассников, 4% – от других родственников. 4% подростков (мальчиков) ответили, что в трудной ситуации ни от кого не ожидают поддержку. Анализ при помощи критерия хи–квадрат выявил значимые различия в выборах подростками тех лиц, от которых они ожидают поддержку ($p < 0,000$). Наиболее значимыми лицами для подростков являются родители и друзья. Этот результат подтверждает факт, что основой поддержки являются доверительные отношения. Из предложенного для выбора круга значимых лиц (родители, родственники, друзья, одноклассники, учителя) именно отношения с родителями и друзьями могут предполагать высшую степень доверия. На уровне тенденций ($p < 0,053$) получен результат, что мальчики чаще всего ждут поддержку от родителей, а девочки – от друзей,

одноклассников и учителей. С возрастом у подростков может снижаться значимость роли родителей в психологической поддержке и повышаться значимость роли друзей: в 5–6 классах родителям доверяют 44% школьников, друзьям – 29%; в 9–11 классах родителям доверяют 32% школьников, а друзьям – 35%. Полученный результат доказывает возрастание значения сверстников и друзей в жизни подростков старшего возраста, стремления самостоятельно или с опорой на друзей разрешать возникающие проблемы, но при этом поддержка родителей достаточно значима. Выборы, сделанные подростками разного уровня успеваемости, показывают, что для 41% слабоуспевающих школьников важна поддержка родителей, для 27% – друзей. Для успевающих школьников важна и поддержка родителей (35%), и поддержка друзей (34%). Деадаптированные подростки ожидают и принимают психологическую поддержку прежде всего от родителей.

Школьники и учителя являются участниками одного образовательного процесса. Они достаточно много времени проводят вместе и, казалось бы, что учителя должны быть для подростков теми взрослыми, от которых в трудных школьных ситуациях можно ожидать и получать психологическую поддержку. Результаты исследования выявили, что многие подростки не считают учителей лицами, которые могут оказать им психологическую поддержку. Контент-анализ высказываний школьников выявил причины такого отношения:

- учителя не близкие люди;
- учителям не доверяют;
- учителей боятся;
- учителя не поймут;
- учителей стесняются;
- с учителями плохие отношения;
- учителя не знают своих учеников;
- школьники не хотят обращаться к учителям за помощью и поддержкой;
- у учителей свои заботы.

Выявлены значимые различия в выделенных причинах ($p < 0,000$).

Главной причиной, мешающей установлению положительных отношений между учителями и подростками, способствующих психологической поддержке, является то, что они не близкие люди. Также важными являются следующие причины: учителям не доверяют, учителей стесняются или боятся. Слабоуспевающие школьники не ждут поддержку от учителей, считая, что между ними плохие отношения. В силу таких отношений слабоуспевающие школьники часто просто не хотят получать поддержку от учителя. Успевающие школьники не доверяют учителям, считая, что те их не поймут. Выявлены причины негативного отношения к учителям школьников разного возраста: школьники 5–6 классов (33%) и 9–11 классов (35%) считают, что учителя не близкие люди, а 7–8 классов (38%) – стесняются их. Не хотят обращаться к учителям за помощью и поддержкой, в большей мере, старшеклассники (13%), чем школьники 5–6 (3%) и 7–8 (4%) классов.

Среди школьников, которые, в большей степени, доверяют учителям и ожидают от них психологическую поддержку, выявлены хорошо адаптированные школьники, не имеющие проблем в учебных ситуациях.

В исследовании были выделены следующие виды психологической поддержки: информационная (предоставление информации в виде фактов или советов), эмоциональная (проявление сочувствия, понимания, сопереживания), оценочная (информация о человеке, повышающая его самооценку), материальная (вознагражда-

дение как стимул, поощрение активности и самостоятельности). Выявлены значимые различия ($p < 0,000$) в предпочитаемых подростками видах психологической поддержки. Для них более важными видами психологической поддержки являются информационная и эмоциональная.

Школьниками 5–6 классов востребована информационная психологическая поддержка (44%). Школьники 7–8 классов предпочитают эмоциональную (28%) и оценочную (27%) поддержку. Школьники 9–11 классов выбирают эмоциональную (37%) и информационную (35%) психологическую поддержку. Таким образом, можно выделить, что информационная поддержка востребована подростками разных возрастов. Значение эмоциональной поддержки увеличивается с возрастом подростков.

Подростки не ждут от учителей психологическую поддержку, но какие действия со стороны учителей они будут принимать за психологическую поддержку? Изучение этого вопроса показало, что для большинства школьников это будет подсказка и совместное действие, причем как для успевающих, так и слабоуспевающих школьников. Выделен еще ряд действий со стороны учителей, воспринимаемых подростками как психологическая поддержка: физический знак внимания (прикосновение), проявление сочувствия, откровенный разговор, подчеркивание улучшений. Согласно анализу при помощи критерия хи–квадрат, который выявил значимые различия ($p < 0,049$), именно подсказка и совместное действие будут восприниматься подростками как психологическая поддержка. Подсказка важна всем подросткам, независимо от их возраста, пола, личностных особенностей и результатов учебной деятельности. Совместное действие как проявление психологической поддержки для мальчиков всех возрастов более важно, чем для девочек. Откровенный разговор, наоборот, девочкам более необходим, чем мальчикам.

Физический знак внимания, как ободрение или успокоение, и подчеркивание учителем улучшений в деятельности и поведении необходимы более всего школьникам 5–6 классов. Потребность в откровенном разговоре учителя и ученика в проблемной ситуации увеличивается с возрастом школьников.

Таким образом, можно сказать, что поддержка как подсказка и совместное действие учителя и ученика, в большей степени относятся к помощи. Физический знак внимания, проявление сочувствия, откровенный разговор, подчеркивание улучшений — эти действия учителей относятся к психологической поддержке, представляющей собой знак внимания.

Результаты изучения психологической поддержки в понимании подростков помогут осознанию педагогами важности поддержки и необходимости использования ее в педагогической деятельности. Психологическая поддержка учителя может создать условия для самоопределения, самореализации подростков, оказать помощь в личностном развитии, в формировании умения брать ответственность на себя при решении возникающих проблем. Учитель должен уметь видеть ситуации, которые могут стать или уже стали трудными для подростков, и оказать им помощь и поддержку. Такая позиция учителя делает его равнодушным к переживаниям подростка, способствует развитию положительных, более доверительных отношений между ними.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова А.И. Психологическая поддержка развития личности ребенка как стратегия личностно–развивающего взаимодействия / Дисс. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 1998.
2. Дубровина И.В. Руководство практического психолога. М.: Academia, 1998.

3. Загрядская Н.Н. Психологическая поддержка старшеклассников при решении ими экзистенциальных проблем / Автореф. дис. канд. психол. наук. Ростов н/Д, 1999.
4. Мизина Н.И. К проблеме психологической поддержки родителей. Материалы 3 Всероссийской научно—практической конференции «Личность и бытие: субъективный подход. Психологическая поддержка личности в различных пространствах ее бытия». Краснодар, 2005.
5. Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях. М.: Академия, 2005.
6. Черникова Т.В. Психологическая поддержка в образовании. М.: Перемена, 2003.
7. Шульга Т.И., Олиференко Л.Я., Быков А.В. Социально—психологическая поддержка обездоленным детям. М.: Издательство УРАО, 2003.

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО–РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА МОТИВАЦИЮ ОБУЧЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Одним из условий, влияющих на формирование мотивации обучения у детей, является психологический микроклимат семьи. Эмоциональное принятие ребенка, последовательность родителей в воспитании детей в семье является одним из условий формирования положительной мотивации к школьному обучению.

Rezvantseva M.O., Grigoryeva S.I.

CHILDREN–PARENTS RELATIONS INFLUENCE ON LEARNING MOTIVATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

One of conditions, creating children's learning motivation is the psychological atmosphere in the family. Emotional acceptances of a child, parents' consistency during upbringing children in the family are the basic conditions for creation of positive school learning motivation.

Младший школьный возраст (с 6–7 до 9–10 лет) определяется важным внешним обстоятельством в жизни ребенка — поступлением в школу.

Поступивший в школу ребенок автоматически занимает совершенно новое место в системе отношений людей: у него появляются постоянные обязанности, связанные с учебной деятельностью. Одним словом, он открывает для себя новое место в социальном пространстве человеческих отношений. К этому периоду он уже многого достиг в межличностных отношениях: он ориентируется в семейно–родственных отношениях и умеет занять желаемое и соответствующее своему социальному статусу место среди родных и близких. Он умеет строить отношения со взрослыми и сверстниками: имеет навыки самообладания, умеет подчинить себя обстоятельствам, быть непреклонным в своих желаниях. Он уже понимает, что оценка его поступков и мотивов определяется не столько его собственным отношением к самому себе («Я хороший»), но прежде всего тем, как его поступки выглядят в глазах окружающих людей. У него уже достаточно развиты рефлексивные способности. В этом возрасте существенным достижением в развитии личности ребенка выступает преобладание мотива «Я должен» над мотивом «Я хочу».

Младший школьный возраст обещает ребенку новые достижения в новой сфере человеческой деятельности — учении. Ребенок в начальной школе усваивает специальные психофизические и психические действия, которые должны обслуживать письмо, арифметические действия, чтение, физкультуру, рисование, ручной труд и другие виды учебной деятельности. На основе учебной деятельности при благоприятных условиях обучения и достаточном уровне умственного развития ребенка возникают предпосылки к теоретическому сознанию и мышлению (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов).

Новая социальная ситуация вводит ребенка в строго нормированный мир отношений и требует от него организованной произвольности, ответственной за дисциплину, за развитие исполнительских действий, связанных с обретением навыков учебной деятельности, а также за умственное развитие. Таким образом, новая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребенка и выступает для него как стрессогенная. У каждого ребенка, поступившего в школу, повышается психическая напряженность. Это отражается не только на физическом здоровье, но и на поведении

ребенка. В класс приходит много детей, и учитель должен работать со всеми. Это определяет неукоснительность требований со стороны учителя и усиливает психическую напряженность ребенка.

Общая сензитивность к воздействию окружающих условий жизни, свойственная детству, содействует развитию адаптационных форм поведения, рефлексии и психических функций. В большинстве случаев ребенок приспосабливает себя к стандартным условиям. Ведущей деятельностью становится учебная. Помимо усвоения специальных умственных действий и действий, обслуживающих письмо, чтение, рисование, труд и других, ребенок под руководством учителя начинает овладевать содержанием основных форм человеческого сознания (науки, искусства, морали и др.) и учится действовать в соответствии с традициями и новыми социальными ожиданиями людей.

В новых отношениях со взрослыми и со сверстниками ребенок продолжает развивать рефлексию на себя и других. В учебной деятельности, притязая на признание, ребенок упражняет свою волю к достижению учебных целей. Добиваясь успеха или терпя поражение, он попадает в капкан чувств превосходства над другими или зависти. Развивающаяся способность к идентификации с другими помогает снять напор негативных образований и развить в принятые формы общения.

Ребенок, посещающий начальную школу, психологически переходит в новую систему отношений с окружающими его людьми. Живя среди тех же близких, в том же пространстве, называемом «дом», он начинает чувствовать, что его жизнь принципиально изменилась, на него легли обязательства не только ежедневно посещать школу, но и подчиняться требованиям учебной деятельности. Свобода дошкольного детства сменяется отношениями зависимости и подчинения новым правилам жизни. Семья начинает по-новому контролировать ребенка в связи с необходимостью учиться в школе, выполнять домашние задания, строго организовывать режим дня. Ужесточение требований к ребенку, даже в самой доброжелательной форме, возлагает на него ответственность за самого себя. Необходимое воздержание от ситуативных импульсивных желаний и обязательная самоорганизация создают изначально у ребенка чувство одиночества, отчужденности себя от близких — ведь он должен нести ответственность за свою новую жизнь и сам организовывать ее. Начинается трудный период испытания ребенка не только необходимостью ходить в школу, быть дисциплинированным (правильно вести себя в классе, быть внимательным к ходу урока, к умственным операциям, которые надо совершать при исполнении заданий учителя и др.), но и необходимостью организации своего дня дома, в семье. Необходимость самостоятельно и ответственно изо дня в день организовывать свою учебную деятельность вызывает у ребенка чувство покинутости родными и высокую сензитивность к отношению со стороны членов семьи.

Разумная и любящая ребенка семья помогает ему освоить предъявляемые к нему требования учебной деятельности и принять эти требования как неизбежное и необходимое. Характер адаптации к условиям жизни в младшем школьном возрасте и отношение к ребенку со стороны семьи определяют состояние и развитие его чувства личности. В условиях чувствительной к изменению социального статуса ребенка семьи ребенок обретает новое место и внутри семейных отношений: он ученик, он ответственный человек, с ним советуются, с ним считаются.

Мотивация выполняет несколько функций: побуждает поведение, направляет и организует его, придает ему личностный смысл и значимость. Наличие нескольких функций мотивации показывает, что мотивация не только предшествует пове-

дению, но и постоянно присутствует на всех его этапах, во всех его звеньях. Единство этих трех функций обеспечивает регулирующую роль мотивации в поведении. Причем третья — «смыслообразующая» функция (А.Н. Леонтьев) специфически человеческая и имеет центральное значение для характера мотивационной сферы. От того, какой смысл имеет учебная деятельность для данного конкретного ребенка, зависят проявления и других функций: побуждающей и направляющей. А это, в свою очередь, означает, что и побудительная сила мотивов учения (выраженность, интенсивность, длительность, устойчивость, эмоциональная окраска), и их роль в реальной организации учебной деятельности зависят прежде всего от сформированности смыслообразующей функции мотивации учения. Именно эта функция (роль учения в жизни ребенка) должна быть главным объектом воспитания. Названные функции мотивации реализуются многими побуждениями. Фактически мотивационная сфера всегда состоит из ряда побуждений: идеалов и ценностных ориентаций, потребностей, мотивов, целей, интересов и др. Эти побуждения выполняют разную роль в общей картине мотивации, на различных этапах развития учебной деятельности приобретают то большее, то меньшее значение, поэтому знание их поможет учителю более дифференцированно воздействовать на отдельные моменты мотивации учения школьников.

Для эффективного формирования мотивации учения надо стремиться воспитывать в единстве ее социальные и познавательные стороны, процессуальные и результативные аспекты. Это способствует становлению к концу средней школы основ творческой мотивации, состоящей в овладении способами преобразования окружающей действительности и своей деятельности.

Побуждения школьников к учению могут различаться и по степени активности ребенка (потребность, мотив, цель, интерес) и по содержанию (направленность на разные стороны окружающей действительности — познавательные и социальные, направленность на разные стороны своей деятельности — процессуальные и результативные). Для проведения индивидуальной работы с учащимся по воспитанию у него мотивации взрослым надо помнить и о том, что каждое из побуждений может находиться в разном состоянии, в разной степени зрелости. Мотивы бывают осознаваемыми и неосознаваемыми. Эмоциональная окраска — один из параметров динамических характеристик мотивов, куда входят еще сила мотива, его интенсивность и выраженность, устойчивость и др. Таково строение мотивационной сферы учения, которое необходимо принимать во внимание в учебном процессе. Надо добавить, что названные характеристики находятся у каждого ребенка в состоянии развития, нередко по-разному (из-за их неустойчивости) проявляясь в различных обстоятельствах (на уроке, во внешкольной жизни) и постоянно изменяясь как в ходе самой учебной деятельности, так и под влиянием общественных отношений, в которые включается школьник. Для эффективного формирования мотивации учения надо стремиться воспитывать в единстве ее социальные и познавательные стороны, процессуальные и результативные аспекты. Это способствует становлению к концу средней школы основ творческой мотивации, состоящей в овладении способами преобразования окружающей действительности и своей деятельности.

В реальном учебном процессе и у каждого конкретного ученика описанные выше побуждения никогда не выступают в чистом виде, а всегда находятся во взаимодействии, взаимовлиянии. Учебная деятельность обычно полимотивирована, т.е. реализует несколько различных побуждений, образующих определенную структуру, иерархию. Эта иерархия побуждений придает личности школьника устойчивость.

Как справедливо отмечал С.Л. Рубинштейн, узловым вопросом связи ученика с коллективом, увеличивается интерес к работе в школьных детских организациях. И наконец, в старшем школьном возрасте общие социальные мотивы оказываются связанными с широким кругом общественной жизни школьника, с подготовкой к выбору профессии, с определением широких жизненных перспектив.

В младшем школьном возрасте происходит перестройка отношений ребенка с людьми. Как указывал Л.С. Выготский, история культурного развития ребенка к результату, который может быть определен «как социогенез высших форм поведения». Только в недрах коллективной жизни возникает индивидуальное поведение. Начало учебной деятельности по-новому определяет отношение ребенка со взрослыми и сверстниками. Имеется две формы социальных отношений: «ребенок — взрослый» и «ребенок — дети». Эти формы взаимодействуют друг с другом через иерархические связи.

Семья в отношении к ребенку становится центрированной на учебной деятельности, на отношениях ребенка с учителем и одноклассниками. В содержание традиционного общения с ребенком в семье включаются все перипетии его школьной жизни.

В период, когда ребенок начинает ходить в школу, новая социальная ситуация, в которую он попадает, приводит к тому, что сложившийся в семье стиль общения с ребенком обретает новые нюансы.

Авторитарный стиль, подразумевающий жесткое руководство, подавление инициативы и принуждения, находит себе оправдание в необходимости подчинить ребенка школьной дисциплине.

В таких семьях вырастают или неуверенные в себе, невротизированные люди, или агрессивные и авторитарные — подобие своих родителей. В школе эти черты личности проявляются уже в отношениях со сверстниками.

Либерально-попустительский стиль подразумевает общение с ребенком на принципе вседозволенности. Попустительство приводит к тому, что он не может развиваться в социально-зрелую личность.

Ценностное отношение к ребенку с высокой рефлексией и ответственностью за него — наиболее эффективный стиль воспитания. Здесь ребенку выражают любовь и доброжелательность, с ним играют и разговаривают на интересующие его темы. При этом его не сажают себе на голову и предлагают считаться с другими. Он знает, что такое «надо», и умеет дисциплинировать себя. В такой семье растет полноценный человек с чувством собственного достоинства и ответственности за близких. В школе ребенок из такой семьи быстро обретает самостоятельность, он умеет строить отношения с одноклассниками, сохраняя чувство собственного достоинства.

По мнению исследователей, занимавшихся проблемами семьи (О.А. Карабановой, Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкого), семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора в воспитании ребенка.

Основой семейного микроклимата, по мнению исследователей Ю.Е. Алешиной, Т.В. Андреевой, О.А. Карабановой и других, являются межличностные отношения. По отношению родителей к своему ребенку можно предположить, каким он станет в будущем.

Таким образом, у нас есть все основания сделать вывод о том, что взаимоотношения в семье могут носить разноплановый характер. Исследования А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и других отечественных психологов показали, что психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным контактом и особенностями сотрудничества с родителями. На детско-родительских отношениях сказывается тип

семьи, позиция, которую занимают взрослые, стили отношений и та роль, которую они отводят ребенку в семье. Под влиянием типа родительских отношений формируется его личность, его тип мотивации к обучению.

Одним из условий, влияющих на формирование мотивации у детей, как указывают исследователи А.К. Маркова, М.В. Гамезо, является психологический микроклимат семьи.

Эмоциональное принятие ребенка, последовательность родителей в воспитании детей в семье является одним из условий формирования положительной мотивации к школьному обучению.

Родительская непоследовательность в воспитании и эмоциональное отвержение ребенка родителями взаимосвязаны с низким уровнем (внешней) мотивации к обучению у младших школьников. При внешней мотивации процесс субъекта и содержание деятельности — почти не связаны, т.е. действие выполняется формально, поэтому рассматривается как отрицательный тип мотивации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Т.В. Семейная психология. СПб., 2004.
2. Гильбух Ю.З. Учебная деятельность младшего школьника: диагностика и коррекция неблагополучия. Киев, 1993.
3. Мухина В.С. Возрастная психология. М., 2000.
4. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.: Сфера, 1996.
5. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды /Под ред. В.В.Давыдова. М., 1989.

РАЗДЕЛ III

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Вислова А.Д.

ПАРАДИГМА ТОЛЕРАНТНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА

Статья посвящена анализу генезиса толерантности. Приводятся основные дефиниции толерантности, дана их сущностная характеристика с позиции философии, психологии и других наук. Обосновывается наличие принципов толерантности в различных религиозных, а также философско—этических концепциях. Отражена специфика социокультурного контекста толерантности в современных условиях.

Vislova A.D.

PARADIGM OF TOLERANCE: THEORETICAL ANALYSIS OF A PHENOMENON

The article is dedicated to the analysis of a tolerance genesis. The author characterises main definitions of a term 'tolerance' from the point of view of philosophy, psychology and other sciences, proves the existence of tolerance principles in different religious and philosophical/ethical conceptions. Tolerance is also regarded in the context of a modern socio—cultural reality.

В последнее время интенсивно проводятся психологические исследования, посвященные проблеме толерантности. Анализ литературных источников показывает, что понятие «толерантность» интерпретируется по—разному в зависимости от рассматриваемого контекста данной категории. В значительной степени на осмысление данного понятия наложили свой отпечаток и конкретные культурно-исторические условия, в которых происходило конструирование толкования толерантности. В настоящее время толерантность имеет предельно расширительное толкование.

Понятие толерантности зарождалось из идеи веротерпимости. Изначально проблемы религиозной толерантности стали актуализироваться на Западе.

«Послание о веротерпимости» Дж. Локка ставит проблемы толерантности и обосновывает экономическую целесообразность терпимости к «иным». По его мнению, «толерантность — это своеобразная «золотая середина», позволяющая найти равновесие между крайними непримиримыми позициями, толерантность идет в паре с интолерантностью. Толерантность — это внутренняя интенция человека в отношении блага других людей [7].

В своем «Трактате о веротерпимости» (Traits sur la tolerance) Ф. Вольтер утверждает, с одной стороны, что нетерпимость присуща всем религиям, с другой стороны, он предостерегает и от опасности, связанной с атеизмом. Он уверен, что любая религия может легко переродиться в фанатизм. Категорически отвергая любые проявления фанатизма, Ф. Вольтер рассматривает толерантность как общечеловеческую ценность и добродетель. Рассуждая о необходимости толерантности, Ф. Вольтер констатирует: «Мы должны всех людей рассматривать как наших братьев. Что, и турок мой брат? И китаец? И еврей? Да, без сомнения. Мы все — дети одного отца».

И. Кант считает, что существует «только один категорический императив: поступай согласно такой максиме, руководствуясь которой ты можешь пожелать,

чтобы она стала всеобщим законом».

Проблема терпимости довольно рано была поставлена в религиозных и философско-этических концепциях. Принципы терпения, смирения, терпимости преобладают в джайнизме, даосизме, буддизме, индуизме, христианстве. Особый вклад в разрешение этой проблемы внесли Л.Н. Толстой (непротивление злу насилием), А. Швейцер (смирение как миропонимание), Н.К. Рерих (терпимость как активная форма взаимодействия) и т.д. Ю.М. Лотман подчеркивал, что толерантность является условием диалога, «признанием за человеком права на тайну» [6].

Толерантность — достаточно абстрактное понятие. Обычно ее определяют как установку или как состояние общества. Эти определения связаны одно с другим. Толерантность как состояние общества зависит от толерантности как установки, широко распространенной в обществе. Если толерантность представляет собой состояние, к достижению которого стремится общество, поскольку считает это ценным, то и установка будет признана столь же ценной и будет рассматриваться в качестве желательного для общества и для личности качества [11].

Разные народы, в зависимости от культуры, в которой они живут, вкладывают свое, особое смысловое содержание в понятие толерантности или же имеют сходные по значению с ней слова. В русском языке наиболее близким значением толерантности является терпимость. Этому соответствует толкование толерантности как терпимости, снисходительности к чему-либо или кому-либо [13]. По В.И. Далю, терпение — это состояние и свойство, противоположное нетерпению, непостоянству, опрометчивости, горячности, запальчивости и т.д. А терпеливый человек характеризуется сносливостью, рассудительностью, снисходительностью. Обращает на себя внимание то, что терпят все же «только по милосердию, снисхождению» [16]. Интересно, что в Большой Энциклопедии, изданной в начале 19 столетия под редакцией С.Н. Южакова, встречается определение терпимости только религиозной, что означает предоставление «свободного исповедания религий, удаляющихся от господствующего в государстве вероисповедания» [5]. Одним словом, у каждого времени свои экзистенциальные проблемы.

Безусловно, парадигма толерантности, характерная для религиозно-философского мировоззрения прошлого отличается от современной парадигмы своей многоаспектностью и, следовательно, многосложностью. Однако сходство заключается в исторической востребованности и актуальности толерантности как в те давние времена, так и в наше непростое время.

В данном случае совершенно справедливо замечание А.Г. Асмолова о том, что сегодня нельзя сводить понятие «толерантности к дихотомии «терпимости—нетерпимости». Понятие «толерантность» значительно объемнее. Толерантность — это, прежде всего особая цивилизационная норма. Как цивилизационная норма толерантность выполняет следующие функции:

- 1) обеспечение устойчивого развития человека и социальных групп в мире разнообразия;
- 2) право каждого человека быть иным;
- 3) толерантность как баланс противоборствующих сторон в экономике и политике;
- 4) толерантность как возможность диалога и накопления согласия различных мировоззрений, религий, культур, различного рода образов миропонимания [1].

Проблема терпимости активно изучается в разных науках в нескольких различных контекстах: в философии как форма активного отношения к миру (Н.А. Баранова,

В.М. Золотухин, Ю.А. Ищенко, А.В. Петрицкий, М. Уолцер и др.), в биологии и медицине как адаптивность (А. Беркет, Р. Биллингем, Л. Брентл, П. Медавар, и др.), в этике как нравственная сдержанность (А.В. Зимбули и др.), в логике как интуитивное представление (Э. Зиман, Р. Карнап, Ю.А. Шрейдер и др.), в психологии как толерантность (А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова, G. Allport и др.) [6].

Психологический смысл толерантности наиболее полно отражен в англо–русском психологическом словаре: приобретенная устойчивость; устойчивость к неопределенности; этническая устойчивость; предел устойчивости (выносливости) человека; устойчивость к стрессу; устойчивость к конфликту; устойчивость к поведенческим отклонениям [10]. В Большом толковом психологическом словаре Артура Ребера (2000) толерантность интерпретируется как «установка либерального принятия моделей поведения, убеждений и ценностей других» [3].

Проблема терпимости, толерантности, в той или иной мере рассматривается психологами гуманистического направления, затрагивающими проблемы развития личностной сферы и ее коррекции. Так, G. Allport толерантность рассматривает как интегративную личностную характеристику, объединяющую знание о себе, ответственность, чувство юмора, автономность, способность к эмпатии. Для К. Роджерса терпимость предстает как отсутствие надменности, как способность к принятию другого [5]. Nicholson (1985) определяет толерантность как добродетель воздержания от употребления силы для вмешательства во мнение или действие другого, даже если они и отклоняются в чем–то важном от мнения или действия субъекта толерантности и если последний не одобряет их [18].

По мнению А.Г. Асмолова и Г.У.Солдатовой толерантность – это признание многообразия и многомерности человеческой культуры, норм, верований, отказ от сведения этого многообразия к единообразию [6]. Как пишет А.Г. Асмолов, «толерантность выступает как норма устойчивости, определяющая диапазон сохранения различий популяций и общностей в изменяющейся действительности».

По мнению М. Уолцера (2000), толерантность как установка включает в себя ряд возможностей. Первая – отстраненно–смирненное отношение к различиям во имя сохранения мира. Вторая – позиция пассивности, расслабленности и равнодушного отношения к различиям между людьми. Третья – признание того, что «другие» обладают правами, даже если их способ пользования этими правами вызывает неприязнь. Четвертая – открытость в отношении других, любопытство, даже уважение, желание прислушиваться и учиться. Пятая – восторженное одобрение различий [17].

Несмотря на то, что понятие толерантности и может вызвать разногласия при его интерпретации, сама необходимость взаимодействия с позиции толерантности разногласий не вызывает.

Анализируя факторы и закономерности динамики социальных конфликтов, Г.У. Солдатова утверждает, что «в социально конструктивном плане смещение фокуса исследований от конфликта к межэтнической напряженности открывает новые пути построения социальных норм толерантности, как норм, поддерживающих продуктивную конкуренцию и рост разнообразия в гражданском обществе» [14].

Рассматривая толерантность как социально значимую характеристику, определяющую такой способ принятия различий, который исключает ксенофобии и конфронтации, Г.У.Солдатова выделяет основные принципы и идеи практической психологии толерантности: идею синергизма (Р. Бенедикт и А. Маслоу); принцип хронотопа (М. Бахтин); принцип этнокультурного подхода и идею поиска альтер-

нативной этики, задачей которой является поощрение стремления к целостности и интеграции личности, а не совершенства [15].

На связь понятий и самих феноменов толерантности и интолерантности обращают внимание многие исследователи: философы, социологи, психологи. Так, труды Л.М. Дробижевой посвящены социально–психологическим аспектам межэтнической толерантности. Л.В.Скворцов, Р. Апресян и другие ставят вопрос о нравственных, идейных, мировоззренческих и чисто физиологических, гигиенических пределах толерантности отношения данного человека к другому [12].

Эти пределы существуют, их нельзя игнорировать, с ними необходимо считаться. Не всегда они являются адекватными и оптимальными для раскрытия психологического пространства взаимодействия, бесконфликтного общения. Значительная часть деструктивных конфликтов разворачивается именно в силу неадекватного построения границы толерантности–интолерантности, допустимого–недопустимого в актах поведения. М.С. Мириманова в учебнике по конфликтологии приводит пространственную модель соотношения зон «мирных отношений», толерантности и интолерантности, т.е. недопустимого во взаимоотношениях, по существу резко ограничивающего психологическое пространство взаимодействия [8]. Именно это ограничение реального конструктивного взаимодействия, включая общение, и приводит к возникновению актуального конфликта, когда одно и то же психологическое пространство поведения одним человеком рассматривается как недопустимое, а другим – как допустимое. Толерантное пространство – это в психологическом плане зона потенциального конфликта, в этой зоне нередко оба субъекта взаимодействия рассматривают некоторую форму поведения в одной и той же негативной модальности, но тем не менее как «все еще допустимую при учете ряда обстоятельств», т.е. условно допустимую.

Интолерантность в социокультурном или религиозном аспектах проистекает из убежденности человека или социокультурной группы о том, что их система верований или образ жизни являются высшими по отношению к системе верований, образу жизни других групп [19].

В сфере воспитания развитие толерантности означает культивирование отношений открытости, реальную заинтересованность в культурных различиях, признание многообразия, развитие способности распознавать несправедливость и предпринимать шаги по ее преодолению, а также способность конструктивно разрешать разногласия и обеспечивать продвижение от конфликтных ситуаций к примирению и разрешению противоречий [11].

В педагогическом процессе проявление терпимого или нетерпимого отношения к детям определяется по тому, как педагог разрешает противоречие между требованиями, которые он в соответствии с принятыми нормативами предъявляет к детям, и мерой реального воплощения этих требований со стороны последних: уровнем развития, поведения, личностных качеств. Нетерпимое отношение к детям со стороны педагогов, согласно выводам Е.Ю. Клепцовой, чаще всего возникает тогда, когда ребенок по тем или иным причинам не соответствует предъявляемым требованиям, вызывает этим раздражение, провоцирует «скрытые», а иногда открытые формы агрессии, враждебного отношения. Отсюда понятно, что если ребенок не нравится педагогу, вызывает раздражение и невротизирует его, то он его внутренне, а иногда и внешне не принимает, пытается изменить поведение и личность. В свою очередь, терпимый педагог способен преодолеть свое раздражение, понять истинные мотивы поведения ребенка, вызывающие негативную реакцию, и в ко-

нечном итоге, проявляя терпение, принять ребенка, понять тот факт, что процесс воспитания не дает одномоментного эффекта, а результаты могут проявиться через много лет. В то же время практически любой педагог понимает важность и значимость терпения и терпимости в педагогическом процессе, однако далеко не каждый реально знает, как это свойство приобрести. Все это позволяет констатировать наличие противоречия между пониманием важности терпимого отношения к детям как личностного свойства и неумением на практике это реализовать [6].

Распространенность таких негативных социальных явлений, как жестокость, насилие, нетерпимое отношение как неотъемлемых атрибутов процесса модернизации российского общества, наводит на предположение о том, что интолерантность, «...несмотря на ее явную социальную патологичность, неизбежна и, более того, в каком-то проявлении необходима для стимулирования защитных сил общества». Данное утверждение было высказано классиком социологии Э. Дюркгеймом, но в отношении преступности. Если исходить из этого положения, то исследования психологов по интенсивному поиску своеобразного «философского камня», способного обеспечить толерантность во взаимодействии людей, является значительным вкладом в укрепление «защитных сил общества».

Психологическая сложность формирования толерантности заключается в том, что оно предполагает существенное снижение личностной значимости ранее сложившихся ценностно-мотивационных установок, их «размывание», отказ от монополии на истину в нравственном, познавательном, религиозном или ином аспекте.

Вместе с тем определенные трудности при изучении проблем толерантности возникают из-за отсутствия систематизированных научно обоснованных сведений по данному вопросу и их рассмотрения в ряду множества других проблем. Например, толерантность в системе школьного образования, толерантность как основа воспитания культуры мира и т.д. Кроме того, толерантность ассоциируется с такими понятиями, как идентичность, открытость, доверие. Дискуссионным остается вопрос соотношения таких понятий, как «толерантность», «терпимость». Открытым является вопрос о том, в каком возрасте следует начинать воспитание толерантности, какие методы являются более оправданными при этом. Что может современная наука сказать о методах выявления уровня толерантности личности? Как дифференцировать толерантность и другие, более частные понятия, например, смирение. Как соотносить принципы толерантности и принцип, присутствующий в обыденном сознании «стерпится-слюбится»? Одним словом, сегодня существуют реальные трудности теоретического и практического плана, связанные с изучением проблем толерантности, и в значительной степени они обусловлены дефицитом конкретных научно обоснованных данных.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. О смыслах понятия «толерантность» // Век толерантности, № 1. — М., 2001. С. 6–7.
2. Большая Энциклопедия. Словарь общедоступных сведений по всем отраслям знания / Под ред. С.А. Южакова. 18 т. — СПб., 1910. — С. 384.
3. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур: В 2 т. — М.: Вече, АСТ, 2000. — 592 с.
4. Век толерантности. — М., 2001. — № 1.
5. Век толерантности. — М., 2001. — № 3–4.
6. Клепцова Е.Ю. Психологические условия формирования терпимого отношения педагогов к детям: Дис. ... канд. психол. наук. Киров, 2001. — 150 с.
7. Локк Дж. Письмо о веротерпимости. Избр. филос. произв.: В 2 т. — Т. 2. — М., 1960. — 117 с.
8. Мириманова М.С. Конфликтология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. — М.: «Акаде-

- мия», 2003. — 320 с.
9. На пути к толерантному сознанию / Отв. ред. А.Г. Асмолов. — М.: Смысл, 2000. — 255 с.
10. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. — М., 1990. — 404 с.
11. Риэрдон Э. Бетти. Толерантность — дорога к миру. — М., 2001. — 304 с.
12. Скворцов Л.В. Толерантность: иллюзия или средство спасения? // Октябрь. 1997. №3. С. 138–155.
13. Современный словарь иностранных слов. — М.: Русс. яз., 1999. — С. 610.
14. Солдатова Г.У. Толерантность и интолерантность — две грани межэтнического взаимодействия // Век толерантности. — М., 2001. — № 1. — С. 39–49.
15. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. — М.: Смысл, 1998. — 389 с.
16. Толковый словарь живого великорусского языка / Сост. В.И. Даль. Т. IV. — М., 1955. — С. 402.
17. Уолцер М. О терпимости. — М.: Идея—пресс, 2000.
18. Nicholson P. Toleration as a Moral // J. Horton, S. Mendus, eds/Methuen/ Aspects of Tolerance. 1985
19. Reardon B.A. Tolerance—The Threshold of Peace; N.Y.: The Teacher's Library, 2001.

ИНТЕГРАТИВНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматриваются результаты динамики становления полоролевой идентичности подростков группы риска, проживающих в социально—педагогических учреждениях, и подростков, проживающих в семьях, на основе интегративно—дифференцированного подхода. Выявлены особенности полоролевой идентификации у мальчиков и девочек двух групп.

Yunusova R.A.

INTEGRATIVE AND DIFFERENTIAL METHODS OF RESEARCH OF TEENAGERS' SEX—ROLE IDENTITY

In the article they are examined the results of formation dynamics teenagers' sex—role identity in a group of risk, living in social—pedagogic institutions and teenagers, living in families, based on integrative and differential methods of research. Sex—role identification characteristics of boys and girls of two groups are discovered.

В настоящее время интегративно—дифференцированный подход занимает одно из ведущих мест в изучении процессов развития личности. Так, взаимодействие интеграции и дифференциации рассматривают Н.И. Чуприкова, Н.И. Абрамова, В.Г. Афанасьев, Б.В. Ахлибинский, Л.П. Буюева, Б.М. Кедров, Н.Т. Костюк, А.П. Лиферов, В.С. Лутай, С.Г. Малинников, Н.Р. Ставская, А.Д. Урсул, И.П. Яковлев и др. А. Валлон (1947), изучая процесс развития, полагал, что психогенез протекает как двусторонний процесс дифференциации и интеграции. При переходе от одной стадии к другой созревание новой функции — аффективного или интеллектуального характера — приводит к разрыву в предшествовавшей организации, что вызывает конфликты и кризисы в развитии личности. Новая функция интегрирует старую, дифференцируя и подчиняя ее. Шпиц (1965) изучал каждую стадию развития ребенка как структурируемую процессом дифференциацию физических и психических способностей, за которым следует процесс интеграции в новую психофизическую организацию более высокого порядка, указывающую на переход к следующей стадии и определяемую как организатор [Ш. Зауш—Годрон, 2004]. По мнению Л.Ф. Обухова (1995), хорошо отвечают принципу дифференциации данные о развитии представлений ребенка о своем «Я». В свою очередь, Н.И. Чуприкова (2007) отмечает, что дифференционно—интеграционные закономерности развития и принцип дифференциации должны действовать во всех сферах психической жизни. По ее мнению, один и тот же план развития (с определенными вариациями), предполагающий появление новых размерностей во внутренних психологических пространствах субъекта на основе дифференциации предшествующих, должен быть характерен для сферы «Я» и для потребностно—мотивационной сферы личности.

В нашей работе с позиции интегративно—дифференцированного подхода рассмотрен процесс полоролевой идентификации подростков 11—16 лет. Для исследования нами взяты подростки, проживающие в детском доме, школе—интернате, реабилитационном центре (группа риска) и подростки, растущие в семьях, учащиеся общеобразовательных школ (относительно благополучные семьи).

По результатам исследования интегративность процесса полоролевого самосознания подростков проявляется в установлении связей между его различными со-

ставляющими, а дифференцированность реализуется в функционировании одной (доминирующей) его составляющей. Сравнительный анализ процесса формирования полоролевой идентичности мальчиков и девочек всех возрастов показал, что в группах риска и в относительно благополучных семьях имеются различия составляющих полоролевого самосознания в каждом возрастном периоде.

У мальчиков группы риска 11–12 лет наблюдается процесс интеграции полоролевого самосознания, что обосновывается наибольшим числом корреляционных связей по одному образу – «Мой отец», в 13–14 лет выявлены связи по двум образам – «Моя мать» и «Женщины считают, что я...», что свидетельствует о дифференциации полоролевого самосознания в этой группе. В 15–16 лет вновь происходит интеграция полоролевого самосознания, так как значимые корреляционные связи концентрируются в образе «Я – реальное».

В группе мальчиков из семьи процесс дифференциации полоролевого самосознания происходит на протяжении двух периодов – 11–12 и 13–14 лет, что подтверждается наибольшим числом корреляционных связей по следующим составляющим: в 11–12 лет – образ «Идеальный мужчина» и «Психологический пол личности», 13–14 лет – образ «Мужчины считают, что я...» и «Мой отец». А в 15–16 лет так же, как и у подростков группы риска, происходит интеграция процесса полоролевого самосознания в образе «Мужчины считают, что я...».

Представления о маскулинности полоролевой принадлежности у мальчиков группы риска и проживающих в семье на протяжении подросткового периода с 11 до 16 лет превалируют над показателями фемининности. В то же время выявлено, что подростки из семьи более феминизированы, что подтверждается статистически значимыми различиями между группами мальчиков 11–12 лет по шкале Фемининности на уровне $p < 0,01$.

Сравнение результатов средних значений и корреляционного анализа показало, что между ними имеются различия. Так, согласно средним значениям подростки обеих групп во все возрастные периоды более маскулинны. Но по итогам корреляционного анализа мальчики группы риска всех возрастных периодов более фемининны, а у мальчиков, проживающих в семьях маскулинность психологического пола сочетается с фемининностью. По нашему мнению, преобладание маскулинности по показателям средних значений можно объяснить наличием идеальных представлений мальчиков о мужчинах. Мальчики обеих групп видят себя сильными, смелыми, агрессивными, выносливыми, уверенными, ответственными, решительными, настойчивыми, сдержанными, волевыми (качества представлены по мере убывания значимости), т.е. истинными представителями мужского пола. Но, в реальной жизни, мальчики обеих групп находятся чаще в контакте с представительницами женского пола (мама, бабушка, воспитательница, учительница), что приводит к феминизации их полоролевого самосознания. В социально–педагогических учреждениях это усугубляется составом педагогического коллектива, который представляют в основном женщины. И также в современной семье женщины чаще берут обязанности и осуществляют функции в воспитании ребенка как свои, так и мужские, так как мужчины постоянно находятся на работе и дети практически лишены полноценного общения с ними. При этом женщины чаще вербально объясняют мальчикам, какими они должны быть и как себя вести, но примеров и образцов поведения мужчин им недостаточно. Аналогичные данные были получены в исследованиях В.В. Абраменковой (2000), Л.Н. Надолинской (2004), Т.В. Бендас (2006). Таким образом, реальный отец, чаще всего, является виртуальным воспитателем, а воспи-

танием в основном занимается мать, и все характеристики приобретают фемининную окраску, так как мальчики, лишенные необходимого общения с мужчинами, для подражания используют доступную им информацию. Качественный анализ результатов исследования полоролевых представлений подростков показал сходство представлений об отце и «Идеальном мужчине», что может свидетельствовать об идеализации образа отца мальчиками обеих групп и наделении его маскулинными характеристиками. «Идеального мужчину» подростки всех возрастов обеих групп представляют, прежде всего, смелым, сильным, уверенным, решительным, выносливым, ответственным и заботливым и таким же хотят видеть своих отцов. Меньшее количество (в среднем 24%) подростков приписывают образу своего отца и «Идеального мужчины» такие качества, как пассивность и ранимость. При этом следует отметить, что образ «Идеального мужчины» более маскулинизирован в представлении большего числа мальчиков группы риска всех возрастов.

В формировании полоролевой идентичности подростков важную роль играют образы как отца, так и матери. Механизм идентификации с родителями формирует психологический пол ребенка, который овладевает нормами и стереотипами определенного поведения, соответствующего полу. У подростков группы риска обнаружено, что главную роль в 11–12 лет играет образ отца. При этом важно отметить, что у большинства подростков данной группы опыт общения с отцом негативный или вообще отсутствует. Так, М.А. Басин (2006) в своем исследовании волевой регуляции у подростков, проживающих в спецшколах, подчеркивает, что они стремятся простить своего отца, дать ему шанс наладить отношения с ними или предполагают возможность самим приложить усилия для изменения отношений с отцом в лучшую сторону. Образ отца у подростков спецшкол четко выраженный, в основном положительный, но в то же время необъективный. Это подтверждается такими высказываниями подростков, как: «Думаю, что мой отец самый лучший человек». Подобные результаты получены в исследовании И.А. Горьховской (1992), где подчеркивалось, что подростки-делинквенты менее требовательны к своим родителям, им характерно более эмоциональное отношение к отцу и матери. А.Р. Ратинов (1988) считает, что криминальные подростки характеризуются положительным отношением к отцу и матери, даже если терпели в семье унижение, побои, жестокое обращение.

Можно предположить, что проживание в закрытых социально-педагогических учреждениях и большое количество женщин в составе их педколлективов предполагают наличие образцов только женского поведения, когда представление о себе у подростка, как о будущем мужчине остается невостребованным и способствуют сохранению образа реального отца, который для этой категории детей является «самым лучшим» и «желанным», а у подростков, у которых не было отца, обострено желание его обрести. Таким образом, нами выявлено, что в представлении подростков группы риска образ отца идеализирован и выступает как значимая фигура. При этом результаты качественного анализа показывают, что в представлении подростков отец также обладает и фемининными чертами, т.е. наделен такими качествами (ласковый, нежный, мягкий, впечатлительный), которые более характерны для представительниц женского пола. Можно предположить, что это является потребностью подростков иметь отца и их обделенностью мужским вниманием, отсутствием образца поведения, на который можно было бы ориентироваться и опираться в своей деятельности.

Аналогичные результаты получены и при изучении двух групп девочек. Представительницы группы риска не имели примера нормальных, благополучных семей-

ных взаимоотношений, в их семьях женщина не надлежаще выполняя роль матери и хранительницы очага, не учила их быть истинными образцами женского пола. Выраженность маскулинных качеств у девочек группы риска, по нашему мнению, связана с необходимостью защищать себя в социально—педагогических учреждениях, так как в них остро стоит вопрос сохранения и защиты личностного экзистенциального пространства. Усиливается это отсутствием близких родственных отношений у девочек в их социальной среде проживания.

В исследовании рассмотрены представления девочек—подростков 11–16 лет о себе, о современных женщинах и мужчинах. Анализ процесса становления психологического пола у девочек показал, что в группе риска на протяжении всего подросткового периода он интегрирован, т.е. во всех возрастных периодах наибольшее количество корреляционных связей выявлено по одному образу: в 11–12 лет это представления об идеальной женщине; в 13–14 лет — оценка девочек мужчинами; в 15–16 лет — оценка девочек другими женщинами. На протяжении всего подросткового периода выявлена следующая динамика представлений о психологическом поле: фемининность в 11–12 лет у девочек группы риска преобразуется в 13–14 лет в маскулинность, а в 15–16 вновь мы наблюдаем фемининность. По сравнению с группой девочек из семьи количество связей у группы риска ниже. Возможно, причиной такого различия является проживание девочек группы риска в условиях депривации, где отсутствуют широкие контакты с внешним миром, обогащенные взаимоотношения с представителями разных возрастных групп и полов.

Анализ результатов исследования показал, что ведущую роль в процессе полоролевой идентификации у девочек группы риска 11–12 лет играют полоролевые стереотипы, т.е. представления о том, какой должна быть «Идеальная женщина». В силу сложившихся жизненных обстоятельств, девочки группы риска не имеют возможности ориентироваться на своих матерей, поэтому в качестве примеров для них выступают идеализированные образы представительниц женского пола. Это могут быть любимые учителя, воспитатели, а также другие известные личности — артисты, актеры, политики, звезды эстрады. Общее количество корреляционных связей у девочек группы риска значительно меньше, чем у девочек из семьи, но все они имеют уровень значимости $p > 0,05$. Значимые корреляционные связи свидетельствуют о влиянии на становление полоролевой идентичности у девочек группы риска 11–12 лет представлений о своих родителях и идеальном мужчине по шкале Фемининности, а также представления о самих себе по обеим шкалам, Маскулинности и Фемининности. В целом такое сочетание образов и шкал может говорить о недифференцированности психологического пола у девочек группы риска этого возраста.

Выявлено, что в 13–14 лет для девочек группы риска более значимо мнение представителей мужского пола, что, по нашему мнению, влияет на их процесс полоролевой идентификации. При этом наибольшее количество корреляционных связей было выявлено по шкале Маскулинности [9]. Возможно, это свидетельствует о стремлении девочек этого возраста быть ближе к представителям мужского пола, нравиться им. По нашему мнению, это обусловлено процессом полового созревания девочек, гормональными и физиологическими изменениями в их развитии. Анализ позволяет сделать выводы, что реакция представителей мужского пола имеет большое значение для девочек 13–14 лет, а проявление маскулинных качеств, возможно, помогает им успешнее находить контакт со сверстниками противоположного пола. Результаты качественного анализа показывают, что от 70% до 100% девочек группы риска приписывают себе инструментальные качества (смелая, сильная, выносливая,

уверенная, ответственная, решительная, настойчивая, сдержанная), а 43% девочек отмечают у себя агрессивность и прямооту. При этом такие Фемининные качества, как переменчивость, покорность, пассивность, ранимость, уступчивость, эмоциональность, впечатлительность выражены у девочек в меньшей степени. В 15–16 лет девочки группы риска чаще приписывают себе такие фемининные качества, как нежность, ласковость, мягкость, впечатлительность. В других возрастных группах эти качества у девочек менее выражены.

У девочек, проживающих в семьях, в начале подросткового периода (11–12 лет) выявлена насыщенность представлений о самих себе, включающая представления о типичности для пола своего поведения и функций, культуральные представления о своей половой принадлежности и полоролевые стереотипы, характеризующие женщин («Я – реальное», «Я сам», «Идеальная женщина»), а также наличие большого числа корреляционных связей по шкале Маскулинности. Возможно, это влечет недифференцированность психологического пола, обусловленную наличием таких образцов для подражания, как отец и мать, которые являются примером мужского и женского поведения. У девочек группы риска нет взаимодействия с родителями, они концентрируют свои представления на идеализации женщин, окружающих их в социально–педагогических учреждениях и представленных в средствах массовой информации, что подтверждается фемининностью представлений этой группы девочек о полоролевых стереотипах, характеризующих женщин. Для девочек из семьи значимыми становятся представления о себе, что может говорить об их ориентации в 11–12 лет на собственные полоролевые представления, которые у них более маскулинизированы.

В 13–14 и 15–16 лет у девушек из семьи шкала Маскулинности сохраняет свои позиции, оставаясь преобладающей, а меняется значимость мнения женщин, играющая главную роль в становлении процесса полоролевой идентификации в старшем подростковом возрасте. Выраженность маскулинности, по нашему мнению, может свидетельствовать о влиянии реалий современного общества, которые вынуждают девушку становиться сильной, смелой, решительной, выносливой, настойчивой (Л.Н. Надолинская, 2000; Т.В. Бендас, 2006, А.Ф. Филатова, 2006). Такое положение в итоге приводит к нежеланию девушек создавать семьи, рожать детей, так как на первый план они ставят карьеру и материальное благополучие (М.К. Тутушкина, 2001).

Изучение и раскрытие особенностей процесса полоролевой идентификации подростков группы риска является необходимым для оказания им психолого–педагогической помощи. Знание особенностей процесса полоролевой идентификации позволит специалистам, работающим непосредственно с подростками группы риска, лучше понимать их поступки и поведение. Это обеспечит личностный подход к каждому подростку, будет способствовать подготовке мальчиков и девочек группы риска к самостоятельной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бендас Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.
2. Зауш–Годрон Ш. Социальное развитие ребенка. – СПб.: Питер, 2004. – 123 с.
3. Надолинская Л.Н. Влияние гендерных стереотипов на воспитание и образование // Педагогика. 2004, № 5. С. 30–35.
4. Филатова А.Ф. Половые различия в характере подростка. – Омск: Издательский дом «Наука», 2006. – 228 с.
5. Шульга Т.И., Слот В., Спаниард Х. Методика работы с детьми группы риска. – М.: Изд–во УРАО, 1999. – 104 с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ МАТЕРИНСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ

В статье обсуждается актуальная проблема особенностей психического развития детей—сирот раннего возраста, представлены результаты экспериментального изучения воспитанников дома ребенка в сравнении с домашними детьми, определены пути коррекционно—развивающей работы с детьми 2—3 лет в условиях интернатного учреждения.

Tsaplina T.

FEATURES OF THE YOUNG CHILDREN'S PSYCHIC DEVELOPMENT IN THE CONDITION OF THE MATERNAL DEPRIVATION

The author of the article discuss the actual problem of specific features of the young orphans' psychic development, presents the results of the experimental study of children from orphanage in comparison with children who were brought up at home, and determines the ways of correctional—developing work with 2—3 year—old children in the condition of the asylum.

В настоящее время в специальной психологии и педагогике остроактуальной является проблема полноценного психического развития детей, с рождения испытывающих состояние материнской депривации. Необходимость теоретических и практических научных исследований в данной области продиктована следующими обстоятельствами:

- увеличением числа детей—сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. По данным авторов, около 1% всех новорожденных с первых дней жизни передаются на попечение государства [1];

- снижением интеллектуального потенциала этой категории детей, а также качественными особенностями их психики, свидетельствующими не просто об отставании, а искажении психического развития [2].

Изучению особенностей развития психики детей раннего возраста, воспитывающихся вне семьи, посвящены работы как отечественных, так и зарубежных исследователей. Представленные в них данные убедительно доказывают, что воспитание детей в условиях материнской депривации ведет к нарушению формирования привязанности к близкому взрослому, недоразвитию эмоциональной сферы воспитанников, снижению у них инициативности и познавательной активности, несформированности коммуникативной деятельности, к задержке в развитии речи и в конечном итоге к деформации развития личности.

Исследования отечественных авторов [3], [4] свидетельствуют о том, что в учреждениях интернатного типа нет условий для компенсации последствий депривации. Решение проблемы социального сиротства авторы видят в профилактической работе с семьей группы риска и необходимости развития института замещающей профессиональной семьи.

Однако с сожалением приходится констатировать, что в России на современном этапе преобладающим является воспитание детей—сирот в домах ребенка и интернатах. Именно по этой причине в науке востребованы практикоориентированные исследования, направленные на смягчение и компенсацию явлений материнской депривации. На эту необходимость указывают исследователи в своих публикациях

последних лет [2], [3], [5].

Одной из задач на пути разработки оптимальных направлений коррекционно—развивающей помощи становится изучение специфики психического развития детей раннего возраста и выявление характерных отклонений в психическом развитии воспитанников дома ребенка.

Наше экспериментальное исследование, посвященное изучению специфических особенностей психического развития детей раннего возраста с материнской депривацией, проводилось на базе домов ребенка Нижнего Новгорода, Дзержинска и республики Мордовия. В диагностическом изучении принимали участие и воспитанники трех дошкольных образовательных учреждений Нижнего Новгорода, т.е. домашние дети.

В констатирующем эксперименте приняли участие 80 детей в возрасте от 2 до 3 лет: 40 детей, воспитывающиеся в семье и посещающие ясли, составили первую экспериментальную группу и 40 — воспитанники домов ребенка, не имеющие грубых сенсорных и интеллектуальных дефектов, составили вторую экспериментальную группу.

Для определения уровня актуального развития воспитанников дома ребенка и домашних детей мы использовали методику психолого—педагогического обследования детей раннего возраста, разработанную коллективом авторов под руководством Л.И. Аксеновой [6]. Диагностическая методика была модифицирована нами на основе анализа работ других авторов [7], [8], [9], [10]. Были разработаны оценочные критерии по трем основным функциональным областям: сенсорное и речевое развитие, развитие предпосылок к игровой деятельности. В соответствии с оценочными критериями по каждой линии развития было выделено четыре уровня выполнения заданий детьми (от высшего к низшему), которые отразили степень реализации их возрастного потенциала. Критериями развития сенсорной сферы стали: принятие задания, способы его выполнения, характер действий, отношение к результату деятельности и реагирование на трудности. Уровни сформированности речевой деятельности определялись с помощью следующих критериев оценки: вербальные возможности общения ребенка со взрослым, качественный состав активного словаря, объем и тип используемых в речи предложений, грамматическое оформление речи, понимание инструкций и предложных конструкций. Оценка уровня развития предпосылок к игровой деятельности осуществлялась по следующим критериям: принятие игровых задач и способы их решения, этап развития игры, характер игровых действий, взаимодействие со взрослым и сверстниками.

По результатам проведения диагностического обследования испытуемые экспериментальных групп были распределены по уровням, что позволило выделить некоторые особенности психического развития детей с материнской депривацией в сравнении с домашними детьми.

В табл. 1. представлены обобщенные результаты распределения испытуемых экспериментальных групп по уровням выполнения заданий, целью которых стало изучение сенсорной сферы детей.

Таблица 1

Распределение испытуемых экспериментальных групп по уровням
выполнения заданий на изучение сенсорной сферы

Задания	Уровни, %							
	I		II		III		IV	
	Дети из семьи	Дети из дома ребенка	Дети из семьи	Дети из дома ребенка	Дети из семьи	Дети из дома ребенка	Дети из семьи	Дети из дома ребенка
Восприятие объемных форм	7,69	16,13	46,15	16,13	46,15	58,06	0	9,68
Восприятие плоскостных форм	17,65	2,63	70,59	18,42	11,76	50	0	28,95
Восприятие величины	66,67	6,25	33,33	25	0	62,5	0	6,25
Восприятие цвета	30	2,5	20	12,5	40	45	10	40
Складывание пирамидки	0	18,75	72	28,13	28	15,62	0	37,5
Конструирование из кубиков	39,39	30,43	51,52	30,43	9,09	30,43	0	8,7
Конструирование из палочек	59,26	37,04	14,81	11,11	22,22	29,63	3,7	22,22
Складывание разрезной картинки	13,64	4,35	54,54	8,7	22,73	21,74	9,09	65,21

В целом результаты исследования сенсорной сферы детей третьего года жизни можно охарактеризовать следующим образом.

Дети с материнской депривацией, оказавшиеся на I уровне, отличались от своих сверстников из семьи слабыми экспрессивными проявлениями в процессе выполнения заданий и более редким речевым сопровождением практической деятельности. Отличия в выполнении заданий на высшем уровне у детей обеих экспериментальных групп по другим критериям были незначительны.

Выполнение заданий на II уровне стало особо показательным. Оно определяло возможности ребенка решать задачи с помощью взрослого, что свидетельствовало о зоне его ближайшего развития. В тех случаях, когда домашние дети не могли выполнить задание самостоятельно, большинство из них легко осваивали принцип действия под руководством экспериментатора. У основной части испытуемых первой группы наблюдалась способность осмысливать задачу непосредственно в ситуации обследования уже после одного—двух повторений. Эта особенность слабо проявилась у воспитанников дома ребенка. Дети с материнской депривацией достигали определенного результата на II уровне с помощью активизации наличных знаний из прошлого опыта. Приобретение новых знаний с помощью взрослого в рамках одного занятия оставалось для них недоступным.

Выполнение заданий на III уровне в большей степени было характерно для воспитанников дома ребенка. Отличительной особенностью этой группы детей явилось их формальное отношение к деятельности, что свидетельствует о сниженной познавательной активности.

Результаты эксперимента показали, что для многих детей с материнской депривацией, оказавшихся на IV уровне, также характерно безразличное отношение к предметам, к содержанию своей деятельности и ее результату.

Опыт работы в учреждениях закрытого типа для детей раннего возраста пока-

зывает, что с воспитанниками проводятся систематические занятия, в том числе и по развитию сенсорной сферы. Однако, как это видно по результатам исследования, дети испытывают большие трудности в выполнении заданий, чем их сверстники из семьи.

Обратимся к представленным в табл. 2 данным, показывающим результаты распределения испытуемых по уровням развития речи, и рассмотрим характерные особенности выполнения ими заданий.

Таблица 2

Распределение испытуемых по уровням развития речи

Уровни, %							
I		II		III		IV	
Дети из семьи	Дети из дома ребенка	Дети из семьи	Дети из дома ребенка	Дети из семьи	Дети из дома ребенка	Дети из семьи	Дети из дома ребенка
25	0	22,5	7,5	30	50	22,5	42,5

На I уровне дети хорошо ориентировались в экспериментальной ситуации. Они не только активно выполняли предложенные экспериментатором задания, но и инициировали общение со взрослым, выходя за рамки заданной темы.

Дети выражали свои мысли сложными предложениями, в состав которых входили существительные; глаголы, часто в повелительном наклонении; качественные прилагательные; наречия; предлоги; местоимения. Они правильно употребляли формы множественного числа существительных. Дети поддерживали диалог с экспериментатором, часто задавали ему вопросы.

Дети, распределившиеся на II уровне, с удовольствием общались со взрослым, но в построении диалога активную позицию занимал экспериментатор. Он предлагал задания, задавал вопросы, стимулируя тем самым речевые высказывания ребенка. Испытуемые пользовались простым распространенным предложением (например: «Мы с дядей Сашей ехали на машине») или фразой из 4–5 слов («Мне мама купила красную ручку», «Лисичка с мишкой песню поют»). В состав их активного лексикона входили существительные, глаголы, прилагательные, наречия, местоимения, предлоги.

У детей экспериментальных групп качественная сторона речи имела значительные отличия. Воспитанники дома ребенка для построения предложений чаще всего пользовались существительными, глаголами, местоимениями. Редко использовали прилагательные и наречия. Домашние дети продемонстрировали разнообразие частей речи, входящих в состав их активного словаря. Они также использовали слова с уменьшительным значением и разнообразные предлоги, что не было характерным для воспитанников дома ребенка.

Испытуемые обеих экспериментальных групп часто допускали ошибки в образовании множественного числа имен существительных (петушок — много петушка; машина — много машинов). У всех детей понимание предложных конструкций ограничивалось лишь хорошо знакомыми предлогами —на—, —в—, —под—, —за—.

Объем используемых в активной речи предложений детьми, оказавшимися на III уровне, составил 2–3 слова. При взаимодействии со взрослым одни дети пользовались речью более активно, другие проявляли скованность и нерешительность. В состав фраз входили также все вышеперечисленные части речи. Все дети испытывали значительные затруднения в образовании множественного числа имен существительных (*зайчик — тоже зайчик*), а также в понимании предложных конструкций.

На III уровне различия между детьми экспериментальных групп оказались существенными. Воспитанники дома ребенка отличались от своих сверстников из семьи меньшей самостоятельностью. Они не проявляли ярких эмоциональных ре-

акций при взаимодействии со взрослым. Их познавательная активность была снижена. Некоторые испытуемые в ситуации обследования лишь повторяли слова за экспериментатором. Они задавали взрослому вопросы, но эти вопросы не носили познавательного характера («А я?», «А меня?», «Кто, а?»).

На IV уровне дети проявляли готовность к сотрудничеству со взрослым, которая в большей степени была выражена у домашних детей. Речь испытуемых на этом уровне редко была инициативной и характеризовалась использованием первых слов и ситуативных слов—обозначений.

Итак, большинство воспитанников дома ребенка в процессе взаимодействия со взрослым пользуется короткими фразами или однословными высказываниями. Общение посредством сложных синтаксических конструкций остается недоступным даже для тех трехлетних детей, которые показывают высокие результаты по другим обследованным показателям. Речь детей с материнской депривацией редко бывает инициативной (III и IV уровни) и ограничена использованием стереотипных фраз.

Остановимся на особенностях развития предпосылок к игровой деятельности у детей экспериментальных групп. Распределение по уровням представлено в табл. 3.

Таблица 3

Распределение испытуемых по уровням сформированности предпосылок к игровой деятельности

Уровни (%)							
I		II		III		IV	
Дети из семьи	Дети из дома ребенка	Дети из семьи	Дети из дома ребенка	Дети из семьи	Дети из дома ребенка	Дети из семьи	Дети из дома ребенка
22,5	0	42,5	12,5	35	42,5	0	45

Дети, распределившиеся на I уровне, продемонстрировали высоко развитую сюжетно—отобразительную игру. В самостоятельной деятельности замысел игры возникал у детей по собственной инициативе. В игре они отображали знакомые события, комбинируя их между собой. Некоторые домашние дети принимали на себя роль взрослого, обозначая ее словом. В игре дети использовали разнообразные действия с игрушками, знакомые и новые предметы—заместители, воображаемые предметы. Они охотно вступали в игровое взаимодействие со взрослым и сверстниками.

Основная часть домашних детей и меньшая доля воспитанников дома ребенка распределились на II уровне. В игре они отображали знакомые события. Испытуемые первой экспериментальной группы ставили игровые задачи самостоятельно, а детям с материнской депривацией требовалась помощь взрослого. Речевые комментарии являются еще одной характерной особенностью домашних детей, оказавшихся на II уровне. В играх дети самостоятельно использовали только знакомые предметы—заместители, а по мере необходимости включали воображаемые предметы. Преимущественно дети предпочитали играть в одиночку, но проявляли большой интерес к играм сверстников.

Детям, распределившимся на III уровне, взрослый помогал в появлении замысла, т.е. ставил перед ними определенные задачи и предлагал свои условия. Испытуемые воспроизводили ряд хорошо знакомых игровых действий, многократно повторяя одну и ту же ситуацию. Для поддержания игровой деятельности воспитанников дома ребенка помощь взрослого требовалась в большей степени. Эти дети выполняли однообразные игровые действия с игрушками в рамках предложенных взрослым ситуаций. Они принимали от экспериментатора предметы—заместители и

использовали их в известном значении. Игра детей носила индивидуальный характер, но, несмотря на это, они тоже проявляли интерес к играм сверстников.

На IV уровне оказались только воспитанники дома ребенка. При активной помощи взрослого эти дети смогли воспроизвести только отдельные, хорошо знакомые игровые действия. В самостоятельной деятельности у них преобладали предметные манипуляции, предметы—заместители от взрослого не принимали, не проявляли интереса к играм сверстников.

Таким образом, результаты эксперимента показывают, что у домашних детей игровая деятельность проходит свое закономерное становление. Игры этих детей характеризуются инициативностью, разнообразием действий с игрушками, использованием предметов—заместителей и воображаемых предметов. Они вступают во взаимодействие со сверстниками, вовлекают их в игру.

Воспитанники дома ребенка в ограниченной самостоятельной деятельности воспроизводят в лучшем случае ряд хорошо знакомых игровых действий (III уровень). Даже в появлении отдельных действий с игрушками им требуется активная помощь взрослого. Сюжетно—отобразительная игра у некоторых из них характеризуется отображением знакомых событий, однообразными действиями. Она неустойчива и может быть легко разрушена либо самим ребенком, либо другими детьми. Воспитанники интернатного учреждения третьего года жизни не вступают в игровое взаимодействие со сверстниками и их контакты часто носят проявления агрессивности.

Итак, результаты диагностического обследования показывают, что воспитанники дома ребенка третьего года жизни отстают от своих сверстников из семьи по всем функциональным областям. Однако, наибольшие различия в обеих группах испытуемых проявились в игровой деятельности.

В доме ребенка должны быть созданы адекватные психологические условия общения ухаживающих взрослых с детьми, которые бы обеспечили необходимый уровень реализации возрастного потенциала их психического развития.

Многочисленные психолого—педагогические исследования [11], [12], [13], [14] доказывают, что задержка в развитии речи, пассивность, сниженная познавательная активность, негативный эмоциональный фон поведения детей с материнской депривацией связаны с неудовлетворением их потребности в сотрудничестве со взрослым. Другими словами, воспитанники дома ребенка нуждаются в качественно ином и едином подходе к обучению и воспитанию со стороны ухаживающих взрослых. Целенаправленный педагогический процесс должен быть основан на адекватной возрастному периоду форме общения взрослого с ребенком в условиях предметного взаимодействия. Эта цель может быть достигнута посредством проведения психологической работы с воспитателями, направленной на изменение педагогической позиции в отношении воспитания и обучения детей раннего возраста с материнской депривацией.

Таким образом, выявленные в результате психолого—педагогического изучения особенности психического развития детей с материнской депривацией на третьем году жизни позволяют утверждать, что они нуждаются в целенаправленном формировании опыта практической деятельности при активном участии взрослого. Создание специальных психологических условий для развития детей возможно не только на организованных занятиях, но и в условиях свободной деятельности детей, которая должна быть подчинена задаче развития предметной и предпосылок к игровой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Урядницкая Н.А. Профилактические аспекты проблемы ранней диагностики и коррекции отклонений в развитии у детей // Ранняя психолого—педагогическая помощь детям с особыми потребностями и их семьям. Материалы конференции. Москва, 18—19 фев. 2003 г. / Сост. Ю.А. Разенкова, Е.Б. Айвазян. М.: Полиграф сервис, 2003. С. 49—60.
2. Авдеева Н.Н., Хаймовская Н.А. Развитие образа себя и привязанностей у детей от рождения до трех лет в семье и доме ребенка. М.: Смысл, 2003. 152 с.
3. Коробейников И.А. Проблемы сиротства: реальность и ожидания // Дефектология. 2006. №1. С. 3—5.
4. Ослон В.Н., Холмогорова А.Б. Замещающая профессиональная семья как одна из моделей решения проблемы сиротства в России // Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 79—90.
5. Мухамедрахимов Р.Ж. Влияние опыта жизни в закрытом учреждении на последующее развитие ребенка // Дефектология. 2006. № 1. С. 21—24.
6. Аксенова Л.И. Лисеев А.А., Тюрина Н.Ш., Шкадаревич Е.В. Программа ранней комплексной диагностики уровня развития ребенка от рождения до 3—х лет // Дефектология. 2002. № 5. С. 3 — 27.
7. Баженова О.В. Диагностика психического развития детей первого года жизни. М.: Издательство МГУ, 1986. 92 с.
8. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Если ваш ребенок отстает в развитии. М.: Медицина, 1993. 112 с.
9. Комарова Н.Ф. Диагностика игры детей. Метод. рекомендации. Н. Новгород: НГПИ им. М. Горького, 1992. 23 с.
10. Стребелева Е.А. Методические рекомендации психолого—педагогического изучения детей (2—3 лет): Ранняя диагностика умственного развития. М.: Компания «Петит», 1994. 32 с.
11. Землянухина Т.М., Лисина М.И. Особенности общения и любознательности у воспитанников закрытых детских учреждений в раннем возрасте // Возрастные особенности психического развития детей / Под ред. И.В. Дубровиной, М.И. Лисиной. М., 1982. С. 36—59.
12. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 18—34.
13. Финашина Т.А. Развитие речи у детей раннего возраста, воспитывающихся в разных условиях.: Дис. ... канд. психол. наук. Калуга, 2000. 212 с.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ АДДИКТИВНОГО И ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

Общее представление о механизмах формирования девиантного, аддиктивного поведения в подростковой субкультуре. Психологические особенности развития личностных характеристик при отклоняющемся поведении. Влияния поведенческих паттернов на процессы дезадаптации подростков.

Tretyakova T.V.

FACTORS ENCOURAGING DEVIANT AND ADDICTIVE BEHAVIOR OF TEENAGERS

The article tells about the mechanisms of deviant, addictive behaviour in the teenager subculture. The psychological peculiarities of personal characteristic development within the deviating behaviour and the influence of behaviour patterns on the process of disadaptation of teenagers are studied.

В настоящее время рост числа подростков, склонных к проявлению аддиктивного и девиантного поведения неуклонно увеличивается. Этот факт делает актуальным исследование личностных структур подростков, их отличительных особенностей развития, проявления дезадаптации.

Современные исследователи определяют отклоняющееся от нормы поведение, как биосоциопсихическое расстройство личности, характеризующееся специфическими патофизиологическими изменениями нервной системы, тягой к чему-либо контрпродуктивному, а также изменением поведения и образа жизни человека. Таким образом, аддиктивное поведение можно определить, как расстройство вследствие желания улучшить свое психическое состояние с помощью чего-либо.

Имеются исследования ряда авторов в области аддиктологии. По классификациям Ц. Короленко, А. Гоголева, В. Постнова выделены следующие виды зависимостей, наиболее часто встречающихся в подростковом возрасте: азартные игры (гэмблинг), компьютерная зависимость, интернет-зависимость, наркомания, алкоголизм [6, С.12].

В. Менделевич рассматривает также фанатизм во всех его проявлениях как одну из форм аддиктивного поведения, отмечая, что «любое сверхценное увлечение, при котором объект увлечения или деятельность становится определяющим вектором поведения человека, входит в состав аддиктивного, девиантного типов поведения» [4, С. 26]. Исследования детско-подростковых наркологов, психологов, психиатров показали, что предрасположенность к химическим видам зависимости (алкоголизму, наркомании, токсикомании) может быть обусловлена генетически. Так, например, дети, рожденные от отцов-алкоголиков, в 3—5 раз чаще заболевают алкоголизмом, чем дети, рожденные от здоровых отцов. На развитие различных форм отклоняющегося поведения влияют многие факторы, в частности: тип высшей нервной деятельности, вид психоактивного вещества, мотивационные психологические установки. При условии аддиктивного поведения на определенном этапе наступает истощение защитных систем организма, происходят изменения в психической сфере в виде невротизации, искажение и деформация личностных структур [6, С. 15].

В настоящее время широко распространено мнение, о том, что основными причинами аддиктивного поведения подростков являются безделье, скука и неумение себя занять. По мнению подростковых психиатров—наркологов А. Личко и

В.Битенского, безделье, неумение себя занять, как факторы, способствующие формированию девиантного, аддиктивного поведения в действительности — одно из самых редких условий для этого [2, С. 118]. Авторы выделяют в качестве факторов, влияющих на формирование отклоняющегося поведения: несостоятельность в учебе; жестокое обращение с подростком в семье; постоянные конфликты между родителями; эмоциональное отвержение со стороны матери, сверстников; алкоголизация, наркотизация родителей, близких родственников; бунт против гиперопеки [6, С. 52].

В исследованиях Леонгарда К. отмечено влияние типа акцентуации характера на риск формирования зависимостей, т.е. склонность к аддиктивному поведению. Было установлено, что возбудимые личности (гипертимы) часто становятся хроническими алкоголиками. Это связано с тем, что решающими для поведения человека часто являются неконтролируемые инстинкты и влечения. Для некоторых типов акцентуаций обычным состоянием является депрессия, что, собственно, и является пусковым механизмом к азартным переживаниям, психоактивным веществам. В исследованиях К. Леонгарда отмечено, что среди педантичных личностей проявления аддиктивного поведения практически не встречается, соответственно акцентуацию данного типа можно считать благоприятным прогностическим признаком [3, С. 47].

В работах А. Личко отмечено, что кроме неустойчивых и истероидных личностей к аддиктивному поведению склонны циклоиды, шизоиды и эпилептоиды и люди с эмоционально—лабильной акцентуацией [2, С.119]. Однако А. Личко, также как и К. Леонгард, указывали на то, что есть акцентуанты, вообще не склонные к аддиктивному поведению. Ряд исследователей отмечают следующие основные личностные черты людей, склонных к зависимостям: это, прежде всего, инфантильность, низкий самоконтроль, враждебность, эмоциональная холодность и эгоцентризм. По их мнению, о личностной предрасположенности к аддиктивному поведению может говорить наличие у подростка следующих личностных деформаций: изменение мотивационной структуры личности; преобладание избегающей мотивации, отсутствие навыков рефлексии, низкий уровень развития самосознания; низкий уровень самоуважения, вплоть до неприятия образа «Я»; тенденция к уходу от реальности в стрессовой ситуации [6, С.12].

В подростковом возрасте реакции на фрустрирующую ситуацию могут быть различны от социально приемлемых (самозащитный способ реагирования на стресс), до пассивных форм преодоления стрессовой ситуации (уход от проблемы, стремление улучшить свое самочувствие при помощи приема психоактивных веществ, алкоголя) [4, С.126]. Такой тип реакции на стресс ведет к формированию девиантного и аддиктивного поведения. Исходя из концепций когнитивных психологов, в процессе формирования аддикций решающее значение имеет подкрепление научения. Так как награда формирует желание повторного действия. В когнитивной психологии выделяют потребность в поиске ощущений, как личностную особенность у людей, склонных к аддиктивному поведению. Анализ семейных стилей воспитания, проведенный отечественными исследователями, позволяет сделать предположения о факторах риска развития отклоняющегося поведения в будущем. Нарушение характера воспитания в семьях подростков, склонных к аддиктивному поведению, отмечают практически все исследователи [6, С. 58]. К числу особенностей семейного воспитания подростков с аддиктивным поведением С.А.Кулаков относит: жесткий контроль, недоверие к подростку, противоречивое отношение к его самостоятельности, требование уважать родителей и отказ в уважении к нему. Ю.В. Попов наиболее неблагоприятным считает неустойчивый тип воспитания.

Также прослеживается повторяемость процессов, когда дети, выросшие в семье с неблагоприятными условиями, сами создают такую же нездоровую атмосферу в своих семьях [1, С.17].

Рассматривая девиации психосоциального развития подростков в рамках теории деятельности, в работах А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, можно отметить следующее: ведущая деятельность в пубертатном периоде имеет такие компоненты как интимно—личностное общение с другими и учебно—профессиональную деятельность. Фиксация подростка на игровой деятельности не только мешает становлению его интимно—личностного общения со сверстниками и взрослыми, но и предопределяет как бы «тупиковое» развитие учебной деятельности, неспособной превратиться в деятельность учебно—профессиональную. Подростковый возраст представляет собой группу повышенного риска, так как сказываются внутренние трудности переходного возраста, психогормональные процессы, перестройка «Я» концепции. Появляются противоречия, обусловленные перестройкой механизмов социального контроля: детские формы контроля, основанные на соблюдении внешних норм и послушании взрослым, уже не действуют, а взрослые способы, предполагающие сознательную дисциплину и самоконтроль, еще не сложились или не окрепли [4, С.121].

Несмотря на то, что формы девиантного поведения различны, они взаимосвязаны и образуют единый блок, так что вовлечение подростка в один вид девиантных действий повышает вероятность его вовлечения также и в другой. Отечественная психология, не отрицая влияния врожденных особенностей организма на свойства личности, стоит на позициях того, что человек становится личностью по мере включения в окружающую жизнь. Личность формируется при участии и под воздействием других людей, передающих накопленные ими знания и опыт; не путем простого усвоения общественных отношений, а в результате сложного взаимодействия внешних (социальных) и внутренних (психофизических) задатков развития, представляет собой единство индивидуально—значимых и социально—типических черт и качеств [6, С. 73].

Важно отметить влияние на поведенческие паттерны подростков их включенность в деятельность уличных групп. Такие группы, как правило, складываются стихийно на почве нездоровых интересов, часто представляют собой микросреду, отрицательно влияющую на подростка, формируются социально—отрицательные интересы, стремление к взрослым формам поведения: групповое употребление наркотиков, алкоголизация. Формы девиантного поведения закрепляются в поведенческие стереотипы, формируется асоциальный стиль поведения [5, С. 68].

Таким образом, девиантные формы поведения, базируясь на индивидуально—психологических стереотипах, имеют зависимость от внешних условий, ситуативных моментов, которые способны либо провоцировать, либо блокировать неадекватные формы поведения. Большинство как отечественных, так и зарубежных ученых (Бандура А., Герн А., Гроссман Г.) считают, что внешние воздействия среды влияют на поведение ребенка, преломляясь через внутренние условия (индивидуальные личностные свойства, качества), формирование которых зависит от взаимодействия наследственных предпосылок со всеми условиями окружения. Развитие личностных качеств и определенных особенностей поведения индивида обусловлено врожденными предпосылками; социальными условиями (особенностями взаимоотношений с родителями, окружающими взрослыми и сверстниками, содержанием деятельности); внутренней позицией самого индивида [1, С. 23].

Учитывая многообразие мнений относительно причин, приводящих к девиан-

тному и аддиктивному поведению, следует отметить, что все исследователи сходятся в том, что на формирование отклоняющегося поведения у подростков воздействует не один доминирующий, а сразу несколько факторов. Такие, как неблагоприятная микросоциальная ситуация, отклонения в работе центральной нервной системы, пубертатный период, возрастные особенности личностного развития, «деятельностные деформации», неудовлетворение жизненно-важных потребностей ребенка.

Но недостаточно исследований комплексного изучения искажений в личностной, эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной сферах у подростков, склонных к девиантному поведению, и их влияния на дезадаптационные процессы этого возраста.

Для изучения индивидуальных особенностей подростков нами было проведено пилотажное исследование на базе ГУЗ МО «Подольский наркологический диспансер». В исследовании участвовали 15 подростков, состоящих на профилактическом учете в отделении медико-социальной помощи детям и подросткам. Для исследования личностных особенностей подростков, влияющих на формирование аддиктивного поведения, мы использовали следующие методы и методики: опросник «оценка социально-психологической адаптированности» К. Роджерс и Р. Даймонд; тест исследования тревожности Ч.Д. Спилбергера; тест А.Басса и А. Дарки для изучения агрессивности; методика определения акцентуаций характера К. Леонгарда — Шмишека; «Нерешаемая задача» для изучения волевых качеств и управления своими эмоциями; проективная методика — «несуществующее животное».

У всех подростков были выявлены акцентуации характера. Наиболее выраженной акцентуацией является гипертимность (76%), затем — ригидность (45%), далее — демонстративность (34%), экзальтированность 21%.

Таким образом, наличие акцентуированных черт характера: гипертимности, демонстративности, экзальтированности может являться пусковым механизмом для формирования и развития различных форм отклоняющегося поведения.

При изучении агрессии склонность к вербальной агрессии выявлена у 42% подростков. Выраженность этого показателя проявляется в общении не только между подростками в виде обоюдных словесных угроз, запугивания, придумывании различных обидных прозвищ своим ровесникам, кличек, но в то же время эта вербальная агрессия проявляется по отношению к взрослым (педагогам, родителям и т.д.). Отличительной особенностью изучаемой группы является то, что на момент обследования подростки нигде не работали и не учились, именно незанятость приводила их к употреблению алкоголя, психоактивных веществ.

Помимо проведенных методик мы использовали метод беседы. Выявлено, что подростки не осознают причин собственного поведения, сознание характеризуется шаблонностью, стереотипностью, узким кругом знаний, скудным словарным запасом.

Таким образом, личностные характеристики подростков: акцентуации характера (гипертимность, экзальтированность), стереотипность суждений, вербальная агрессия под воздействием различных факторов приводит к аддиктивному поведению.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вострокнутов Н.В. Основные аспекты школьной дезадаптации. — М., 2001. С. 54—67.
2. Личко А.Е., Битенский В.С. Подростковая наркология. — М., 1998. С. 114—210.
3. Леонгард К. Акцентуированные личности. — М., 1981. С. 58.
4. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. — М., 2005. С. 448.
5. Райн Мак Малин. Когнитивная терапия. Практикум. СПб., 2001. С. 63—82.
6. Худяков А.В. Клинико—социальные аспекты формирования зависимости. Ивановская медицинская академия, 2005. С. 76.

СИСТЕМНАЯ ПСИХОКОРРЕКЦИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В РАННЕМ ДИЗОНТОГЕНЕЗЕ

В статье описаны результаты многолетнего экспериментального исследования возможностей психологической помощи и оптимизации развития, социализации и адаптации детей с задержками психического развития, освещены вопросы организации комплексной психокоррекционной работы и сопровождения детей с отклоняющимся развитием в рамках системного подхода.

Sokolova E.V.

SYSTEMATIC PSYCHOLOGICAL INTERVENTION AND SUPPORT ORGANIZATION FOR CHILDREN WITH DEVIATIONS IN DEVELOPMENT

This article describes results of experimental studies of possibilities of psychological interventions and support of children with deviations in development. Author pays attention at analysis and systematization of the experience in psychological—and—pedagogical accompaniment organization for children with deviations in development. Major point of article is cooperation of specialists and services (psychological, educational, medical, social etc.) in organization of accompaniment for the development of children. The article reports issues of qualified personnel training and formation of adequate social attitude regarding persons with limited abilities.

В связи с увеличением числа детей с отклоняющимся развитием в психологии и педагогике возрастает актуальность дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания детей с отклоняющимся развитием, психокоррекции нарушений в раннем онтогенезе, адаптации детей к жизни в условиях современного общества.

Подходы психолого—педагогического сопровождения развития детей стали реализовываться в системе образования с середины 1990—х гг. в связи с развитием психологической службы. Появился также ряд работ, которые претендуют на создание ее научных основ (Дубровина И.В., 1988, 1991, 1995, 1998; Абрамова Г.С., 1993, 1998; Маркова А.К., 1993; Овчарова Р.В., 1993, 1996, 1998; Рогов Е.И., 1995, 1998; Казакова Е.И., 1998; Шипицина Л.М., 2005 и др.). В некоторых работах рассматриваются организационные моменты оказания практической помощи проблемным детям, в том числе и детям с ЗПР (Забрамная С.Д., 1985, 1988, 1990; Кумарина Г.Ф., 1990, 1991; Заширинская О.В., 1995; Ямбург Е.А., 1997; Мамайчук И.И., Ильина М.Н., 2004 и др.). К сожалению, совсем немногочисленны работы, определяющие систему психокоррекционных мероприятий по оказанию помощи проблемным детям (в том числе и с ЗПР), интегрированным в общеобразовательную среду. Проведенные исследования показывают, что зачастую сегодня нет возможности обеспечить системность психокоррекции и сопровождения всех нуждающихся детей и участников образовательного процесса, оперативно реагировать на проблемы образования, часто нарушаются основные принципы эффективного сопровождения — его непрерывность, индивидуальность, мультидисциплинарность и автономность, комплексность и системность организации (Казакова Е.Н., 1998; Колеченко А.К., 2001; Ульяновская У.В. и Лебедева О.В., 2005; Шипицина Л.М., Хилько А.А., Галлямова Ю.С., Демьянчук Р.В., Яковлева Н.Н., 2005).

О детях с ЗПР (задержкой психического развития) в отечественной психологии накоплены исключительно ценные научные сведения, хотя проблема специаль-

ного изучения сформировалась только в конце 1960–х гг. Заметим, что полученные данные по большей части имели (и до сих пор имеют) отношение к младшим школьникам и подросткам. Необходимо также отметить, что большинство исследователей ограничивают свои задачи описанием клинико–нейропсихологической характеристики этих дефектов, изучением особенностей нарушения какой–либо функции: памяти, внимания, речи, мышления, зрительно–пространственного восприятия, специфики общения, игровой деятельности. Кроме того, прослеживается недостаток конкретных организационно–методических работ и практических рекомендаций по организации комплексного психолого–педагогического сопровождения, абилитации детей, психокоррекции нарушений в раннем онтогенезе. Наблюдаются трудности внедрения теоретических разработок в практическую деятельность, недостаточно материалов о возможностях интеграции детей с отклоняющимся развитием в учреждения общеобразовательного профиля.

Исходя из этого, проблема организации системной психокоррекции и своевременного преодоления отставаний психического развития у детей с ЗПР, пока еще не упущены сензитивные периоды и не возникли вторичные, социально–обусловленные нарушения развития, является чрезвычайно актуальной.

В нашем исследовании была предпринята попытка создания научно–теоретических основ и практической реализации метода системной психокоррекции и сопровождения развития детей с ЗПР в детских учреждениях (детских садах, школах). Объект исследования – личность и ее развитие в дизонтогенезе. Предмет – организация системной психокоррекции развития личности в раннем дизонтогенезе. Цель исследования состояла в научном обосновании, разработке и апробировании системной психокоррекции развития личности в дизонтогенезе. В соответствии с определенной нами целью выдвигалась гипотеза исследования, которая основана на предположении о том, что, вероятно, системная психокоррекция будет оптимальным условием, позволяющим преодолеть отставание в психическом развитии личности и снизить риск школьной дезадаптации у детей с ЗПР.

В нашем понимании *системная психокоррекция* определяется как комплекс методов и средств специально организованного психолого–педагогического воздействия, сочетающего в себе методы абилитации, психокоррекции, психотерапии с одновременной оптимизацией социальной ситуации развития. Методы психокоррекции задержки психического развития в раннем дизонтогенезе включают: прямую и косвенную коррекцию, групповые и индивидуальные формы развития и коррекции познавательной, психомоторной и личностной сферы ребенка; развитие субъектности ребенка в контексте соответствующей возрасту деятельности. В рамках данного метода эффективным является использование игровых недирективных телесно–ориентированных методов психокоррекции: игрового танца, психогимнастики, практики экспрессивной психомоторики. В целях оптимизации социальной ситуации развития необходимо создание особой развивающей и эмоционально–комфортной среды; включение ближайшего окружения ребенка в контекст коррекционно–развивающей работы; гармонизация взаимоотношений детско–взрослого сообщества.

Исходя из цели исследования, в экспериментальной части были сформулированы следующие задачи.

1. Разработать многоуровневую систему диагностики и анализа психического развития личности в дизонтогенезе.

2. Провести многоуровневый системный анализ динамики психического раз-

вития детей с задержкой психического развития по сравнению с группой нормы.

3. Создать и апробировать систему условий и средств системной коррекции психического, в том числе и личностного развития детей с задержкой психического развития, направленную на компенсацию отставания в развитии детей с ЗПР.

4. Изучить влияние системной психокоррекции и условий оптимизации социальной ситуации развития психического развития, созданных на базе специализированных групп, интегрированных в дошкольные учреждения, преодоление отставания в развитии и профилактику последующей социальной дезадаптации детей с ЗПР.

5. Обосновать необходимость своевременной системной психокоррекции и комплексного психолого—педагогического сопровождения детей с задержкой в развитии на базе интегрированных специализированных комплексов «детский сад—школа».

Для проверки гипотезы и достижения поставленных задач было спланировано и проведено комплексное экспериментальное исследование, состоящее из основного и дополнительного блоков и включающее в себя:

1—й блок (основной эксперимент) — практическое исследование в рамках данного блока было направлено на изучение специфики развития детей с ЗПР, оценку влияния системной психокоррекции и оптимизации социальной ситуации развития в специализированных группах, интегрированных в дошкольные учреждения. Основной эксперимент состоял из констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов.

2—й блок (дополнительный эксперимент) — лонгитюдное исследование, в рамках которого осуществлялся анализ результатов социальной адаптации детей с ЗПР, получивших своевременную психолого—педагогическую помощь в специализированных группах детского сада. Наблюдалось развитие и социализация детей с диагнозом ЗПР (7—16 лет), посещавших ранее специализированные группы, и детей, которым в дошкольном детстве был поставлен диагноз ЗПР, но специальной помощи оказано не было. Также изучалась специфика адаптации детей с ЗПР, особенности самоотношения и склонность к правонарушениям как показатель вторичных нарушений развития. Данные лонгитюдного исследования, используемые для анализа и оценки, были собраны за период 1995—2005 гг.

Подготовка констатирующего этапа исследования начиналась с конкретизации его проблемы, целей и задач. В качестве **проблемы** эксперимента был рассмотрен вопрос специфики психического развития личности в дизонтогенезе. Предполагался анализ многоуровневой структуры задержки психического развития как частного случая дизонтогенеза, а также вопрос о влиянии системной психокоррекции отклоняющегося развития. При этом был проведен информационный поиск, осуществлялся теоретический анализ данных литературы. Конечная цель эксперимента достигалась через ряд промежуточных этапов.

На этапе подготовки констатирующего эксперимента было проведено многоуровневое **пилотажное исследование**, в котором были изучены психологические особенности 992 детей в возрасте 5—7 лет (161 человек — дети с ЗПР, 831 человек — дети группы «норма»). Это воспитанники детских садов, дети, не посещающие дошкольные образовательные учреждения (неорганизованные дети) г. Бердска. Цель пилотажного исследования — проанализировать состояние познавательной, психомоторной, эмоционально—личностной сферы детей категории «норма» и «задержка психического развития»; отобрать группы сравнения для констатирующего эксперимента.

В результате пилотажного исследования экспериментальные группы детей были дифференцированы следующим образом:

1. Экспериментальная группа (ЭГ) — дети с диагнозом «задержка психического развития», установленным МППК (89 человек), посещающие специализированные группы, интегрированные в общеобразовательные дошкольные учреждения № 3 и № 21 г. Бердска.

2. Контрольная группа (КГ) — дети с диагнозом «задержка психического развития», установленным МППК (73 ребенка), воспитывающиеся в домашних условиях либо посещающие массовые группы детских садов г. Бердска.

3. Фоновой нормативной группой были практически здоровые дети без диагноза ЗПР и выраженных явлений отклоняющегося развития, посещающие дошкольные образовательные учреждения г. Бердска, и подростки «группы риска», состоящие на внутришкольном или милицейском учете.

Также в целях исследования социальной ситуации развития в исследовании принимали участие родители, опекуны этих детей и педагоги и специалисты, непосредственно работающие с ними.

Для регистрации данных исследования использовалась специально разработанная формализованная карта—схема изучения социально—психологического и медицинского статуса ребенка, куда, в частности, вошли структурные блоки, информирующие о семейной ситуации, социально—бытовом положении, а также психолого—педагогические характеристики с информацией о психологических показателях развития. В данном исследовании вся цифровая информация обрабатывалась с помощью непараметрических критериев: *U*—критерия Манна—Уитни и *T*—критерия Вилкоксона, коэффициента ранговой корреляции Спирмена; проверка поуровневых различий данных производилась при помощи *Z*—критерия, который является модификацией критерия Стьюдента, для анализа долей (%). Обработка экспериментальных данных и графическое представление результатов осуществлялось с использованием программы статистического анализа STATISTICA 6.0 с использованием стандартного пакета прикладных программ.

Основные этапы экспериментального исследования по апробации модели системной психокоррекции психического развития личности в раннем онтогенезе представлены на схеме 1.

Основными составляющими процесса системной психокоррекции нами обозначены:

1. Системная многоуровневая диагностика сущности отклоняющегося развития, адекватная и комплексная информация о состоянии ребенка, прогноз его дальнейшего развития.

2. Разработка плана сопровождения развития ребенка с учетом деятельности всех специалистов (педагога, психолога, дефектолога, социального педагога и др.) и ближайшего окружения ребенка.

3. Комплексная, многофункциональная развивающая и формирующая работа с детьми, имеющими те или иные трудности обучения и развития.

4. Системная психокоррекция нарушений развития у детей.

5. Оптимизация социальной ситуации развития в контексте дифференцированной интеграции детей с ЗПР в общеобразовательное пространство, включение ближайшего окружения ребенка в контекст коррекционно—развивающей работы.

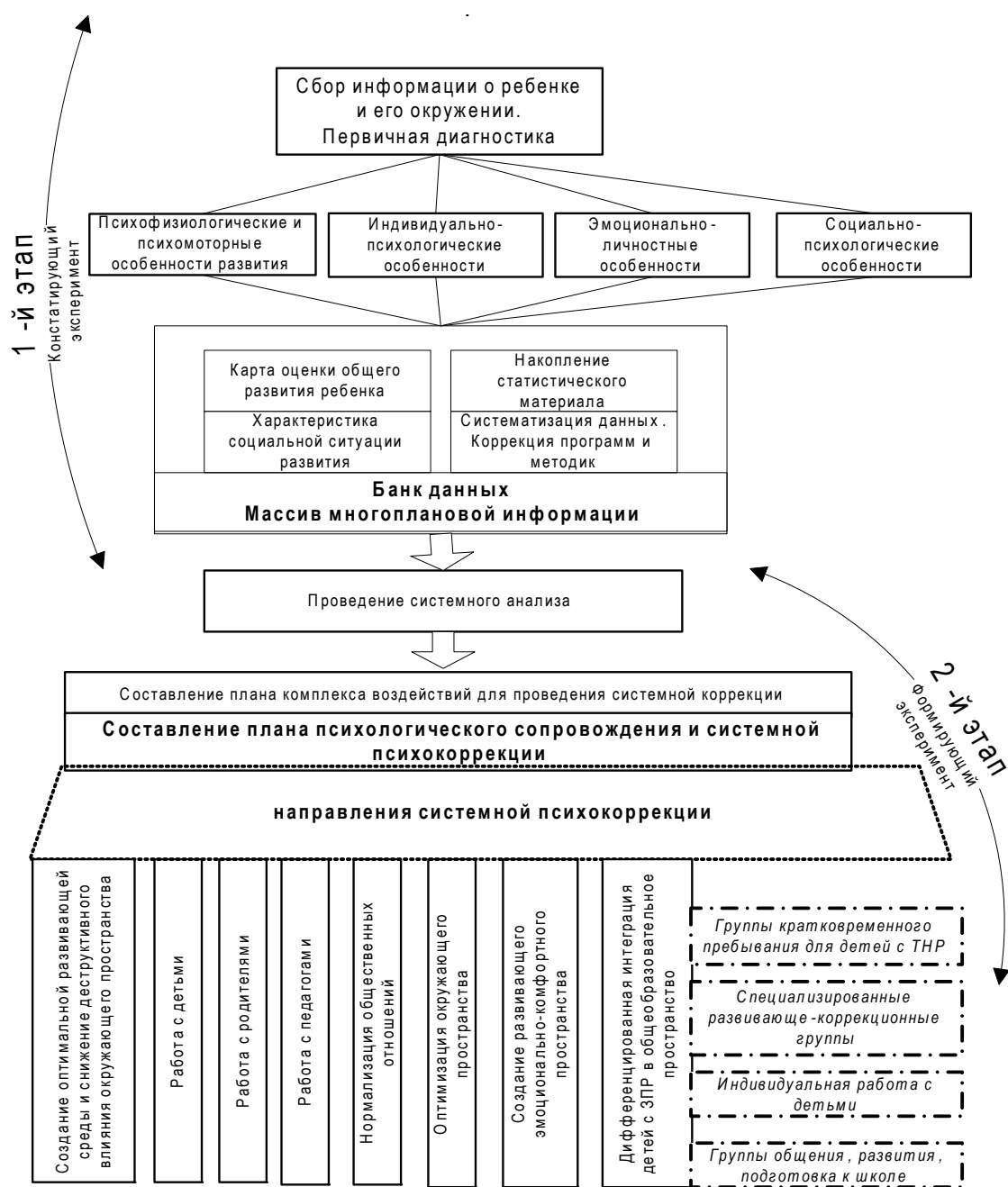
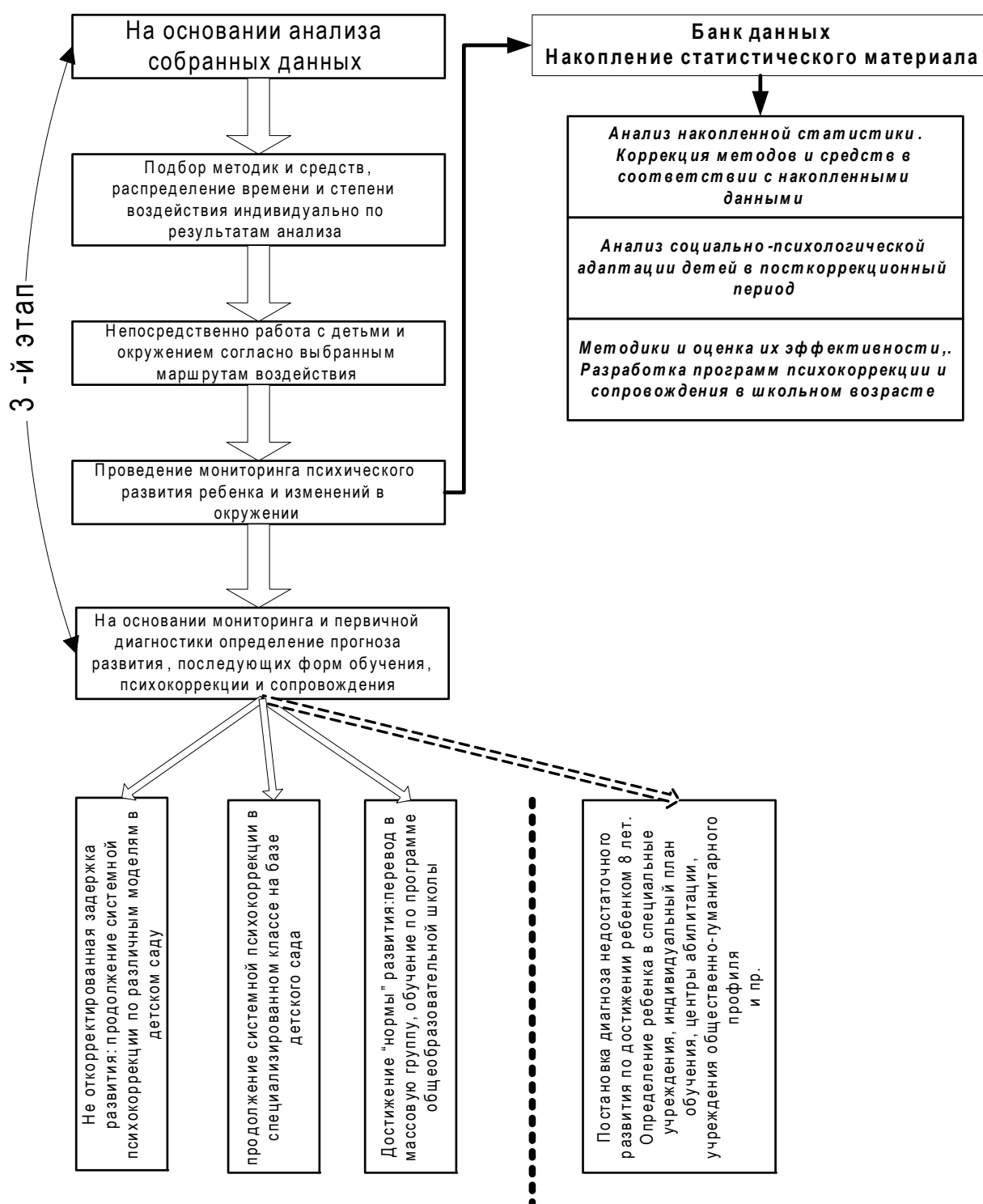


Схема 1. Модель системной психокоррекции отклоняющегося развития



Окончание схемы 1.

В рамках данного исследования под основными направлениями системной психокоррекцией мы понимаем:

- оптимизацию социальной ситуации развития;
- коррекционно-развивающее направление.

Оптимизация социальной ситуации развития связана в первую очередь с оптимизацией общения ребенка как в сфере социальных отношений, т.е. отношений ребенка с «общественным взрослым» как представителем социальных институтов — учителем, воспитателем и другими, так и в сфере межличностных отношений, т.е. построение отношений с близкими взрослыми и значимыми сверстниками по типу «комунитас», субъект—субъектных отношений.

Второй важной задачей оптимизации социальной ситуации развития является внесение необходимых корректив в образовательно—воспитательный компонент — тип учебно—воспитательного учреждения, способ участия ребенка в различных формах внешкольных занятий, стили педагогического общения (речь идет об изменении негативного, отвергающего, чрезмерно опекающего и по сути инвалидирующего отношения на «принимашее» отношение, сообщающее поддержку и уверенность в потенциальных возможностях развития ребенка).

Третья задача связана с изменением позиции ребенка в обществе, она решается в процессе дифференцированной интеграции детей с ЗПР в общеобразовательное пространство, когда у ребенка создается новый, более продуктивный с точки зрения задач развития образ «Я в мире».

И еще, на наш взгляд, одна немаловажная задача — это создание особого развивающего пространства в группах, создающего условия для реализации активности ребенка, развитие субъектности ребенка в контексте соответствующей возрасту деятельности.

К важнейшим факторам коррекционной работы мы также относим особенности профессиональной и личностной готовности педагога к работе с детьми, учет родительской позиции и меру их участия в коррекционном процессе. Эффективность коррекционных программ существенно зависит также от времени осуществления интервенции, как было сказано выше: чем раньше выявлены задержка и нарушения в развитии и чем раньше начата коррекционная работа, тем больше вероятность успешного разрешения трудностей развития ребенка. Таким образом, процесс системной психокоррекции представляет собой достаточно продолжительный по времени период оказания психологической помощи ребенку и создания условий для оптимизации развития личности.

Основные задачи *коррекционно—развивающей работы* включают в себя:

- преодоление отставаний психического развития, устранение причин того или иного неблагополучия;
- профилактику и коррекцию поведенческих нарушений и недостатков эмоционально—волевого развития детей, уменьшение симптомов отклонений в развитии;
- психокоррекцию и развитие познавательной, психомоторной и эмоционально—личностной сферы ребенка;
- профилактику и коррекцию явлений социально—психологической дезадаптации в школьном возрасте.

Основные направления и блоки реализации модели системной психокоррекции представлены на схемах 2, 3, 4.

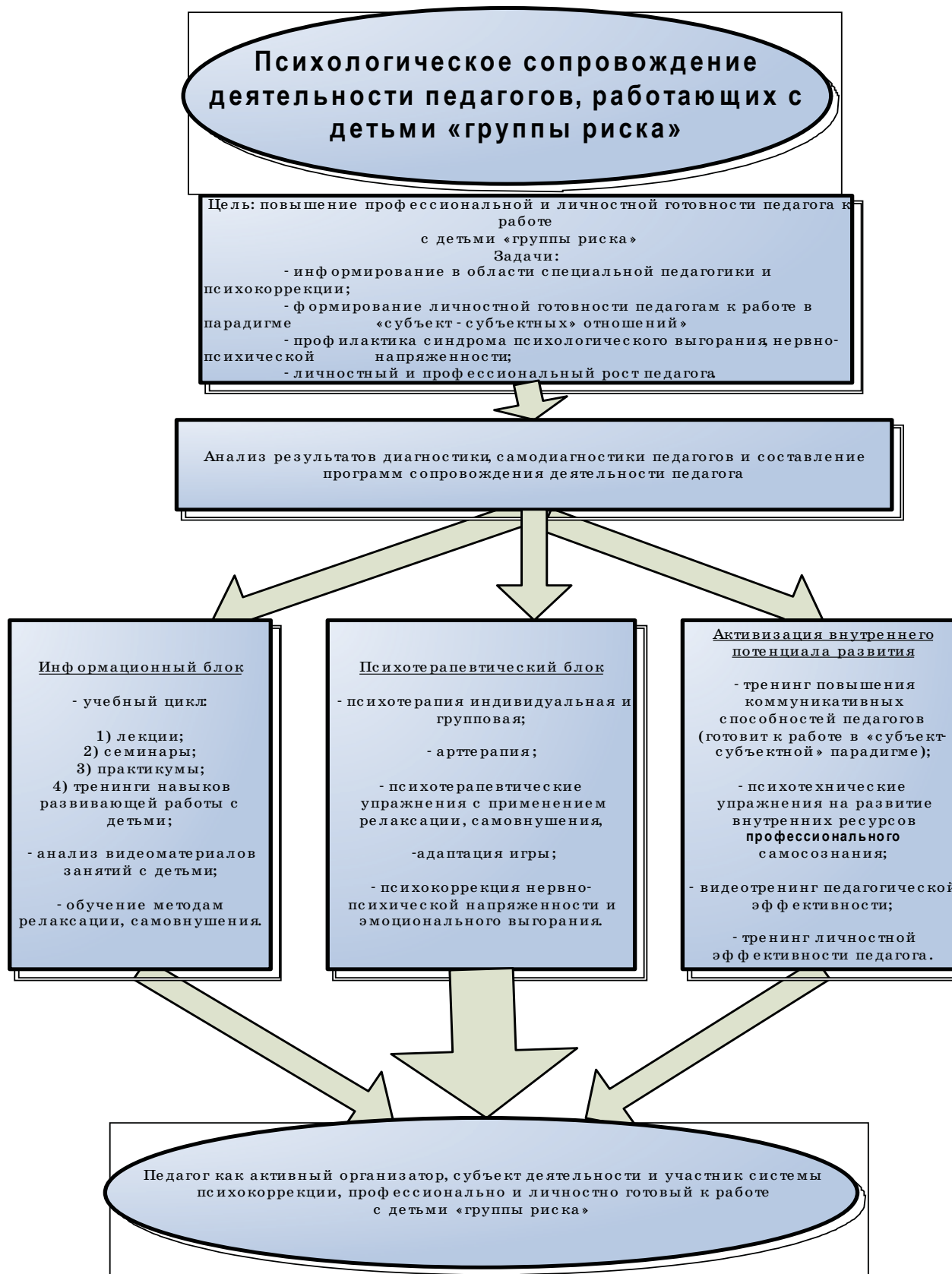


Схема 2. Психологическое сопровождение педагогов специализированных групп

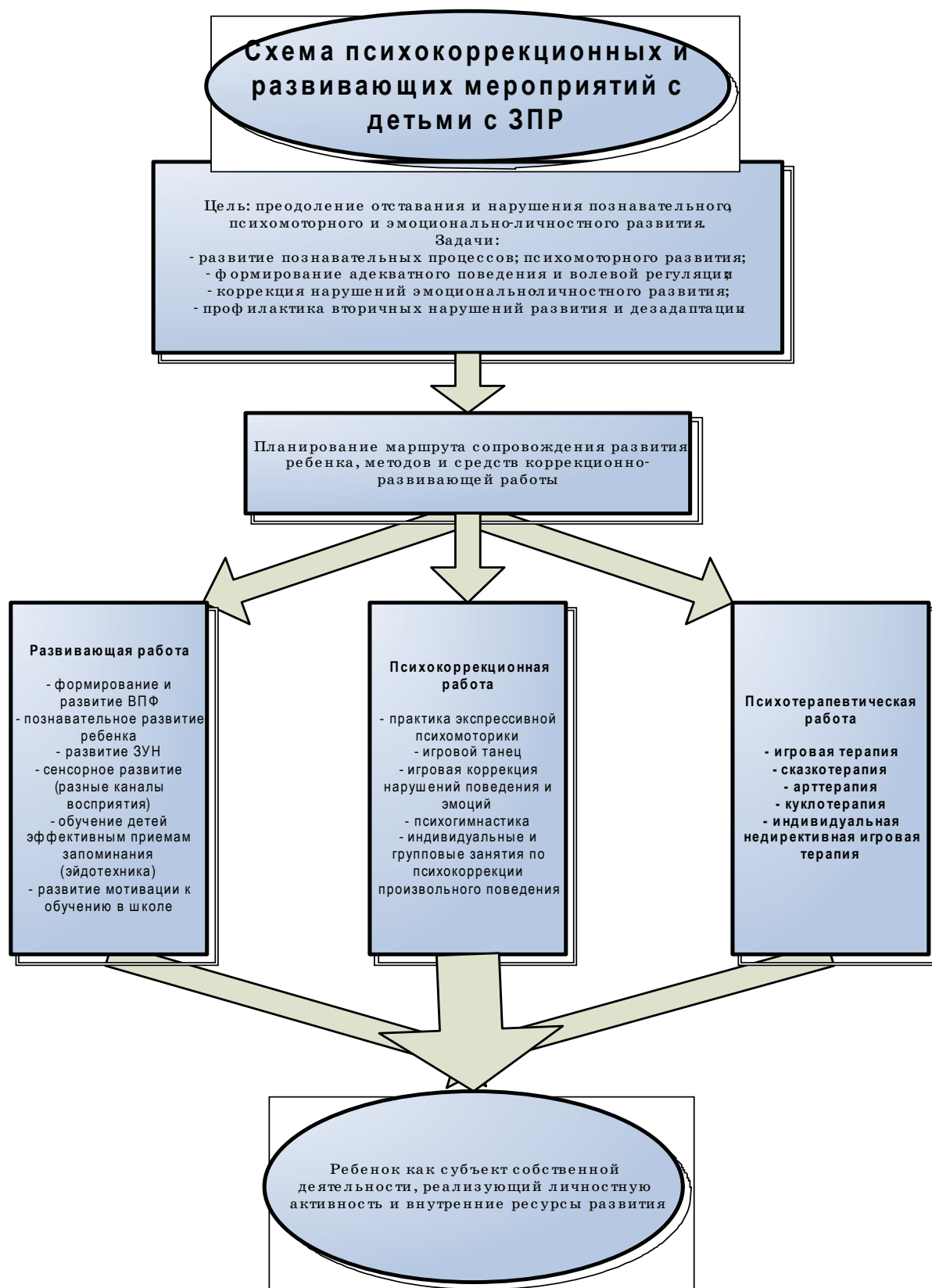


Схема 3. Система психокоррекционных мероприятий и развивающей работы с детьми с ЗПР

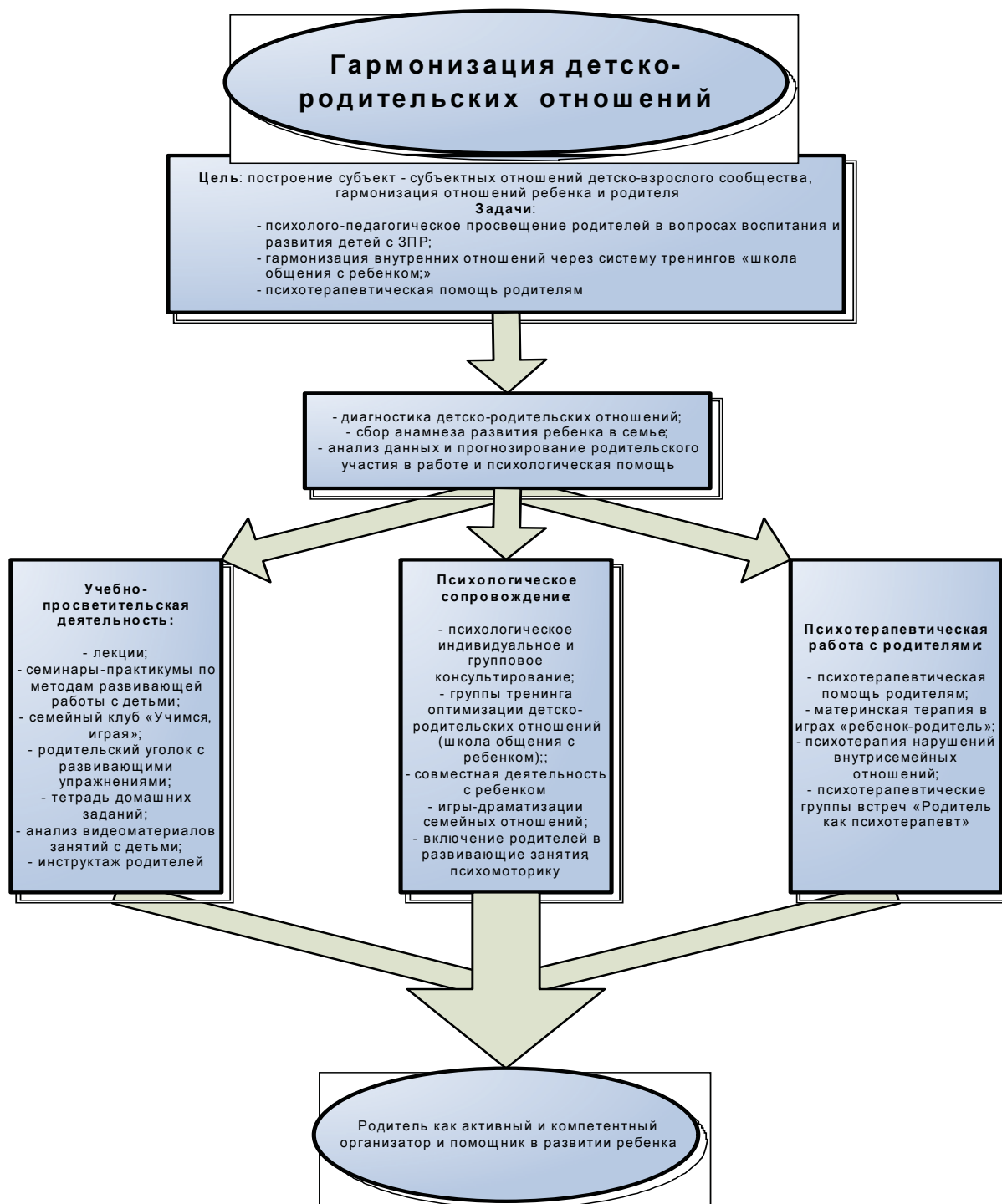


Схема 4. Схема гармонизации детско—родительских отношений

Подводя итоги исследования, мы отметили, что:

- в соответствии с выдвинутыми положениями подтвердилось наше предположение о том, что включение в коррекционно—развивающий процесс близких взрослых и раннее вмешательство в развитие ребенка является обязательным условием оптимизации психического развития в дизонтогенезе;
- освоение необходимого дошкольнику объема знаний, умений и навыков, формирование высших психических функций у детей с ЗПР возможно только в контексте игры как ведущей деятельности и субъект—субъектных отношений детско—взрослого сообщества, обеспечивающих эмоционально благоприятную атмосферу принятия и понимания особенностей развития такого ребенка;
- для построения субъект—субъектных взаимоотношений детей и взрослых необходима системная работа с педагогами и родителями по повышению уровня психолого—педагогической грамотности в вопросах помощи ребенку с задержкой в развитии, а также развитие способности работать в субъект—субъектной парадигме через систему тренингов личностного роста, овладения навыками эффективной коммуникации;
- результаты лонгитюдного наблюдения показали, что дети с ЗПР, получившие раннюю психолого—педагогическую помощь в специализированных группах, интегрированных в массовый детский сад, где было организовано референтное общение со взрослыми и сверстниками, наиболее успешно адаптировались и обучались в школе, не проявляя признаков вторичных социально обусловленных аномалий развития;
- нормализация развития и интеграция детей с аномалиями в массовые образовательные учреждения, где в контексте общения с нормально развивающимися сверстниками осуществляется специальная коррекционно—развивающая работа и психологическая помощь детям, их близким взрослым, является обязательным условием преодоления задержки и успешной социальной адаптации детей в обществе. Таким образом, наша гипотеза нашла подтверждение.

Обобщая результаты деятельности специализированных групп за период 1992—2005 гг., мы собрали данные, свидетельствующие, что в среднем 62% детей с ЗПР, посещавших специализированные группы в детском саду, поступают в массовые классы школ города. Определенная часть этих детей после 2—3 лет коррекционно—развивающей работы по нашей системе уже в дошкольном возрасте были переведены в массовые группы этого же детского сада. 20% детей с выраженной ЗПР, пришедшие в детский сад только за год—два до школы поступают, в классы компенсирующего обучения. 18% учатся по индивидуальному плану, так как большей частью уже в школьном возрасте им ставится диагноз «олигофрения».

Последующая адаптация детей к школе, проживание кризиса подросткового возраста проходила у этих детей без каких-либо специфических особенностей, что свидетельствует об устойчивости психокоррекционного эффекта в последующие годы.

В контексте данного исследования разработана и апробирована многоуровневая система диагностики и анализа психического развития личности в дизонтогенезе. Проведен многоуровневый системный анализ динамики психического развития детей с задержкой психического развития по сравнению с группой нормы.

Создана и апробирована система условий и средств системной коррекции психического, в том числе и личностного развития детей с задержкой психического развития, направленная на компенсацию отставания в развитии детей с ЗПР и профилактику последующей социальной дезадаптации детей с ЗПР.

Лонгитюдным исследованием обоснована необходимость своевременной системной психокоррекции и комплексного психолого–педагогического сопровождения детей с задержкой в развитии на базе интегрированных специализированных комплексов «детский сад–школа».

Как нам представляется, разработка и апробация модели системной психокоррекции не исчерпывает задачи последующей разработки данного направления в исследовании дизонтогенеза. Некоторые направления последующей исследовательской деятельности в данном контексте обозначены нами в рамках обобщенной концептуальной модели технологии реализации системной психокоррекции и представлены на схеме 5.

Технология апробации и практической реализации модели системной психокоррекции



Схема 5. Обобщенная концептуальная модель технологии реализации системной психокоррекции

Дальнейшую задачу исследования данной проблематики мы видим в определении направлений помощи более широкой категории аномальных детей, нормализации общественного отношения к проблеме таких детей. Позитивный опыт преодоления задержки в развитии в дошкольном возрасте позволяет предположить, что и детям с другими дефектами (нарушения опорно-двигательного аппарата, аутизм и т.д.) может быть оказана своевременная психолого—педагогическая помощь посредством организации образовательных учреждений нового интегративного вида — комплексов «детский сад — начальная школа», где вместе с нормально развивающимися детьми растут дети с задержками в развитии. Другой вариант перспектив развития данного направления нам видится в создании команды высококвалифицированных специалистов-абилитологов, призванных решать задачи психокоррекции в различных образовательных учреждениях, тем самым распространяя подходы системной психокоррекции. Возможно, одна из задач выезда таких специалистов в детские учреждения будет состоять в экспертизе и оценке ситуации, а при необходимости — внесении необходимых коррективов как в сам процесс образования, так и в ситуацию отношений детско—взрослого сообщества. Это создаст возможность реализовать принципы нормализации и индивидуализации по отношению к детям с особыми потребностями в обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большунова Н.Я. О системе ценностей в психокоррекционной работе / Н.Я. Большунова // Актуальные проблемы специальной психологии в образовании: Сб. докладов Межрегиональной научно—практической конференции. — Новосибирск, 2003. — Ч. 1. — С. 99 — 108.
2. Соколова Е.В. Отклоняющееся развитие: причины, факторы и условия преодоления: Монография / Е.В. Соколова. — Новосибирск: НГПУ, 2002. — 283 с.
3. Соколова Е.В. Хорошие «плохие» дети. Психологическое сопровождение детей с трудностями обучения и адаптации: Монография / Е.В. Соколова. — Новосибирск: изд. дом «Сова», 2004. — 604 с.
4. Ульяновская У.В. Психологические особенности дошкольников с ЗПР и коррекционно-педагогическая работа с ними: Автореф. дис. ... на соискание ученой степени доктора психологических наук / У.В. Ульяновская. — М.: НИИД АПН СССР, 1983.
5. Шипицина Л.М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста/ Л.М. Шипицина, А.А. Хилько, Ю.С. Галлямова, Р.В. Демьянчук, Н.Н. Яковлева. — СПб.: Речь, 2005.

СТАНОВЛЕНИЕ РЕЧЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ
(РАННИЙ И ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ)

В статье рассматривается проблема становления речевой регуляции в раннем и дошкольном возрасте; особенности ее формирования при экспрессивной задержке речи. Предложена теория речевой регуляции, позволяющая определить качественные показатели и уровни становления внешней (экспрессивной) речи: уровень номинативной активности, уровень речевых стереотипов, уровень речевой экспансии, уровень речевой регуляции. Представлена диагностическая методика «Экспрессивный профиль».

Savina G.M., Zhulina E.V.

THE THEORY OF SPEECH REGULATION (EARLY AND PRESCHOOL AGE)

In the article the problem of becoming of speech regulation at early and preschool age is considered; features of its making up at экспрессивной to delay of speech. The theory of the speech regulation is developed, allowing to specify quality indicators and levels of becoming external speeches: a level of nominative activity, a level of speech stereotypes, a level of speech expansion, a level of speech regulation. The diagnostic technique is presented.

Основными критериями нормального психического развития является соответствие отдельных психических функций определенным формальным показателям. При этом отслеживается своевременность прохождения основных этапов развития. Именно по этим признакам обычно осуществляется оценка благополучия физического и психического развития.

Для коррекционной психологии нормативные показатели определяют зону ближайшего развития для ребенка с экспрессивной задержкой речи. Похождение этапов психоречевого развития также может быть информативно по возрастным векам, но основным является выделение качественных критериев.

В соответствии с международной классификацией болезней (МКБ–10) расстройство экспрессивной речи (F80.1) – это специфическое нарушение развития, при котором способность ребенка использовать выразительную разговорную речь заметно ниже уровня, соответствующего его умственному возрасту, хотя понимание речи находится в пределах нормы. В определенных случаях могут выявляться расстройства артикуляции.

По мнению В.И. Лубовского, к *специфическим закономерностям в развитии речи следует отнести*: 1) отсутствие отдельных слов или близких к ним речевых образований к 2 годам или простых выражений или фраз из двух слов к 3 годам; 2) ограниченное словарное развитие; чрезмерное использование небольшого набора общих слов; 3) трудности в подборе подходящих слов и слов-заменителей; 4) сокращенное произношение; 5) незрелая структура предложений; 6) синтаксические ошибки: пропуски словесных окончаний или приставок; неправильное использование или отсутствие грамматических признаков, таких как предлоги, местоимения, и спряжений или склонений глаголов и имен существительных; 7) обобщенное употребление правил; 8) отсутствие плавности предложений и трудности в установлении последовательности при пересказе событий прошлого; 9) недостаточность разговорной речи сопровождается задержкой или нарушением словесно–звукового произношения; 10) навыки рецептивной речи в нормальных пределах для умственного

возраста ребенка (хотя часто она может быть немного ниже среднего уровня).

Наша цель состоит в том, чтобы показать особенности формирования психологических механизмов речевой регуляции в раннем и дошкольном возрасте. Важнейший из этих механизмов, вступающий в силу при появлении первых слов до произвольной регуляции речи — тот, что регулирует взаимоотношения сначала с близкими людьми, а затем — со сложным миром человеческих отношений, в который вступает ребенок, без этого не возможна полноценная интеграция и успешная социализация.

ТЕОРИЯ РЕЧЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ

На основании анализа качественных критериев в развитии речи в условиях нормативного психического развития авторы выделяют четыре уровня.

Уровень номинативной активности характеризуется возникновением начального детского лексикона (первых общеупотребительных слов), в основе которых лежит регуляция операций произнесения слова. Внешние условия, языковая среда влияют на развитие сенсорно—перцептивных процессов. Ребенок слышит звуки, интонацию, слова взрослых, они вызывают яркую эмоциональную реакцию, закрепляются им в ходе гуления, лепета, формируются представления (уровень элементарных психолгвистических систем).

Уровень речевых стереотипов характеризуется тем, что ребенок регулирует свои речевые действия; как правило, они включены в неречевую деятельность (предметную, игровую). Это уровень интегративных систем, он связан с определенным уровнем развития мышления, мотивации... Следует уточнить, что эгоцентризм ребенка раннего или дошкольного возраста обуславливает слияние мотивации речевой и ведущего вида деятельности.

Уровень речевой экспансии позволяет неосознанно овладеть всеми компонентами речевой системы (фонетикой, грамматикой, лексикой) в целях практического использования. В разных ситуациях взаимодействия ребенок поправляет неправильную речь самостоятельно, так как формируется «чутье языка», или важный компонент структуры речевой деятельности.

Уровень речевого контроля характеризуется тем, что ребенок — старший дошкольник неосознанно регулирует речевую деятельность (ориентируется в речевой ситуации, планирует связное высказывание, реализует и контролирует его).

Экспрессивная речь является частью уникальной, целостной, индивидуальной психики и во многом определяет успешную регуляцию жизнедеятельности. Поэтому коррекционная психология должна уделить особое внимание становлению речевой регуляции при экспрессивной задержке речи.

В условиях нормативного онтогенеза речь перестраивает все психические процессы. «...В зависимости от того, какой степени достиг ребенок в развитии значения слов, находятся все основные системы его психических функций» [4; 115]. Речь предстает в концепции Л.С. Выготского как основной механизм: интериоризации высших психических функций; овладения собственным поведением; познания и самопознания в процессе общения, предметной и познавательной деятельности; смены системного и смыслового строения сознания через формирование обобщений.

Многоуровневая речевая регуляция лежит в основе социальной адаптации и регуляции поведения. Основы этой сложной системы закладываются на самых ранних этапах онтогенеза и теснейшим образом связаны с коммуникативным и аффективным развитием. Рассмотрим эти уровни более подробно:

УРОВЕНЬ НОМИНАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ

1. Данный уровень представлен качественным показателем — первым общеупотребительным словом. С этого момента начинается овладение «символической» функцией речи, которое продолжается на протяжении всей последующей жизни.

Мы считаем, что процесс становления первого слова связан со становлением речевой регуляции — ребенок начинает произносить слово, регулируя его произношение, т.е. усилия ребенка направлены на двигательную активность. Так из лепета появляется первое слово. В сознании ребенка происходит закрепление названий аффективно значимых слов, обозначающих людей, конкретные предметы. Это возможно, если в процессе эмоционального общения у ребенка в достаточной мере развиты зрительное и слуховое сосредоточение, внимание к речи взрослых и ее понимание.

На данном этапе ребенок учится осуществлять операции регуляции длины слова (из длинной цепочки лепета остается короткое лепетное слово —мама, папа), осуществляет подбор близких звуков, передает интонацию. Один, два года — первое появление речевой регуляции, направленное на двигательную (артикуляторную) активность.

В.И. Лубовский особо подчеркивает, что «задачу ставит перед ребенком взрослый. Он требует от детей выполнить действие по словесной инструкции и предусматривает в некоторых случаях действие не только локомоторное, но и вербальное. Если взрослый не предусматривает речевого ответа и не настаивает на нем, то у детей образуется разрыв между уровнем развития пассивной и активной речи с отставанием последней. И понимание речи взрослого, и словесный ответ на нее осуществляется на основе активного восприятия и его проговаривания» [11].

Направление коррекции: дети вовлекаются в активную речевую работу над словом, которая оказывает подлинное развивающее воздействие, если она не ограничена расширением, а включает углубление понимания значений слов, ознакомление детей с многозначными словами, смысловыми отношениями слов (синонимами, антонимами). Значение данного уровня заключается в подготовке к речевому взаимодействию, к активному контакту с окружающими. Ребенок на протяжении раннего и младшего дошкольного возраста начинает использовать компенсаторные средства: жесты, мимику, телодвижения, интонированные вокализации, автономную речь. В конкретной ситуации взаимодействия способность к социальному общению без слов относительно не повреждена.

Заключение: Если у ребенка до двух лет не появились первые общеупотребительные слова, сохраняется автономная речь — ЗРР (уровня номинативной активности). Р.Е. Левина отмечала, что дефект речевого развития «автономика» — невозможность овладеть нормальной речью — восходит к основному дефекту всей структуры личности — недостаточной внутренней активности, т.е. недостаточности овладения собственными психологическими процессами [9]. Последнее связано с недостаточностью обобщающих процессов.

Диагностика первого уровня (уровень номинативной активности)

Цель: Оценить уровень ЗРР в становлении системы речевой регуляции детей раннего и дошкольного возраста.

1А. При гипофункции уровня. а) исследование номинативной функции речи — ребенок не использует общеупотребительные (нормативные) слова для обозначения предметов и явлений окружающей действительности: 1) заменяет их жестами — 1 балл; 2) звукоподражаниями. — 1 балл; 3) своими словами (автономная речь) — 1 балл;

4) телодвижениями; мимикой — 1 балл; 5) звуками, криком — 1 балл;

1Б. При гиперфункции уровня ребенок не испытывает сложностей в обозначении предметов и явлений окружающей действительности, с помощью нормативной лексики: 6) общеупотребительные слова — 5 баллов.

Следует отметить, что данный уровень развивается на протяжении всей жизни, и данная методика лишь фиксирует начало, когда ребенок делает первое языковое открытие. Многие исследователи стараются оценить количественный показатель в раннем возрасте, для нас же более важное значение имеет качество — начало становления символической функции сознания — речи. По нормативным показателям развития, данный уровень ребенок осваивает в год, поэтому родителей беспокоит задержка речевого развития уровня номинативной активности, которая встречается как в раннем, так и дошкольном возрасте.

Заключение — экспрессивная задержка речи уровня номинативной активности УРОВЕНЬ РЕЧЕВЫХ СТЕРЕОТИПОВ

Второй уровень речевых стереотипов. Общеупотребительное слово начинает применяться ребенком в конкретных ситуациях взаимодействия самостоятельно, так как многократное повторение (до 80 раз одного слова) становится речевым стереотипом. На основе развития фонематического восприятия, членения ситуации ребенок начинает различать собственную речь, поэтому появление первых грамматических конструкций (числа, рода) это проявление речевой регуляции, направленное на собственное речевое поведение.

Овладение грамматической системой языка и ее использование связаны с развитием названных ранее и других операций, в частности большое значение для усвоения грамматической системы словоизменения и словообразования имеет развитие у ребенка способности неосознанно устанавливать границы значимых элементов языка, т.е. членить воспринимаемый речевой поток на морфологические элементы [1, 2].

Это дифференцированное понимание указанных элементов языка и их свободное использование в дальнейшем в собственной речи оказывается возможным только в результате практического морфологического членения слышимой речи, улавливания в разных словах сходных элементов, их осмысления. В процессе программирования собственного высказывания происходит постоянное оперирование звуковым и словесным рядом, объединение слов в предложение в соответствии с усвоенным фразовым стереотипом, использование слов в определенных грамматических формах, что предполагает присоединение к их звучанию грамматических морфем соответственно усвоенным грамматическим стереотипам словоизменения и словообразования. Основной задачей этого уровня является удовлетворение речевых потребностей. Конечным результатом реализации уровня речевых стереотипов является адаптация к окружающим, выработка речевых стереотипов коммуникативного взаимодействия с ними.

Лингвистической характеристикой данного уровня является постепенное овладение грамматическими нормами и правилами родного языка, определяемыми для каждого возрастного этапа. Универсальная грамматика возникает у ребенка в короткий срок на основе весьма ограниченного и дефектного круга языковых данных, на основе формирования динамической стереотипии как последовательной активации нервных структур, фиксирующих обобщенные значения: во-первых, обобщение слов и словесных элементов — словесные обобщения; во-вторых, «синтаксический стереотип» — активизация функциональных нервных структур,

фиксирующих обобщенные грамматические значения. Регулярные повторения возбуждения нервных образований приводят к возникновению внутренне сложенной системы. Синтаксический динамический стереотип (костяк фразы) может быть реализован в высказывании в результате активизации в системе базовых элементов, соответствующих значащим словам будущей речи.

У. Беллюжи и Р. Браун отмечают, что каждый ребенок воспроизводит речь так, как будто он извлекает из нее скрытую структуру. Эти скрытые правила структуры столь общи, что они достаточны для того, чтобы ребенок пользовался ими всю жизнь.

Усвоение структуры — это самый важный из процессов в развитии речи и самый трудный для понимания. Спонтанная обработка словесного материала связана с наследственной способностью нейрофизиологических структур мозга человека: речь ребенка развивается в результате следующей генерализации языковых явлений. *Обобщенное значение слова.* С полутора лет слово приобретает обобщенный характер, происходит значительное накопление словаря. Ребенок открывает символическую (знаковую) функцию речи. Это происходит в силу того, что в значении того или иного слова одновременно отражены общие и отличительные признаки предметов, обозначаемых определенным звуковым комплексом, т.е. в этом смысле каждое слово уже является понятием. *Неосознанное применение в речи грамматических правил словообразования и словоизменения* (в соответствии с возрастными нормативами развития речи).

В условия экспрессивной задержки речи данный уровень ребенок не преодолевает к концу дошкольного возраста. Ребенок застревает на уровне «речевых стереотипов», так как не может самостоятельно регулировать свое речевое поведение. Основным для него является воспроизведение слоговой структуры слова, т.е. (обозначающее), а не обозначаемое, т.е. слово не становится понятием (представлением). Искращения слов, которые часто встречаются при экспрессивной задержке речи, стоят на грубом осмыслении корней слов, поэтому грамматическая сторона речи нарушена. Только ранняя комплексная коррекционная помощь позволит нормализовать психологическое развитие и обеспечить успешную интеграцию и социализацию. В противном же случае речевой стереотип не сможет стать коммуникативным стереотипом, не произойдет становление правильной цели — не высказаться, а донести свою мысль или состояние, средствами экспрессивной речи до другого человека.

Диагностика второго уровня (уровень речевых стереотипов)

2А. При гипофункции уровня. Заключение — ЗРР уровня речевых стереотипов, ребенок: 1) не применяет слова в конкретных ситуациях взаимодействия — 2 балла; 2) не усваивает элементарные грамматические конструкции (число, род)— 2 балла; 3) проявляет речевую пассивность— 1 балл. Данный уровень широко представлен на последующих этапах жизни, когда человек использует речевые «штампы» в аналогичных ситуациях взаимодействия, т.е. этот уровень также развивается на протяжении всей жизни.

2Б. При гиперфункции уровня: 1) самостоятельно применяет слова в конкретных ситуациях взаимодействия — 2 балла; 2) применяет элементарные грамматические конструкции—2 балла; 3) самостоятельно инициирует высказывание—1 балл.

УРОВЕНЬ РЕЧЕВОЙ ЭКСПАНСИИ (словотворчество)

Смена делового мотива речевой деятельности на познавательный создает условия для успешного овладения речевым пространством. Формирование контекс-

тной речи, неосознанное овладение основными нормами и правилами позволяют интенсивно развиваться всей структуре речи. У ребенка начинает формироваться «чувство языка», т.е. он интуитивно чувствует неправильную речь и начинает ее поправлять.

Качественным является формирование самостоятельного контроля — «чувства языка и словотворчества». Ярким показателем данного уровня является быстрый рост лексики и развитие познавательной функции речи, детей в этот период называют «почемучками». Активное речевое взаимодействие с окружающими развивает умение преодолевать психологические барьеры и развивает речь ребенка. Экспансия отражает овладение меняющейся, динамической речевой средой. Речевая регуляция на этом уровне направлена на постепенное усвоение правильности экспрессивной речи на основе неосознанного усвоения (фонетики, фонематики, лексики и грамматики) звуковой и смысловой сторон речи. Лингвистической характеристикой данного уровня является постепенное усвоение грамматических правил, что улучшает речевое взаимодействие с окружающими людьми.

Особенно ярко данный уровень характеризует феномен словотворчества. Для функции речетворчества таким критическим периодом развития являются первые три года жизни ребенка; к этому сроку в основном заканчивается анатомическое созревание речевых областей мозга, ребенок овладевает главными грамматическими формами родного языка, накапливает большой запас слов.

К.И. Чуковский [14; 21] выделял творческую силу ребенка, чуткость и речевую гениальность. Рыбников [13; 16] выделял чудо детской речи, скрытую логику, бессознательно господствующей над умом ребенка.. Пока не существует научного объяснения причин возникновения словотворчества, его места в процессе речевого развития, его сущности. На основании идеи о «врожденных знаниях языка» Л.С. Выготский выдвинул идею «идеи эвристичности процессов порождения речи»[4]. «Врожденные универсальные языковые структуры» дали основание А.А. Леонтьеву глубже исследовать структуру и единицы речевой деятельности. Ребенок не «прилаживает» готовые, заимствованные речевые образы и предметы к фактам действительности, а производит выбор тех средств, которые бы удовлетворяли ситуации общения. Прежде чем произвести выбор необходимо «присвоить» некоторый запас средств. В этом присвоении состоит творческое начало и суть развития» [8]. Креативность является основой всякого творчества, в том числе и речевого (Бого-явленская, 1993).

Овладение речевым пространством. Овладение нормами и правилами: у ребенка формируется фонематическое восприятие, правильное звукопроизношение, продолжается увеличение словарного запаса, значения слов уточняются и во многом обогащаются, растет опыт речевого общения и на его основе формируется чувство языка, способность к словотворчеству, идет развитие грамматического строя речи.

Появляется контекстная речь, так как А.Р. Лурия замечает, что «для понимания каждого высказывания необходим акт выбора адекватного значения слова из многих альтернатив, который обеспечивается введением слова в соответствующий контекст» [12]. Речевой контекст — это основное и определяющее условие выбора нужного значения из нескольких. Ориентировка ребенка в языковых явлениях создает условия для самостоятельных наблюдений над языком.

Направление коррекции: Овладение нормами общения и правилами речи:

- 1) формирование фонематического восприятия и правильного звукопроизношения;
- 2) увеличение словарного запаса, значения слов, уточнение и обогащение значения

слов; 3) овладение нормами общения; рост опыта речевого общения и формирование на его основе чувства языка; 4) практическое овладение основными грамматическими правилами.

Сформировать у детей первоначальные представления, понимание того, что такое слово, предложение, как они строятся, из каких частей состоят. Они показали, что осознание звукового состава слова и словесного состава предложения подводят детей к порогу овладения грамотой и, главное, закладывают основы нового отношения к языку, сознательного оперирования им, что является важной предпосылкой успешного школьного обучения.

У детей формируется высокая культура речи, тенденция к ее саморазвитию, повышается точность речи, ее выразительность. В основе развития речи лежит активный, творческий процесс овладения языком, формирование речевой деятельности, что опровергает распространенную точку зрения на развитие речи как на процесс, целиком основанный на подражании, интуитивном, неосознанном усвоении языка ребенком.

Овладение связной монологической речью возможно только при наличии определенного уровня сформированности словарного запаса и грамматического строя речи.

Диагностика третьего уровня (уровень речевой экспансии)

3А. При гипофункции уровня речь ребенка характеризуется ограниченным словарным запасом и отсутствием познавательного интереса и лингвистической креативности: 1) не происходит разворачивания эгоцентрической речи — 1 балл; 2) не переходит к контекстной речи — 1 балл; 3) испытывает сложности со словообразованием, словоизменением — 1 балл; 4) не задает вопросов — 1 балл; 5) медленно пополняет лексику — 1 балл; 6) сохранение простой структуры предложений — 1 балл.

3Б. При гиперфункции уровня ребенок осваивает речевое пространство (благодаря стойкому познавательному интересу в контактах с окружающими: 1) словотворчество — 1 балл; 2) быстро пополняет свой словарный запас разнообразной лексикой и правильно (грамматически верно) говорит — 1 балл; 3) легко образует и изменяет слова (проявление креативности) — 1 балл; 4) переходит к контекстной речи; 5) усвоение норм и правил речевого поведения — 1 балл; 6) активно задает вопросы — 1 балл; 7) разнообразие структуры предложений.

Заключение — ЗРР уровня речевой экспансии

ВОЗРАСТ 5–7 УРОВЕНЬ РЕЧЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ — монологическая речь — связное высказывание устный дискурс. Уровень неосознанного практического овладения устной речью. Произвольная речевая регуляция — залог успешного обучения в школе.

Критерии связности устного сообщения: 1) смысловые связи между частями рассказа; 2) логические и грамматические связи между предложениями; 3) связь между частями (членами) предложения и законченность выражения мысли говорящего. Р.Е. Ленина утверждала, что «к шести годам формирование речи ребенка в лексико-грамматическом плане можно считать законченным» [9]. Этот уровень обеспечивает новый шаг в углублении и активации речевого взаимодействия на основе усвоенных языковых норм и правил речевого поведения: нельзя говорить громко, перебивать взрослого, нужно слушать внимательно, отвечать правильно, четко.

Уровень языковой компетенции «проявляется в качестве высокого уровня сформированности фонематического слуха и в развитии должного уровня рефлексии над своей речью (В.В. Рыжов, 2001). **КОНТРОЛЬ:** Л.И. Божович отмечает не-

произвольность возникновения «чувства языка», оно является побочным продуктом деятельности, которая направлена «на овладение практикой речевого общения» [3]. Этот феномен А.А. Леоньев характеризует как «неосознанное, нерасчлененное, эмоциональное обобщение речевого опыта ребенка, используемое в речи для регулирования и контроля правильности» [8].

Направление коррекции: В качестве основных показателей связности было принято формирование у детей умения структурно правильно строить устный дискурс (связное высказывание), используя при этом необходимые средства связи между предложениями и частями высказывания. Путь, по которому должно идти руководство развитием речи детей в целях формирования у них способности строить связное и развернутое высказывание (текст), ведет от диалога между взрослым и ребенком к развернутой монологической речи самого ребенка.

Монологическая речь более контекстна и излагается в более полной форме, с тщательным отбором адекватных лексических средств и использованием разнообразных синтаксических конструкций. Таким образом, последовательность и логичность, полнота и связность изложения, композиционное оформление являются важнейшими качествами монологической речи, вытекающими из ее контекстного и непрерывного характера.

«Развитие речи и усиление ее роли в регуляции поведения составляют существо становления произвольности в раннем и дошкольном возрасте» [10; 94]. М.И. Лисина [10] отмечает, что процесс самопознания и самооценки совершается в общении через посредство другого человека и с его помощью. В контактах со взрослыми ребенок сравнивает себя с образцом, со сверстниками — с равными себе. Таким образом, внутри ведущего вида деятельности игры вызревают и развиваются новые формы общения, открывающие перед ребенком новые возможности для личностного роста. Итог — меняется отношение ребенка к себе в результате познания и самопознания.

Диагностика четвертого уровня (речевого контроля)

4А. При гипофункции уровня. Заключение — ЗРР уровня речевого контроля. Не сформировано монологическое высказывание (устный дискурс): 1) последовательность и логичность — 1 балл; 2) полнота и связность изложения — 1 балл; 3) композиционное оформление — 1 балл; 4) чувство контроля не сформировано — 1 балл;

4Б. При гиперфункции уровня сформировано монологическое высказывание (устный дискурс): 1) последовательность и логичность — 1 балл; 2) полнота и связность изложения — 1 балл; 3) композиционное оформление — 1 балл; 4) чувство контроля — 1 балл;

ВЫВОД: Теория речевой регуляции показывает динамические уровни развития экспрессивной речи в раннем и дошкольном возрасте (с 1 года до 7 лет). Основным результатом является практическое (неосознанное) усвоение устной речи, что является базой для успешного обучения в школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксарина Н.М. Развитие речи. — М.: Просвещение, 1961. — 230 с.
2. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста. — М.: Медицина, 1969. — 248 с.
3. Божович Л.И. Этапы формирования личности. — М.: Воронеж, 1995. — 317 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. Соч. в 6 т. — М.: Просвещение, 1983. — Т. 2. — 504 с.
5. Гаркуша Ю.Ф., Коржевина В.В. Особенности общения детей дошкольного возраста с недоразвитием речи // Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление. — М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2003. — С. 95–112.

6. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. — М.: Просвещение, 1961. — 210 с.
7. Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса: Дневник научных наблюдений. — Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1981.
8. Леонтьев А.А. Исследования детской речи // Основы теории речевой деятельности. — М.: 1974.
9. Лисина М.И. Общение со взрослыми у детей первых 7 лет жизни // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. — М.: 1978. — С. 238—252.
10. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у аномальных детей. — М., 1975.
11. Лурия А. Р. Язык и сознание. / Под ред. Е.Д. Хомской. — М.: Изд. Моск. ун-та, — 1979. — 320 с.
12. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / Ред. Составитель Чиркина Г.В., П.Б. Шошин. — М., АРКТИ, 2005. — 224 с.
13. Рыбников Н.А. Душа ребенка. — М.: Гос. изд., 1926.
14. Чуковский К.И. От двух до пяти. — М.: Педагогика, 1990. — 384 с.
15. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. — М., 1958.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ ПЯТИ ЛЕТ
С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

В статье представлена опытно–экспериментальная работа по изучению особенностей коммуникативной функции речи 5-летних детей с задержкой речевого развития. Для достижения данной цели проводился анализ собственных высказываний дошкольников, понимания детьми высказываний других, обследовались особенности общения детей со сверстниками и взрослыми с помощью целенаправленного наблюдения, оценивалось статусное положение детей в группе. Анализ результатов эксперимента позволил сделать вывод о взаимосвязи речевых и коммуникативных умений. Выявилось, что на коммуникацию дошкольников оказывает влияние степень понимания чужих высказываний и степень развития собственной связной речи. Нарушение коммуникативной функции речи выражается в снижении потребности в речевом взаимодействии со сверстниками и взрослыми, незаинтересованности в контакте, несоответствии форм общения норме. В 5 лет преобладает ситуативно–деловая форма общения, что не соответствует возрастной норме. У испытуемых со средним и высоким уровнем развития собственных связных высказываний наблюдается внеситуативно–познавательная форма общения. Дети с IV и III уровнем ЗРР имеют благоприятный статус, занимают в группе положение лидера и проявляют при взаимодействии больше речевой активности, чем дети с низкими показателями развития связной речи. Таким образом, коммуникативная функция речи находится в зависимости от уровня ЗРР.

Shapoval A.C., Zhulina E.V.

EXPERIMENTAL STUDYING FEATURES OF COMMUNICATIVE
FUNCTION OF SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN OF FIVE YEARS WITH
DELAY OF SPEECH

In the article skilled–experimental work on studying features of communicative function of speech of five years' children with delay of speech development is presented. For achievement of the given purpose the analysis of own statements of preschool children, understanding was conducted by children of statements of others, features of dialogue of children with contemporaries and adults by means of purposeful supervision were surveyed, status position of children in group was evaluated. The analysis of results of experiment has allowed to draw a conclusion on interrelation of speech and communicative skills. Has emerged, that the communications is influenced with a degree of understanding of another's statements and a degree of development of own coherent speech. Infringement of communicative function of speech is expressed in decrease in need for speech interaction with contemporaries and adults, disinterest in contact, discrepancy of forms of dialogue to norm. In five years the is situational–business form of dialogue that mismatches age norm prevails. At examinees with an AVG and high level of development of own coherent statements the внеситуативно–cognitive form of dialogue is observed. Children with low delay of speech, have the favorable status, borrow position of the leader in group and show at interaction more than speech activity, than children with low parameters of development of coherent speech. Thus, communicative function of speech is in dependence from level of delay.

В последнее время в коррекционной психологии и логопедии отмечается повышенный интерес к изучению проблемы задержки речевого развития (ЗРР) детей в возрасте 5 лет, так как растет число детей с ЗРР, а данный возраст является сенситивным периодом развития ряда психических функций, в том числе и коммуникативной функции речи. Кроме того, общение играет роль развития, познания, воспитания, обучения, поэтому так важно исследовать особенности коммуникативной функции речи у детей с ЗРР в 5-летнем возрасте.

Данную проблему изучали такие исследователи, как О.Е. Грибова, О.А. Капитовская, М.Г. Плохотнюк, Л.Г. Соловьева, Н.А. Тугова и др. Однако, несмотря на существующие исследования, она остается недостаточно разработанной, и большое значение имеет дальнейшее изучение особенностей коммуникативной функции речи у детей с ЗРР в возрасте 5 лет и разработка новых программ диагностики и коррекции коммуникативных нарушений.

Целью исследования являлось экспериментальное изучение особенностей коммуникативной функции речи у детей пятилетнего возраста с ЗРР.

Объект исследования: речевая сфера детей в возрасте 5 лет, имеющих задержку речевого развития.

Предмет исследования: особенности коммуникативной функции речи у детей с ЗРР 5-летнего возраста.

Исследование было направлено на проверку следующих **гипотез:**

1. Дети с ЗРР 5-летнего возраста имеют особенности коммуникативной функции речи при взаимодействии со взрослыми и сверстниками, проявляющиеся в снижении потребности в речевом взаимодействии, несоответствии форм общения норме;
2. На коммуникацию дошкольников с ЗРР оказывает влияние степень понимания чужих высказываний, которая отличается от уровня понимания речи нормально развивающихся сверстников;
3. Недостатки развития связной речи дошкольников с ЗРР ведут к малой информативности высказываний и препятствуют вербальному взаимодействию;
4. Коммуникативные умения и социальный статус в межличностном взаимодействии детей зависят от уровня ЗРР.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы представлялось необходимым решение ряда задач.

Задачи:

1. Теоретически изучить современные представления о ЗРР и особенности коммуникативной функции речи у детей с ЗРР 5-летнего возраста;
2. Экспериментально оценить уровень понимания высказываний детьми группы «норма» и детьми с ЗРР и его влияние на речевое общение;
3. Проанализировать у детей с 5 лет с ЗРР и нормально развивающихся сверстников степень развития связной речи и ее влияние на коммуникацию;
4. Выявить взаимосвязь между уровнем ЗРР, социальным статусом и коммуникативной функцией речи;
5. Исследовать особенности коммуникативной функции речи 5-летних детей с ЗРР при взаимодействии как со сверстниками, так и со взрослыми.

Методологической основой изучения данной темы являлись фундаментальные положения, разработанные А.В. Запорожцем, А.Н. Леонтьевым, М.И. Лисиной, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейном и др.

Для реализации поставленных задач и проверки исходных предположений использовался комплекс **методов исследования**, адекватных его предмету:

- 1) теоретическое осмысление психолого—педагогических исследований в области специальной психологии и логопедии;
 - 2) моделирование программы констатирующего эксперимента;
 - 3) анализ данных речевых карт;
 - 4) беседа с испытуемыми, направленная на установление доверительных отношений, а также для получения первичной информации о них;
 - 5) метод наблюдения, в ходе которого оценивались особенности игровой деятельности детей, а также особенности их речевого взаимодействия со взрослыми и сверстниками;
 - 6) социометрия, позволяющая выявить особенности поведения и взаимодействий детей в процессе общения, социальный статус детей в группе;
 - 7) индивидуальный эксперимент с детьми с ЗРР, направленный на выявление особенностей коммуникативной функции речи в период кризиса 5 лет. Применяемые в экспериментальном исследовании **психодиагностические методики**: методика В.П. Глухова «Пересказ текста», Л.Г. Соловьевой «Составление рассказа по сюжетной картинке», модифицированная методика Т.А. Репиной «Секрет»;
 - 8) методы математической обработки полученных экспериментальных данных.
- Представим характеристику каждой методики.

Методика В.П. Глухова «Пересказ текста»

Цель: изучение связной речи, понимание высказываний.

Материал: рассказ, не знакомый ребенку, опорные картинки.

Процедура проведения: ребенку дважды читают рассказ. Перед первым прочтением дается установка внимательно слушать и смотреть на картинки к рассказу. Затем с ребенком ведется беседа по заранее подготовленным вопросам. Тем самым проверяется уровень понимания текста при первичном восприятии. Перед вторым прочтением дается установка на запоминание. После этого ребенка просят рассказать историю с начала до конца. Пересказы детей записываются и анализируются по показателям, которые представлены ниже в таблице (табл. 1).

Таблица 1

Показатели изучения связной речи

1. Понимание текста	Правильно ли ребенок формулирует основную мысль
2. Структурирование текста	Умение последовательно и точно строить пересказ
3. Лексика	Полнота использования лексики текста, замена авторских выразительных средств собственными
4. Грамматика	Правильность построения предложений, умение использовать сложные предложения
5. Плавность речи	Наличие и отсутствие подсказок педагога по ходу пересказа, необходимость повторения текста, дополнительные вопросы.

Оценка результатов: Каждый показатель оценивается отдельно.

Правильность воспроизведения — 2 балла.

Незначительные отклонения от текста, 1–2 негрубые грамматические ошибки, отсутствие длительных пауз, небольшое количество подсказок оценивается в 1 балл.

Неверное воспроизведение, нарушение структуры текста, бедность лексики, многочисленные паузы, необходимость в подсказках — 0 баллов.

Высокий уровень — 10–9 баллов.

Средний уровень — свыше 5 баллов.

Низкий уровень — меньше 5 баллов.

Методика Л.Г. Соловьевой «Составление рассказа по сюжетной картинке»

Цель: изучение связной речи, объема и правильности собственных высказываний.

Материал: сюжетная картинка.

Процедура проведения: Ребенку предъявляется картинка. При показе картинки задается вопрос—инструкция: «Расскажи, что здесь нарисовано?» При отсутствии фразового ответа задается второй вспомогательный вопрос, например: «Что делает мальчик / девочка?»

Анализ и обработка данных: полученные материалы от задания по составлению рассказа по сюжетной картинке подвергаются анализу в отношении их объема, содержания, лексической, синтаксической и композиционной структур. Объем высказывания определяется путем подсчета всех воспроизведенных слов, включая союзы и предлоги. Материалы представляются в таблицы (табл. 2, 3).

Таблица 2

Характеристика словаря

Группа	Всего слов	Существительные	Глаголы	Др. части речи	Кол—во слов, употребленных ошибочно
--------	------------	-----------------	---------	----------------	-------------------------------------

Таблица 3

Характеристика фразовой речи.

Группа	Количество предложений	Простые	Сложные	Количество аграмматизмов
--------	------------------------	---------	---------	--------------------------

Методика Т.А. Репиной «Секрет»

В целях изучения поведения и взаимодействий детей в процессе общения используется метод социометрии. Для этого применяется модифицированная для дошкольников методика Т.А. Репиной «Секрет». Суть методики заключается в том, что испытуемый по секрету дарит трем детям из группы в соответствии со своим желанием подарки (прячет в шкафчики).

Экспериментальным материалом могут быть красочные художественные картинки. Экспериментатор должен заверить испытуемого, что не только он сам будет делать подарки своим сверстникам, но и другие дети что—нибудь ему подарят. Предупреждая возможный отрицательный эффект, экспериментатор сам подкладывает в шкафчик картинки тем детям, которые не были выбраны.

Инструкция: «Сейчас мы будем играть в интересную игру. Она называется «Секрет». Все дети группы по очереди будут по секрету дарить друг другу подарки. Делать это надо так, чтобы никто не видел. Я дам тебе три картинки и ты подаришь их тому, кому захочешь, только каждому по одной. Если хочешь, можно положить тем детям, которые болеют».

Ребенку дают три картинки, и экспериментатор спрашивает, какая из трех ему больше нравится, затем из оставшихся

Достоверность и обоснованность полученных результатов и выводов обеспечивались надежностью исходных методологических положений; полнотой рассмотрения предмета исследования на теоретическом и экспериментальном уровнях; использованием комплекса методов, адекватных предмету, цели и задачам исследования (в том числе методов статистической обработки результатов исследования); тщательным анализом фактического материала, полученного в ходе экспериментальной работы.

Констатирующий эксперимент проводился в МДОУ № 347 и в МДОУ №103 комбинированного вида г. Нижнего Новгорода. В эксперименте участвовал 231 ребенок в возрасте от 5,2 до 5,9 лет: 115 детей с нормативным развитием речи, которые

составили контрольную группу, и 116 детей с двух.

После этого экспериментатор просит «на минутку» дать ему посмотреть картинки и на оборотной стороне каждой пишет имя ребенка и номер его выбора. Далее ребенку предлагают: «Теперь подумай, кому из ребят ты хочешь подарить и положи им в шкафчик, а другие ребята положат тебе». Если испытуемый затрудняется в выборе, экспериментатор объясняет: «Можешь положить тем детям, которые тебе больше нравятся, или с которыми ты любишь играть, с которыми ты бы хотел играть. После того, как испытуемый разложил все подарки, его спрашивают: «Скажи, пожалуйста, почему ты самую красивую картинку подарил ...?» (называется имя ребенка, которому испытуемый отдает первый выбор).

Данные, полученные в результате социометрического исследования, позволяют сделать выводы о месте каждого ребенка в системе взаимоотношений группы, определить их социальный статус и выявить уровень благополучия групповых взаимодействий.

Обработка результатов:

В протоколе фиксируется:

- 1) как ребенок принимает задание;
- 2) имена детей, которым испытуемый отдал свой 1-й, 2-й, 3-й выборы;
- 3) обоснование первого выбора.

На основе полученных данных составляется социограмма и шкала ЗРР, которые составили экспериментальную группу.

Для исследования коммуникативной функции речи детей с ЗРР в возрасте 5 лет проводился анализ собственных высказываний дошкольников, понимания детьми высказываний других, обследовались особенности общения детей со сверстниками и взрослыми.

Результаты экспериментального исследования

В результате проведения методики В.П. Глухова «Пересказ текста» были изучены *показатели понимания высказываний*, а также собственной речи детей контрольной и экспериментальной группы (понимание и структурирование текста, лексика, грамматика, плавность речи). В итоге выяснилось, что в контрольной группе находятся дети с высоким и средним уровнями развития понимания высказываний и собственной связной речи. Причем детей с высоким уровнем большинство (66,7%). Испытуемые экспериментальной группы разделились на три подгруппы: с высоким уровнем (12,5%), средним (37,5%) и низким (50%). Данные можно представить в виде следующей диаграммы (рис. 1).

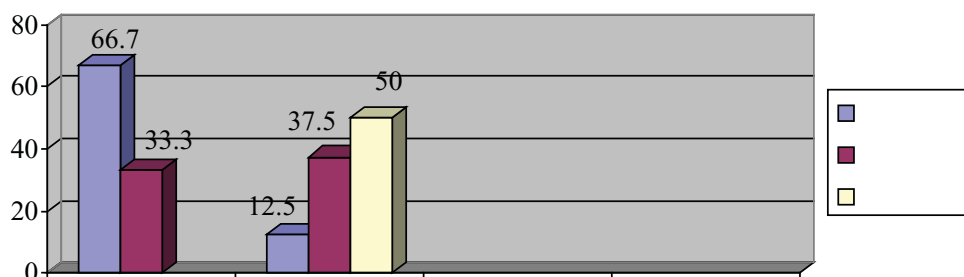


Рис. 1. Уровни развития понимания высказываний и собственной связной речи контрольной и экспериментальной групп, %

При анализе речевых карт и беседе с логопедом выяснилось, что в подгруппу ЗРР с высокой степенью развития понимания высказываний вошли дети с IV и III уровнем ЗРР, в подгруппу со средней степенью развития понимания высказываний — с III уровнем, а подгруппу с низкими показателями развития понимания высказываний составили дети с III и II уровнями ЗРР. Из этих данных выявляется зависимость развития импрессивной речи от уровня ЗРР. Также из рис. 1 видно, что дошкольники в возрасте 5 лет с ЗРР отличаются от нормально развивающихся сверстников недостаточным уровнем понимания чужих высказываний, который, в свою очередь, негативно влияет на коммуникацию. Таким образом, подтверждается выдвинутая гипотеза 2.

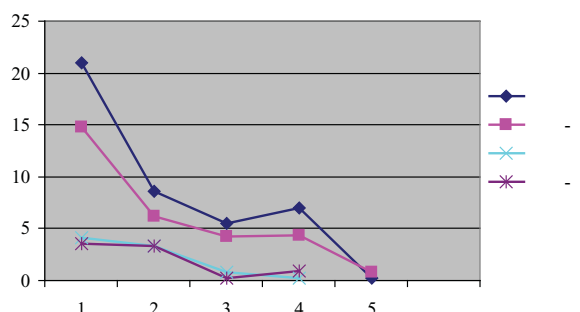
Изучение собственных связных высказываний детей контрольной и экспериментальной групп осуществлялось с помощью методики Л.Г. Соловьевой «Составление рассказа по сюжетной картинке». Полученные материалы от задания подвергались анализу в отношении их объема, содержания, лексической, синтаксической и композиционной структур. В результате делались выводы о состоянии словаря и фразовой речи детей с ЗРР и их сверстников с нормативным развитием речи. Высказывания анализировались в отношении тех подгрупп, которые были выделены при проведении эксперимента по методике В.П. Глухова. В итоге наблюдались следующие закономерности: чем ниже степень развития связной речи и понимания связных высказываний, тем меньше дети используют слов, чаще используя только существительные и глаголы с союзами и предлогами, тем меньшее количество предложений дети используют в построении собственного высказывания и тем больше аграмматизмов.

Однако, по сравнению с нормально развивающимися детьми, в группе детей с ЗРР присутствует еще и подгруппа с низким уровнем развития связной речи, которая характеризуется скудным словарным запасом, использованием при составлении рассказа всего 2–3 простых нераспространенных предложений с большим количеством аграмматизмов. Таким образом, выявилась закономерность о зависимости данных показателей от степени развития связной речи и понимания детьми чужих высказываний.

Средние данные состояния словаря и фразовой речи обеих групп показаны ниже (рис. 2).

Рис. 2. Характеристика словаря и фразовой речи контрольной и экспериментальной групп:

- 1 — всего слов (для словаря), количество предложений (для фразовой речи)
- 2 — существительные (для словаря), количество простых предложений (для фразовой речи)
- 3 — глаголы (для словаря), количество сложных предложений (для фразовой речи)
- 4 — другие части речи (для словаря), количество аграмматизмов (для фразовой речи)
- 5 — количество слов, употребленных неверно



Сравнивая средние результаты характеристики словаря обеих экспериментальных групп, можно судить о том, что дети с ЗРР имеют более низкий уровень лексического запаса, чем дети контрольной группы, и что уровень развития фразовой речи детей с ЗРР ниже, чем у детей с нормальным развитием речи.

Благодаря проведенному эксперименту подтвердилась гипотеза 3, в которой предполагалось, что уровень развития связной речи детей с ЗРР ниже, чем детей группы «норма», что ведет к малой информативности собственных высказываний и может создавать барьеры общения.

Особенности взаимодействия детей контрольной и экспериментальной групп в процессе общения, их социальный статус, уровень благополучия групповых взаимодействий позволила изучить методика Т.А. Репиной «Секрет».

Выяснилось, что все дети с нормальным развитием речи приняли задание, с интересом рассказывали о своих выборах и давали аргументированные ответы. Среди детей с ЗРР встречались и те, кто не понимал инструкцию с первого раза, длительно не мог принять решение, молчал, не мог определиться с выбором, забирал картинку себе.

Однако в обеих группах испытуемых действуют одинаковые социально—психологические закономерности взаимоотношений — в зависимости от степени предпочтительности дети имеют различное положение в статусной структуре группы. Обращает на себя внимание и тот факт, что в группе «норма» нет изолированных лиц, в то время как в группе с ЗРР выделилось 12,5% изолированных, что может быть рассмотрено как дополнительное свидетельство неблагополучия взаимоотношений. Анализ социометрических выборов показал, что неблагоприятный статус (III и IV подгруппы) в группе ЗРР составляет 43,75%, что заметно отличается от того же статуса в группе «норма», который составляет 33,4% детей. Изучение противоположных статусных групп позволило также судить о том, что на выбор влияет степень развития коммуникативной функции речи и уровень ЗРР (помимо успешности в игровой деятельности и личностных качеств ребенка). На избирательное отношение дошкольников оказывает влияние и то, насколько полно они удовлетворяют потребность друг друга в общении. Данную зависимость подтверждает тот факт, что в число «изолированных» вошли дети со II уровнем ЗРР (а следовательно, и те дети, у которых при эксперименте выявился низкий уровень развития связной речи и понимания высказываний). В число «звезд» вошли дети с более высоким уровнем развития связной речи, т.е. те дети, которые показали высокие результаты по методикам В.П. Глухова и Л.Г. Соловьевой.

Таким образом, полученные данные социометрической методики «Секрет» свидетельствуют о том, что в группе с ЗРР действуют те же социально—психологические закономерности взаимоотношений, что и в контрольной группе. На статусное положение детей в экспериментальной группе влияет уровень развития речи и коммуникативные качества, что подтверждает выдвинутую нами гипотезу 4.

За детьми обеих групп велось *наблюдение*, в ходе которого было выявлено, что преобладающей формой общения является ситуативно—деловая, в то время как у детей с нормативным развитием речи наблюдается переход к внеситуативно—личностной форме. Так же, как и в контрольной группе, постоянных игровых группировок у испытуемых с ЗРР не было выявлено, однако в объединении детей были отмечены некоторые особенности взаимодействия: дети объединялись по 2—3 человека, группировки были однородными по половому составу. В группировках находились дети, сходные по уровню речевого развития (из I и II групп либо из II и III групп). Почти

не объединялись испытуемые I и III групп. Если и возникала такая ситуация, то это приводило к тому, что дети с низким уровнем развития речи оказывали в ситуации «игры рядом», молчали.

Руководствуясь методикой Л.Г. Соловьевой, при наблюдении за игрой учитывалась речевая активность детей, которая анализировалась количественно и качественно. Речевая активность была определена путем подсчета количества инициативных высказываний в единицу игры (10 мин). Выявились различия в проявлении речевой активности, которая оказалась в прямой зависимости от степени недоразвития языковых средств. Результаты представлены в табл. 4.

Таблица 4

Речевая активность детей в игровой деятельности (сред. арифм.)

Группа		Кол—во инициативных высказываний за 1 игру	Обращение—побуждение	Обращение—вопрос	Обращение—сообщение
ЗРР	I	12,5	5,5	3	4
	II	8,6	3,5	2,3	2,8
	III	5	2,4	0,9	1,7
Норма		16,3	3,5	6,6	6,2

Речевая активность детей при взаимодействии оказалась в прямой зависимости от степени недоразвития языковых средств. Дети с ЗРР наиболее часто употребляли обращение—побуждение, т.е. побуждали собеседника к действию, отдавали команды, просили, что не стимулировало собеседника к общению. В силу несформированности речевых умений гораздо реже инициативное высказывание в группе ЗРР носило характер обращения—сообщения, т.е. информирование партнера о чем—либо, выражение отношения к сказанному в виде комментария или ответного сообщения. Меньше всего дети с ЗРР использовали в диалогах вопросно—ответные формы, что объясняется особенностями познавательной активности.

У детей с нормальным развитием речи в игре преобладали такие формы инициаций, как обращение—вопрос и обращение—сообщение, заметно меньше по количеству использовались обращения—побуждения.

При построении собственных инициаций у детей с ЗРР были отмечены лексико—грамматического трудности, в основном употреблялись простые предложения, в то время как у нормально развивающихся сверстников в речи встречались сложноподчиненные предложения.

Инициативные высказывания напрямую зависели от степени развития связной речи детей: количество речевых инициаций в игре уменьшается в соответствии с выделенными уровнями развития собственных высказываний детей с ЗРР. Более активными в речевом взаимодействии со сверстниками и взрослыми оказались дети, показавшие высокие результаты по проведенным методикам. Факторами, обеспечивающими лидерство в группе, являются достаточный уровень коммуникативных умений, положительные черты характера и активность во взаимоотношениях с детьми и взрослыми.

Дети со II и III уровнями ЗРР проявляют меньше собственных инициаций во взаимодействии со взрослыми и сверстниками, которые отличаются односложностью, часто используют жесты, редко обращаются к воспитателю с вопросами. Это говорит о том, что дети с ЗРР имеют существенные отличия от нормально развивающихся детей при речевом взаимодействии как со сверстниками, так и со взрослыми, что подтверждает выдвинутую гипотезу 1.

Анализ результатов эксперимента позволяет сделать вывод о взаимосвя-

зи речевых и коммуникативных умений. Нарушение коммуникативной функции речи детей с ЗРР выражается в снижении потребности в речевом взаимодействии со сверстниками и взрослыми, незаинтересованности в контакте, несоответствии форм общения норме. У детей с ЗРР преобладает ситуативно–деловая форма общения, что не соответствует возрастной норме. Но также можно отметить, что у детей со средним и высоким уровнем развития собственных связных высказываний наблюдается внеситуативно–познавательная форма общения. Дети с IV и III уровнем ЗРР, показавшие наиболее высокие результаты по методикам В.П. Глухова и Л.Г. Соловьевой, имеют благоприятный статус, занимают в группе положение лидера и проявляют при взаимодействии больше речевой активности, чем дети с низкими показателями развития связной речи. Таким образом, коммуникативная функция речи находится в зависимости от уровня ЗРР.

Теоретическое подтверждение гипотез было найдено в работах Ю. Ф. Гаркуши, О.Е. Грибовой, О.А. Капитовской, В.В. Коржевиной, М.Г. Плохотнюк, Л.Г.Соловьевой.

Следует отметить, что необходимо развивать коммуникативную функцию речи детей с ЗРР 5-летнего возраста, основываясь на ведущей деятельности и учитывая психологические особенности детей данной категории. Некоторые диагностические методики, например, предложенные В.П. Глуховым, Л.Г. Соловьевой, одновременно являются коррекционно–развивающими.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаркуша Ю.Ф., Коржевина В.В. Особенности общения детей дошкольного возраста с недоразвитием речи // Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление. — М.: Издательство Московского психолого–социального института, 2003. — С. 95–112.
2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. — М.: АРКТИ, 2004. — 168 с.
3. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникаций у детей с речевой патологией // Дефектология. — 1995. — № 6. — С. 7–16.
4. Капитовская О.А., Плохотнюк М.Г. Развитие диалогической речи у детей с речевыми нарушениями. — СПб.: КАРО, 2005. — 64 с.
5. Репина Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. — М.: Педагогика, 1988. — 230 с.
6. Соловьева Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. — 1996. — № 1. — С. 62–67.

РАЗДЕЛ IV

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Крушельницкая О.Б.

ПРОБЛЕМА ОТНОШЕНИЙ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ЗНАЧИМОСТИ ПОДРОСТКА СО СВЕРСТНИКАМИ И ВЗРОСЛЫМИ

Рассматриваются социально—психологические особенности взаимоотношений современных подростков со взрослыми и сверстниками. Показана взаимосвязь выбора подростками круга референтных лиц с групповыми характеристиками школьного класса, стилем педагогического общения и характером субъективно воспринимаемого подростками родительского отношения.

Krushelnitskaya O.B.

PROBLEM OF INTERPERSONAL IMPORTANCE OF ADOLESCENT AMONG CONTEMPORARIES AND ADULTS

Socio-psychological features of mutual relations between modern adolescent, his peers and adults are discussed. Interrelation between choice of referent members made by adolescent, group characteristics of school class, style of pedagogical dialog, kind of parent attitude subjectively perceived by adolescent is found.

Несмотря на то, что в социальной психологии накоплен большой потенциал научных исследований, раскрывающих важные аспекты отношений межличностной значимости школьников в период отрочества, различные стороны социального взаимодействия подростка с его ближайшим окружением остаются недостаточно изученными. Кроме того, ощущается недостаток исследований, посвященных комплексному рассмотрению данной проблематики в рамках отношений «подросток — подросток», «подросток — учитель» и «подросток — родитель».

С целью прояснения недостаточно изученных особенностей отношений межличностной значимости подростка с его ближайшим окружением в течение ряда лет нами было проведено несколько теоретико—экспериментальных исследований, посвященных различным аспектам данной проблемы.

В теоретическом обосновании нашего подхода к построению эмпирических исследований мы опирались на положения теории деятельностного опосредствования межличностных отношений в группах разного типа (А.В. Петровский и др.), трехфакторную модель «значимого другого» [6], результаты многочисленных социально—психологических исследований интрагрупповых взаимоотношений в малых группах (М.И. Бобнева, В.А. Богданов, Я.Л. Коломинский, М.Ю. Кондратьев, В.С. Мерлин, В.А. Петровский, В.А. Ядов и др.), а также представления о формировании и развитии личности на этапе отрочества (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Петровский, И.С. Кон, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

В исследовании, выполненном под нашим руководством И.В.Хариновой, в качестве испытуемых участвовали ученики седьмых и восьмых классов нескольких московских общеобразовательных школ. Выбор именно семи— и восьмиклассников был обусловлен тем, что к середине подросткового возраста можно рассчитывать на относительную однородность группы по возрастным и социально—психологи-

ческим характеристикам ее членов [1, 2, 8, 12]. Ученики пятых—шестых классов не всегда демонстрируют типичные черты подростничества, так как в это время у части школьников еще не завершился переход от детства к отрочеству. В девятом же классе складывается совершенно иная, чем в седьмых—восьмых, социальная ситуация развития, так как учащиеся находятся на этапе завершения основной образовательной программы школы. Ввиду того, что часть девятиклассников готовится к ранней профессионализации в средних специальных образовательных учреждениях, а часть связывает свое ближайшее будущее с продолжением учебы в школе и получением полного среднего образования, девятый класс лишь в редких случаях является целостной неформальной группой [2, 4, 5].

В нашей работе не ставилась задача четкой дифференциации школьных классов по уровню их социально—психологического развития. В то же время, на предварительном этапе исследования мы воспользовались процедурой определения уровня ценностно—ориентационного единства [3, 4], чтобы выделить ученические общности, наиболее широко представленные в практике общеобразовательных школ. В результате треть из 54 обследованных нами групп с наиболее высокими и треть групп с наиболее низкими показателями ценностно—ориентационного единства (всего 36 школьных классов) были исключены. Таким образом, в дальнейшем исследовании принимали участие школьные классы, которые можно оценить по социально—психологическим характеристикам как группы среднего уровня развития.

Результаты социометрии [3, 4, 13] показали наличие в интрагрупповой структуре исследуемых нами классов четырех статусных категорий, которые, согласно терминологии Я.Л. Коломинского [2] определяются как «звезды», «предпочитаемые», «непринятые» и «изолированные». В седьмых классах уровень как социометрически, так и референтометрически определяемой «звездности» оказался в целом выше (отдельные ученики в каждой группе получали 8 и более выборов), чем в восьмых (не более 7 выборов). По—видимому, факт снижения количества выборов, адресованных «звездам», к восьмому классу, по сравнению с седьмым, следует объяснить возрастными особенностями школьников: возросшим самосознанием, увеличением критичности в личностном различении «значимых других», а также движением к ориентации не на позицию большинства товарищей по группе, а на собственное мнение.

Мотивационное ядро выборов [3, 4] большинства обследованных нами классов (12 из 18—ти) оказалось «эмоциональным» по своему содержанию, что, на наш взгляд, можно объяснить преобладанием в данной возрастной группе интимно—личного общения в качестве ведущей деятельности над деятельностью учебной. Статусная дифференциация заметно повышалась (статусные слои более четко очерчены) в группах в большей степени ориентированных на учебу, по сравнению с группами с эмоциональной направленностью. Интересно, что «эмоциональная» направленность класса далеко не всегда сопровождалась низкими учебными результатами, а «учебная» не обязательно означала, что школьники в нем учатся только на «хорошо» и «отлично». Однако в классах с «учебной» направленностью зафиксирована более глубокая дифференциация подростков по успеваемости (различия значимы на 5%-м уровне).

Уровень благополучия взаимоотношений [2] практически во всех «эмоционально направленных» классах оказался выше (в среднем 69,2%, стандартное отклонение — 4,8), чем в классах с «учебной» направленностью (в среднем 47,8%, стандартное отклонение — 3,9).

В каждом из обследованных классов нами было зафиксировано не менее 18

аттракционных взаимных выборов. Причем в седьмых классах количество взаимных выборов оказалось меньше, чем в восьмых, что позволяет, на наш взгляд, говорить о развитии системы межличностных отношений подростков и повышении сплоченности исследуемых нами школьных групп по мере увеличения времени их существования. Кроме того, более чем в половине случаев иерархия взаимных выборов в седьмых классах не совпадала: если один ученик выбирал другого в качестве наиболее приоритетного — первый выбор, то «в ответ» он получал оценку себя как наименее приоритетного — третий выбор. В восьмых классах совпадением ранга социометрических предпочтений (1-й, 2-й или 3-й выборы) характеризовалось большее количество взаимных выборов. Следовательно, можно говорить, с одной стороны, об адекватном осознании подростками своего положения в системе межличностных отношений класса, а с другой — о повышении избирательности контактов от седьмого к восьмому классу.

Референтометрический статус подростка [11] в нашем исследовании далеко не всегда совпадал с социометрическим. Кроме того, помимо высокостатусных в социометрическом плане, референтными нередко оказывались и низкостатусные учащиеся. В последнем случае, как показали беседы с испытуемыми и результаты применения техники «репертуарных решеток» Дж. Келли [3, 4, 14], мнение низкостатусного члена группы интересовало подростков в чисто информационном плане — для уточнения собственных ожиданий с целью адекватного построения дальнейших отношений с данным учеником.

У восьмиклассников неформальная структура отношений в большей степени, чем у семиклассников, представлена сложившимися дружескими диадами и триадами, отказывающимися от активного общения с остальными членами группы. Большинство взаимных выборов зафиксировано среди представителей одного и того же статусного слоя. На втором месте по количеству взаимных выборов оказались взаимоотношения среднестатусных и высокостатусных подростков. В системе отношений значимости между высокостатусными и низкостатусными учащимися взаимные выборы зафиксированы только в референтометрических опросах, причем очевидно, что «звезды» и «предпочитаемые» запрашивали мнение «изолированных» по принципу «референтности со знаком минус».

Результаты, полученные с помощью процедуры взаимооценивания подростков по значимым для их взаимоотношений критериям [5, 10], а также техники «репертуарных решеток» (описание сходства и различия), показали, что основанием референтности для подростков может служить обширный набор личностных и функциональных характеристик одноклассников, а не только эмоциональные предпочтения или успешность в учебе.

Результаты применения техники «репертуарных решеток» показали, что подростки, как правило, объединяют одноклассников на основе совпадения или близости статусного положения (хотя это и не отражается в словесных описаниях сходства—различия) и широкого спектра их личностных характеристик, а не исходя из учебных показателей. Однако в классах с преобладанием «учебного» характера ядра межличностных выборов подростки все же чаще, чем в классах с «эмоциональной» направленностью, давали сверстникам описания, связанные с учебными достижениями и способностями (табл. 1 и 2).

По—видимому, наряду с преобладанием интимно—личного общения в качестве ведущей деятельности, учащиеся классов с «учебной» направленностью в значительной мере ориентируются также на учебу как ценность.

Таблица 1

Наиболее часто встречающиеся описания сходства—различия учащихся из классов с «эмоциональной» направленностью.

РАЗЛИЧИЯ	СХОДСТВА
«Выглядит по-другому»	«Другой имидж»
«Грустный»	«Веселые»
«Девочка»	«Мальчики»
«Не такой как все»	«Одинаковые по росту»
«Нервная»	«Спокойные»
«Серьезный»	«Прогульщики»
«Скучный»	«Шуты»
«Футбол не любит»	«Любят футбол»

Таблица 2

Наиболее часто встречающиеся описания сходства—различия учащихся из классов с «учебной» направленностью.

РАЗЛИЧИЯ	СХОДСТВА
«Вся в учебе»	«Только мальчики на уме»
«Глупый»	«Одинаково учатся»
«Круглый отличник»	«Нормально учатся»
«Недисциплинированная»	«Примерное поведение»
«Очень правильная»	«Средняя успеваемость»
«Трудолюбивый»	«Ленятся»
«Хорошо учится»	«Плохо учатся»
«Целеустремленный»	«Не активные»

По референтности «отличники», в среднем по обследованным классам, распределились равномерно по всем статусным слоям. Это еще раз подтвердило факт преимущественной ориентации подростков не на различие по учебной успеваемости, а на интерес к личности сверстника, которая может выделяться среди других, в том числе и учебными достижениями. Отмечена тенденция к снижению референтности «отличников» в восьмых классах, по сравнению с седьмыми.

Таким образом, при исследовании отношений межличностной значимости подростка с одноклассниками было выявлено, что отношение к нему со стороны сверстников во многом связано с его положением в интрагрупповой структуре класса. Кроме того, отношения значимости в подростковых классах зависят от характеристик самой группы: так, при «эмоциональной» направленности группы учащиеся чаще, чем в классах с «учебным» ядром выбора, ориентируются в своих предпочтениях не на учебные достижения товарища, а на его личностные социально—психологические характеристики.

Зафиксированный в нашем исследовании факт относительно невысокого уровня благополучия взаимоотношений подростков в классах с «учебным» ядром межличностных выборов свидетельствует об актуальности важной задачи, ожидающей решения психологов и педагогов: задачи построения образовательного процесса, позволяющего подросткам гармонично сочетать интимно—личное общение с учебными приоритетами. По всей видимости, дальнейшие исследования в данной области должны вестись в направлении организации различных форм совместной учебно—познавательной и учебно—профессиональной деятельности школьников. Решение обозначенной задачи поможет активизировать дружеские отношения в классах с «учебным» ядром межличностных выборов, а также позволит подросткам

классов с «эмоциональной» направленностью, без отказа от интенсивного интимно—личного общения, повысить учебную заинтересованность.

Следующим этапом нашего исследования было изучение системы взаимоотношений подростков со взрослыми — учителями и родителями.

Согласно результатам применения процедуры выявления круга референтных лиц [7, 10], в среднем (по всем обследованным классам) лишь 7,1% испытуемых—девочек отдали предпочтение педагогам (первое место из пяти возможных), 33,8% — своим родителям. Остальные девочки (59,1%) склонны ориентироваться в выборах референтных лиц на сверстников. 77,1% мальчиков выбрали в качестве наиболее референтных лиц сверстников, 18,8% — родителей и 4,1% — учителей. Выборы чаще оказывались обращенными к родителям своего пола: девочки обращались к авторитетному мнению отца только в 28% «родительских» выборов, а мальчики ориентировались на точку зрения матери в 19% случаев.

В классах с «эмоциональной» направленностью чаще, чем в классах с «учебной» направленностью ($p \leq 0,05$), подростки и себя и других адресовали при выборе референтных лиц к сверстникам. При этом частота выборов подростками родителей и учителей в качестве высокореферентных лиц (1—е место в ранговых предпочтениях) практически не зависела от статусного слоя, к которому в «эмоционально» ориентированном школьном классе принадлежал испытуемый. В то же время крайне негативные оценки взрослых в качестве «значимых других» (последние ранговые места в ответах на опросник процедуры выявления круга референтных лиц) в классах с «эмоциональной» направленностью встречаются чаще, чем в остальных группах ($p \leq 0,05$). Следовательно, можно говорить о взаимосвязи между направленностью взаимоотношений в классе и спецификой отношений межличностной значимости подростков со взрослыми.

На наш взгляд, полученные результаты можно объяснить активным проявлением преобладающего в подростковом возрасте интимно—личного общения в качестве ведущей деятельности: наиболее полно эта деятельность может быть реализована именно во взаимоотношениях со сверстниками, а не со взрослыми. Несмотря на отмечаемую в психологической литературе поверхностность подростковой дружбы, именно сверстник чаще всего выступает для подростка в качестве партнера по общению и взаимодействию.

Что же касается старших, то, являясь представителями широкого социума взрослых, они, как показали результаты наших измерений, достаточно часто выступают в качестве референтных ориентиров для растущего индивида.

Поскольку оценка школьниками педагога как «значимого другого» связана с субъективным восприятием его личностных характеристик, мы предприняли попытку исследования некоторых особенностей стиля педагогического общения с помощью методики Е.П. Ильина «Диагностика склонности к определенному стилю руководства» [9, 10]. Классным руководителям, а также учителям, не менее двух лет работающим с исследуемыми классами, было предложено представить себя в роли руководителя и ответить на ряд вопросов. Из всего спектра классических стилей руководства учителя проявили склонность к авторитарному, авторитарно—демократическому и демократическому. Попустительский стиль не был зафиксирован ни у одного педагога.

В среднем участвовавшие в нашем исследовании учителя распределились таким образом, что большинство из них продемонстрировало склонность к авторитарно—демократическому стилю общения (72%), а меньшинство — к демократичес-

кому (4%). Очевидно, такие результаты можно объяснить профессиональной целесообразностью умеренного проявления авторитарности учителями средней школы в большинстве учебно–воспитательных ситуаций.

Дальнейшее сопоставление стиля педагогического общения и специфики выборов, сделанных подростками, показало, что школьники, как правило, отдают наибольшее предпочтение учителям с авторитарно–демократическим стилем общения. На втором месте оказались учителя с демократическим стилем общения. На наш взгляд, предпочтение подростками педагогов, реализующих авторитарно–демократический стиль общения, объясняется тем, что эти учителя обладают уважительным отношением к школьникам в сочетании с ясностью требований и умением последовательно осуществлять воспитательное воздействие, необходимое подросткам для их продвижения к «взрослости». Кроме того, данный стиль облегчает им получение от взрослого человека аккумулированного жизненного опыта, в котором подростки ощущают насущную потребность.

Процедура выявления круга референтных лиц [7, 10], в рамках которой подростки ранжировали свои выборы по степени значимости, позволила сопоставить особенности стиля педагогического общения с выраженностью значимости учителей для подростков.

Большинство подростков, особенно «звезды» и «предпочитаемые» в классах с «эмоциональной» направленностью, достаточно редко выбирали авторитарных учителей в качестве наиболее референтных лиц ($p \leq 0,01$). Предпочтения авторитарно–демократических учителей в классах обоих типов были наиболее высокими.

В классах с «учебной» направленностью наблюдалась тенденция к снижению, по сравнению с классами с «эмоциональным» ядром межличностных выборов, предпочтению учениками «демократических» учителей в качестве референтных лиц. В целом невысокие значения референтности педагогов для подростков объясняются, на наш взгляд, тем, что в большинстве ответов на опросник основные предпочтения были отданы сверстникам, родителям, а также другим референтным лицам, не имеющим прямого отношения к внутришкольному взаимодействию.

В классах с «учебной» направленностью взаимоотношений подростки также отдавали наибольшее предпочтение учителям с авторитарно–демократическим стилем общения в качестве «значимых других». Однако здесь на втором месте чаще всего оказывался не демократический, а авторитарный стиль педагогического общения.

Казалось бы, «изолированные» подростки в классе с «учебной» направленностью должны стремиться компенсировать свое неблагоприятное положение среди сверстников выбором в качестве референтных лиц демократически настроенных педагогов. Однако эти учащиеся, хотя и отличались в своих предпочтениях от представителей «благополучных» статусных слоев, не обнаружили стремления «опереться» на учителя, придерживающегося демократического стиля общения — фактически не использовали имеющийся у них важный ресурс личностного развития и социальной реабилитации. По–видимому, такое положение дел можно объяснить недостаточным развитием у этих подростков способности к личностному различению значимых взрослых (преимущественная ориентация на роль, а не на личность учителя), а также недостатком социальной компетентности [1, 2, 8].

Для того чтобы выявить связи между системами отношений межличностной значимости подростка со сверстниками и с педагогами, помимо сопоставления полученных в ходе нашего исследования данных, мы предложили учителям высказать

свое мнение о том, какое статусное положение занимает в неформальной структуре класса тот или иной ученик.

Как показали результаты опроса педагогов, их мнения о статусе учеников оказывались верными лишь когда речь шла о «звездах» и «изолированных». Если же подросток занимал одну из средних статусных категорий, то учителя редко угадывали его статус (в среднем — в 5% случаев). При этом учителя, реализующие авторитарно—демократический и демократический стили общения, проявляли большую точность, чем их коллеги, склонные к авторитарному стилю педагогического общения. В процессе бесед с классными руководителями и учителями, не менее двух лет работающими в обследуемом нами классе, выяснилось, что многие педагоги исходят в предположении статуса учащихся преимущественно из их учебных достижений. Большинство таких учителей настаивает на существовании положительной связи учебных достижений со статусом в классе. Поэтому «изолированных» школьников, которые отличались хорошей дисциплиной или высокими учебными оценками, педагоги нередко относили к более высоким статусным слоям.

Отдельные педагоги предполагают, что «отличники» не должны в седьмых—восьмых классах оказываться в числе высокостатусных, так как у большинства подростков наблюдается снижение интереса к учебе, и, значит, высокостатусные подростки — это те, кто нарушает дисциплину и плохо учится. В действительности (это подтверждают результаты как нашего, так и других социально—психологических исследований) подростки ориентируются чаще всего на просоциальную активность своих сверстников, выбирая именно их в качестве лидеров. Причина ошибочного видения преподавателем системы межличностных отношений подростков, по—видимому, заключается в несовпадении внешней структуры класса (поведение учеников, учебные достижения и пр.), на которую он в основном ориентируется, с внутренней.

В среднем только треть предпочтений референтности, сделанных подростками в классе, угадывалась педагогами. Кроме того, высокая референтность учеников для одноклассников нередко создавала у педагога иллюзию, что данный подросток является еще и социометрической «звездой». В действительности референтность далеко не всегда сочетается у наших испытуемых с положительно выраженной аттракцией. Зачастую для педагогов оказывались неожиданными выборы низкостатусных учащихся по принципу референтности «со знаком минус». Таким образом, результаты нашего исследования показали, что учителям далеко не всегда понятны процессы и особенности конкретной стадии группового развития школьного класса. Чаще всего педагог «запаздывает» в адекватном восприятии неформальной структуры класса, полагая, что система межличностных отношений подростков между собой все еще определяется свойственной детскому возрасту ориентацией школьников на роль учителя (а не на его личность), а также адаптационным периодом эры восхождения к зрелости.

Дальнейшее определение особенностей значимости родителей для подростков проводилось с помощью методики «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ADOR) [7]. В среднем шкала «позитивного интереса» имела, в субъективном восприятии подростков, среднюю и высокую выраженность у 29,8% родителей. Средние и высокие значения по шкале «директивности» получили 62,3% родителей. Остальные шкалы — «враждебности», «автономности» и «непоследовательности» имели значительно менее выраженные показатели. Такая схема отражает усредненные показатели субъективной картины видения подростками отношения к себе со

стороны родителей. Разумеется, эта картина может не соответствовать тому стилю воспитания, который выбрал для себя и которого придерживается тот или иной конкретный родитель. Однако результат воспитательного воздействия во многом будет определяться именно тем, как подросток воспринимает отношение старших к себе.

Поскольку шкала «позитивного интереса» дает возможность выявить степень принятия детей их родителями (речь идет о субъективно воспринимаемой подростками картине отношения к ним со стороны отца и матери), а шкала «директивности» показывает степень контроля, то эти шкалы представляли наибольший интерес для нашего исследования.

Как показали результаты нашего исследования, родители, получившие высокие результаты по шкале «позитивного интереса», имели низкие значения по остальным шкалам и наоборот: родители, которые воспринимаются подростками как излишне директивные, проявляющие враждебность или отстраненность от интересов своих детей, имели низкие показатели по шкале «позитивного интереса».

При этом зафиксирована дифференциация результатов в зависимости от пола подростков—испытуемых. Так, оказалось, что девочки в целом более высоко оценивают негативные проявления родительского отношения к себе со стороны матери, а мальчики — со стороны отца. В процессе бесед с испытуемыми выяснилось, что девочки хотели бы ощущать больше позитивного интереса, заботы, теплоты и мягкости со стороны матерей и поэтому предъявляют к ним больше претензий, нежели к отцу. Мальчики, которые в целом больше, чем девочки, готовы к директивности родителей, тяжелее переживают чрезмерную авторитарность и отсутствие позитивного интереса к себе со стороны отца.

При сопоставлении сделанных подростками выборов референтных лиц со стилем родительского отношения выяснилось, что мальчики и девочки по—разному определяют референтность своих родителей. Так, мальчики чаще, чем девочки (различия значимы на уровне $p \leq 0,05$ по критерию Манна—Уитни), выбирали матерей со средним уровнем директивности (девочки проявляли тенденцию к выбору в качестве наиболее референтных матерей с низким уровнем директивности). В свою очередь, девочки чаще, чем мальчики, выбирали в качестве наиболее референтных лиц отцов со средним и выше среднего уровнем директивности ($p < 0,05$). По—видимому, указанные результаты следует объяснить влиянием гендерных стереотипов на сознание подростков, а также фактом желательности для растущего индивида доверительных и паритетных отношений со «значимым взрослым» прежде всего своего пола.

Сопоставление доминирующего стиля родительского поведения (данные методики «Поведение родителей и отношение подростков к ним») с результатами применения процедуры выявления круга референтных лиц показало, что существуют соответствия между статусом подростков, выбором ими «значимых других» за пределами класса и характером субъективно воспринимаемого ими стиля родительского поведения.

Так, социометрические «звезды» и «предпочитаемые» в классах с «эмоциональной» направленностью в среднем выше оценивали проявление позитивного интереса родителей по отношению к себе, чем «изолированные» (различия значимы на уровне $p \leq 0,05$). Представители благополучных статусных слоев классов с «эмоциональной» направленностью выбирали в качестве наиболее референтных лиц родителей, которым они давали высокие оценки по шкале «позитивного интереса» и средние — по шкале «директивности». Оценки остальных трех шкал при этом не имели высокой выраженности.

«Изолированные» — т.е. ученики, как правило, не надеющиеся на благоприятную позицию в классе, примерно половину высоких предпочтений отдавали родителям. Вторая половина наиболее высоких выборов была ими адресована в основном представителям различных внешкольных референтных групп и в единичных случаях — учителям.

При сопоставлении реального статуса ученика в неформальной структуре школьного класса и представления об этом статусе его родителей оказалось, что родители с высокими показателями по шкале «позитивного интереса» в 8 случаях из 10 верно определяли статус своего ребенка. Родители со средними показателями по шкалам «позитивного интереса» и «директивности» угадывали статус подростка примерно в 55% ответов, а родители с низкими показателями по шкале «позитивного интереса» и высокими показателями по шкале «директивности» — в 22% случаев. Высокие показатели по остальным трем шкалам методики «Поведение родителей и отношение подростков к ним» также чаще всего сопутствовали в значительной степени ошибочному представлению родителей о положении сына или дочери в интрагрупповой структуре школьного класса.

Подростки, высоко оценивающие позитивный интерес к себе со стороны родителей, оказывались представителями различных статусных категорий в социометрически определяемой неформальной структуре класса. При высоком уровне благополучия взаимоотношений в классе подростки, испытывающие позитивное отношение к ним со стороны родителей, оказывались, как правило, «звездами» или «предпочитаемыми». Кроме того, эти школьники попадали, с точки зрения одноклассников, в число наиболее референтных и умеющих строить отношения со сверстниками и взрослыми. При невысоком уровне благополучия взаимоотношений такие подростки редко оказывались референтными для одноклассников либо имели «референтность со знаком минус»).

На наш взгляд, факт успешности в неформальной референтометрической структуре класса позиции подростка, испытывающего позитивный интерес к себе со стороны родителей, можно объяснить поддержкой, которую подросток находит в семье как в эмоциональном, так и в информационном плане. Что же касается случаев низкого статусного положения подростка, испытывающего позитивный интерес со стороны родителей, в социометрически определяемой неформальной структуре класса с невысоким уровнем благополучия взаимоотношений, то здесь, по-видимому, следует искать причины в различии ценностных ориентаций, предпочитаемых стилей общения и других важных для совместной деятельности групповых характеристик класса и семьи. Именно в подобных случаях, согласно результатам нашего исследования, подросток чаще всего выбирает в качестве «значимых других» представителей семьи и внешкольных референтных групп сверстников.

Как показали результаты нашего исследования, выбор подростками сверстников в качестве референтной группы имеет отрицательную корреляцию ($p \leq 0,05$ по критерию g —Пирсона) со шкалой «позитивного интереса». Это значит, что в семьях, где подростки ощущают психологическое неприятие со стороны родителей, навязывание ими чувства вины, и где наблюдаются другие негативные тенденции в стиле семейного воспитания, у подростков преобладает тенденция к поиску референтных лиц среди сверстников. В то же время в семьях, где указанные показатели родительского отношения к детям выражены позитивно, подростки выбирают в качестве референтных лиц своих родителей практически так же часто, как и сверстников. Таким образом, подростки, которые низко оценили позитивный интерес к себе

со стороны родителей (и при этом в их ответах имели высокую выраженность шкалы «директивности», «враждебности», «автономности» и «непоследовательности»), практически всегда выбирали в качестве наиболее референтных лиц сверстников, причем доля братьев и сестер в этих выборах была незначительной. Подростки, в чьих ответах шкала «позитивного интереса» имела показатели выше среднего, примерно в половине случаев выбирали в качестве наиболее референтных лиц родителей. Остальная половина предпочтений была отдана сверстникам, в том числе (в равной мере) братьям и сестрам.

Как упоминалось выше, подростки, как правило, выбирают в качестве «значимых других» учителей, которые демонстрируют демократический или авторитарно—демократический стиль общения (при этом класс, как правило, характеризуется высоким уровнем благополучия внутригрупповых взаимоотношений) чаще, чем учителей с авторитарным стилем общения. В целом высокая положительная референтность родителей для подростков, как правило, сопровождается невысокой значимостью учителя. При неблагоприятных семейных отношениях значимость педагога для подростка также оказывается невысокой.

Таким образом, исходя из результатов нашего исследования, можно заключить, что совокупность отношений межличностной значимости подростка с его ближайшим окружением представляет собой целостную систему, основными компонентами которой являются взаимоотношения с родителями, учителями, сверстниками. Если какой-либо из этих компонентов оказывается недостаточно востребованным (например, нарушены отношения подростка с родителями), чаще всего повышается «нагрузка» на остальные. Так, при неблагоприятных отношениях со сверстниками подросток может начать в большей степени ориентироваться на позитивно относящихся к нему родителей. В случае сложной семейной ситуации (повышенная конфликтность, алкоголизм родителей и т.п.) подросток ищет опору в других значимых взрослых, прежде всего — учителях. Однако в силу того, что доминирующей личностно—образующей деятельностью для подростка является, как правило, интимно-личное общение, депривация отношений межличностной значимости со взрослыми приводит чаще всего к активному усилению значимости сверстников [1, 8 и др.]. При этом подросток теряет возможность своевременного и полноценного получения необходимой для его развития и социализации информации. Иными словами, подросток всегда нуждается в поддержке «значимого взрослого», а когда не получает ее, обращается в поисках «значимых отношений» исключительно к сверстникам.

Понятно, что у подростка есть разные сферы жизнедеятельности, в том числе и те, в которых важны исключительно сверстники. Мы не ставили перед собой задачи определения количественной выраженности значимости каждого из трех основных компонентов системы отношений подростка с его ближайшим окружением — «подросток — подросток», «подросток — родитель», «подросток — учитель». Однако понятно, что эти системы должны быть представлены в системе отношений подростка в гармоничном сочетании. Если какая—то из этих компонент не работает или оказывает негативное влияние на подростка, то ему ничего не остается как только уйти в себя или переместиться в системе своих значимых отношений к другой компоненте.

Изучение особенностей отношений межличностной значимости подростка с его ближайшим окружением является сложной социально—психологической проблемой, которая приобретает все новые аспекты в постоянно меняющемся мире.

Поэтому наше исследование, разумеется, не исчерпывает всей полноты обозначенной темы. В то же время его результаты, на наш взгляд, позволяют наметить новые направления исследования и могут использоваться в профессиональной деятельности школьных психологов и учителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. — М., 1968. — 464 с.
2. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): Учебное пособие / Я.Л. Коломинский. — Минск, 2001. — 432 с.
3. Кондратьев М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений / М.Ю. Кондратьев. — СПб., 2005. — 304 с.
4. Кондратьев М.Ю., Кондратьев Ю.М. Психология отношений межличностной значимости / М.Ю. Кондратьев, Ю.М. Кондратьев. — М., 2006. — 272 с.
5. Крушельницкая О.Б. Психологические особенности взаимоотношений одаренного школьника со взрослыми и сверстниками (на материале общеобразовательной школы): Дисс. ...канд. психол. наук / О.Б. Крушельницкая. — М., 1998. — 290 с.
6. Петровский А.В. Психология в России XX век / А.В.Петровский. — М., 2000.
7. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. — СПб., 2005. — 688 с.
8. Фельдштейн Д.И. Психология взросления. Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д.И. Фельдштейн. — М., 2004. — 672 с.
9. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально—психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. — М., 2005. — 490 с.
10. Харинова И.В. Особенности отношений межличностной значимости подростка с его ближайшим окружением: Дисс. ... канд. психол. наук / И.В. Харинова. — М., 2006.
11. Щедрина Е.В. Значимый круг общения и способы его экспериментального выявления // Социально-психологические проблемы формирования личности и учебно-воспитательного коллектива. М., 1975.
12. Эльконин Д.Б. Психология развития в детских возрастах / Д.Б. Эльконин. — М., 1995.
13. Gronland N.E. Sociometry in the Classroom / N.E. Gronland. — N.Y., 19, 1959.
14. Kelly G.A. The Psychology of Personal constructs. Vols. 1 an 2 / G.A. Kelly. — N.Y., Norton, 1955.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИАЛЬНЫХ СТРАХОВ С СОСТОЯНИЕМ НЕРВНО–ПСИХИЧЕСКОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ

Приводятся данные экспериментального изучения социальных страхов у учащихся в возрасте 11–12 лет. Рассматривается вопрос о взаимосвязи социальных страхов с другими личностными особенностями, которые задействуют испытуемые в ситуации эмоциональной напряженности.

Baykova I.V., Yamschikova N.N.

RESEARCH OF INTERRELATION OF SOCIAL FEARS WITH A CONDITION OF PSYCHOLOGICAL INTENSITY

The paper reports the findings of an experimental study of social fears in children ages 11–12. The question on interrelation of social fears with other personal features which will be involved by examinees in a situation of emotional intensity is considered.

Введение: проблема и задачи исследования

Для обозначения психических состояний человека в трудных условиях исследователи пользуются разными понятиями, среди которых наиболее распространено понятие «стресс». Его применяют для обозначения широкого круга не только психических, но и физиологических состояний, например физического напряжения, утомления и так далее, а также разнообразных явлений, относящихся к другим областям знания [3].

Особенно восприимчивым к различным психострессорным факторам, воздействующим на человека, является подростковый возраст как наиболее нестабильный период в становлении личности — в это время формируется большинство характерологических типов. Именно в этом возрасте различные типологические варианты нормы выступают наиболее ярко. С возрастом черты характера могут сглаживаться, компенсироваться жизненным опытом [1].

Установлено, что на состояние здоровья детей школьного возраста неблагоприятное воздействие оказывает организация учебного процесса, его интенсивность. Специальными исследованиями установлена социальная обусловленность здоровья, существенно ухудшающегося у школьников при переходе из класса в класс, а также прямая связь отклонений в состоянии здоровья со средовыми факторами, включая гигиенические условия воспитания и обучения, образ жизни семьи и пр. Кардинальной особенностью изменения состояния здоровья учащихся является выраженный рост нервно–психических расстройств, наиболее часто встречающиеся из которых — неврозы, психопатии, умственная отсталость, социальная дезадаптация в форме девиантного поведения [13]. Нервно–психические расстройства (невротические и астенические состояния, эмоциональные расстройства и расстройства поведения) в структуре функциональных отклонений идут сразу же за сердечно–сосудистыми заболеваниями. Ученые отмечают, что стрессу сегодня постоянно подвержены 80 % школьников, а по данным Института возрастной физиологии у 70 % старшеклассников можно диагностировать пограничные нервно–психические расстройства, включая предболезненные состояния [7].

Целью работы является исследование взаимосвязи социальных страхов с состоянием нервно–психической напряженности.

Страх — это эмоциональное состояние, отражающее защитную биологичес-

кую реакцию человека или животного при переживании ими реальной или мнимой опасности для их здоровья и благополучия [5]. Таким образом, страх складывается из определенных и вполне специфических физиологических изменений, экспрессивного поведения и специфического переживания, проистекающего из ожидания угрозы или опасности. Состояние страха является довольно типичным для человека, особенно в экстремальных видах деятельности и при наличии неблагоприятных условий и незнакомой обстановки. Во многих случаях механизм появления страха у человека является условно–рефлекторным, в результате испытанной ранее боли или какой–либо неприятной ситуации. Возможно и инстинктивное проявление страха. В зависимости от авторов отмечаются различные причины, вызывающие страх. Дж. Боулби (1973) отмечает, что причиной страха может быть как присутствие чего–либо угрожающего, так и отсутствие того, что обеспечивает безопасность, например, матери для ребенка. Дж. Грей (1971) считает, что страх может возникнуть, если событие не происходит в ожидаемом месте и в ожидаемое время. Страх зависит от контекста события, от индивидуальных различий в темпераменте или предрасположенностях и от опыта и возраста индивида [12]. Многие авторы отмечают, что страх вызывается объектом (предметом, человеком, явлением природы), но бывают и беспредметные страхи, т.е. не связанные ни с чем конкретным.

Дж. Боулби выделил две группы причин страха: «природные стимулы» (естественные сигналы) и «их производные». Он полагает, что врожденные детерминанты страха связаны с ситуациями, которые действительно имеют высокую вероятность опасности. Производные стимулы больше подвержены влиянию культуры и контекста ситуации, чем природные стимулы [3].

В качестве естественных сигналов опасности Боулби называет четыре фактора, а именно: боль, одиночество, внезапное изменение ситуации и стремительное приближение объекта. Несмотря на свою малочисленность, естественные сигналы опасности лежат в основе многих производных и культуральных активаторов страха [3].

К. Изард подразделяет причины страха на внешние (внешние процессы и события) и внутренние (влечения и гомеостатические процессы, т.е. потребности, и когнитивные процессы, т.е. представления человеком опасности при воспоминании или предвидении). Во внешних причинах он выделяет культурные детерминанты страха, являющиеся, как показано С. Речменом результатом исключительного научения. С этой точкой зрения не согласен Дж. Боулби, который полагает, что многие культурные детерминанты страха при ближайшем рассмотрении могут оказаться связанными с природными детерминантами, замаскированными различными формами неправильного истолкования, рационализации и проекции. Например, боязнь воров или приведений может быть рационализацией страха темноты, страх перед попаданием молнии — рационализацией страха грома и т.д. [2].

А.С. Зобов (1983) все опасности, вызывающие страх, разделил на три группы: 1) реальные, объективно угрожающие здоровью и благополучию личности; 2) мнимые, объективно не угрожающие личности, но воспринимаемые как угроза благополучия; 3) престижные, угрожающие поколебать авторитет личности в группе [3].

Для человека как биологического существа возникновение страха не только целесообразно, но и полезно. Однако для человека как социального существа страх часто становится препятствием для достижения поставленных им целей.

По мнению Томкинса (1963), страх — самая токсичная, самая пагубная эмоция. Пагубность страха проявляется в том, что он в буквальном смысле может лишить человека жизни. Крайнее проявление страха, которое мы называем ужасом,

сопровождается чрезвычайно высоким уровнем активации вегетативной нервной системы, ответственной за работу сердца и других органов. Избыточная активация вегетативной нервной системы создает непомерную нагрузку на жизненно важные органы, которые в этих условиях работают на грани срыва. Именно потому что страх является потенциально опасным переживанием, мы иногда «откладываем на потом» его переживание [2].

Существует несколько факторов, облегчающих возникновение страха. К ним относят:

- 1) контекст, в котором происходит событие, вызывающее страх;
- 2) опыт и возраст человека;
- 3) индивидуальные различия в темпераменте или предрасположенностях, личностных особенностях [3].

В различном возрасте проявляются разные страхи, что зависит от процессов созревания и развития детей. Первичная эмоция страха на сильный раздражитель (испуг) наблюдается уже у новорожденного. Страх перед незнакомыми людьми возникает на первом году жизни между шестью и девятью месяцами. Боязнь животных и темноты обычно появляется у детей после трех лет, достигая пика в четыре года. Дети боятся спать одни при выключенном свете [1].

Если у ребенка преобладают пассивные формы реагирования на окружающую действительность (аккомодативное поведение в конфликте), то у него возникают различные страхи [6]. Маскировочную функцию детских страхов подробно описывает Р. Мэй. Он полагает, что иррациональный и непредсказуемый характер детских страхов можно объяснить, если допустить, что многие из так называемых страхов представляют собой скрытую тревогу. Снятие одного страха может привести к появлению другого: устранение объекта не ведет за собой устранения причины тревоги. Усугублению ситуации содействует наличие у самих родителей повышенного уровня тревоги и страхов. Более всего подвержены влиянию родительских страхов дети, находящиеся с ними в симбиотических отношениях (в полной эмоциональной слитности). В этом случае ребенок играет роль «эмоционального костыля матери», т.е. помогает ей компенсировать ее собственные внутренние конфликты. Симбиотические отношения, как правило, достаточно устойчивы и могут сохраняться, когда ребенок вырастет.

Характеристика детей со страхами: 1) заявляют о большом количестве источников страха; 2) многие страхи имеют постоянный характер; 3) реакции страха несопоставимы ситуациям, в которых они возникают; 4) у ребенка отсутствует возможность для преодоления и ослабления страха; 5) страх наносит ущерб качеству жизни [8].

По данным Зобова П.С. (), в дошкольном возрасте преобладают мнимые (выдуманные, фантастические) страхи над реальными, в содержании которых фигурируют фантастические образы из прочитанных сказок, фильмов ужасов и тому подобное; в последующие годы значимость мнимых опасностей снижается, а реальных — возрастает.

Среди реальных страхов первое место занимает боязнь воды. Второе — нападение животного, третье — боязнь падения с большой высоты и боязнь дорожно-транспортных происшествий [8].

В старшем школьном и студенческом возрасте на первое место выходят престижные опасности, затем реальные и только потом — мнимые. Из престижных опасностей больше всего боятся неудачи на экзамене или контрольной, одиночества, безразличия со стороны друзей, выступления перед большой аудиторией (социальные страхи). Из

реальных страхов преобладают тревога за здоровье или потерю родных близких, страх перед хулиганами, бандитами, страх перед большой высотой, страх войны. Мнимые опасности связаны с насекомыми, мышами, крысами, медицинскими процедурами. Отмечается боязнь покойников, вида крови, новой обстановки, темноты. Девушки отмечают мнимые опасности в шесть раз чаще, чем юноши [1].

У человека в процессе социализации (и на основе биологических страхов) могут возникать социальные страхи, регулирующие его взаимодействие с социальными объектами: другими людьми или группами людей. Они выходят на первое место с момента вхождения ребенка в более широкую систему социальных связей (отношения со сверстниками и учителями). Боязнь оказаться в центре внимания, совершить ошибку или выглядеть смешным не имеет очевидного биологического смысла и выполняет функцию приспособления человека к его социальному окружению. И те, и другие формы страха в их адаптивном варианте должны помогать человеку предотвратить опасные события, сберечь силы для активных творческих форм жизнедеятельности, приносящих ему удовольствие. Совершенствование способов предотвращения опасных событий позволяет больше сил потратить на позитивные и доставляющие приятные эмоции занятия. В этом должна бы состоять адаптивная форма страха. И в большинстве случаев именно так и обстоит дело, за редким исключением, когда страх начинает осознаваться человеком, как мешающая, неподконтрольная и деструктивная эмоция, когда человек начинает бояться событий, никакой опасности не представляющих. В этом случае возникает необходимость в профессиональной психотерапевтической помощи [10].

По классификации, приведенной в МКБ–10, социальные фобии разделяются на: дискретные, т.е. касающиеся какой-то конкретной ситуации (публичное выступление, встреча с людьми противоположного пола и т.п.) и диффузные, т.е. касающиеся различных социальных ситуаций вне семейного круга [4]. Многие люди даже не подозревают о существовании данного вида страха. Они считают, что просто немного скованны или агрессивны, в зависимости от обстоятельств. Социальные страхи подразумевают боязнь того, что посторонние могут ни с того, ни с сего осудить, обидеть. Вот далеко не полный список часто встречающихся социальных страхов, которые выделяют многие авторы (Щербатых, Мамонтов и др.): боязнь быть отверженным, боязнь осуждения, застенчивость, смущение, боязнь провала, критики, равнодушия, страх публично проявить свои чувства, высказать свое мнение, страх ответственности и т.п. [14].

Социальные фобии часто начинаются в подростковом возрасте и сконцентрированы вокруг страха испытать внимание со стороны окружающих в сравнительно малых группах людей (в противоположность толпе), что приводит к избеганию общественных ситуаций. Социальные фобии обычно сочетаются с заниженной самооценкой и боязнью критики [8].

По данным исследований Р. Мейя, дети с социальными страхами обладают высокой эмоциональной чувствительностью, имеют развитое чувство долга, ответственности, имеют склонность к психосоматическому реагированию (эмоционально напряжены в стрессовых ситуациях).

Поведенческие признаки детей с социальными страхами: 1) стремятся соответствовать установленным нормам, образцам поведения, готовы жертвовать своими интересами; 2) очень стремятся к поощрениям; 3) при выполнении учебных заданий часто задают вопросы типа «А можно так?», «А как надо?», «А это — правильно?»; 4) творческие или незнакомые задания выполняют хуже, чем задания по образцу

или хорошо знакомые; 5) присутствует страх ошибок (в частности сильно беспокоятся на контрольных); 6) не способны к агрессивным действиям; 7) могут появляться расстройства речи (запинки); 8) имеют развитое чувство долга, ответственности; 9) обладают высокой эмоциональной чувствительностью; 10) все эмоции переживают внутри; 11) остро реагируют на неуспех; 12) имеют склонность к психосоматическому реагированию (заболевают в эмоционально напряженных ситуациях); 13) на уроках в значимых ситуациях могут действовать хаотично, испытывать трудности в планировании своих действий (слабая ориентация в реальной ситуации) [11].

Одним из показателей нервно–психической напряженности является и эмоциональная неустойчивость (эмоциональная нестабильность или нейротизм). В данной работе целесообразно рассмотреть и этот компонент. Выражается в чрезвычайной нервности, плохой адаптации, склонности к быстрой смене настроений, чувстве виновности и беспокойства, озабоченности, депрессивных реакциях, рассеянности внимания, неустойчивости в стрессовых ситуациях. Нейротизму соответствует импульсивность, неровность в контактах с людьми, изменчивость интересов, неуверенность в себе, выраженная чувствительность, впечатлительность, склонность к раздражительности. При эмоциональной неустойчивости происходят различные нарушения течения текущей деятельности, а внешние проявления эмоций слабее поддаются сознательному управлению. У лиц с высокими показателями по шкале нейротизма в неблагоприятных стрессовых ситуациях может развиваться невроз [9].

Методика

Экспериментальную выборку составили учащиеся 6–х классов (возраст 11–12 лет) в количестве 78 человек.

В данной работе использовались следующие методики: опросник Айзенка ЕРQ, методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса, многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (детский вариант), тест Тулуза–Пьерона (модификация корректурной пробы Бурдона, адаптирован для школьников), модифицированный восьмицветовой тест Люшера (Л.Н. Собчик).

При анализе данных использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s). Критерий позволяет определить тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя выборками или двумя профилями (иерархиями) признаков. Важен уровень значимости (p): значимость есть в том случае, когда уровень значимости не превышает 0,05, т.е. этот коэффициент показывает, насколько связаны или различны сопоставляемые параметры.

Результаты

В основную выборку были включены 40 человек, остальные испытуемые отсеялись по результатам опросника Айзенка ЕРQ. После обработки результатов 40 испытуемых были поделены на 2 группы: 1 – группа с эмоциональной неустойчивостью (нейротизм) – разброс данных в пределах от 17 до 23 баллов; 2 – группа с эмоциональной устойчивостью – от 5 до 14 баллов.

В соответствии с данными по опроснику Филлипса в группе с нейротизмом уровень тревожности был выше, чем в группе с эмоциональной устойчивостью. Выраженность социальных страхов оказалась выше также в группе с нейротизмом (табл. 1 и 2).

Таблица 1

Средние значения по выраженности страхов в группе с эмоциональной неустойчивостью и высокой тревожностью

Социальный страх	Средние значения, в баллах	Выраженность страха
Страх самовыражения	2,2	сильно выражен
Страх ситуации проверки знаний	2,05	сильно выражен
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	2,1	сильно выражен

Таблица 2.

Средние значения по выраженности страхов в группе с эмоциональной устойчивостью и низкой тревожностью

Социальный страх	Средние значения, в баллах	Выраженность страха
Страх самовыражения	4,9	слабо выражен
Страх ситуации проверки знаний	4,7	слабо выражен
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	4,55	слабо выражен

В методике Филлипса одним из основных факторов является физиологическая сопротивляемость стрессу. Было установлено наличие связи между низкой сопротивляемостью стрессу и высокими показателями по выраженности социальных страхов: страх самовыражения – низкая сопротивляемость стрессу $R = 0,49$, при $p < 0,05$; страх ситуации проверки знаний – низкая сопротивляемость стрессу $R = 0,46$, при $p < 0,05$; страх не соответствовать ожиданиям окружающих – низкая сопротивляемость стрессу $R = 0,50$, при $p < 0,05$ – учащимся сложнее ориентироваться в стрессовой ситуации вследствие наличия у них социальных страхов, а также связь между высокой сопротивляемостью стрессу и низкими показателями по выраженности социальных страхов: страх самовыражения – высокая сопротивляемость стрессу $R = -0,46$, при $p < 0,05$; страх ситуации проверки знаний – высокая сопротивляемость стрессу $R = 0,70$, при $p < 0,05$; страх не соответствовать ожиданиям окружающих – высокая сопротивляемость стрессу $R = 0,47$, при $p < 0,05$ – учащимся легче справляться со стрессогенными факторами в виду отсутствия у них социальных страхов.

В качестве описательной методики использовали тест Люшера (цветовые выборы) для определения личностных особенностей учащихся с высокой и низкой степенью выраженности социальных страхов. Для группы с наличием социальных страхов характерно: 1) нервно–соматическое напряжение; 2) поиск взаимопонимания и доверия; 3) стремление к признанию; 4) беспокойство и нетерпение; 5) стремление к самоутверждению; 6) боязнь, что могут помешать.

Таким образом, при наличии социальных страхов учащиеся более беспокойные и напряженные, ответственны в выполнении поручений, заданий, стремятся к самоутверждению, но при этом напуганы тем, что им могут помешать достигнуть чего–либо. Для группы с отсутствием социальных страхов характерно: 1) усиление собственной позиции; 2) самостоятельное определение целей; 3) чувство, что их ограничивают, мешают; 4) склонность повелевать; 5) стремление приобрести те черты, которыми восхищаются; 6) поиск успеха.

При отсутствии социальных страхов учащиеся стремятся к лидерству, к укреплению своих позиций и поиску успеха. То есть при наличии социальных страхов только еще появляется тенденция к самоутверждению, а при отсутствии социальных страхов уже идет процесс укрепления и отстаивания позиций.

Тест Тулуза—Пьерона, или корректурная проба, создавал ситуацию нервно—психического напряжения. Основные расчетные показатели для каждого испытуемого: скорость и точность (показатель концентрации внимания) выполнения; дополнительные: устойчивость скорости, устойчивость внимания и коэффициент корреляции между скоростью и точностью.

Скорость — количество обработанных знаков.

В группе с высокими показателями по выраженности социальных страхов преобладает хорошая и средняя скорость. В целом по группе скорость средняя, она равна 30,84.

В группе с низкими показателями по выраженности социальных страхов — средняя, слабая и очень слабая скорость. В целом по группе скорость средняя, она равна 38,6.

По показателям точности (количество ошибок), устойчивости скорости (равномерность выполнения, связана с эмоциональной устойчивостью) и устойчивости внимания (связана с развитием произвольности, способности к волевому усилию) группы приблизительно равны: в группе с высокой степенью выраженности социальных страхов показатель точности равен 0,98, устойчивости скорости — 4,61, устойчивости внимания — 1,02, в группе с низкой степенью выраженности социальных страхов соответственно равны — 0,96, 5,5 и 1,2.

Важно обратить внимание на следующие данные: наличие корреляционной связи (в группе со страхами) между страхом не соответствовать ожиданиям окружающих и устойчивостью внимания ($R = 0,4642$; $p = 0,0430$). Если вернуться к характеристике по Люшеру, то эти учащиеся более ответственные, для них выполнение даже такого несложного задания играет важную роль (значимость стрессовой ситуации), они стараются все сделать очень хорошо. Страх мобилизует их внимание, хотя результаты группы без страхов примерно такие же. Но в группе без страхов имеет место другая корреляционная зависимость: устойчивость внимания тогда выше, когда выше эмоциональная устойчивость ($R = -0,4863$; $p = 0,0340$). Т.е. за счет высокой эмоциональной устойчивости учащиеся проявляют хорошую устойчивость внимания, несмотря на то что они менее ответственны и данная ситуация для них не так значима. Соответственно, фактор значимости стрессовой ситуации может определять и направлять поведение.

Связь между скоростью переработки информации и количеством ошибок можно анализировать на основе коэффициента корреляции r_{α} (где V — скорость, α — среднее количество ошибок в строке). Возможно несколько вариантов зависимостей, которые по—разному характеризуют работоспособность испытуемых (но может и не быть никакой связи между показателями). По типу корреляционной зависимости, которая может быть как положительной, так и отрицательной, каждая группа разделилась. В группе с высокими и низкими показателями по страхам можно выделить по 2 подгруппы: с положительной (10 человек) и отрицательной (10 человек) корреляцией — при наличии социальных страхов и 14 человек с положительной и 6 человек с отрицательной корреляцией — при отсутствии социальных страхов.

Положительная корреляционная зависимость: чем выше скорость, тем больше ошибок. Испытуемые не контролируют деятельность, поэтому не замечают нарастание ошибок. Им нравится, когда они успевают обрабатывать все больше и больше знаков. Однако нарастание скорости происходит за счет снижения точности. Отрицательная корреляционная зависимость: чем меньше ошибок, тем выше скорость. Испытуемые контролируют свою деятельность. Обработка данных осуществляется,

главным образом, за счет качества выполнения, но не за счет количества.

Поскольку коэффициент корреляции показывает уровень контроля над деятельностью, и оценивает работоспособность испытуемых, потребовалось применение опросника Кеттелла (табл. 3 и 4).

Таблица 3

Группа с высокими показателями по социальным страхам

Положительная корреляционная связь	Отрицательная корреляционная связь
Фактор Q ₃ — сниженный самоконтроль Фактор D — недостаточная концентрация внимания	Фактор Q ₃ — в норме и высокий уровень самоконтроля Фактор Q ₄ — высокая тревожность

Таблица 4

Группа с низкими показателями по социальным страхам

Положительная корреляционная связь	Отрицательная корреляционная связь
Фактор I — действует по интуиции (нетерпение) Фактор G — непостоянство, безответственность Фактор O — самоуверенность	Фактор E — доминантный, самоуверенный, задействует волевые качества

Таким образом, наличие социальных страхов соответствует лицам с эмоциональной неустойчивостью, высоким уровнем тревожности и низкой физиологической сопротивляемостью стрессу.

Отсутствие социальных страхов свойственно лицам с эмоциональной устойчивостью, низким уровнем тревожности и высокой физиологической сопротивляемостью стрессу.

В ситуации эмоциональной напряженности эффективный контроль за деятельностью обеспечивается высоким самоконтролем на фоне высокой тревожности у лиц с высоким уровнем социальных страхов.

Недостаточно эффективный контроль над деятельностью обусловлен высокими показателями по самоуверенности и безответственности у лиц с низким уровнем социальных страхов.

Наличие социальных страхов обуславливает большую скорость и точность выполнения тестовых заданий у лиц с эмоциональной неустойчивостью.

ЛИТЕРАТУРА

- Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. — СПб.: Изд-во Союз, 2004. — 336 с.
- Изард К.Э. Психология эмоций. — СПб.: Питер, 2002. — 464 с.
- Ильин Е.И. Эмоции и чувства. — СПб.: Питер, 2002. — 752 с.
- Карвасарский Б.Д. Клиническая психология: Учебник. — СПб.: Питер, 2002. — 960 с.
- Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1985.
- Леви В.Л. Приручение страха. — М.: Метафора, 2002.
- Мудриченко Е.В. Изучение влияния невротизации на возможность самоактуализации подростков: Метод. пособие. — Ставрополь: Ставропол. ун-т, 1999. — 73 с.
- Мэй Р. Проблема тревоги: Пер. с англ. А.Г. Гладкова. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2001.
- Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методика и тесты: учебное пособие. — Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2002. — 672 с.
- Ромек В.Г. Поведенческая терапия страхов / Журнал практической психологии и психоанализа, №1, март, 2002.
- Сидоров П.И., Парняков А.В. Клиническая психология: Учебник. — М.: ГЭОТАР-МЕД, 2002. — 864 с.
- Тревога и тревожность / Сост. и общ. ред. В.М. Астапова. — СПб.: Питер, 2001.
- Чичерин Л.П. Организация медико-психологической помощи детям и подросткам в амбулаторно-поликлинических условиях: Методич. пособие. — М.: НИИ им. Н.А. Семашко РАМН, 1998. — 90 с.
- Щербатых Ю.В. Психология страха. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. — 416 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО–ДЕПРИВИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье автор рассматривает феномен социальной депривации, указывает причины его возникновения, а также способы его преодоления.

Solovyeva L.V.

THE STUDY OF AN SOCIALIZAZION OF THE DEPRAVED ADOLESCENTS IN AN SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

In a article the offer analyses an phenomenon of the social depravity and defines the reasons of its emergence and the ways of its correction.

Стремительные перемены в социально–экономической и политической жизни России, обострение многих общественных проблем, рост насилия, преступности усугубили в современных условиях нестабильность института детства. Одна из особенностей современного положения детей в российском обществе – социальная депривация, т.е. лишение, ограничение, недостаточность тех или иных условий, материальных и духовных ресурсов, необходимых для выживания, развития и социальной адаптации взрослеющей личности. Масштабы распространения категории детей и подростков, нуждающихся в помощи охватывают прежде всего тех, кто находится в трудной жизненной ситуации. К категории социально–депривированных прежде всего относятся дети, оставшиеся без родителей:

- дети–сироты – лица в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель;

- дети, оставшиеся без попечения родителей – лица в возрасте до 18 лет, оставшиеся без попечения единственного либо обоих родителей в связи с их отсутствием, лишением родительских прав или же признанием недееспособными (ограниченно дееспособными, находящимися в лечебных учреждениях), а также в случае отбывания родителями наказания в специальных учреждениях, содержания под стражей по подозрению и обвинению в совершении преступлений, равно как и в случае уклонения от воспитания детей или защиты их прав и интересов, и в иных случаях признания ребенка оставшимся без попечения родителей в установленном законом порядке;

- дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, которую они не могут преодолеть самостоятельно;

- дети – жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов; экологических, техногенных катастроф; стихийных бедствий (в том числе вынужденных переселенцев и беженцев);

- дети – жертвы насилия;

- дети, отбывающие уголовные наказания за совершенные преступления в местах лишения свободы, а также находящиеся в специальных воспитательных учреждениях для детей с девиантным поведением;

- дети с ограниченными возможностями здоровья, вызванными сенсорными нарушениями (глухота, тугоухость, слепота, слабовидение) или поражениями центральной нервной системы (умственная отсталость, двигательные нарушения, тяжелые нарушения речи).

Социологические данные свидетельствуют, что к окончанию школы, интерната, профессионального образовательного учреждения социально—депривированные подростки часто оказываются социально дезадаптированными, с искаженными социальными навыками, девиантным поведением, нарушениями в коммуникативной сфере, низким уровнем социализации (Л.Н. Бережкова, И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, Л.М. Шипицына и др.). Отрицательная динамика абсолютных и относительных показателей числа детей с ограниченными возможностями здоровья в России, составляющих значительную часть категории «социально—депривированных», делает актуальной проблему включения их в социальное и образовательное пространство с учетом их индивидуальных потребностей в развитии. Отклонения в развитии (нарушения интеллекта, речи, сенсорной двигательной, психической сфер) приводят к ограничениям коммуникативных возможностей человека и вследствие этого к возникновению значительных проблем в процессе социализации, тем более что в настоящее время в России более 500 тыс. детей и подростков обучается в системе специального образования.

Конец XX века ознаменовал собой новый этап в изменении общественно—педагогического сознания — от «культуры полезности» к «культуре достоинства», к признанию безусловной ценности для общества любой человеческой личности независимо от степени ее отдачи. На смену процессуальному подходу к рассмотрению социального статуса человека в структуре общества пришел личностный подход. Самым значимым достижением в этой области является измененное отношение к личности, развивающейся в условиях недостаточности (психической, физической, интеллектуальной). отклонения в развитии (нарушения интеллекта, речи, сенсорной, двигательной психической сфер) приводят к ограничению коммуникативных возможностей человека, а вследствие этого к возникновению значительных проблем в процессе социализации. Личность как бы «выпадает» из этого социально—культурного обусловленного пространства, что нарушает связь с социумом, культурой как источником развития [1]. Организация социально—педагогической деятельности в условиях нарушения развития должна носить адаптирующий характер. Особые потребности ребенка с отклонениями в развитии в процессе социализации определяют механизм социально—педагогической деятельности путем построения образовательного пространства при помощи обходных путей. Л.С. Выготский указывает на возможность социализации при максимально раннем начале целенаправленного коррекционно—педагогического процесса (с момента обнаружения нарушения в развитии ребенка); выдвижения специальных задач по профилактике вторичных нарушений развития, преодоления «социального вывиха» (например: расширения образовательного пространства за пределы образовательного учреждения; организации сопровождения ребенка в образовательном пространстве на всех этапах его взросления; пролонгированности этого процесса за пределы школьного возраста; активной позиции семьи в процессе социализации ребенка, включения членов семьи в социально—педагогическую деятельность и их особое обучение) [1].

Поиск путей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в процессе их социализации является одним из основных вопросов теоретических и прикладных исследований, посвященных проблемам детства. Следует найти такую форму работы с социально—депривированными подростками, которая создавала бы условия для их максимально эффективного личностного и социального развития. Необходимо создать адаптированную модель, которая «работала бы на продвижение в области интеграции, взаимодействия структур массового и специального образо-

вания, но при этом не приводила бы к свертыванию [сети] специальных образовательных учреждений, не блокировала бы развития системы дифференцированного специального образования» [2, с. 119].

Таким образом, сложившейся государственной системе специального образования сегодня необходимы инновационные преобразования, которые подразумевают создание систем педагогического сопровождения социально—депривированных подростков, апробированными для различных организационных условий их жизни.

Несмотря на то, что в современной педагогической литературе проблема технологии педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья освещена многими исследователями (Л.С. Выготский, Т.А. Власова, В.И. Лубовский, С.Д. Забрамная, Ф.Ф. Рау, Е.А. Стребелева, Л.И. Аксенова, Л.М. Шипицына, Ж.И. Шиян, И.А. Юдина и др.), специфика сопровождения социализации детей и подростков данной категории практически не изучена.

Необходимость инновационного преобразования используемых в настоящее время моделей социализации педагогического сопровождения подростков с проблемами в развитии обусловлена прежде всего традиционной «закрытостью» образовательных учреждений специальной помощи и, как следствие, индивидуальными настроениями и детей, и их родителей.

Социально—депривированные подростки (с ограниченными возможностями здоровья), обучаясь и воспитываясь в специальных учебных заведениях, непрерывно находятся в непосредственном контакте с теми или иными специалистами (педагогами, дефектологами, психологами, медиками). Тем самым создаются условия для постоянного помогающего взаимодействия взрослых с воспитанниками. Но для успешного социально—педагогического сопровождения социализации необходима скоординированная, целенаправленная, управляемая деятельность, которую в силу своей профессиональной подготовки должен осуществлять социальный педагог. Стало очевидным, что назрела необходимость проведения научно обоснованного анализа существующей системы сопровождения социализации социально—депривированных подростков (с ограниченными возможностями здоровья), чтобы теоретически разработать и реализовать программу педагогического сопровождения социализации данной группы детей в условиях специального образовательного учреждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М., 1991.
2. Назарова Н.М. Специальная педагогика. — М.: Академия, 2000.

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО–ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ ВУЗОВ

Изучаются социально–психологические условия и их влияние на развитие профессионального самоопределения студентов негосударственных вузов. Подтверждены гипотезы о влиянии условий–ограничений на условия–возможности и о проявлении условий–возможностей через отношение студентов к условиям ограничениям. Ключевые слова: профессиональное самоопределение, условия–возможности, условия–ограничения.

Sagitova V.R.

RESEARCH OF SOCIAL–PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF THE STUDENTS OF NON–STATE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS PROFESSIONAL SELF–DETERMINATION

The lecturer of Moscow Humanitarian–Economic Institute Nizhnekamsk branch

Social–psychological conditions and their influence on professional self–determination. The hypotheses about conditions–restrictions on conditions–opportunities influence and conditions–opportunities demonstration through the student’s attitude to the conditions–restrictions are confirmed. Key words: professional self–determination, conditions–restrictions, conditions–opportunities.

В российском обществе последнего десятилетия происходит трансформация социально–экономических отношений, которая характеризуется изменением системы ценностей, жизненных приоритетов и проявляется в возрастании значимости для личности материальных благ и утрате нравственных и идеологических ориентиров. Возникает вопрос, как это отражается на молодежи в процессе ее профессионального становления?

Вопрос о профессиональном самоопределении является одним из важнейших вопросов в жизни каждого человека. От того, как он будет разрешен в значительной мере определится течение всей последующей жизни, весь ее строй и содержание, ее радости и горести.

В психологической литературе понятие «профессиональное самоопределение» рассматривается по большей части с позиции необходимости нахождения своей ниши в обществе и как новообразование юношеского возраста. Большинство авторов (М.Я. Басов, Е.А. Климов, Л.И. Анцыферова, А.Я. Журкина) сходятся на том, что профессиональное самоопределение это надстройка над личностными характеристиками.

П.А. Шавир рассматривает профессиональное самоопределение как процесс развития личности, психологические предпосылки которого он разделил на две группы: первая группа – «особенности личности, которые обеспечивают возможность успешного решения проблемы выбора профессии, осознание собственной пригодности к профессии»; вторая группа состоит из компонентов направленности личности – «потребность в профессиональном самоопределении, а также уже возникшие у человека учебные и профессиональные интересы и склонности, убеждения и установки, идеалы и представления о жизненных ценностях» [19, с. 92–93].

Профессиональное самоопределение – это не предел развития человека, а поиск возможностей беспредельного развития. Это длительный, многолетний про-

цесс, связанный с разными целями и имеющий разное содержание на разных возрастных этапах. Основной целью профессионального самоопределения, по мнению ряда авторов [18] и Н.С. Пряжникова [20] выступает постепенное формирование внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации моделей собственного поведения, перспектив своего развития; готовность рассматривать себя как развивающуюся во времени личность, самостоятельно находить личностно значимые смыслы, выстраивать свое поведение, формировать наиболее целесообразные свойства и черты, значимые для конкретной профессиональной деятельности.

«Профессиональное самоопределение — это сложный, поэтапный, детерминированный социальный процесс формирования профессионально—нравственных ценностей индивида в ходе приобретения им знаний, умений и навыков по избранной профессии, а также его становление субъектом конкретного вида профессиональной деятельности, занятие им определенного социального положения» [2, с. 27]. Е.А. Климов в своих работах «Психология профессионального самоопределения» [9] и «Психология профессионала» [8] выделяет две основных психологических составляющих профессионального самоопределения — «внутренние психические регуляторы активности подрастающего субъекта труда; состояние его здоровья» (знание о мире профессий, эмоциональное отношение к разным сторонам мира труда, «образ Я», самооценка, интересы, склонности, идеалы, способности, помыслы, познавательные и практические намерения) и «условия, влияющие на внутренние регуляторы» (позиции семьи, друзей, экономические условия, информационные возможности).

С.П. Крягжде [12] отмечает, что начальный этап профессионального самоопределения носит двойной характер: осуществляется либо выбор конкретной профессии, либо выбор только ее ранга, профессиональной школы — социальный выбор. А социальное самоопределение — это ограничение себя определенным кругом профессий, это незавершенное профессиональное самоопределение. «Выбор профессии фактически означает проецирование в будущее определенной социальной позиции. Поэтому выбор профессии существенным образом характеризует смысловое будущее. Выбор конкретной профессии (или профессионального направления) делает смысловое будущее определенным, тогда как отсутствие такого выбора делает его неопределенным» [1, с. 50]. Существенным является то, как молодой человек воспринимает профессиональную деятельность — то ли эта деятельность позволяет развить свои способности, реализовать себя, то ли — это средство удовлетворения иных потребностей. В первом случае говорят о профессиональных требованиях к профессии, во—втором о внепрофессиональных требованиях к профессии.

В процессе обучения в вузе студенту, равно как и преподавателям приходится сталкиваться с тремя основными проблемами развития профессионала (т.е. процесса самоопределения) — профессиональной подготовкой студента как будущего специалиста, в ходе которой идет поиск смыслов предстоящей деятельности; введением студента в профессиональное сообщество посредством традиций, ритуалов, обычаев и недостаточной самоорганизацией студенчества, которая выражается в умении самостоятельно, упорядоченно организовывать собственную жизнедеятельность и структурировать время. Для этого необходимы условия, в которых будет возможно успешное профессиональное самоопределение и становление. По мнению Н.В. Самоукиной [23], все условия можно разбить на две группы: 1) условия—ограничения; 2) условия—возможности. Первая группа условий определяется социально—эконо-

мическими факторами и не подчиняется воздействиям единичного человека. Эти условия задают адекватность поступков в сложившейся объективной ситуации (общественная потребность в кадрах определенного профиля, семейные традиции, уровень благосостояния семьи). Условия—возможности подвергаются изменениям со стороны молодого человека и выражаются в информированности учащихся об общественной потребности в кадрах, уровне притязаний на общественное признание, наличии личного опыта трудовой и учебной деятельности, в приобретении знаний опыта старших членов семьи, учителей, знакомых относительно выбранной профессии.

Опираясь на предложенное деление условий нами были выдвинуты **гипотезы** о том, что условия—ограничения в значительной степени влияют на условия—возможности; внешнее проявление условий—возможностей отмечается в отношении студентов к условиям—ограничениям; и те и другие способствуют профессиональному самоопределению студентов.

В подтверждение гипотез:

1) были теоретически дифференцированно рассмотрены социально—психологические условия профессионального самоопределения с опорой на предложенное их деление;

2) проведено исследование факторов и условий, особенностей и динамики развития профессионального самоопределения студентов гуманитарного профиля негосударственных вузов.

Итак, **условия—ограничения** процесса профессионального самоопределения представлены:

1) пятью сферами жизни общества: экономической, политической, правовой, культурной, научной и религиозной. Регулирующим компонентом в них выступает государственное устройство, с точки зрения объективной ситуации, и процесс социальной адаптации [24] и социализации [3] с точки зрения субъективного отношения ко всему происходящему в обществе;

2) системой высшего образования, в которой выделяют внешние факторы косвенного воздействия — стабильность положения вуза на рынке образования;

внутренние факторы косвенного воздействия — внутриорганизационный имидж и корпоративная культура [17], воспитательно—методические единицы (деканат, кафедра), особенности построения учебного плана.

внутренние факторы прямого воздействия — профессорско—преподавательский состав и студенческий коллектив.

3) ближайшим окружением: семья, друзья.

Условия—возможности представлены двумя планами — внутренним и внешним.

Во внутреннем плане к субъективно—личностным условиям мы относим:

- общий уровень академической подготовки при поступлении в высшее учебное заведение;

- сформированность мировоззрения как «обобщенная система взглядов человека на мир в целом, на место отдельных явлений в мире и на свое собственное место в нем, понимание и эмоциональная оценка человеком смысла его деятельности и судеб человечества, совокупность научных, философских, политических, правовых, нравственных, религиозных, эстетических убеждений и идеалов людей» [5, с.16]. На наш взгляд, самоопределение представляет собой социальный аспект

мировоззрения.

- систему мотивов и установок на учебный процесс и профессиональный процесс, т.е. мотивацию к достижению или избеганию неудач или «направленность на успех или неуспех» [26, с. 27];

- степень включенности в профессиональное самоопределение [18, с. 26–31] и степень творческого участия в нем;

- осознание степени удовлетворенности своих социальных и личностных потребностей получаемой специальностью, что выражается через представления об уровне материального вознаграждения за прилагаемые усилия в профессиональной области;

- осознание своих способностей и склонностей к освоению специальности, т.е. уровня притязаний [7], посредством самооценки;

- преодоление кризисов профессионального становления: кризиса адаптации [27, с. 88; 6], «отрицательного синдрома» [21, с. 41], кризиса профессиональной адаптации (трудоустройство по специальности или же переквалификация, отказ от полученной профессии).

Во внешнем плане к субъективно—личностным условиям мы относим:

- социально—психологическую рефлексию и перцепцию. «Под социально—психологической рефлексией понимают способность субъекта воспринимать и оценивать основные параметры своих собственных взаимоотношений, а под социально—психологической перцепцией — его способность воспринимать и оценивать основные параметры взаимоотношений других членов группы между собой» [10, с. 282];

- удовлетворенность принадлежностью к студенческому коллективу и профессиональному сообществу. «...удовлетворенность взаимоотношениями в коллективе, благоприятная эмоциональная атмосфера могут прямо отражаться на отношении людей к своим служебным и общественным обязанностям, на участии в общих делах коллектива» [15, с. 66];

- целеполагание осуществляется как во внутрличностном плане — построение жизненных планов, так и в групповом аспектах — «являясь исходным пунктом развертывания всех форм внутригрупповой активности, цель служит организующим и системообразующим началом коллективной трудовой деятельности» [4, с. 120];

- принятие ответственности за поступки и слова.

Организация и методы исследования

Практическое исследование факторов и условий проводилось:

1) на 317 студентах с первого по пятый курсы гуманитарного, психологического, экономического, юридического факультетов Московского гуманитарно-экономического института (г. Москва), Нижнекамского филиала института экономики, управления и права (г. Нижнекамск) и Нижнекамского филиала Московского гуманитарно—экономического института. Каждый испытуемый студент тестировался по 4 методикам: в целях определения уровня самопрезентации, выявления и анализа функциональных, объективных и эмоциональных компонентов Я—структуры, анализа их соотношения у студентов использовалась методика «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпортленда [14]; для оценки сформировавшегося отношения к будущей профессии использовалась методика «Удовлетворенность своей профессией» адаптированный вариант методики Н.В. Кузьминой [22]; для выявления отношения к себе как будущему специалисту использовалась модифицированная методика самооценки профессионально значимых качеств [22]; в целях выявления отношения к профессиональному самосовершенствованию использовался модифицированный вариант

«Методики изучения и развития мотивации профессионального самосовершенствования сотрудников» [22];

2. в качестве экспертов выступили 50 преподавателей негосударственных вузов г. Нижнекамска. Среднее значение общего педагогического стажа для женщин равно 9,2 года, для мужчин 10,7 лет. Для них был составлен опросник из 24 вопросов, с помощью которых предполагалось выявить изменения в отношении престижности образования, восприятия высшего образования как ценности или способа достижения целей, желание приобщиться к научному сообществу посредством неформального общения, желание участвовать в научно—исследовательской и общественной жизни вуза, поддерживая тем самым традиции вуза, активность студентов в различных сферах жизни общества, умение нести ответственности за себя, сформированность мировоззрения и умение ставить и добиваться целей.

Результаты, получаемые в «сырых» баллах при ответах на шкалируемые пункты опросников и анкет, переводились в стены, а затем подвергались обработке статистическими методами. Коэффициенты статистической значимости различий между средними величинами определялись с помощью критерия Стьюдента (t_s), F критерия Фишера—Снедекора и двухфакторного дисперсионного анализа (F). При анализе учитывались корреляционные связи и различия с уровнем значимости от $p < 0,1$ до $p < 0,001$.

Средний возраст студентов начальных курсов, вошедших в обследуемую выборку, составил 20,5 лет, а студентов старших курсов — 21,5 год.

До проведения психологического анализа социально—психологических условий развития самоопределения студентов негосударственных вузов нами был проведен предварительный анализ процентного соотношения самоопределившихся на каждом курсе. По результатам было выделено три категории самоопределения студентов. В первую категорию, условно названную нами «положительно самоопределившиеся» (+СО), т.е. студентов, считающих получаемую профессию «своей» и желающих в ней развиваться и работать вошли: 54% первокурсников, 46,4% второкурсников, 55,7 % студентов третьего курса, 55,8% студентов четвертого курса и 50% пятикурсников.

К категории «отрицательно самоопределившихся» (—СО), т.е. тех, кому не нравится получаемая ими специальность и они не хотят в дальнейшем связывать с ней свою судьбу, но приходится учиться по разным причинам относятся 5% первокурсников, 7,1% второкурсников, 5,1% третьекурсников, 3,9% студентов четвертого курса и 3,3% пятикурсников.

В категорию «несамоопределившихся» (Не СО), т.е. тех, кто не знает цель своего обучения, безразличен к будущей профессии, не определился с желанием работать по специальности в дальнейшем попали 41,0% первокурсников, 46,4% второкурсников, 39,2% студентов третьего курса, 40,4% студентов четвертого курса и 46,7% пятикурсников.

Далее в анализе результатов условия—возможности будут представлены посредством условий—ограничений.

Результаты

Влияние **экономической сферы** на молодежь проявляется в стремлении уже на этапе выбора профессии «достичь конкурентоспособного уровня собственных ресурсов и желанием удовлетворить собственные материальные запросы» [16, с. 106—107], в осознании возможности переквалификации. Практически это может оцениваться 1. **степенью удовлетворенности получаемой профессией**. Средние значения

степени удовлетворенности профессией по курсам указывают на то, что для всех студентов начальных курсов есть наметившиеся тенденции в отношении к получаемым профессиям.

Так, «+СО» студенты начальных курсов либо явно удовлетворены своей профессией — 1,8 балла, либо скорее удовлетворены профессией, чем неудовлетворены — 2,0 балла. На старших курсах «+СО» студентки скорее удовлетворены профессией, чем неудовлетворены — 2,6 балла. У юношей отношение колеблется от явного удовлетворения (1,3 балла) до более удовлетворенности, чем неудовлетворенности (2,1 балла).

Баллы «—СО» студентов всех курсов, колеблющиеся от 3,0 до 5,0 указывают на разброс от неопределенного отношения к профессии до явного неудовлетворения ею.

«Не СО» студенты младших курсов либо скорее удовлетворены профессией, чем неудовлетворены, либо проявляют неопределенность отношения к профессии. «Не СО» студентки старших курсов скорее неудовлетворены профессией, чем удовлетворены — 4,0 и 4,1 балла. Юноши же старших курсов не определились со своим отношением к профессии — от 3,0 до 3,7 баллов.

2. Представление о профессии у студентов: всех трех младших курсов меняется с большей вероятностью в лучшую сторону не зависимо от вида самоопределения; старших курсов «+СО» и «Не СО» чаще меняется в лучшую сторону. А у «—СО» произошедшие изменения в лучшую сторону и их отсутствие равновероятны.

3. По результатам двухфакторного дисперсионного анализа (F) представления студентов о степени удовлетворения профессиональной деятельностью потребностей оказались следующими:

- удовлетворение потребности в профессиональном росте более 50% возможно в будущем в большей степени для «СО» студентов всех курсов: 1 курс $F = 26,1$ ($p \leq 0,01$); 2 курс $F = 29,1$ ($p \leq 0,01$); 3 курс $F = 14$ ($p \leq 0,05$); 4 курс $F = 14,6$ ($p \leq 0,05$); 5 курс $F = 33,6$ ($p \leq 0,01$);

- потребность в организаторском росте будет удовлетворяться, по мнению «СО» студентов больше, чем для «Не СО» студентов всех курсов: 1 курс $F = 26$ ($p \leq 0,05$); 2 курс $F = 14,2$ ($p \leq 0,05$); 3 курс $F = 12,8$ ($p \leq 0,05$); 4 курс $F = 14,0$ ($p \leq 0,05$); 5 курс $F = 16,1$ ($p \leq 0,05$);

- возможности продвижения по службе более открыты для «СО» студентов, нежели для «Не СО» на всех курсах: 1 курс $F = 9,8$ ($p \leq 0,05$); 2 курс $F = 16,8$ ($p \leq 0,05$); 3 курс $F = 9,8$ ($p \leq 0,05$); 4 курс $F = 17,2$ ($p \leq 0,05$); 5 курс $F = 18,0$ ($p \leq 0,05$);

- Потребность в заработной плате с помощью получаемой профессии может быть удовлетворена в меньшей степени для «Не СО» студентов: 1 курс $F = 53,5$ ($p \leq 0,01$); 2 курс $F = 17,5$ ($p \leq 0,05$); 3 курс $F = 13,1$ ($p \leq 0,05$); 5 курс $F = 33,7$ ($p \leq 0,01$); и для «СО» студентов 4 курса $F = 21,9$ ($p \leq 0,01$). Подтверждение этому — мнение 55% преподавателей о важности для студента материального благополучия.

На основании факторного анализа мы можем говорить о том, что в экономической сфере представления о профессиональном, организаторском росте, продвижении по служебной лестнице и уровне заработной платы предоставляемой получаемой специальностью являются условиями удовлетворенности профессией.

4. Представления о будущей трудовой перспективе. Показателем такого условия—возможности как система мотивов и установок на учебный процесс и профессиональную деятельность может выступать отношение к трудовой перспективе. Для «+СО» и «Не СО» студентов наметилась общая тенденция для трех начальных курсов. Преимущественный процент опрошенных говорит о положительном воспри-

ятии будущей трудовой перспективы («+СО»: 1 курс, девушки — 78,1%; юноши — 54,5%; 2 курс — 90% и 100%; 3 курс — 84,4% и 83,3% соответственно; «Не СО»: 1 курс девушки — 50%; юноши — 66,7%; 2 курс — 42% и 66,7%; 3 курс — 72% и 33,3% соответственно), что выражается в таких высказываниях как «буду работать по специальности», «устроюсь на хорошую работу», «открою свое дело» и т.д. Для «+СО» студентов 4 курса отношение к перспективе положительное: девушки — 56,5%, юноши — 83,3%. У «—СО» студентов 4 курса — отрицательное: девушки — 100%, юноши — 100%. «Не СО» девушки безразличны к своей трудовой перспективе (64,3%), а юноши относятся к ней положительно (57,1%). На пятом курсе «+СО» девушки выражают к трудовой перспективе положительное отношение (60%), а юноши безразличие (60%). 100 % «— СО» студентов также безразличны к перспективам. Мнение «Не СО» девушек разделилось между положительным отношением (50%) и безразличием (50%), у юношей преобладает безразличие (75%).

Высокий процент безразличного отношения у студентов-старшекурсников может являться защитной реакцией на осознание необходимости трудоустроиваться в ближайшем будущем, «Не СО» студентов ждет «нелюбимая деятельность». По мнению преподавателей, свое будущее студенты связывают с получаемой профессией (70% ответивших) и работать они будут скорее всего на государственном предприятии (31,9%) и в частной фирме (41,7%). Таким образом, возможности удовлетворения потребностей, представлениях о трудовой перспективе и изменении представлений о получаемой профессии являются условиями—возможностями самоопределения студентов, в которых отражена экономическая сфера жизни общества — условие—ограничение. Опрос преподавателей (66%) показал, что наибольшую активность проявляют в экономической сфере студенты старших курсов.

Культурная сфера жизни общества представлена посредством включенности в профессиональное «СО» и творческое участие в нем, а также по осознанию удовлетворенности «культурных потребностей».

1. Удовлетворенности «культурных потребностей». Исходя из понимания культурного пространства, представленного в различных интерпретациях [13; 25], мы можем выделить такие культурные показатели удовлетворенности «культурных потребностей», как возможность проявлять творчество, индивидуально (лично), физически, культурно развиваться, осознавая общественную необходимость в получаемой профессии.

Применительно к показателям использовался двухфакторный анализ F для оценки разницы в представлениях «СО» и «Не СО» студентов и их зависимости от «СО». Результаты анализа оказались следующими:

- по мнению «СО» и «Не СО» студентов 1 и 2 курсов, профессия позволяет им проявлять творчество менее чем на 50 % ($F=21,7$ ($p \leq 0,01$) — 1 курс; $F=16,9$ ($p \leq 0,05$) — 2 курс). А «СО» и «Не СО» студенты 3 курса говорят о возможности проявлять творчество более чем на 50% ($F=10,7$ ($p \leq 0,01$)). Подобный взгляд на творчество может быть связан с большим, нежели у первокурсников и второкурсников знанием особенностей получаемой профессии. Для «СО» студентов 4 и 5 курсов эта потребность будет удовлетворяться более чем на 50%, ($F=13,1$ ($p \leq 0,05$) — 4 курс; $F=13,7$ ($p \leq 0,05$) — 5 курс);

- индивидуальный рост с помощью профессии более чем на 50% возможен для «СО» и «Не СО» студентов 1, 2, 4, 5 курсов (1 курс $F=22,8$ ($p \leq 0,01$); 2 курс $F=22,0$ ($p \leq 0,01$); 4 курс $F=-14,3$ ($p \leq 0,05$); 5 курс $F=11,6$ ($p \leq 0,05$)). Чаше об этом говорят все же «СО» студенты старших курсов. Для студентов 3 курса достоверных резуль-

татов не получено ($F_{\text{эмп}} = 7,6 < F_{\text{кр}} = 7,71$ ($p \leq 0,05$)), что может являться следствием прохождения кризисов личностного и профессионального развития;

- более 50% возможен культурный рост, по мнению «СО» и «Не СО» студентов всех курсов (1 курс $F=22,6$ ($p \leq 0,01$); 2 курс $F=20,9$ ($p \leq 0,05$); 3 курс $F=17,6$ ($p \leq 0,05$); 4 курс $F=12,7$ ($p \leq 0,05$); 5 курс $F=22,0$ ($p \leq 0,01$)). Существенный перевес мнений в пользу «СО» студентов;

- а вот физическое развитие, как поддержание здоровья организма у «СО» и «Не СО» студентов трех курсов осуществимо менее чем на 50% (1 курс $F=25,7$ ($p \leq 0,01$); 2 курс $F=23,7$ ($p \leq 0,01$); 3 курс $F=12,0$ ($p \leq 0,05$); 4 курс $F=-10,1$ ($p \leq 0,05$); 5 курс $F=8,7$ ($p \leq 0,05$)).

- Единодушны во мнениях «СО» и «Не СО» студенты младших курсов в отношении социальной необходимости выше 50%, получаемой ими профессии (1 курс $F=15,0$ ($p \leq 0,05$); 2 курс $F=10,8$ ($p \leq 0,05$); 3 курс $F=7,9$ ($p \leq 0,05$)). «Не СО» студенты 4 курса, считают, что их профессия нужна обществу менее 50%, а «СО», более чем на 50% ($F=9,1$ ($p \leq 0,05$)); на пятом курсе перевес происходит в пользу «СО» студентов ($F=12,4$ ($p \leq 0,05$)).

2. Включенность в «СО» и творческое участие в нем. Культурными показателями включенности в «СО» и творческого участия в нем выступают желание самосовершенствоваться, стремление к идеалу, направления и средства работы над собой.

Студенты пяти курсов относятся к процессу самосовершенствования положительно. При этом на 1 курсе наибольший процент самосовершенствующихся студентов-юношей приходится на долю «Не СО» студентов, а девушек на — долю «+СО» F (критерий Фишера—Снедекора) $F_{\text{эмп}} = 4,654 > F_{\text{кр}} = 2,34$ ($p=0,01$). На втором курсе все «—СО» студентки и все «+СО» студенты занимаются самосовершенствованием $F_{\text{эмп}} = 11520,4 > F_{\text{кр}} = 3,2$ ($p=0,01$). На третьем курсе картина противоположна, больший процент самосовершенствующихся девушек приходится на «+СО», и 100% юношей — на «—СО» и носит случайный характер $F_{\text{эмп}} = 2,0 < F_{\text{кр}} = 2,68$, который может измениться при переходе на старший курс обучения. Среди студентов 4 курса самосовершенствованием занимаются больше 50 % «+СО», «—СО» и «Не СО», из них самосовершенствованием чаще занимаются «Не СО» $F_{\text{эмп}} = 101,7 > F_{\text{кр}} = 3,3$ ($p=0,01$); на пятом курсе более 50% «+СО» и «НеСО» $F_{\text{эмп}} = 5,98 > F_{\text{кр}} = 5,91$ ($p=0,01$). «—СО» студенты не совершенствуются.

На начальных курсах студенты заняты устранением у себя недостатков замеченных ими же. «+СО» студенты 4 курса: девушки вырабатывают последовательно у себя сначала одно качество, а затем другое, юноши — заняты выработкой модели, алгоритма, технологии профессиональной деятельности. Эти же студенты 5 курса: девушки вырабатывают модель, алгоритм, технологию профессиональной деятельности, а юноши — устраняют у себя недостатки, подмеченные ими же. «—СО» девушки 4 курса работают над собой в религиозном направлении — «приблизиться к Богу», юноши работают во всех предложенных им направлениях. «—СО» девушки 5 курса вырабатывают у себя сначала одно качество, а затем другое. «Не СО» студенты старших курсов предпочитают устранять у себя недостатки, подмеченные ими. Основные трудности, с которыми сталкиваются в процессе профессионального самосовершенствования студенты, связаны с собственной неорганизованностью, неумением планировать время и отсутствием системы контроля. Об этом же говорят 12,3% опрошенных преподавателей.

Любой вид совершенствования опирается на какой-либо предварительный критерий или эталон, к достижению которого стоит стремиться. В нашем случае,

мы просили студентов высказаться в отношении наличия у них идеалов. Большой процент студентов 1 и 2 курсов, имеющих идеалы, относится к категории «—СО». На 3 курсе чаще о наличии идеалов говорят «+СО» девушки и «—СО» юноши. В результате расчетов F критерий Фишера—Снедекора у студентов 1 курса обнаруженная разница носит случайный характер $F_{\text{эмп}}=0,267 < F_{\text{кр}}=2,83$. Полученная разница в ответах студентов второго и третьего курсов не случайна (2 курс $F_{\text{эмп}}=55,6 > F_{\text{кр}}=6,47$ ($p=0,01$); 3 курс $F_{\text{эмп}}=5,6 > F_{\text{кр}}=3,6$ ($p=0,01$)) и подтверждает наше предположение о связи между наличием идеала и «СО». На старших курсах наличие идеалов у «+ СО» девушек встречается чаще, нежели у «Не СО», а у юношей о наличии идеалов чаще говорят «Не СО». В результате расчета этого же критерия у студентов 4 курса разницы в ответах групп «СО» и «Не СО» студентов обнаружено не было $F_{\text{эмп}}=0 < F_{\text{кр}}=4,83$. Полученная разница в ответах студентов 5 курса не случайна $F_{\text{эмп}}=215,111 > F_{\text{кр}}=99,36$ ($p=0,01$).

В данном случае мы можем говорить, что идеал можно рассматривать как условие для «СО», но только со 2 курса, когда произошло переключение с «подростково-раннеюношеских» идеалов, характерной чертой которых являются интерес к внешним проявлениям идеального образа, на идеалы, в которых ориентирами уже выступают достижения и внутренние качества объекта, выбранного в качестве эталона.

Таким образом, удовлетворенность таких «культурных потребностей», как потребность в творчестве, важности и нужности профессии, самосовершенствование — это условия для самоопределения студентов старшекурсников, на младших курсах — только факторы. Факторами самоопределения студентов старших курсов являются: удовлетворение потребности в индивидуальном росте, возможности культурного, физического развития, наличие/отсутствие идеала. А для студентов младших курсов — наличие/отсутствие идеала выступают условием их самоопределения.

Научная сфера жизни общества представлена в ответах студентов тремя направлениями работы над собой в этой области: формирование научного мировоззрения, развитие профессиональной компетентности, расширение общенаучного кругозора. Каждое из них несет разную смысловую нагрузку, так формирование научного мировоззрения предполагает наличие у студента желания заниматься научно—исследовательской деятельностью и мыслить профессиональными категориями, полученные данные говорят о том, что это характерно только для «+СО» студентов всех пяти курсов. Причем, если на 1 и 2 курсах меньший процент отводится «НеСО», то на 3, 4, 5 курсах такие отсутствуют.

Расширение общенаучного кругозора позволяет человеку, не обязательно субъекту деятельности, иметь в наличии определенное количество знаний в различных областях, применяемых в быту и необязательно применяемых в профессиональной деятельности. В данном случае наблюдается развитие в этой области среди «—СО» и «Не СО» студентов младших курсов, а также у «+СО» юношей, что может носить компенсаторный характер при преодолении недостатка академических знаний. На старших курсах развиваются в этом направлении «+СО» и «НеСО» студенты.

«Не СО» студенты младших курсов вообще не занимаются формированием профессиональной компетентности, т.е. развитием профессионально значимых умений и навыков. В противовес им профессиональную компетентность на старших курсах как раз развивают «Не СО» студенты. Подтверждением вышеизложенного является мнение преподавателей (64%) о том, что студенты больше развивают личностные качества, нежели профессиональные и чаще участвуют в общественной

жизни вуза (70% ответивших) по собственной инициативе (57,1%), чем в научно-исследовательской (62%). Таким образом, можно сказать, что научная сфера самоопределения представлена только факторами.

Система высшего образования представлена влиянием профессорско-преподавательского состава (ППС), студенческого коллектива, побуждениями к обучению и самооценкой профессионально значимых качеств (ПЗК).

Студент приходя в вуз имеет мотив и приблизительный образ цели, ради которой производится обучение и которая должна побуждать его в той или иной степени учиться. Так, «-СО» и «Не СО» студенты 1 и 2 курсов желают просто получить высшее образование, о необходимости иметь высшее образование чаще упоминают «-СО». За дипломом пришли в вуз «-СО» студенты 3 курса. Студентов 2 курса знания как таковые не интересуют, а на 3 курсе они важнее для «+СО» студентов. В ответах «-СО» студентов интерес к обучению отсутствует. Для них также не важно получение специальности. Желание найти хорошую работу характерно только для студентов 1 курса. Студенты «+СО» и «Не СО» 3 курса уже задумываются о будущем. «-СО» студентов 4 курса интересует получение диплома, а на 5 курсе у «Не СО» студентов велика важность получения высшего образования и диплома. Мнение о том, что студенты в своем большинстве идут за дипломом, удостоверяющим наличие высшего образования, подтверждается ответами преподавателей, о большей значимости диплома (60%) при выборе между ним и знаниями.

▪ Результатом двухфакторного анализа (F) важности влияния требовательности преподавателей и требований коллектива явилось следующее: для «СО» и «Не СО» студентов 1, 3 и 4 курсов приоритетом является требовательность преподавателей. (1 курс $F=28,8$ ($p \leq 0,01$); 3 курс $F=10,1$ ($p \leq 0,05$); 4 курс $F=9,5$ ($p \leq 0,05$)). «СО» студенты 2 курса считают более важными требования коллектива, а «Не СО» студенты – требовательность преподавателей $F=17,3$ ($p \leq 0,05$). На 5 курсе «СО» студенты в равной степени ориентированы на требовательность преподавателей и коллектива, а «Не СО» – на требовательность преподавателей $F=18,8$ ($p \leq 0,05$).

▪ Осознание своих способностей и склонностей в процессе профессионального развития представлено в самооценке (СО) сформированных профессионально значимых качеств (ПЗК). У студентов всех курсов преобладает либо завышенная, либо заниженная самооценка. Выдвинутые предположения о влиянии самооценки ПЗК на вид СО студента и о том, что у «СО» студентов самооценка завышенная, а у «Не СО» студентов – заниженная были проверены с помощью двухфакторного анализа F по факторам «завышенная»–«заниженная» самооценка. «Адекватность» самооценки в силу малого количество выборов студентами не подвергалась факторному анализу. Анализ позволил говорить о том, что самооценка ПЗК влияет на самоопределение студентов (1 курс $F=34,0$ ($p \leq 0,01$); 2 курс $F=37,2$ ($p \leq 0,01$); 3 курс $F=12,0$ ($p \leq 0,05$); 4 курс $F=-12,8$ ($p \leq 0,05$); 5 курс $F=26,8$ ($p \leq 0,01$)). Также, в результате анализа была получена интересная тенденция изменения самооценки ПЗК от курса к курсу. На 1 курсе у «СО» студентов преобладает завышенная самооценка ПЗК, а у «Не СО» – заниженная. На 2 курсе у «СО» распределение студентов с завышенными и заниженными СО равномерно, а у «Не СО» преобладает завышенная СО; у «СО» студентов 3 курса наблюдается обратная тенденция – преобладает заниженная СО, среди «Не СО» – не сильно завышенная СО. Подобное положение может свидетельствовать о наличии кризисов в развитии студента как личностных, так и профессиональных, что было названо Л.М. Митиной «отрицательным синдромом» [21, с. 41] (суть которого в разочаровании студентов в собственных ожиданиях об

особенностях профессии, преподавателях, учебном заведении), а А.В. Юпитовым и А.А. Зотовым «кризисом личностного и профессионального самоопределения» [27, с. 88]. У «СО» студентов старших курсов преобладает заниженная самооценка, а у «Не СО» — завышенная. Подобная особенность, на наш взгляд, связывается с повышенной значимостью для «СО» студентов сформированных профессиональных качеств применительно к практической деятельности, с которой им пришлось столкнуться при прохождении различных видов учебных практик.

Таким образом, к условиям, влияющим на самоопределение студентов в системе высшего образования, можно отнести требовательность преподавателей, требование коллектива, самооценку ПЗК. Побуждения к обучению выступают фактором.

Ближайшее окружение, а в частности родители упоминаются студентами начальных курсов в причинах выбора специальности (1 курс: девушки — 1,5%; юноши — 9,1%; 2 курс: девушки — 5,1%, юноши — 11,8%; 3 курс: девушки — 3,3%) и в побуждениях к обучению (1 курс: юноши — 9,1%; 2 курс: юноши — 5,9%; 3 курс: девушки — 1,7%). «Чувство моральной ответственности перед родителями, близкими, знакомыми» характерно для студентов пяти курсов: 1 курс: девушки — 67,2%, юноши — 69,7%; 2 курс: девушки — 46,2%, юноши — 82,4%; 3 курс: девушки — 81,7%; юноши — 57,9%; 4 курс: девушки — 63,2%, юноши — 57,1%; 5 курс: девушки — 61,9%, юноши — 66,7%. Следовательно, ближайшее окружение воспринимается студентами как оценочный компонент в профессиональном развитии.

Помимо этого ближайшее окружение позволяет удовлетворить потребность в уважении к тому, чем в будущем будет профессионально заниматься нынешний студент. Для «Не СО» и «СО» студентов 1, 2, 3 и 4 курсов, получаемая ими профессия пользуется уважением более 50% в известном им окружении (F двухфакторный анализ = 20,6 ($p \leq 0,01$) — 1 курс; $F = 10,6$ ($p \leq 0,05$) — 2 курс; $F = 10,4$ ($p \leq 0,05$) — 3 курс; $F = 14,4$ ($p \leq 0,05$) — 4 курс). Статистически значимой разницы для «СО» и «Не СО» студентов 5 курса получено не было ($F_{\text{эмп}} = 7,5 < F_{\text{кр}} = 7,71$ ($p \leq 0,05$)). По результатам факторного анализа можно говорить о влиянии окружения на самоопределение студента и считать его условием для студентов с 1 по 4 курсы, фактором для пятикурсников.

Целеполагание как одно из условий—возможностей проявляет себя во внешнем плане, в поступках, социальных контактах. В исследовании была использована общепринятая классификация на близкие, далекие цели. Наилучшим вариантом является совмещение этих двух видов целей в представлении человека как взаимосвязанных.

На 1 и 2 курсах не наблюдается явного преобладания выборов тех или иных видов целей в ответах «СО» и «Не СО». Хотя первокурсники чаще ставят перед собой далекие цели. На 2 курсе среди «СО» преобладают далекие цели (t -критерий Стьюдента = -2.251 ($p \leq 0.1$)), а у «Не СО» — близкие (t -критерий Стьюдента = -3.917 ($p \leq 0.001$)). На 3 курсе для «Не СО» больше характерны близкие цели (t -критерий Стьюдента = -3.698 ($p \leq 0.001$)). Для «Не СО» студентов 4 курса более важны далекие цели (t -критерий Стьюдента = -5.784 ($p \leq 0.001$)), а на 5 курсе близкие (t -критерий Стьюдента = -2.222 ($p \leq 0.05$)) и далекие (t -критерий Стьюдента = -3.464 ($p \leq 0.05$)), с преимуществом близких

Таким образом, целеполагание для студентов с 1 по 4 курсы обучения является условием самоопределения, а на 5 курсе выступает как фактор.

И последнее, на чем хотелось бы остановиться — влияние профессиональной идентификации на «СО» и, наоборот, влияние «СО» на идентификацию.

В социальной психологии нередко изучают удовлетворенность коллективом, трудом через желание индивида идентифицироваться с группой, в которую он включен. Насколько студенты хотят принадлежать в будущем к профессиональному обществу и в настоящий момент к студенческому коллективу мы попытались выяснить с помощью методики «Кто Я?» (М. Куна и Т. Макпортленда). Среди всех ответов полученных по этой методике был проведен отбор тех, что встречались не менее трех раз на каждом отдельно взятом курсе и отражали характеристики студентов как будущих профессионалов или учащихся. Затем мы отобрали характерные для трех начальных курсов понятия: «студент», «однотруппник (—ца)», «будущий психолог» и предположили, что существует влияние идентификации студента на его самоопределение. Данное предположение проверялось с помощью t-критерия Стьюдента. Для понятий «однотруппник (—ца)» и «будущий психолог» в идентификации групп «СО» и «Не СО» статистических различий для трех курсов найдено не было. А вот с понятием «студент» чаще себя идентифицируют «Не СО» студенты (1 курс — $t_{\text{эмп}} = -3,983$ ($p=0.001$); 2 курс — $t_{\text{эмп}} = -3,258$ ($p=0.01$); 3 курс — $t_{\text{эмп}} = -5,641$ ($p=0.001$)). Общими для старших курсов стали понятия «студент» и «будущий специалист». Для понятия «студент» на 4 курсе статистической разницы между «СО» и «Не СО» не найдено ($t_{\text{эмп}}=0$). А на 5 курсе это понятие чаще упоминают «Не СО» студенты ($t_{\text{эмп}} = -2,497$ ($p=0.05$)). Статистически значимой разницы в идентификации с понятием «будущий специалист» между группами «СО» и «Не СО» нет (4 курс — $t_{\text{эмп}} = 0$; 5 курс — $t_{\text{эмп}} = 0$). Таким образом, мы можем говорить, что профессиональное самоопределение может быть отражено в принадлежности к студенчеству, а идентификация лишь фактор профессионального самоопределения студентов.

Выводы

1. Развитие профессионального самоопределения студентов подвержено влиянию двух основных групп социально-психологических условий: условий—ограничений и условий—возможностей. Воздействие условий—ограничений отражается на динамике условий—возможностей.

2. Экономическая жизнь общества влияет на условия—возможности, выраженные в представлениях о будущей трудовой перспективе, об уровне заработной платы, о карьерном и организаторском росте, неизменно выступая условием профессионального самоопределения студентов.

3. Влияние условия—ограничения — культурная сфера жизни общества выступает фактором или условием самоопределения в зависимости от года обучения студента. Возможность проявлять творчество, самосовершенствоваться, осознавая в этом общественную необходимость — условия самоопределения студентов старших курсов. Наличие/отсутствие идеала — условие для студентов младших курсов.

4. Приобщение к науке выступает лишь фактором самоопределения для нынешних студентов.

5. Ближайшее окружение оказывает существенное влияние на профессиональное самоопределение студентов с 1 по 4 курс, являясь для них условием. На 5 курсе оно воспринимается как фактор профессионального развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гинзбург М.Г. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. — 1994. — № 3. — С. 43–52.
2. Гросс А.Б. Профессиональная социализация студента в условиях современной России // Инновации в образовании. — 2004. — № 4. — С. 24–33.
3. Гудовский И.В. Социализация личности в образовательном процессе: маргинальный аспект: Мо-

- нография. — Красноярск: СибГТУ, 2005. — 200 с.
4. Донцов А.А. Психология коллектива (Методологические проблемы исследования). — М.: Изд-во Московского университета, 1984. — 207 с.
 5. Залесский Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. — М.: Изд-во МГУ, 1994. — 144 с.
 6. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. — 480 с. (Серия «Библиотека психолога»).
 7. Зиньков Е.В. Соотношение характеристик самооценки и уровня притязаний. Часть 2. Уровень притязаний и варианты его сочетаний с самооценкой // Психологический журнал, 2006. — № 4. — С. 15–25.
 8. Климов Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. — 456 с.
 9. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. — Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1996. — 512 с.
 10. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. — Минск: Изд-во БГУ им. В.И. Ленина, 1976. — 350 с.
 11. Кондрат Е.Н. Профессиональное самоопределение подростков с антисоциальным поведением // Педагогика. — 2004. — № 3. — С. 45–48.
 12. Крягжде С.П. Психология формирования профессиональных интересов. Вильнюс, 1981. — 196 с.
 13. Культурное пространство как предмет философской рефлексии // Философские науки. — 2004. — № 12. — С. 24–40.
 14. Кун М., Макпартленд Т. Кто Я? / Психология самосознания. Хрестоматия. — Самара: Издательский Дом «Бахрах — М», 2000. — С.460–468.
 15. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. — М.: Педагогика, 1988. — 128 с.
 16. Мкртчян Г.М. Стратификация молодежи в сферах образования, занятости и потребления // Социологические исследования. — 2005. — №2. — С. 104–113
 17. Перелыгина Е.Б. Психология имиджа. — М.: Аспект Пресс, 2002. — 223 с.
 18. Профессиональное самоопределение студентов системе высшего и среднего профессионального образования (на материалах университета и колледжа) / Л.Е. Галаганова, С.Ю. Носков, Г.Г. Солодова, Е.З. Галаганова. — Кемерово: Кузбасвуиздат, 2004. — 216 с.
 19. Профессиональное самосознание на вузовском этапе подготовки учителя // П.А. Шавир // Советская педагогика. — 1985. — № 8.
 20. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда: Учеб. Пособие к курсу «Психология труда и инженерная психология» — М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — 352 с.
 21. Психологическое сопровождение выбора профессии /Под ред. Д.пс.н. Л.И.Митиной. — М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. — 184 с.
 22. Рабочая книга практического психолога: Пособие для специалистов, работающих с персоналом / Под ред. А.А.Бодалева, А.А.Деркача, Л.Г.Лаптева. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. — с. 97–122.
 23. Самоукина Н.В. Активизация школьников в профессиональном самоопределении // Вопросы психологии. — 1990. — №1. — С. 69–77.
 24. Спасибенко С.Г. Дорога длиною в жизнь: социализация взрослых // Социально-гуманитарные знания. — 2002. — № 6. — С. 83–102.
 25. Сущенко Л.Г. Культурология для педагогических специальностей / Л.Г. Сущенко. — Ростов н/ Д.: «Феникс», 2005. — 282 с. — (Высшая школа образования)
 26. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. Т. 2. Пер. с нем. / под ред. Б.М. Величковского; Предисловие Л.И. Анцыферовой, Б.М. Величковского; — М.: Педагогика, 1986. — 392 с.
 27. Юпитов А.В., Зотов А.А. Исследование ситуации профессионального самоопределения студентов // Социологические исследования. — 1997. — № 3. — С. 84–92.

**ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЖЕНЩИН
НА ОТНОШЕНИЕ К СФЕРАМ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ В МОНО-
И ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ БРАКАХ (НА ПРИМЕРЕ РУССКО–КОРЕЙСКИХ СЕМЕЙ)**

В исследовании участвовали российские женщины, состоящие в браке с корейцами и проживающие в Республике Корея, а также женщины, состоящие в моноэтнических браках и проживающие в России. Для последних характерна приверженность традиционным устоям в семейных отношениях, они более консервативны, рассудительны, реалистично смотрят на мир, привержены чувству долга, ответственности. Женщинам в российских семьях чаще приходится брать ответственность за семью на себя. Для женщин, состоящих в полиэтнических браках и проживающих в Корее, характерны такие черты личности, как смелость, свободолюбие, склонность к риску и направленность на эгалитарный тип семьи.

Samkova G.

**THE INFLUENCE OF WOMEN'S PERSONAL TRAITS ON THEIR
ATTITUDE TOWARDS ASPECTS OF FAMILY LIFE IN MONO AND POLY –
ETHNICAL MARRIAGES (ON EXAMPLE OF RUSSAIN–KOREN FAMILIES)**

The article provides the results of a research done on Russian women who are married to Koreans and live in Korea, and Russian women who engaged into a mono–ethnic marriages and live in Russia. The former tend to stick to traditional family relationships, they are more conservative, reasonable, realistic and responsible. In Russia women often become responsible for making decisions on vital family problems. As for women who are engaged into poly–ethnic marriages and live in Korea, they are usually courageous, freethinking, riske prone and strive to egalitarian type families.

Задачей данной статьи является анализ взаимосвязи между отношением к разным сферам семейной жизни и личностными характеристиками женщин, состоящих в моноэтнических и полиэтнических браках. Основанием нашего исследования стала концепция В.К. Шабельникова (2001) о закономерностях формирования семьи как функциональной системы, где семья является формой организации социального пространства личности. Психологическая структура семьи – структура межличностных отношений, определяемая как личностными качествами членов семьи, так и социальной детерминацией со стороны более глобальных социальных систем, которая определяется традициями общества, типом его культуры, характером производства и юридическими нормами общества. Степень зависимости психологической структуры семьи от личностных качеств членов семьи изменяется в зависимости от характера общественной системы, частью которой выступает семья.

Наиболее эффективное изучение межличностных отношений в сферах семейной жизни может быть с учетом психологических особенностей пола. В своей работе мы обращаемся к исследованию влияния личных особенностей женщин на сферы семейной жизни, так как во внутрисемейных отношениях немаловажная роль принадлежит женщинам. От их личностных качеств, от черт характера, чувств, эмоциональной уравновешенности и внутренних сил, во многом зависит эмоциональный климат семьи. Во все времена у всех народов выполняемые женщиной социальные роли определяли ее место, статус, как в семье, так и в обществе.

Определяя предмет исследования, мы исходили из того, что у женщин, кото-

рые входят в другую этнокультурную систему преобладают черты личности, в том числе и выраженность эмпатии, которые помогают им адаптироваться к социальным, этническим переменам и формируют их отношение к сферам семейной жизни. Таким образом, предметом нашего исследования стало изучение взаимосвязи между отношением к разным сферам семейной жизни и личностными характеристиками женщин, состоящих в моноэтнических и полиэтнических браках.

Исследования проводились в Республике Корея и в Подмосковье. В нем участвовали российские женщины (30 человек в возрасте 35 лет), в том числе состоящие в полиэтническом браке с корейцами и проживающие в Республике Корея. Эмпирические показатели, полученные в результате исследования сопоставлялись с аналогичными эмпирическими показателями, полученными при обследовании российских женщин, состоявших в моноэтнических браках и проживающих в Подмосковье, составляющих контрольную группу.

Была сформулирована следующая гипотеза: существует специфическая взаимосвязь между отношением к сферам семейной жизни и личностными характеристиками женщин в зависимости от типа семьи (полиэтнические и моноэтнические).

Для проверки гипотезы использовались следующие методики: методика «Многофакторного исследования личности» Р. Кеттела (сокращенный вариант), дающая возможность получить информацию о личностных качествах женщин, изучить их интеллектуальные, эмоционально-волевые особенности, коммуникативные свойства и особенности межличностного взаимодействия; методика «Измерение установок в семейной паре» (Г.П. Мажура), дающая возможность выявить взгляды испытуемых по десяти наиболее значимым в семейном взаимодействии сферам человеческой жизни, в том числе рассматриваются как чисто «семейные» вопросы, так и позиция опрашиваемого по более широким проблемам (например, представления о людях вообще, или же альтернатива между чувством долга и стремлением к удовольствиям); методика «Диагностики уровня эмпатических способностей» (В.В. Бойко), измеряющая степень выраженности тенденции к эмпатии, умения поставить себя на место другого человека, способности к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания супруга.

Новизна исследования состоит в том, что в нем впервые были соотнесены взаимосвязь личностных качеств российских женщин на их отношение к разным сферам семейной жизни в семьях с различной этнической культурой.

Семья является социальным институтом, в котором индивид приобретает первый социальный опыт, первые навыки общественного поведения. Семья не только формирует и определяет поведение индивида, закладывает эмоциональный план и структуру поведения, которые в значительной мере сохраняются в течение жизни, и оказывает влияние на поведение в каждый определенный период жизни человека. Семейная жизнь обусловлена и характеризуется комплексом различных показателей, составляющих ее основу. Специфические особенности, присущие каждой семье, отражаются, прежде всего, в основных сферах жизнедеятельности, находящихся под постоянным влиянием различных факторов социума. В семье формируются и развиваются брачно-семейные отношения, в которой функции, роли и ценности зависят от составляющих ее личностей. Сфера жизнедеятельности семьи непосредственно связана с удовлетворением потребностей ее членов, таких как: создание и поддержание материальных условий семьи; потребность в любви и опеке потребности, связанные с материнством; потребность в психологической и физической близости; потребность в семейном общении. Таким образом, основными сферами

семейного влияния являются быт, дети, интимность и семейное общение.

Сфера семейных отношений является носителем этнических признаков, хранительницей национальных традиций и обычаев. Поэтому моноэтническая семья, в которой члены семьи являются представителями одной национальности, постоянно воспроизводит национально-специфические формы семейно-бытовых отношений, которые лишь модифицируются под давлением социальной среды. Напротив, полиэтническая семья, члены которой имеют разную национальность или этническую принадлежность, синтезирует модели разных национальностей, семейных культур, ускоряя природу своей интернализации (процесс, в ходе которого индивид изучает и воспринимает как обязательные социальные ценности и нормы, переводя их на внутренний уровень). Супружеские взаимоотношения как в полиэтнической, так и в моноэтнической семье подчиняются общим закономерностям формирования и развития, но имеют особенности, которые проявляются в их динамике, видах общения. В разноэтнических семьях характер супружеских взаимоотношений во многом определяется этническими особенностями супругов (Левкович В.П., 1990).

Национальная специфика семьи имеет устойчивый характер, поскольку национальные особенности составляют целый комплекс, включающий в себя социальные и этнические различия в жизни народов. Социальные особенности, уровень экономического развития, социальная структура изменяются быстрее, чем этнические черты (язык, обычаи, традиции). Последние, освященные историческими традициями, более устойчивы в сфере семейных отношений (Лукияненко С.А., 2005). Национальная специфика семьи выражается, прежде всего, в своеобразии форм и способов удовлетворения потребностей членов семьи в общении, отдыхе, любви и так далее, которые, в свою очередь, оказывают влияние и на характер семейных отношений. Национально-специфическое в семейных отношениях, т.е. в отношениях супругов, старших и младших в семье, с родственниками и так далее оказывает сильное влияние на соблюдение нравственных, этических и эстетических норм, традиционных для данного народа. Национально-специфическое в семейно-бытовой культуре — это все то, что наиболее характерно, типично для народа.

Адаптация, совместимость супругов в разноэтнических семьях является более сложным процессом, чем в однонациональных, поскольку супруги принадлежат к разным культурам. Успешная адаптация в другой этнической культуре проявляется в виде интеграции, которая предполагает овладение навыками «чужой» культуры при полном сохранении собственной этнокультурной специфики. Так как в наших исследованиях принимали участие российские женщины, вышедшие замуж за представителей корейской национальности и проживающие в Республике Корея, то мы обратимся к анализу корейской семейной системы.

Корея является моноэтнической страной с традиционным типом семьи, которая ориентирована на национальную культуру, традиции, обычаи в быту, в воспитании детей и давними конфуцианскими традициями. В старые времена идеалом конфуцианства была большая патриархальная семья, в которой под одной крышей жили представители нескольких поколений: родители, женатые сыновья с невестками, внуки и правнуки. Родственные отношения всегда были подчинены строгой иерархии, где главой семьи был отец. Дети воспитывались в духе абсолютного повиновения родителям. Если семья разделялась, то родители оставались жить со старшим сыном, который вместе со своей женой должен был обеспечивать их старость. Жена всегда и во всем подчиняется мужу и свекрови. Главная задача женщины в браке заключалась в рождении сыновей, которые продолжали линию семьи,

заботились о престарелых родителях и обеспечивали их старость. Рождение дочерей не поощрялось, дочери занимали самую низшую ступень в иерархии семьи. В наше время наблюдается тенденция распада старой традиционной патриархальной семейной структуры в Корее, в немалой степени это происходит из-за западного влияния. Формируется иная, по отношению к традиционной, структура семьи, что наиболее отчетливо проявляется в тенденции ее нуклеаризации: сокращается число детей в семье, сыновья предпочитают жить отдельно от родителей, патриархальные нормы и ценности становятся менее значимыми. Еще несколько десятилетий назад, браки с иностранцами были крайне редки и подвергались осуждению. Сейчас отношение корейцев к созданию семьи с иностранцем становится более толерантным, об этом можно судить по увеличению количества брачных союзов с представителями другой национальности. Но не смотря на то, что конфуцианские традиции постепенно утрачивают свое лидирующее положение, уступая место прозападным ценностям, все же Корея имеет свой специфический уклад жизни, основанный на вековых традициях, поэтому, вступая в брак, российской женщине довольно трудно приспособиться к своеобразному корейскому быту, сильно отличающемуся от российского. Далеко не все российские женщины успешно адаптируются к нормам, ценностям, традициям и правилам корейской действительности. От каких личностных особенностей женщины зависит наилучшая адаптация к другой этнической системы, и какое влияние они оказывают на сферы семейной жизни, мы постарались проанализировать в результатах проведенных исследований.

Полученные данные исследования свидетельствуют о том, что для женщин, состоящих в моноэтнических семьях и проживающих в России, характерна приверженность к традиционным устоям в семейных отношениях. Они более консервативны, рассудительны, реалистично смотрят на мир, привержены чувству долга, ответственности, наблюдается деловая направленность. Вероятно, это объясняется тем, что женщинам в российских семьях чаще приходится брать ответственность за семью на себя. Эмоциональное напряжение, тревожность, выявленная в ходе исследования, может быть объяснена экономической нестабильностью в стране, для них. Для женщин, состоящих в полиэтнических браках и проживающих в Корее характерны такие черты личности, как смелость, свободомыслие, склонность к риску и направленность на эгалитарный тип семьи. Это проявляется в переходе от жесткой, авторитарной структуры семьи, основанной на подчинении жены мужу, детей – родителям, к демократическим отношениям между супругами, родителями и детьми. Они обладают большой пластичностью в супружеских отношениях, у них формируется установка на взаимопонимание, сотрудничество и культуру общения. Кроме того, по стремлению к сочувствию и сопереживанию, оптимистичному представлению о людях, женщины из полиэтнических семей превосходят женщин из моноэтнических семей, что дает им возможность лучше адаптироваться к другой культуре, большей выраженности полиэтнических семей на совместную деятельность во всех сферах семейной жизни; более выражена, по сравнению с моноэтническими семьями, зависимость от супруга. Это можно объяснить тем, что российские женщины, состоящие в полиэтническом браке в Корее, в большинстве своем не работают и полностью зависят от супруга. Этим же фактором можно объяснить и тот факт, что на третьем месте по значимости в сфере семейной жизни женщины в полиэтнических браках ставят нежелательное отношение к разводу.

Общий уровень эмпатии выше у женщин, состоящих в полиэтническом браке. Причем выявлена наибольшая разница итоговых результатов между группами

по следующим каналам: эмоциональный канал, идентификация в эмпатию, проникающая способность к эмпатии. В обеих выборках преобладают эмоциональный и интуитивный канал эмпатии, что говорит об их эмоциональной отзывчивости женщин, умении сопереживать, способности вхождения во внутренний мир другого человека, прогнозировать его поведение, действовать в условиях дефицита исходной информации о нем, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании.

Проведенный корреляционный анализ профиля личности и уровня выраженности эмпатии выявил зависимость от их показателей. Так, идентификация в эмпатию (в основе которой лежит умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера) связана с фактором I – выявляющей способностью к эмпатии, мягкость, чувствительность, с одной стороны, и жесткость – с другой. Эмоциональный канал эмпатии связан с фактором Q₃ (высокий самоконтроль своих эмоций – плохой самоконтроль эмоций) и с фактором Q₁ (консерватизм–радикализм). Проникающая способность к эмпатии (расслабление содействует эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствует ее раскрытию) связана с фактором O (спокойствие, уверенность в себе – тревожность).

В связи с этим можно сделать выводы, что зависимость структуры личности женщин связана с уровнем выраженности эмпатии. Так, у женщин, состоящих в полиэтническом браке, уровень эмпатии выше и структура личности включает в себя социальную чувствительность, интерес к партнерам по общению, задушевность, смелость, спокойствие, радикализм. Тогда как у женщин, состоящих в моноэтническом браке, выявлен более низкий уровень эмпатии и структура личности включает в себя такие параметры, как осторожность, сдержанность, консерватизм, тревожность, рациональность поведения.

Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают гипотезу о том, что в зависимости от принадлежности к моноэтническому и полиэтническому браку, женщины выстраивают специфические отношения к разным сферам семейной жизни и большую роль в этом играют как их личностные качества, так и влияние социальной среды. А также, женщины состоящие в полиэтническом браке, обладают большой пластичностью в супружеских отношениях, направленностью на взаимопонимание, сотрудничество и имеют достаточно высокий уровень эмпатии и более успешно адаптируются к социальным и этническим переменам.

Проведенные исследования позволили расширить теоретические представления о детерминирующем воздействии социальной системы на формирование семьи как функциональной системы и конкретизировать представления о формировании личностных характеристик женщин на материале семей, принадлежащих к различным этническим системам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кон И.С. Национальный характер миф или реальность? //Иностранная литература. М., 1968. № 9.
2. Левкович В.П. Особенности супружеских взаимоотношений в разнорасовых семьях // Психологический журнал –М., 1990. № 2.
3. Лурье С.В. Историческая этнология: Учебное пособие для вузов. – М., 1997. С. 49
4. Ланьков А.Н. Заметки краеведа // Корея –страна и люди. Владивосток. 2003.
5. Олисаева А.М. Этнопсихологические особенности социальных ролей в семье. Автореферат на соискание...канд. психол. наук. – СПб., 1999.
6. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология М., 2004. С. 32.
7. Шабельников В.К. Демократизации Востока: психологические проблемы. Журнал «Развитие личности», № 1, 1997.

8. Шабельников В.К. Функциональная психология, М., 2004.
9. Шабельников В.К. Психологические следствия полиэтнического и моноэтнического развития. Европа и Азия. Сб. Национальное и интернациональное в воспитании. Алма-Ата, 1994.
10. Шабельников В.К. Семья в геополитическом конфликте 21 века. — М., 2001. — С. 31–34.
11. Харчев А.Г. Семья как объект философского и социологического исследования. — Л., 1974.
12. Costa, P. T. Jr, Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 322–331.

СОЦИАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ЭЛЕКТОРАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Статья содержит описание подходов различных авторов в объяснение и изучение понятия социальной установки и социально—политической установки. В статье представлены результаты исследований основных политических объектов и политических ситуаций, а также компоненты политических установок избирателей.

Grishin E. V.

INDIVIDUAL JUDGMENTS AND THEIR EFFECT ON THE ELECTORAL BEHAVIOR

The paper describes approaches to the analysis and interpretation of the notion of social and socio—political individual assessment. The paper presents the results of studying the electorate opinions as regards major political objects and situations within electoral campaigns.

Более пятнадцати лет назад в российском обществе начались демократические преобразования. В стране появились новые атрибуты демократии, такие как свобода слова, выборность всех органов власти и др. Выборы в современной России стали нормой жизни, и люди уже привыкли периодически приходить на избирательные участки и голосовать. Ученых, власть, элиту все чаще стали занимать вопросы, связанные с анализом факторов электорального поведения. Российский опыт проведения избирательных кампаний, а также изучение причин, по которым избиратели голосуют за того или иного кандидата, является особенно ценным в понимании механизмов электорального поведения.

Проблема установок избирателей по отношению к политикам и политическим партиям является одной из основных проблем в сфере избирательных технологий. В установках проявляется характер отношения избирателей к субъектам политического процесса. Что представляют собой установки? Как они возникают? Как их использовать в избирательной кампании? Мы сделаем попытку разобраться в этих вопросах. Для социальных психологов очевидна психологическая детерминированность политического выбора, и огромную роль в этом выборе играют установки избирателей. Понимание фактора установок в процессе электорального поведения имеет важнейшее значение для решения многих практических задач.

В рамках существующих моделей электорального поведения ученые придерживаются различных точек зрения по отношению к установкам избирателей. В моделях рационального выбора исследователи представляют избирателя осознанно принимающего решения и делающего свой выбор. Они минимизируют влияние установок на электоральный процесс. «В соответствии с социально—психологической моделью электоральный выбор формируется под влиянием установок (attitudes) избирателей к трем аспектам политического процесса: кандидатам, политическим курсам и связям между партиями и социальными группами. Каждая из этих установок имеет относительно независимое влияние на электоральный выбор, особенно в краткосрочной перспективе»[3]. Несмотря на различные подходы, практически все исследователи признают наряду с другими субъективными факторами ту или иную степень влияния установок на электоральное поведение.

Психологи чаще называют установкой «определенное направление личности, состояние готовности, тенденцию к определенной деятельности, способной удов-

летворить какие-то потребности человека»[9]. Первым понятие «установка» ввел Л. Ланге для обозначения зависимости скорости реагирования на воспринимаемую ситуацию от прошлого опыта. А. Г. Мюллер и Т. Шуман пользовались этим понятием для обозначения некоторых иллюзий восприятия, а также возникающей при постановке задачи неосознаваемой готовности, которая обуславливается направленностью психических процессов.

Позднее, в работах У. Томаса, Ф. Знанецкого [8] понятие «социальная установка» или «аттитюд» возникает для обозначения субъективных ориентаций индивида, группы или общества на те или иные ценности, которые предписывают социально принятые способы поведения. Родственное установке понятие аттитюда, разрабатывавшееся в американской социальной психологии. В 1935 году Олпорт Г., объединяя различные определения аттитюда, сформулированные к тому времени социальными психологами, интерпретировал следующим образом: «Состояние сознания и нервной системы, выражающее готовность и организованное на основе предшествующего опыта; аттитюд оказывает направляющее и динамическое влияние на реакции индивида относительно всех объектов, к которым он (аттитюд) имеет отношение» [12].

Наиболее детально теория установки была разработана советским психологом Д.Н. Узнадзе. Его определение установки звучит так: «Установка является целостным динамическим состоянием субъекта, которое обуславливается двумя факторами: потребностью субъекта и соответствующей объективной ситуацией» [10]. Д.Н. Узнадзе соотнес множественность проявлений психической жизни субъекта и целостность структуры его деятельности. Функция мобилизации целостного субъекта в момент активности осуществляется психологическим механизмом, возникновение которого, согласно Узнадзе, обусловлено двумя ключевыми факторами: потребностями субъекта и ситуациями внешней среды. Только при наличии некоторой потребности и реальной ситуации, в которой она может быть удовлетворена, у субъекта возникает состояние предуготовленности к определенному действию, т. е. установка на данном уровне поведения. В процессе многократного повторения специфических сочетаний потребности и ситуации такие установки фиксируются.

Понятие установки в понимании Д.Н. Узнадзе и понятие социальной установки не являются идентичными. Социальная установка (аттитюд) определяется как «психологическое переживание индивидом ценности, значения, смысла социального объекта», или как «состояние сознания индивида относительно некоторой социальной ценности»[1].

Социальная установка характеризуется более сложной структурой. Она в полной мере содержит в себе три основных компонента:

- аффективный компонент — состоит из эмоциональных реакций на объект установки;
- когнитивный компонент — состоит из мыслей и представлений об объекте установки;
- поведенческий компонент — состоит из действий по отношению к объекту установки.

Социальная установка, как психологическое явление, представляет собой готовность воспринимать группы людей и другие социальные объекты определенным образом.

К основным функциям социальной установки относятся:

- а) приспособительная функция;

- б) функция знания;
- в) функция выражения;
- г) функция защиты.

Еще одну функцию установки отмечает Выготский Л.С., он считает, что «установка выступает в роли объединителя и организатора внешних впечатлений. Благодаря ритмичности нашего внимания мы склонны вносить ритм и приписывать его всем внешним раздражениям независимо от того, обладают они им на самом деле или нет. Иначе говоря, мы воспринимаем мир не в его расчлененном, хаотическом виде, но как связанное и ритмическое целое, объединяя более мелкие элементы в группы, группы в новые, большие образования»[2].

Факторами формирования социальных установок являются, с одной стороны, потребности, связанные с социальным взаимодействием и включением индивида в различные группы, а с другой — соответствующие социальные ситуации. Социальные установки образуются на базе оценки отдельных социальных объектов и отдельных социальных ситуаций.

Ядов В.А.[11] в своей работе рассматривает диспозиционную концепцию регуляции социального поведения личности. Он считает, что человек обладает сложной системой различных диспозиционных образований, которые регулируют его поведение и деятельность. Эти диспозиции организованы иерархически. В основе такого деления лежит схема Д.Н. Узнадзе, согласно которой установка возникает всегда при наличии определенной потребности, с одной стороны, и ситуации удовлетворения этой потребности — с другой. В рамках данной концепции выделяются четыре уровня диспозиций:

- а) элементарные фиксированные установки;
- б) социальные фиксированные установки или аттитюды;
- в) базовые социальные установки;
- г) ценностные ориентации личности.

В политической психологии понятие «установка» используется для объяснения отношений личности к тем или иным политическим объектам. Система представлений личности о политике — это всегда взаимозависимая связь различных восприятий, идей и установок. Эта функциональная связь и представляет собой картину политической карты мира. В формировании политического восприятия и мышления важную роль играют установки, которые опосредуют внешние стимулы, идущие от ситуации, и внутренние стимулы, идущие от потребностей.

Установка в политической психологии — это предготовленность субъекта реагировать тем или иным конкретным способом на то или иное политическое событие или явление. Установки базируются на предшествующем опыте людей и их политической культуре.

Политические установки также включают в себя когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. Когнитивная составляющая предполагает у личности предварительные знания, интерес к политике. Эмоциональное отношение к политическому объекту (нравится — не нравится, приятно — неприятно), как правило, предшествует критическому осмыслению такой информации. Поведенческая составляющая — это готовность к действию, например, осознанное намерение проголосовать за того или иного кандидата. Делигенский Г.Г. считает, что как «различные в функциональном отношении компоненты установки (когнитивные, эмоциональные, поведенческие), так и установки, функционально однородные, но ориентированные на ситуации различных уровней (макро— и микросоциальные) могут

или соответствовать друг другу и сливаться в единое целое, или расходиться, проявляя большую или меньшую самостоятельность. Вместе с тем относящиеся к разным социальным объектам и ситуациям установки человека обнаруживают тенденцию к взаимному согласованию, к формированию единой системы»[7]. Он считает, что между установками может складываться различная взаимосвязь и соотношения.

Социально–политические установки в рамках избирательных кампаний выполняют определенные функции. Они моделируют определенный образ общественно–политической ситуации, в которой происходит избирательный процесс, удовлетворяют потребности избирателей, а также определяют некие ценностные ориентиры для избирателей, которые влияют на определение целей и задач.

Анализ проведенных нами исследований в различных регионах России и странах СНГ позволил нам выявить и описать основные политические объекты и политические ситуации, по отношению к которым установки избирателей в наибольшей степени влияют на электоральное поведение[4, 5, 6]:

- 1) основные политические объекты: политики, политические партии, власть;
- 2) основные политические ситуации: социально–экономическая ситуация, социально-политическая ситуация.

По отношению к этим политическим объектам и ситуациям мы выделили когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты политических установок у избирателей:

Политические объекты/ Компоненты установок	Когнитивный	Эмоциональный	Поведенческий
Политик	молодой – старый, компетентный – не компетентный, активный – пассивный, честный – лживый, зависимый – независимый	привлекательный – непривлекательный, красивый – некрасивый, приятный – неприятный, «свой» – «чужой», «герой» – «не герой»	готовность идти на выборы – протест участия в выборах, готовность проголосовать за политика – готовность проголосовать против политика, пассивность в отношении участия в выборах и голосования за кого-либо.
Политическая партия	«сильная» партия – «слабая» партия, достойный лидер в партии – недостойный лидер в партии, ангажированная партия – независимая партия, популярная партия – непопулярная партия.	привлекательный образ партии – непривлекательный образ партии, «своя» – «чужая».	готовность идти на выборы – протест участия в выборах, готовность проголосовать за политика – готовность проголосовать против политика, пассивность к участию в выборах и голосования за кого – либо.
Власть	сильная – слабая, компетентная – некомпетентная, честная – обманывающая.	привлекательный образ власти – непривлекательный образ власти, заботящаяся – не заботящаяся, думающая о народе – не думающая о народе.	готовность поддержать – готовность свергнуть, пассивное отношение к власти.
Политические ситуации/ Компоненты установок	Когнитивный	Эмоциональный	Поведенческий

Социально-экономическая	рынок — госрегулирование, богатство — бедность, работа — безработица, экономическая самостоятельность — социальная поддержка	удовлетворенность — неудовлетворенность, конформизм — нонконформизм, адаптация — дезадаптация, конструктивизм — негативизм, поддержка — протест.	добиваться экономической независимости — ждать помощи от государства, искать работу — получать пособие.
Социально-политическая	капитализм — социализм, демократия — тоталитаризм, свободное волеизъявление — бесправие,	удовлетворенность — неудовлетворенность, конформизм — нонконформизм, адаптация — дезадаптация, конструктивизм — негативизм, поддержка — протест.	конструктивно участвовать в общественно — политической жизни — выжидать, поддерживать общественно — политические отношения — протестовать

Эта таблица, конечно, не отражает полной картины всех установок электората в избирательном процессе, но основные объекты и компоненты установок по отношению к ним, которые оказывают сильное влияние на электоральное поведение, представлены. Политические объекты и ситуации для избирателей имеют разное значение, потому что в действительности в психике людей, по поводу каждого объекта, а также многих ситуаций заложена не одна, а несколько установок. Поэтому для наиболее эффективного подхода в создании стратегии и тактики избирательной кампании приходится учитывать максимальное число установок избирателей и в процессе всей кампании следить за их изменениями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология. — М.: Аспект-пресс, 1999. — С. 292–293.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991.
3. Гозман Л.Я., Шестопап Е.Б. Политическая психология. Ростов н/Д., 1996. — С. 134.
4. Гришин Е.В. Идеальный образ политического лидера в сознании избирателей // Информационный бюллетень «Контакт». — М., 2000. № 8. — С. 51–53.
5. 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.
6. Гришин Е.В. К вопросу о качественных исследованиях: слухи // Информационный бюллетень «Контакт». — М., 2001. № 9. — С. 56–61.
7. Дилигенский Г.Г. Социально-политическая психология. — М.: Наука, 1994. — С. 153–154.
8. Добренков В.И. Американская социологическая мысль: тексты / Под ред. В.И. Добренкова. — М., 1996.
9. Кон И.С. Психология предрассудка (о социально-психологических корнях этнических предрассудков) // Новый мир. — 1966. — № 9. — С. 187.
10. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы исследования установки. Психологические исследования. — М., 1966. — С. 36.
11. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности. Методологические проблемы социальной психологии. — М., 1975. — С. 89.
12. Allport G.W. Attitudes. Murchison C. Handbook of social psychology. Worcester, 1935.

ЗВУКО–ФОНЕТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ИНТРАПСИХИЧЕСКОГО СУБЪЕКТНОГО СОСТОЯНИЯ

Субъектное состояние человека является социально–психологической характеристикой готовности человека выполнять ту или иную деятельность и склонности этого человека проявлять свое эмоциональное состояние в рамках определенных категорий. Способ оценки субъектного состояния осуществляется путем сравнения полученной в процессе ранжирования стимульной выборки фонем с получением проективной серии этих фонем по категории и сравнением полученной проективной серии с другими сериями этих же фонем. Получаемые результаты проективного отношения субъекта к фонемам заносятся в единую для всех субъектов таблицу–матрицу, где проводится сравнительный анализ серий различных субъектов. Субъектное состояние человека, проявляемое в проективной серии последовательностей фонем, является характеристикой его социально-деятельностных потенций в отношении к объектному пространству и характеристикой его личности по категориям.

Shabelnikov I.V.

SOUND–PHONETIC ESTIMATION OF INTRAPSYCHIC SUBJECT CONDITION

The subject condition of the person is the socially–psychological characteristic of readiness of the person to carry out this or that activity and propensities of this person to show the emotional condition within the limits of the certain categories. The way of an estimation of a subject condition is carried out by comparison received during ranging stimulus of samples of phonemes with reception of a projective series of these phonemes on a category and comparison of the received projective series with other series of the same phonemes. Received results of the projective attitude of the subject to phonemes are brought in uniform for marks of subjects the table–matrix where the comparative analysis of series of various subjects is spent. The subject condition of the person shown in a projective series of sequences of phonemes, is its characteristic socially activities potentialities concerning to objective space and the characteristic of its person on categories.

Фиксация в буквах–фонемах своего субъектного состояния

Субъектное состояние человека является социально–психологической характеристикой готовности человека выполнять ту или иную деятельность и склонности этого человека проявлять свое эмоциональное состояние в рамках определенных категорий. В психологическом смысле субъектное состояние человека, проявляемое в отношении окружающего мира, является характеристикой его социально-деятельностных потенций в отношении к объектному пространству.

Каждый человек постоянно испытывает определенные эмоциональные состояния. Крайние из этих состояний часто проявляются в бессознательной форме в виде высказываний–междометий: «Ой!», «Эх», «Ух, ты!», «Ха–Ха–Ха»... . Высказывания междометий в каждом из случаев характеризуют субъектное состояние человека в резко изменившейся ситуации. Такая психологическая способность отражать свое бессознательное состояние в звуках–фонемах может быть использована для фиксации в фонемах своего текущего субъектного состояния.

Для практического выяснения принципа фиксации своего субъектного со-

стояния можно провести следующий эксперимент²:

Представьте себе любую букву—фонему. Произнесите «про себя» любую, первую пришедшую на ум букву. (Не получается? Отвлекитесь от чтения текста, попробуйте еще раз... Представили?) Если представили, то отметьте эту букву—фонему цифрой 1.:

Ч	Э	М	С	Р	Щ	П	Й	Ф	Н	Ы	В	К	Т	У	Б	Л	А	Д	Ж	И	Г	Ш	З	О	Х	Ц

Теперь, произнесите «про себя» любую другую букву—фонему, отметьте ее цифрой 2, затем озвучивая «про себя» выберите третью букву—фонему, далее, озвучивая «про себя», выбирайте по одной из оставшихся, пока все буквы—фонемы не получат своего порядкового номера³.

Проведенное таким образом ранжирование фиксирует особенности вашего индивидуального субъектного состояния на момент проведения эксперимента в проективной последовательности фонем. После прочтения этой статьи вы сможете использовать эту серию в оценке своего состояния по целому ряду качеств (категорий), для этого нужно будет сравнить вашу серию фонем с серией фонем, соответствующих различным категориям в матрице-мере.

Такая фиксация субъектных состояний возможна благодаря тому, что каждая фонема в нашем восприятии частных случаев имеет устойчивое положение в нашем психическом отношении к реальности в целом. Психологическое основание такой определенности положения фонем в нашем восприятии связано с опорой взрослого человека на «слово» как основу «речи», где слово, из определенного набора фонем, вплетено в структуру речи со всеми ее отношениями к языковой реальности. Примером фактического подтверждения этно—языковой целостности, где каждая фонема имеет свое место, является национальный акцент в произношении слов. Акцент в произношении слов не родного языка в психологическом смысле можно рассматривать как вытеснение своей родной целостной ассимилятивной языковой системой чужой языковой системы, где акцент устойчиво сохраняется по определенным фонемам у представителей одного этноса.

Рассматривая возникновение слова, как операции в процессе развития речи у младенца, можно провести параллель с оценкой субъектного состояния в фонемах у взрослого. Можно видеть идентичность этих двух психологических процессов, где различие наблюдается лишь в объекте приложения усилий. Ребенок, манипулируя фонемами, соотносит свои эмоционально—физиологические потребности с внешними предметами, определяя их через слово, а взрослый — с индивидуально-внутренними, оценивая их в сериях фонем, междометий. Можно сказать, что взрослый, издавая как бы бессмысленные звуки, «гулит» относительно своего эмоционального состояния.

Принцип дифференциации и интеграции проективных серий, характеризующих субъектные состояния.

Фиксация субъектного состояния в серии фонем (X), основывается на способности испытуемых к сериации. По Ж. Пиаже, *сериация* — это «объединение асимметричных транзитивных отношений в систему. Например, ребенку дается определенное число неравных отрезков А, В, С и ему нужно расположить их в порядке

² Курсивом выделен текст, обращенный непосредственно к Вам.

³ Следует обратить внимание на то, что некоторые буквы представляют составные фонетические композиции, это буквы Я—«йа», Ю—«йу», Е—«йэ» и Е—«йо», поэтому в фонетической фиксации мы старались использовать однозвучные буквы.

возрастания длины. Если отрезки существенно не равны, то не возникает никакой логической проблемы, и ребенок может построить серию на одном наблюдении. Но если вариации в длине малозаметны, то отрезки должны сравниваться одновременно по два, прежде чем их можно будет расположить в такую серию».

Пиаже и его последователи использовали сериацию объектов по категориям с выделенными эталонами меры (длина, объем, ...) для оценки уровня интеллекта у детей. Наш способ, в отличие от сериации по длине, объему, форме, основан на сериации объектов—фонем по субъектному состоянию человека в текущей ситуации и разворачивается без опоры на абсолютные общепринятые эталонные мер. То есть сериация объектов разворачивается на сугубо субъектных основаниях отношения человека к категории в целом. При этом, если по Пиаже выбор соответствующего по размеру отрезка не определяет выбор следующего, то в сериации фонем каждая фонема имеет отношение ко всей серии и выбор одной фонемы определяет выбор другой и особенность всей серии в целом. То есть, если из 20 отрезков убрать один, то это не повлияет на сериацию отрезков в целом, тогда как отсутствие одной из фонем может привести к кардинальному изменению очередности всех фонем. Эта особенность сериации фонем требует использования строго определенного набора фонем для всех анализируемых испытуемых, в наших исследованиях мы предлагали использовать 28 фонем соответствующих буквам русского алфавита.

Если вы провели оценку своего субъектного состояния (X) в соответствии с выше приведенным правилом, то получили фиксированную серию фонем $F(X)$, соответствующую вашему состоянию на момент проведения исследования, в данном случае эта оценка не дифференцирована и проективно характеризует ваши психические переживания вне зависимости от причин, породивших эти переживания. То есть переживания, отраженные в серии фонем, связаны как с текущей внешней ситуацией (С), так и с бессознательной психологической позицией человека (Э). Тогда, в соответствии с логикой классификации, общая субъектная проективная серия является результатом проекции устойчивой бессознательной позиции и текущей внешней ситуации: $X1 = Э + C1$.

Вторичное проведение сериации в новой ситуации приведет к появлению новой серии: $X2 = Э + C2$, если вы повторите сериацию снова, то получите: $X3 = Э + C3$ и т.д.: $Xn = Э + Cn$, сравнив эти серии вы можете выделить наиболее часто встречаемое место для каждой фонемы, что будет характеризовать ваше **эмоциональное ассимилятивное ядро** в отношении фонетического пространства⁴.

Принцип дифференциации и интеграции по категориям. В примере оценки субъектного состояния мы предложили вам расположить фонемы в произвольном порядке, предложив представить «любую» фонему, но в эксперименте мы можем предложить испытуемым располагать фонемы в соответствии с выраженностью у фонемы той или иной категории.

То есть прежде чем просто представить себе любую фонему, субъект получает установку на представление, в соответствии с определенной **категорией**: «Представьте себе самую **красивую** фонему, запишите ее, представьте себе менее красивую фонему, ... » или «Представьте себе самую **нежную** фонему, запишите ее, представьте себе менее нежную фонему, ... »

⁴ В принципе, проведя такую же периодическую сериацию с цветами, можно исключить ситуативное влияние в цветовом тесте Люшера, но большинство психологов этого не делают. Более того, многие тестирующие не обращают внимание на те установки, которые они дают испытуемым. Как мы увидим далее, учет установок экспериментатора при проведении любого проективного тестирования является необходимым условием чистоты эксперимента.

Установка на ту или иную категорию на психологическом уровне задает испытуемому новый операторный полюс оценки – в сфере сознания. При этом резко сужается спектр восприятия текущей ситуации, что позволяет избежать неподвижных влияний с ее стороны. Внимание испытуемого сконцентрировано на удержании в сознании установочной категории и соотношении с ней фоном, так что на внешнюю текущую ситуацию его просто не хватает. Такая способность проводить операции в сфере сознания характеризует интеллект испытуемого в сфере данной категории. При этом субъективная бессознательная составляющая (Θ) играет ведущую роль однозначной субъективной меры в оценке принадлежности фонемы к той или иной категории.

Таким образом, через установку в эксперименте происходит осознанное влияние экспериментатора на сериацию фоном испытуемого (X). Это влияние можно рассматривать как массированное влияние внешней ситуации на $X = \Theta + C$, что резко уменьшает выраженность в серии « X » параметра « C », заменяемого субъектным представлением испытуемого о критерии красота ($K1$). Тогда новая серия фоном $F(X1)$, будет отражать новую психологическую ситуацию: $X1 = \Theta + K1$.

Аналогичным образом проводится дифференциация целостного эмоционального состояния по ряду других критериев: нежность, сила, теплота.... В результате испытуемый отражает в сериях фоном по этим критериям свою целостную личностную мировоззренческую позицию (Π) в совокупности серий:

$F(X1): X1 = \Theta + K1$.

$F(X2): X2 = \Theta + K2$.

$F(X3): X3 = \Theta + K3$.

.....

$F(Xn): Xn = \Theta + Kn$.

Пересечения (интеграция) этих серий дает устойчивую бессознательную составляющую (Θ) в серии фоном $F(\Theta)$, которую в дальнейшем мы будем рассматривать как бессознательное ассимилятивное эмоциональное ядро личности.

С другой стороны, каждый используемый при дифференциации критерий, сам по себе имеет устойчивое положение в семантическом пространстве для каждой социальной группы. Иными словами, пересечения (интеграция) представлений об одном установочном критерии ($K1$) у разных субъектов одной социальной группы ($F1(X)$, $F2(X)$, $F3(X)$... $F4(X)$) позволяет получить обобщенный имидж этого критерия в серии фоном $F(K1)$:

$F1(X1): X1 = \Theta1 + K1$.

$F2(X2): X2 = \Theta2 + K1$.

$F3(X3): X3 = \Theta3 + K1$.

.....

$F_n(X): X_n = \Theta_n + K1$.

Совокупность всех серий по разным критериям отражает обобщенное представление социальной группы о месте каждой фонемы в системе оценочных категорий (M).

Соотнесение индивидуального представления испытуемого (Π) по положению категории в фонетическом пространстве с обобщенным представлением социальной группы (M) о положении этой категории в фонетическом пространстве дает возможность характеризовать уровень субъектности (резонансности) каждого испытуемого (P)⁵.

⁵ **Резонансность** — характеризует способность субъекта адекватно соотносить между собой внешние объекты (в нашем случае фонемы), через внутренние категории (красота, нежность...). То

Пример экспериментального исследования эмоциональных представлений

Исследование субъектных состояний испытуемых через проективную серию (ранжирование) 27 фонем по 28 категориям проводилось на базе Московского государственного областного университета. Социальная группа представлена девушками 17–20 лет (в эксперименте приняли активное участие студентки первого курса факультета психологии, всего 60 человек).

Каждому студенту предлагалось ранжировать фонемы в семантическом пространстве категорий. Для этого они в первой строчке таблицы (см. рисунок 1) выбирали букву, которая по их представлению **звучит** наиболее нежно, и в соответствующей ячейке, придавали ей ранговое значение 1. После этого выбирали ту букву, которая звучит менее нежно и придавали ей значение 2, и так ранжировали все 27 фонем по категории нежность, затем переходили к ранжированию фонем по следующей категории, и так до полного заполнения таблицы по всем 28 категориям.

Таблица 1

Пример заполнения таблицы (Л) Натальи Р.

	Ч	Э	М	С	Р	Щ	П	Й	Ф	Н	Ы	В	К	Т	У	Б	Л	А	Д	Ж	И	Г	Ш	З	О	Х	Ц
Нежный	13	7	3	4	15	10	16	25	11	2	20	17	21	22	8	24	1	14	26	19	12	27	9	18	5	6	23
Сильный	10	12	9	4	2	3	8	15	17	19	16	11	14	20	13	5	18	1	26	22	21	6	23	25	7	24	27
Светлый	17	2	10	5	11	16	22	20	23	8	21	12	19	18	3	13	6	4	9	27	14	15	24	7	1	25	26
Радостный	14	4	13	8	7	12	27	1	20	22	6	21	19	26	5	15	25	2	9	11	18	17	24	10	3	16	23
Возвышенный	17	3	7	16	8	15	25	14	13	5	23	9	12	27	4	24	6	2	11	18	21	22	10	26	1	19	20
Бодрый	10	26	13	16	1	9	25	2	23	12	24	27	6	17	11	5	18	3	4	14	19	7	21	22	8	20	15
Красивый	25	9	6	24	5	23	22	10	14	4	26	11	27	15	7	16	1	2	12	17	8	18	20	13	3	19	21
Целостный	7	17	11	8	22	10	18	1	16	9	21	2	14	12	15	20	4	19	3	23	25	5	24	13	26	27	6
Энергетичный	12	10	19	20	5	18	11	3	17	13	23	16	22	14	21	6	24	4	8	2	25	9	7	1	26	15	27
Направленный	14	5	13	1	2	16	11	18	20	12	17	7	8	21	9	27	19	6	26	4	10	23	22	3	24	15	25
Стремительный	16	20	8	3	10	19	9	4	17	18	22	7	21	12	15	11	14	1	5	23	6	27	24	13	2	26	25
Глубокий	15	8	5	6	14	13	12	25	27	7	26	11	23	24	3	10	9	22	2	21	4	17	16	20	1	18	19
Активный	12	22	14	6	1	11	5	21	20	25	8	13	10	24	7	15	27	2	17	16	9	23	18	4	3	19	26
Открытый	18	3	12	4	5	19	9	21	20	11	22	8	23	13	14	16	6	2	15	17	10	24	26	7	1	25	27
Легкий	11	6	3	5	10	9	19	27	18	3	12	26	20	13	7	22	4	1	15	14	21	16	17	23	2	8	24
Близкий	18	19	5	17	10	21	26	24	20	1	27	16	6	15	22	11	7	2	4	14	8	13	12	3	9	23	25
Мягкий	7	23	1	17	27	16	11	22	8	2	12	13	26	15	14	24	3	4	25	18	9	21	5	19	10	6	20
Простой	27	26	11	5	6	23	7	25	24	4	22	12	13	8	9	14	3	1	16	15	20	10	17	21	2	18	19
Хороший	22	27	5	4	3	21	13	24	23	6	7	25	26	8	20	12	9	1	11	19	15	14	16	10	2	17	18
Живой	14	22	7	6	3	18	13	16	24	8	15	21	23	12	17	25	1	2	10	9	5	19	26	4	11	20	27
Добрый	15	17	4	13	9	14	7	19	8	3	5	16	10	18	20	25	11	2	23	6	12	22	21	26	1	27	24
Гладкий	8	7	14	21	3	27	13	24	20	6	15	19	23	9	5	4	2	16	22	10	11	17	12	25	1	18	26
Большой	5	9	12	4	17	11	19	6	14	18	10	23	20	24	7	22	21	13	1	8	15	2	25	26	3	16	27
Устойчивый	9	7	11	18	14	2	22	13	27	3	8	19	10	26	12	15	20	23	1	16	6	24	17	25	5	21	4
Теплый	8	27	6	2	10	14	18	17	13	16	7	20	3	26	9	15	1	19	23	11	21	24	4	25	5	12	22
Веселый	9	21	24	8	6	15	11	3	19	20	16	10	18	25	5	17	12	2	22	4	26	23	13	4	1	27	14
Объемный	21	2	11	20	10	5	19	12	26	7	3	27	9	13	22	17	1	25	18	14	6	23	15	24	4	16	7
Могучий	26	10	9	14	1	12	8	15	11	25	13	23	24	2	7	16	17	27	18	3	22	19	20	4	5	6	21

В результате было получено 60 индивидуальных представлений (Л) о месте фонемы в семантическом пространстве по каждому критерию⁶.

есть, адекватно оценивать внешнее через внутреннее. Резонансность, как способность субъекта соотносить внешние объекты, через внутренние категории, возникает в результате интериоризации и симультанзации категориальных схем, где категория становится субъектной мерой в отношении происходящих событий. С другой стороны, формальное использование субъектом категориального понятия без интуитивного соотнесения с категориальной схемой можно рассматривать как субъективность. Резонансность можно рассматривать как характеристику субъектности индивида по определенным категориям в рамках определенной социальной группы.

⁶ Заполнение таблицы, таким образом, требовало от каждого из 60 испытуемых сосредоточения, немалых усилий и времени. В связи с этим, пользуясь случаем, я выражаю каждому студенту, принявшему участие в эксперименте свою личную благодарность.

На основании индивидуально заполненной таблицы (Л) каждого испытуемого была выделена серия фонем, характеризующая его эмоционально-ассимилятивное ядро (Э).

Например, серия фонем F(Э) (см. выше «принцип дифференциации и интеграции») проективно характеризующая эмоционально-ассимилятивное ядро Р. Натальи (Э), где первая фонема наиболее эмоционально позитивна, а последняя негативна:

о	а	р	м	с	н	л	у	э	д	ж	и	ч	щ	з	п	й	в	б	ы	к	т	г	ш	х	ф	ц
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Дифференциация субъектных представлений в соответствии с категориями позволила интегрировать индивидуальные представления отдельных испытуемых и получить обобщенное представление данной социальной группы о месте каждой из 27 фонем по каждому из 28 критериев. Для этого путем наложения матриц были получены обобщенные данные о среднестатистическом положении каждой фонемы по каждому из критериев.

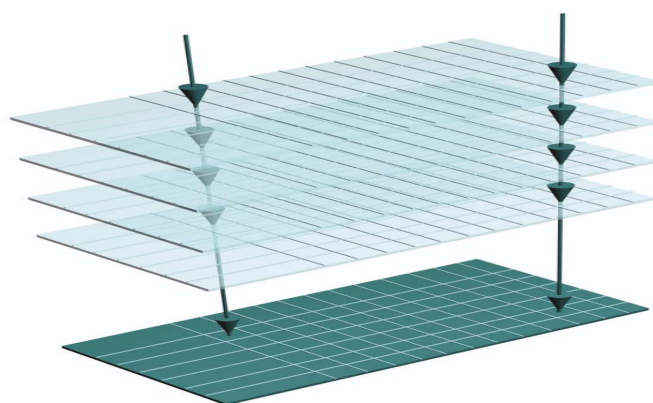


Рис. 1. Принцип получения обобщенного представления группы о месте фонемы в пространстве категории

На основании этих среднестатистических данных было проведено вторичное ранжирование, где наименьшему значению придавалось ранговое значение 1, более высокому, значение 2, а наибольшему 27. В результате была получена матрица—мера (М), выраженная в тех же ранговых значениях, что и индивидуальные матрицы (Л).

Проведение вторичного ранжирования по каждому из критериев на основании сумм ранговых значений является необходимым условием в сохранении единообразия меры в структуре матричного анализа (см. авторский метод И.В. Шабельникова, 2004 г.), что, в свою очередь, позволяет сравнивать между собой не **отдельные значения**, а **целые последовательности**. Сравнивая одну целостную последовательность с другой, мы количественно (в ранговых единицах) оцениваем отличие в положении фонем в той и другой последовательности. Общее отличие по всем фонемам, не зависимо от знака отклонений, характеризует степень не конгруэнтности субъектных представлений.⁷

⁷ Сравнивая между собой целостные последовательности фонем, мы пока не рассматриваем особенности отклонений по знаку отклонений той или иной фонемы, пока это боковая, запертая дверь нашего путешествия.

Таблица 2

Пример матрицы–меры

	Ч	Э	М	С	Р	Ш	П	Й	Ф	Н	Ы	В	К	Т	У	Б	Л	А	Д	Ж	И	Г	Ш	З	О	Х	Ц
Нежный	14	7	1	10	20	16	12	25	6	5	26	13	17	18	11	21	2	8	22	19	4	27	9	23	3	15	24
Сильный	13	26	8	15	1	18	10	20	17	12	11	9	7	4	25	3	22	23	2	6	27	5	19	14	24	21	16
Светлый	12	4	8	5	17	26	13	24	19	9	23	11	10	27	7	16	6	1	15	18	2	25	21	14	3	20	22
Радостный	15	9	6	10	2	22	24	18	25	7	20	13	16	21	5	17	8	1	14	11	4	23	27	12	3	26	19
Возвышенный	21	3	4	12	8	27	14	23	10	6	13	11	16	25	7	24	5	2	18	19	9	26	15	17	1	22	20
Бодрый	15	22	8	14	1	20	21	16	25	5	23	7	18	19	12	3	13	10	6	2	24	9	26	4	11	27	17
Красивый	13	4	2	7	6	18	21	19	14	12	26	15	9	23	10	24	3	1	17	11	5	27	22	16	8	25	20
Целостный	23	9	3	12	4	16	24	27	18	10	15	5	7	21	20	19	1	17	8	6	13	25	22	11	2	26	14
Энергетичный	5	16	2	12	1	21	25	18	26	7	19	9	22	23	14	8	6	3	10	4	20	17	24	11	13	27	15
Направленный	9	8	2	16	1	21	19	27	23	4	10	3	7	12	6	18	11	5	22	15	17	13	26	24	14	25	20
Стремительный	4	10	2	3	1	9	19	7	25	11	26	8	23	15	20	14	18	5	17	12	22	21	24	16	6	27	13
Глубокий	11	1	5	12	20	9	13	26	6	18	4	19	25	27	2	16	17	8	21	14	7	23	10	22	3	15	24
Активный	7	20	3	17	2	24	14	21	26	5	8	10	6	25	16	18	11	1	13	4	15	22	27	9	12	23	19
Открытый	13	2	7	6	19	18	14	20	16	8	10	9	11	26	5	15	12	1	24	17	4	27	25	22	3	23	21
Легкий	6	7	5	3	21	18	11	20	9	4	26	16	12	17	15	23	1	10	27	22	8	25	14	24	2	13	19
Близкий	15	12	1	10	8	24	14	23	16	3	25	7	9	17	11	20	4	2	19	13	5	27	21	18	6	22	26
Мягкий	7	9	1	10	18	6	8	21	3	4	20	14	17	22	15	24	2	16	26	23	13	25	11	27	12	5	19
Простой	5	13	8	4	17	25	2	26	19	1	23	6	14	11	12	9	10	7	24	18	16	21	20	22	3	15	27
Хороший	10	3	2	4	11	16	13	25	5	8	19	12	20	17	14	23	6	7	18	22	9	27	15	24	1	21	26
Живой	11	14	4	16	3	13	25	12	21	8	23	5	22	20	17	15	10	2	18	1	6	19	26	7	9	27	24
Добрый	11	7	1	4	8	22	6	24	9	13	19	14	16	23	17	18	3	5	10	20	12	26	15	27	2	21	25
Гладкий	8	2	7	4	23	21	10	27	16	5	15	3	17	14	13	22	6	9	24	20	11	19	12	25	1	18	26
Большой	12	3	5	18	15	4	22	26	2	20	8	13	23	17	14	9	24	11	10	6	16	27	7	25	1	19	21
Устойчивый	8	19	1	15	4	12	2	26	3	5	13	21	9	7	22	11	25	10	18	6	14	27	20	24	23	16	17
Теплый	6	7	2	13	21	10	11	26	3	5	20	18	17	15	8	25	1	12	22	9	14	27	4	23	16	19	24
Веселый	13	10	6	24	2	21	27	3	20	19	12	18	17	23	7	9	15	1	14	5	4	26	25	8	11	22	16
Объемный	15	5	2	25	10	7	23	24	6	22	9	11	20	26	13	14	12	4	17	3	16	27	8	21	1	19	18
Могучий	6	11	1	18	3	14	16	27	5	12	13	19	22	17	8	7	15	10	9	2	21	26	24	25	4	23	20

Используя полученную в результате вторичного ранжирования матрицу–меру, можно оценить ваше текущее субъектное состояние на момент ранжирования (серии) фоном. Например, если последовательность фоном, фиксирующая ваше субъектное состояние:

Ч	Э	М	С	Р	Ш	П	Й	Ф	Н	Ы	В	К	Т	У	Б	Л	А	Д	Ж	И	Г	Ш	З	О	Х	Ц
14	5	3	4	15	10	16	25	11	2	20	17	21	22	8	24	1	13	26	19	12	27	9	18	7	6	23

Разность между вашей последовательностью и последовательностью, характеризующей категорию «нежность», характеризует степень выраженности нежности в вашем состоянии на момент измерения.

	Ч	Э	М	С	Р	Ш	П	Й	Ф	Н	Ы	В	К	Т	У	Б	Л	А	Д	Ж	И	Г	Ш	З	О	Х	Ц	откло- нение
Нежный	14	7	1	10	20	16	12	25	6	5	26	13	17	18	11	21	2	8	22	19	4	27	9	23	3	15	24	
Ваше F(X)	14	5	3	4	15	10	16	25	11	2	20	17	21	22	8	24	1	13	26	19	12	27	9	18	7	6	23	
отклоне- ние	0	2	-2	6	5	6	-4	0	-5	3	6	-4	-4	-4	3	-3	1	-5	-4	0	-8	0	0	5	-4	9	1	94

Так, общее отклонение, характеризующее степень нежности в вашем состоянии, равно 94 ранговым единицам (р.е.). Само по себе отклонение в 94 р.е. от обобщенного представления девушек о нежности не показательно, оно приобретает значение в сравнении с другими показателями:

Нежный	Сильный	Светлый	Радостный	Возвышенный	Бодрый	Красивый	Целостный	Энергичный	Направленный	Стремительный	Глубокий	Активный	Открытый	Легкий	Близкий	Мягкий	Простой	Хороший	Живой	Добрый	Гладкий	Большой	Устойчивый	Теплый	Веселый	Объемный	Могучий
94	332	156	196	132	276	146	204	244	218	228	148	248	162	110	152	94	174	112	226	140	138	192	236	106	256	178	202

Обладая элементарными навыками в работе с компьютерной программой Excel, вы можете проводить оценку своего субъектного состояния в любое удобное для вас время. Проведенная таким образом оценка вашего субъектного состояния раскрывает вам те категории по которым в данный момент вы наиболее восприимчивы. Способность эмоционально воспринимать события в соответствии с ведущими категориями определяет специфику эмпатии. Учет «утренней» специфики эмпатии помогает нам определить очередность выполнения встающих перед нами задач, т.е. распланировать свой рабочий день в соответствии с сегодняшним настроением.

Более того, самостоятельно заполнив исходную матрицу по всем категориям, вы отразите в ней свое индивидуальное отношение. Вычислив отклонения вашего представления по каждой категории от обобщенного представления в матрице-мере, вы можете оценить свою субъектную способность ориентироваться в этих категориях, т.е., оценить свою личную резонансность к этим категориям. Основываясь на своем индивидуальном отношении (Л), вы способны самостоятельно выделить свое эмоционально ассимилятивное ядро (Э), что в дальнейшем позволит вам оценить коэффициент вашего функционального интеллекта и интуиции.

Заключение

Отличительная особенность получаемых таким образом результатов заключается в их соотносительности с социальными категориями общества. У простого человека появляется реальная возможность самосовершенствования в соответствии с тем обществом, в котором он живет и с теми социальными отношениями, в которые он собирается вступить. Успех человека в современном изменяющемся мире зависит от способности субъекта учитывать эти категории в организации своей жизнедеятельности.

Каждый человек, вступая в общественные отношения, подчиняется законам организации совместной деятельности. Находя свое место в совместной деятельности, он начинает выполнять в ней определенную субъектную функцию, этой функцией может быть функция потребления, функция исполнения, функция оценки или функция координации совместной деятельности. В соответствии с теорией В.К. Шабельникова о биогеосферной детерминации развития личности, выделяется четыре основные соответствующие функциям субъектные позиции, которые человек может принимать на себя в совместной деятельности (исполнителя, оценщика, координатора и потребителя). Склонность человека занимать ту или иную субъектную позицию является его личностной характеристикой.

Склонность человека занимать ту или иную субъектную позицию в совместной деятельности определяет механизм его включения в общественные отношения. Иными словами, наша с вами склонность занимать ту или иную субъектную позицию определяет способ, которым мы можем реализовывать наш опыт, и в частности тот опыт, который мы получаем в процессе обучения.

РАЗДЕЛ V

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Орлова Ю.Л.

К ПРОБЛЕМЕ КРИТЕРИЕВ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УГОЛОВНО–ПРОЦЕССУАЛЬНОЙ НЕДЕЕСПОСОБНОСТИ

Статья посвящена проблеме определения критериев уголовно–процессуальной недееспособности участников уголовного процесса. Рассматриваются различные термины, касающиеся психического состояния лиц. Определяются понятия уголовно–процессуальной дееспособности и недееспособности субъектов уголовного права.

Orlova U.L.

ON THE PROBLEM OF QUALIFICATION OF PENAL PROCEDURE INCAPABILITY

Clause is devoted to a problem of definition of criteria of criminal–remedial incapacity of the participants of criminal process. The various terms concerning a psychological condition of the persons are considered(examined). The concepts of уголовно–remedial capacity and incapacity of the subjects of criminal law are defined(determined).

В судопроизводстве следователи, суд встречаются не только с психическими заболеваниями лиц, совершивших общественно опасные деяния, но и с психическими отклонениями у лиц, являющихся теми или иными субъектами уголовного процесса (потерпевший, свидетель и др.) Выявление таких лиц, общение с ними в ходе производства по уголовному делу требует особых процессуальных правил и специфических методик, навыков следователя.

В уголовно–правовой, уголовно–процессуальной и медицинской литературе употребляются различные термины, касающиеся психического состояния лиц.

В уголовно–процессуальном праве мы сталкиваемся с понятием «временное тяжелое заболевание» (п. 4 ч.1 ст. 208 УПК), в научной литературе, кроме того, встречаются понятия «психические аномалии», «психические отклонения», «психические ненормальности» и др.

Мы исходим из того, что психическое заболевание, психическое расстройство и менее глубокие психические нарушения (аномалии, недостатки и т.д.) являются отклонениями в широком смысле этого слова, так как все они выходят за пределы нормы. Поэтому термин «психические отклонения» использовался нами как всеобъемлющий, охватывающий любые отклонения от нормы.

Для уголовно–процессуальной деятельности психические отклонения представляют интерес для решения вопроса о возможности лиц, занимающих различное процессуальное положение и страдающих ими, принимать участие в уголовном процессе, используя свои права и исполняя свои обязанности. В этой связи теоретически и практически значимым является вопрос об уголовно–процессуальной дееспособности лица и критериях его способности лично защищать свои права и законные интересы.

Под дееспособностью принято понимать способность лица своими действиями приобретать права и создавать для себя обязанности. Так, П.В. Полосков уголов-

но—процессуальную дееспособность определяет как «закрепленную в нормах уголовно—процессуального права способность лица с учетом его физического, психического состояния и возраста самостоятельно совершать процессуальные действия или участвовать в них, сознательно используя права и выполняя обязанности того или иного участника процесса».

Нормальное психическое состояние является важным условием уголовно—процессуальной дееспособности. Болезненное состояние психики негативным образом влияет на поведение, на способности своими действиями осуществлять свои права и исполнять обязанности.

Причиной процессуальной недееспособности могут быть постоянные или временные болезненные нарушения психической деятельности, которые в силу своей глубины или стойкости ограничивают либо лишают лицо способности правильно и полно воспринимать и воспроизводить, запоминать и оценивать обстоятельства, имеющие значение для дела, понимать свое процессуальное положение и самостоятельно пользоваться средствами и способами защиты своих процессуальных прав. Процессуальная дееспособность может быть ограничена или затруднена расстройством психики самого различного происхождения, на различных этапах и стадиях патологических состояний: например, врожденными дефектами центральной нервной системы, органическими поражениями мозга или его остаточными явлениями, сенсорными дефектами зрения, слуха, речи, когда психические аномалии являются вторичными, производными от физических недостатков». Нарушение психических способностей может быть обусловлено также широким кругом психопатологических расстройств: шизофрения, эпилепсия, последствия органических поражений головного мозга, поражения головного мозга сосудистого генеза, различные клинические формы реактивных состояний, частичная или полная утрата сознания, олигофрения, психопатия и психический инфантилизм.

Раскрывая сущность и содержание понятия психических отклонений, следует прежде всего учитывать, что способность самостоятельно осуществлять свои права — это такое состояние высших психических функций (восприятия, внимания, мышления, памяти и др.) и эмоционально—волевой сферы, которое обеспечивает правильное отражение реальной действительности (в том числе объективных фактических обстоятельств дела) и создает предпосылки для полноценной интеллектуальной, процессуальной деятельности.

В связи с этим признание лица способным самостоятельно осуществлять свои процессуальные права означает способность к активной психической деятельности, сложной по содержанию и связанной с эмоциональным напряжением. Поэтому при определении понятия и установлении критериев оценки психических отклонений необходимо исходить из однозначного понимания того, какие именно психические свойства и способности необходимы лицу, вовлеченному в процессуальные отношения, чтобы он мог в полной мере самостоятельно осуществлять защиту своих прав и законных интересов.

Следует согласиться с тем, что только на основе приведенных выше критериев правоприменитель сможет всегда однозначно оценить значимость психических недостатков для уголовного дела и отграничить их от характерологических черт личности. Эти критерии помогут точно установить, мешают ли психические недостатки активно участвовать в процессуальной деятельности и самостоятельно защищать свои права и интересы или нет, а стало быть, правильно решить вопрос о положении личности в уголовном процессе.

Но само по себе наличие медицинского критерия не позволяет автоматически констатировать недееспособность субъекта уголовно—процессуальных отношений. Прежде требуется доказать, что имеющиеся отклонения лишают лицо способности самостоятельно пользоваться своими процессуальными правами, верно ориентироваться в вопросах судопроизводства и быть полноценным участником процесса.

В каждом конкретном случае, когда лицо обнаруживает психические отклонения, необходимо выяснять, может ли оно полно и правильно воспринимать обстоятельства, имеющие значение для дела, и воспроизводить воспринятое, понимать свое процессуальное положение, самостоятельно пользоваться своими процессуальными правами и выполнять процессуальные обязанности. Юридическим критерием значимости психических недостатков будет являться ограниченная (ослабленная, нарушенная, неразвитая) способность лица правильно и полно воспринимать, запоминать и оценивать обстоятельства, имеющие значение для дела, и эффективно осуществлять свое право на защиту путем использования всех предусмотренных процессуальным законом способов и средств. То есть юридический критерий процессуальной недееспособности напрямую зависит от всего комплекса процессуальных прав, которыми наделяется конкретный субъект уголовного процесса и его обязанностей.

Таким образом, процессуальная недееспособность включает в себя медицинский и юридический критерий, которые находятся между собой в неразрывной связи и влекут определенные процессуальные последствия. Только совокупность медицинского и юридического критериев будет свидетельствовать об имеющейся уголовно—процессуальной недееспособности участника уголовного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александровский Ю.А. Пограничная психиатрия и современные социальные проблемы. Ростов н/Д, изд—во «Феникс», 1996.
2. Зейгарник Б.В., Братусь В.С. Очерки по психологии аномального развития личности. М.: Изд—во МГУ, 1980.
3. Метелица Ю.Л. Судебно—психиатрическая экспертиза потерпевших. М., 1990.
4. Уголовно—процессуальный кодекс РФ. Проект // Юридический вестник. Сент., 1995, № 31.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА (НА ПРИМЕРЕ МИЧМАНОВ КОРАБЛЕЙ ВОЕННО–МОРСКОГО ФЛОТА РОССИИ)

В статье представлены результаты теоретического и эмпирического изучения социально–психологических условий профессионального роста военного специалиста. На основании построения теоретической модели и проведения эмпирического исследования на выборке 234 мичманов Тихоокеанского флота России получены следующие данные. Факторы профессионального роста имеют следующую динамику: терминальные ценности имеют тенденцию к некоторому снижению показателей; адаптационный потенциал – резкое снижение показателей; смысложизненные ориентации – циклические колебания показателей; мотивационный фактор – устойчивый рост показателей; фактор базовых потребностей – устойчивый рост показателей; фактор социально–психологического статуса – резкое снижение показателей; фактор акцентуаций личности – стабильность показателей.

Актуальность обсуждаемой проблемы может быть определена в двух тесно связанных аспектах: в теоретическом и прикладном. В теоретическом плане в прямой постановке применение категории «профессионального роста» в научных исследованиях нами не выявлено. Но понятие находится, как говорится, «на слуху» из–за своих семантических составляющих: профессионализм и рост (развитие). Возникает вопрос, является ли оно обыденным синонимом уже имеющихся понятий психологии труда: «карьерный рост», «профессиональное развитие», «повышение профессиональной квалификации», тогда оно не требует специального изучения. Или выполняет самостоятельную роль в системе понятий психологической науки? А если так, то следует ли содержательно определить, какова эта роль? Какую прибавку к имеющему психологическому знанию дает понятие «профессиональный рост»?

Краткий семантический анализ дефиниции показывает, что уже на поверхности лежит ее применение к специфическим субъектам профессиональной деятельности, которые не могут быть характеризованы в полной мере традиционными понятиями карьера, карьерный рост, профессиональное развитие. С одной стороны карьера – это один из показателей индивидуальной профессиональной жизни человека, достижение желаемого статуса и соответствующего ему уровня и качества жизни, а также достижение известности и славы. Успешно построенная карьера позволяет человеку добиться признания своей неповторимой значимости для других людей, для общества в целом. С другой стороны, карьерный рост предполагает поэтапно возрастающее успешное продвижение в области общественной, служебной, научной и прочей деятельности, например, карьерный рост офицера. Для мичмана ВМФ России нет такого широкого поля формально–должностного построения карьеры (за исключением перехода мичмана в категорию офицера при имеемых правовых основаниях, кстати говоря, на флоте до 1917 года звание мичмана было первым офицерским званием).

Социально–психологические условия профессионального роста мичманов кораблей ВМФ России – сложное и многогранное социально–психологическое явление. Для раскрытия этого явления целесообразно использование комплекса теоретических подходов, взаимодополняющих друг друга. Это системный (Б.Ф. Ломов), мотивационно–динамический (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мя-

сищев, Б.Г. Ананьев, А.С. Прангишвили и др.), профессиогенетический подходы (А.К. Маркова, Л.Г. Почебут, В.А. Чикер и др.).

Определенный вклад в социально–психологическое изучение профессионального роста может внести концепция межгрупповой адаптации (МГА) в организации, разработанная Булгаковым А.В. (2007) и полученные им эмпирические зависимости для мичманов как групп специалистов ВМФ России. Разработанные концепция и методология МГА нашли применение и дальнейшее свое развитие в диссертационных исследованиях военных ученых, раскрывших: особенности МГА военных психологов и врачей, реабилитирующих в госпиталях раненых участников боевых действий (Митасова Е.В., 2004); компетенциальную технологию оптимизации МГА подразделений МВД России в ходе специальной операции в Чеченской Республике (Дашко М.Н., 2006).

Результаты исследования Булгакова А.В. подчеркивают прикладную значимость изучения проблемы профессионального роста мичманов. Автором на выборке 45 экипажей кораблей Северного и Черноморского флотов России выявлено, что мичманы чаще чем остальные группы экипажа корабля проявляют межгрупповую дискриминацию ради повышения самооценки, просто на основании того, что позитивное отношение к себе предпочтительнее нейтральной или негативной самооценки. Изначальная низкая самооценка у части мичманов из–за принадлежности к своей группе с предполагаемым низким статусом вызывает межгрупповую дискриминацию с тем, чтобы поднять статус своей группы хотя бы до «нормального» уровня. Отсюда часто беспричинное давление на подчиненных матросов, с последующим уходом из ситуации конфликта, переводом его в зону компетенции офицера командира боевой части (на такие ситуации указали 12% опрошенных офицеров). Таким образом, для члена другой группы «создается» дополнительная трудная ситуация. Мичманы корабля используют достаточно широкий спектр алгоритмов межгрупповой адаптации. С матросами принудительная схема доминирует в 55%, встречная – в 25%, фоновая – в 20% ситуаций МГА. С офицерами встречная – в 23%, ресурсная – в 16%, фоновая – в 52%, принудительная – в 5%. Последняя реализуется, как правило, во взаимодействии молодого офицера и мичмана, имеющего материальные ресурсы, специалиста, от которого полностью зависит офицер в решении поставленной задачи.

На примере группы мичманов Булгаковым А.В. рассмотрены последствия, которые влечет за собой принадлежность к группе с подчиненным статусом или реакция группы на негативную социальную идентичность. На первый взгляд они кажутся отрицательными. Мичманы зачастую считают, что материально–бытовые условия у них хуже, и вообще они стоят значительно ниже офицеров на социальной лестнице по ряду показателей, т.е. сравнение имеет, безусловно, негативное значение для самооценки данной группы военных моряков. Отсюда возможны стратегии МГА, психологический механизм которых раскрыт в экспериментальных работах зарубежных психологов [1], диалектически используемых в разрабатываемой нами концепции [3]:

– попытка выйти из группы (Тэджфел, 1978). Для группы мичманов это значит дожидаться окончания срока службы или уволиться по невыполнению контракта или продолжить корабельную службу в качестве члена другой группы – поступать учиться в военный вуз, пройти аттестацию;

– члены «низших» групп физически или психологически дистанцируются от своей группы (Кларк, 1947; Левин, 1948). В условиях корабля мичманы чаще других

членов экипажа стараются войти в «особое доверие» к командованию корабля, выполняя задачи, не связанные с военной службой или решение которых находится в области нарушения принятых норм. Новое положение дает физическую возможность меньше бывать в экипаже корабля среди своей группы и некоторую психологическую власть над членами группы командования по принципу «ты мне, я тебе».

— ограничиться сравнениями с другими подобными группами с подчиненным статусом, с тем, чтобы результат сравнений был более благоприятным для членов данной группы (Тэджфел и Тернер, 1986). Если раньше такое сравнение проходило с группой молодых офицеров, то сейчас есть возможность проводить сравнение с группой старшин—контрактников. Нынешние обстоятельства способствуют в большей мере приспособительному процессу, так как «вечное» на уровне конечных результатов профессионального пути, его этапов «противостояние» офицер—мичман сейчас может переместиться в дополнительную плоскость мичман—контрактник, где у мичманов есть явное преимущество номинального статуса. Возникла ситуация, где умелая попеременная балансировка направлений противостояния групп может обеспечить устойчивость всей системы межгрупповых отношений;

— обойти основные параметры сравнения (по которым подчиненная группа и считается низшей по статусу), изобрести новые параметры сравнения, или изменить ценность существующих параметров (Лемэн, 1966). Группа мичманов в ходе исследования продемонстрировала наличие высокой групповой активности. В «золотой век» флота (до 1985 года) существовала продуманная система организации соревнования на корабле. Видимо, пришло время вернуться к лучшим наработкам того времени, убрав все наносное, иррациональное, надуманное. Главное помнить, что материальный фактор превышает все другие факторы мотивации (Ричи и Мартин, 2003), но заменить полностью его это манипулятивная кратковременная тактика, ведущая к отторжению управляющего субъекта.

— По мнению Р. Брауна (2001), существует и третий путь прямой конфронтации с ведущим положением группы — агитация в пользу социальных и экономических перемен. Мы добавим: «Путь броненосца «Потемкина». Положительных тенденций в этом направлении исследованием А.В. Булгакова не выявлено.

Соотнеся результаты теоретического анализа и эмпирических исследований, была построена модель социально—психологических условий профессионального роста специалиста. При ее создании мы следовали вполне определенным правилам.

Во—первых, феномен социально—психологических условий профессионального роста должен рассматриваться в нескольких планах (аспектах), исходя из того, что это явление многоуровневое, имеющее свою иерархию. Оно может включать ряд подсистем, обладающих различными функциональными качествами. Поэтому в нашей модели нужно отразить то, что важнейшим условием выявления взаимоотношений между разными подсистемами и уровнями является определение «системообразующего фактора». Во—вторых, важно рассматривать категорию «социально—психологический статус личности» в качестве интегрирующего показателя всей нашей модели. Решение задачи по выявлению социально—психологических условий профессионального роста мичмана возможно лишь в контексте жизнедеятельности человека, его образа жизни. В—третьих, существенной характеристикой многоуровневых систем является относительная автономия каждого из входящих в нее уровней и их определенная соподчиненность. Это составляет важнейшее условие саморегуляции системы. От того, какие именно уровни формируются в системе и как они связаны друг с другом (какой из них является в данных условиях веду-

шим, а какие — подчиненными), зависит оперативность и эффективность регуляции. Поэтому в нашей модели, составляющие ее элементы относятся к автономным психическим образованиям. В—четвертых, изучение социально—психологических условий профессионального роста мичмана не должно сводиться к объяснению отдельных эффектов, возникающих в данный момент и в данных условиях, под влиянием каких—либо локальных, эпизодических взаимодействий. Системный подход требует исследования развития этого явления, в ходе которого возникают качественно новые свойства. При этом имеются в виду как детерминация развития, так и развитие детерминации.

Таким образом, критериями изучаемого психологического явления могут стать:

- мотивационно—динамический критерий;
- критерий динамики смысловых ориентаций;
- критерий социально—психологического статусного соответствия специалиста динамике профессионального роста;
- критерий соответствия профессии индивидуально—личностным особенностям специалиста.

В качестве показателей данных критериев стали соответствующие им шкалы диагностических методик: тест «Мотивационный профиль» в адаптации А.В. Булгакова и А.И. Гончарова [3]; тест личностных и групповых базовых потребностей (по А. Маслоу); опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина; тест смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева; социометрическая методика (по Я. Морено); методики изучения морально—психологического состояния личного состава в подразделении МПС—1,3 В.П. Каширина; многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО—АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина; тест НПН—А (нервно—психическая неустойчивость — акцентуации характера) К.Н. Полякова и А.Н. Глушко [7].

Нами было выдвинуто предположение о том, что линейный рост показателей будет соответствовать нормативным, традиционным требованиям к профессиональному росту мичмана ВМФ России. Имеемое на практике противоречие между реальным и нормативным статусным положением мичмана показывает на поливариативность взаимосвязей, выявление которых предоставит возможность целенаправленного управления профессиональным ростом данной категории военных моряков.

Эмпирическое исследование с целью обоснования разработанной теоретической модели профессионального роста мичмана проводилось в 2004—2007 годах на выборке 234 мичманов кораблей Тихоокеанского флота России. Одним из важных результатов исследования стала содержательно описанная динамика профессионального роста мичманов с момента прихода на корабль и до увольнения с военно—морской службы (применялся факторный анализ результатов опросов групп мичманов).

Группа мичманов со сроком службы до 3 лет (этап вживания в профессиональную среду). Ведущее место в структуре социально—психологических условий профессионального роста занимают конструктивный фактор терминальных ценностей: собственный престиж, высокое материальное положение, креативность, развитие себя, достижения, духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности. При этом главенствующая роль отводится активным социальным контактам в сфере профессиональной жизни (доля фактора в общей дисперсии = 0.211773). Мотивационная сфера дополнительно характеризуется удовлетворенностью базовых потребностей в самовыражении (доля фактора в общей дисперсии = 0.045142) и самопризнании (доля фактора в общей дисперсии = 0.039309). Движущими мотива-

ционными факторами являются: во—первых, отрицание структурирования работы, в сочетании с низкой востребованностью при низких материальных потребностях (доля фактора в общей дисперсии = 0.078115); во—вторых, потребность быть креативным при отсутствии потребности в признании со стороны других (доля фактора в общей дисперсии = 0.045944); в—третьих, потребность ставить себе простые цели при хороших условиях работы (доля фактора в общей дисперсии = 0.049319). Группу отличает высокий личностный адаптационный потенциал (доля фактора в общей дисперсии = 0.118207) и высокая осмысленность жизни, направленность на контроль себя и жизни (доля фактора в общей дисперсии = 0.08416). Собственно социально—психологический фактор деструктивен, он представлен пониманием того, что профессия не дает надежды на будущий успех и служебный рост (доля фактора в общей дисперсии = 0.035895).

Группа мичманов со сроком службы от 3 до 5 лет (кризис смысложизненных ориентаций). Для данного этапа характерны сочетание низкого адаптационного потенциала и низкой осмысленности жизни, неясности целей, содержания деятельности, результата, слабый самоконтроль и слабый контроль за складывающейся жизненной ситуацией. Выявлен высокий риск суицидального поведения, признаки нервно—психической неустойчивости (доля фактора в общей дисперсии = 0.316155). Конструктивный фактор терминальных ценностей, сходных с терминальными ценностями первой группы мичманов, сохраняется, но ведущая роль терминальных ценностей перемещается в профессиональную сферу (доля фактора в общей дисперсии = 0.303184). Выделяется как конструктивный фактор профессионального роста фактор социально—психологического статуса. Он основан на потребности в поддерживающих межличностных отношениях, признании, принятии в профессиональной группе, повышении социального статуса, ощущении благополучия по сравнению с прошлой жизнью (доля фактора в общей дисперсии = 0.142666).

Группа мичманов со сроком службы от 5 до 10 лет (полное привыкание к жестким условиям военно—морской службы). Содержательно меняются приоритеты терминальных ценностей, перестает исполнять значимую роль сфера общественной жизни, развития себя (доля фактора в общей дисперсии = 0.246314). Возрастает адаптационный потенциал (доля фактора в общей дисперсии = 0.149651), играющий конструктивную роль совместно с мотивационными факторами востребованности в профессиональной деятельности (доля фактора в общей дисперсии = 0.108912), потребности в ее стабильности и постоянстве (доля фактора в общей дисперсии = 0.05692). Положительный вклад в профессиональный рост мичманов вносит фактор смысложизненных ориентаций на результат жизни (доля фактора в общей дисперсии = 0.071437). Пройденный отрезок профессионального пути оценивается позитивно, мичманы в это время удовлетворены своей самореализацией, жизненная ситуация признается как безопасная, она повышает их социально—психологический статус, дает надежду на будущий профессиональный успех и служебный рост (доля фактора в общей дисперсии = 0.05692).

Группа мичманов со сроком службы старше 10 лет (кризис неудовлетворенности военно—морской службой). Для них характерны низкие уровни личностного адаптационного потенциала, нервно—психической устойчивости, коммуникативных способностей; в этой группе мичманов возрастает риск суицидального поведения (доля фактора в общей дисперсии = 0.173114). Конструктивную роль продолжают играть терминальные ценности при возрастании потребности в проявлении творческих способностей (доля фактора в общей дисперсии = 0.220879). На них влияют

мотивационные факторы: потребность в хороших условиях работы (доля фактора в общей дисперсии = 0.072001), потребность в высокой зарплате в сочетании с отсутствием долгосрочных стабильных отношений, влиятельности и власти и потребности признании со стороны других людей (доля фактора в общей дисперсии = 0.125066), потребность в разнообразии, переменах в профессиональной деятельности (доля фактора в общей дисперсии = 0.054709). Кроме того, деструктивно воздействует на профессиональный рост фактор социально—психологического статуса, он снижает в целом социальный статус мичмана, не дает надежду на будущий успех и служебный рост (доля фактора в общей дисперсии = 0.08526).

В результаты факторного анализа были табулированы и подвергнуты обработки с использованием регрессионного анализа (построение линий тренда на гистограмме психологических факторов профессионального роста мичмана).

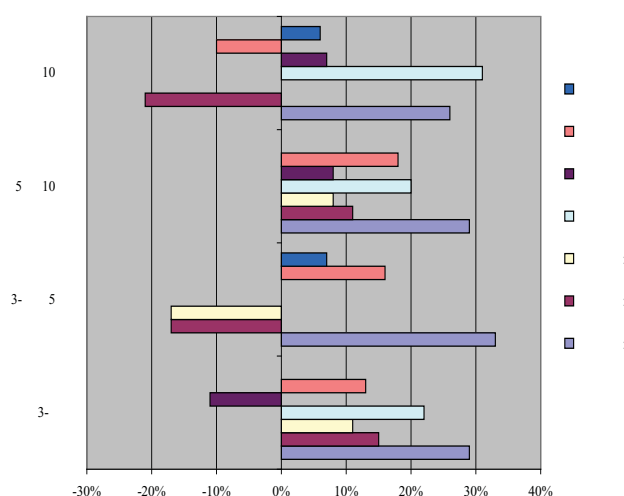


Рис. Динамика психологических факторов профессионального роста мичманов (в долях от общей дисперсии факторов каждого этапа)

В результате были выявлены следующие тенденции динамики показателей профессионального роста (см. рис.1):

- терминальные ценности — тенденция к некоторому незначительному снижению показателей;
- адаптационный потенциал — резкое снижение показателей;
- смысловые ориентации — цикличные колебания показателей;
- мотивационный фактор — устойчивый рост показателей;
- фактор базовых потребностей — устойчивый рост показателей;
- фактор социально—психологического статуса — резкое снижение показателей;
- фактор акцентуаций личности — стабильность показателей.

Таким образом, можно сделать некоторые **выводы**.

Во—первых, выявлена определенная стабильность сравниваемых выборок мичманов вне зависимости от срока военно—морской службы в динамике терминальных ценностей и акцентуации характера.

Во—вторых, цикличность смены доминирования факторов дает нам основание предположить, что второй и четвертый этап профессионального роста мичманов являются по своей сути кризисными.

В—третьих, определен стабильный рост мотивации к военно—морской службе, удовлетворения базовых потребностей, в то же время получены данные о ста-

бильном снижении адаптационного потенциала личности специалиста в ходе этапов профессионального роста, о цикличности смысложизненных ориентаций.

В—четвертых, обнаружена тенденция резкого снижения влияния такого фактора, как социально—психологический статус на профессиональный рост специалиста в ходе прохождения военно—морской службы.

Полученные результаты показывают на то, что при растущей самодостаточности личности специалиста, снижается влияние на него социально—психологических факторов военно—морской службы. Кто сегодняшний мичман российского флота? Автономный специалист, решающий все вопросы службы? Классический наемник — «за ваши деньги — любой каприз», любой приказ? Сегодня важно определиться, какой специалист нужен флоту. Человеческий ресурс подготовлен, оценен, осталось разумно распорядиться им.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально—психологические проблемы. М., 1990.
2. Браун Р. Межгрупповые отношения // В кн.: Перспективы социальной психологии: Пер. с англ. М., 2001.
3. Булгаков А.В. Психология межгрупповой адаптации на кораблях Военно—морского флота России: Дис. ... д—ра психол. наук. М., 2007.
4. Кабаченко Т.С. Психология управления. М., 2003.
5. Каширин В.П. Рекомендации по анализу и оценке морально—психологического состояния // Информационно—методический сборник ЦВСПП ВС РФ. — 1994. — №1(8).
6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1992.
7. Маклаков А.Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих: Дис. ... д—ра психол. наук. СПб., 1996.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. М, 1996.
9. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб., 1999.
10. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М., 1986.
11. Почебут Л.Г. Психология социальных общностей (Толпа, социум, этнос): Дис. ... д—ра психол. наук. СПб., 2003.

РАЗДЕЛ VI ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

Авдеева И.Н.

РАБОТА ФАСИЛИТАТОРА ПО СОЗДАНИЮ ПОДДЕРЖИВАЮЩИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ КЛИЕНТА

В статье представлены алгоритмы работы фасилитатора по обеспечению социальной поддержки в сфере межличностных отношений реципиента фасилитативных влияний.

Avdeeva I.

FACILITATOR'S WORK ON CREATION SUPPORTING RELATIONS IN CLIENT'S SOCIAL MESHES

The article defines the algorithms of facilitator's work on ensuring social support in the sphere of interpersonal relations of a recipient of facilitative influences.

Сущностной критериальной характеристикой личностноориентированного педагогического процесса является его организация как фасилитативного взаимодействия между участниками. Как было показано нами ранее [1, 2], структура фасилитативного взаимодействия представляет собой единство трех взаимосвязанных блоков—этапов: открытия, сотрудничества в пространстве альтернативных решений, социальной поддержки. Содержанием третьего этапа является внешняя поддержка самостоятельного опыта принятия и реализации субъектом новой модели (как результата личностного изменения) его поведенческого/эмоционального реагирования. Без целенаправленной и сильной социальной поддержки позитивные личностные изменения являются нестойкими и не трансформируются в личностные новообразования.

Социальная поддержка, с точки зрения ее реципиента, — это положительная, одобряющая реакция со стороны ближайшего референтного окружения. Роль интенсивных и экстенсивных параметров влияния социального окружения в разных ситуациях (периодах) жизнедеятельности человека различна. Экстенсивные параметры влияния определяются количеством источников влияния. Интенсивные параметры отражают «силу» ответной реакции социума, как от одного источника, так и от нескольких. Сила воздействия ответной реакции определяется степенью ее личной актуальности для индивида. Эта актуальность, в свою очередь, зависит как от характеристик информационного сообщения, посредством которого оформляется и передается ответная реакция, так и от уровня индивидуальной значимости для индивида источника ответной реакции. Суммарная степень влияния на человека внешней реакции окружения, которая, собственно, и интерпретируется индивидом как поддержка или неодобрение поведения (как совпадение или несовпадение поведения с личностно значимым социальным контекстом) зависит: от количества источников референтного реагирования, от совпадения/несовпадения знаков ответных реакций, от результирующей силы ответа. Следовательно, чем шире круг представителей социальной сети клиента, которые могут выступать в качестве ко—фасилитаторов, чем выше их **позитивная актуальность** для клиента, тем выше эффективность фасилитирующих влияний педагога (психолога, куратора). Однако если в социаль-

ном окружении клиента есть контр—фасилитаторы, функционирующие на высоких уровнях иерархии его референтных предпочтений, вероятность стойкого эффекта от фасилитативных влияний педагога резко снижается. Поэтому важнейшей частью работы по обеспечению социальной поддержки позитивных личностных изменений воспитанника является работа фасилитатора (педагога, психолога) по выстраиванию поддерживающих отношений между клиентом (учеником, воспитанником) и представителями его значимого окружения (ко—фасилитаторами), основанных на их **взаимной позитивной** актуальности.

В современном образовании практически отсутствуют психологически обоснованные фасилитативные технологии, методологически и методически инструментирующие данную деятельность, в то время как актуальность их разработки и внедрения несомненна.

В данной статье представлены алгоритмы работы фасилитатора по обеспечению социальной поддержки в сфере межличностных взаимодействий реципиента фасилитативных влияний. Для педагогов реципиентом (клиентом, партнером по взаимодействию) как правило, выступает ученик, а приоритетными представителями социальной сети — его родители.

В работах А.В. Петровского и других исследователей показано, что важнейшей детерминантой поведения субъекта в ситуации межличностного взаимодействия является не сам партнер, а его образ в сознании субъекта [7 и др.]. Поэтому необходимо работать над позитивным характером этого образа, точнее, над повышением позитивной актуальности этого образа для клиента. В контексте нашего рассмотрения проблемы это значит — принимать меры по повышению в сознании клиента индивидуальной значимости представителей социальной сети — возможных ко—фасилитаторов. Так, например, консультативная практика показывает, что инициированное фасилитатором совместное с партнером размышление о вкладе, который внесли другие люди в решение проблемы, автоматически отменяет обвинительный и оборонительный контекст в отношениях, снижает настороженность и закрытость клиента, усиливая тем самым его мотивацию на сотрудничество и **принятие** поддержки от этих людей. При этом, в соответствии с фасилитативным принципом интегративности [2], анализ вклада включает и обсуждение вопроса о том, что даже нейтрально или отрицательно настроенные люди могут быть полезны в выборе способа решения проблемы. Наблюдение за «нейтралами» может дать примеры конструктивного или неконструктивного реагирования, а оппоненты помогают выявить слабые места в модели ситуации и стимулируют (тренируют) к уточнению и отстаиванию своего выбора, своей позиции.

С другой стороны, у представителей социального окружения также могут быть сформированы устойчивые негативные характеристики образа клиента, мешающие строить развивающе—поддерживающие (фасилитативные) взаимоотношения с ним. К сожалению, педагоги в беседах с родителями (имеются в виду случаи обсуждения трудностей школьного обучения) часто сосредотачиваются именно на описании негативных особенностей школьника. Тем самым в сознании родителей укрепляется негативный образ ребенка, что затрудняет, а иногда делает невозможным, взаимодействие, основанное на творческом использовании позитивных личностных ресурсов клиента.

Таким образом, деятельность фасилитатора по организации социальной поддержки в ближайшем окружении клиента имеет два основных направления:

— работа с клиентом: формирование в сознании клиента положительного об-

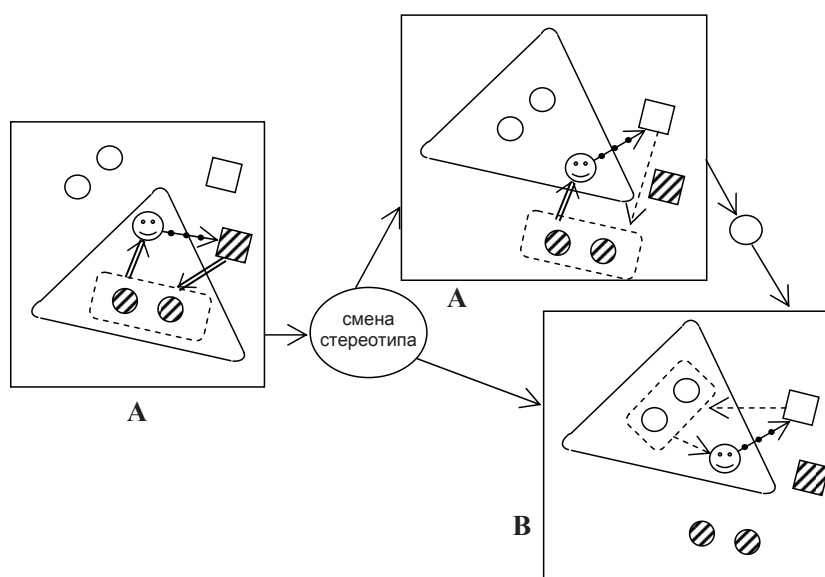
раза окружающих людей и развитие на этой основе навыков конструктивного взаимодействия с ними;

— работа с социальной сетью клиента: формирование у лиц, окружающих клиента (потенциальных ко-фасилитаторов), позитивной установки на его поддержку и привлечение их к сотрудничеству с фасилитатором.

В сознании субъекта значимые межличностные отношения представлены, прежде всего, в качестве ожидаемой реакции социума на поведенческие и эмоциональные проявления субъекта. Устоявшиеся поведенческие реакции субъекта сопровождаются устоявшимися реакциями социума. Реакции социума определенного вида вызывают соответствующие эмоциональные и поведенческие реакции индивида. Эти реакции, в свою очередь, вызывают соответствующие реакции социума и так далее, по кругу. В случаях негативного характера этих реакций возникают неэффективные стереотипы поведения, эмоционального реагирования и когнитивной интерпретации ситуации межличностного взаимодействия. Описанная модель проблемной ситуации негативного межличностного взаимодействия клиента с социальным окружением представлена на рис. 1 (модель А). При работе с данной моделью усилия фасилитатора направлены на инициацию изменений в характере межличностных взаимосвязей партнера с представителями его значимого окружения: окружающие привычно ожидают от клиента определенной (негативной) реакции (ее оправданность на данном этапе работы не обсуждается), а клиент (в порядке предложенного фасилитатором эксперимента) реагирует иначе — позитивно. Рис. 1 иллюстрирует процесс изменений субъективной модели проблемной ситуации взаимодействия клиента с его социальным окружением.

Ситуация сопротивления случайным изменениям связана с явлением инертности функционирования живых систем. Изменения в окружающей среде могут быть случайными, поэтому сразу резко изменять способы взаимодействия со средой не имеет смысла (расточительно, иногда и опасно). Но, если изменения продолжаются, приобретают статус стабильных характеристик среды, изменение способов взаимодействия становится оправданным и необходимым.

Иногда позитивные изменения характеристик среды (особенностей взаимодействия) вызывают даже усиление неадаптивных реакций индивида. Это происходит потому, что возникшие изменения воспринимаются субъектом как случайные помехи на пути реализации привычных поведенческих программ и субъект (субъекты) усиливает амплитуду привычного реагирования, чтобы преодолеть препятствие, восстановить привычный статус-кво.



Условные обозначения:

☺ – «Я» субъекта

□ – позитивные

▨ – негативные

варианты поведенческого и эмоционального реагирования клиента на ситуацию



– субъективная модель ожидаемых реакций социума, обуславливающая определённые (позитивные или негативные) поведенческие и эмоциональные реакции субъекта

○ – позитивные

▨ – негативные

варианты реакций актуального социального окружения, прогнозируемые клиентом, актуализированные в его сознании и принятые им в качестве существенных признаков взаимодействия с конкретным социальным окружением

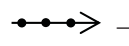


– множество реакций социального окружения, реализованных в действительности

-----> – позитивное

====> – негативное

взаимодействие (позитивный / негативный тип взаимосвязи) между клиентом и его социальной сетью



– поведенческая или эмоциональная реакция субъекта, направленная представителю/представителям его социальной сети

Рис. 1.

Модели субъективной ситуации взаимодействия клиента с социальным окружением

- А — это исходная модель ситуации негативного взаимодействия клиента с окружением, содержащая ожидания негативных реакций окружения в качестве критериальных опор поведенческого программирования. Так как эти ожидания, как правило, подтверждаются, то эта модель отличается устойчивостью и внутренней непротиворечивостью.
- В — новая модель, возникшая в результате изменения неэффективного стереотипа эмоционального и поведенческого реагирования субъекта. Замена негативного поведенческого паттерна позитивным приводит к изменению модели ситуации субъекта (изменяются его ожидания по отношению к значимому окружению), а также влечет за собой соответствующие — позитивные — изменения реакций этого окружения.
- Позитивно изменившиеся реакции социума подкрепляют (подтверждая новые ожидания) позитивные изменения в модели ситуации субъекта, что и обуславливает закрепление нового поведенческого, эмоционального и когнитивного паттернов реагирования субъекта. В итоге эта новая позитивная модель также приобретает характеристики устойчивости и внутренней непротиворечивости.
- Однако, в практике социального взаимодействия весьма нередки случаи, когда сформировавшаяся реакция социального окружения не сразу отвечает (начинает соответствовать) изменившемуся поведению и новым ожиданиям клиента. Такой ситуации взаимодействия субъекта со значимым социальным окружением соответствует модель А' на рис. 1. Именно в этом случае поддержка фасилитатора приобретает ключевое значение для закрепления нового стереотипа поведения. Фасилитатор вначале способствует возникновению новых ожиданий (изменению каузальных атрибуций), а далее — удержанию этих ожиданий как важнейших когнитивно-атрибутивных детерминант продуктивного (в плане решения проблемы) поведения клиента.
- А' — это переходная, противоречивая модель ситуации взаимодействия, отражающая состояние когнитивного диссонанса у субъекта и соответствующая ситуации сопротивления случайным изменениям.

Это явление, обозначаемое как «эффект первоначального срыва», описано в педагогической, социальной, медицинской психологии [4, 5 и др.]: учитель (родитель) изменяет свою реакцию на поведение ученика/учеников: например, отказывается от запланированного (ожидаемого ребенком) наказания, или предлагает демократические диалоговые формы работы на уроке и т.п. Но вместо ожидаемого улучшения ситуации взаимодействия ухудшаются: поведение ребенка становится невыносимым, урок превращается в скандальный базар и т.д.

В ситуации продолжающейся негативной программы главное — несмотря ни на что придерживаться нового паттерна реагирования. Необходимо дать партнеру время на адаптацию к изменившейся ситуации, на формулирование новых ожиданий и соответствующую трансформацию модели ситуации и поведенческих паттернов. Ситуация «эффекта первоначального срыва» похожа на ситуацию А', только в ситуации А' инициатором позитивного изменения характера взаимодействия выступает сам ребенок (клиент), а не его окружение.

В целом работа фасилитатора по настраиванию клиента на дружественный контакт с социальной сетью заключается в том, чтобы, используя техники изменения каузальных атрибуций («размораживания» — по образному выражению И. Ялома [8]) и поддержки, провести клиента от состояния А через состояние А' к состоянию В.

Обобщение результатов личной консультативной практики автора, а также результатов совместной с педагогами школ г. Севастополя консультативно-коррекционной работы позволило определить основной алгоритм и эффективные приемы фасилитативного взаимодействия с детьми в плане выстраивания поддерживающих отношений в их социальной сети.

Примерная схема работы фасилитатора по изменению каузальных атрибуций клиента относительно членов его социальной сети представлена на рис. 2.

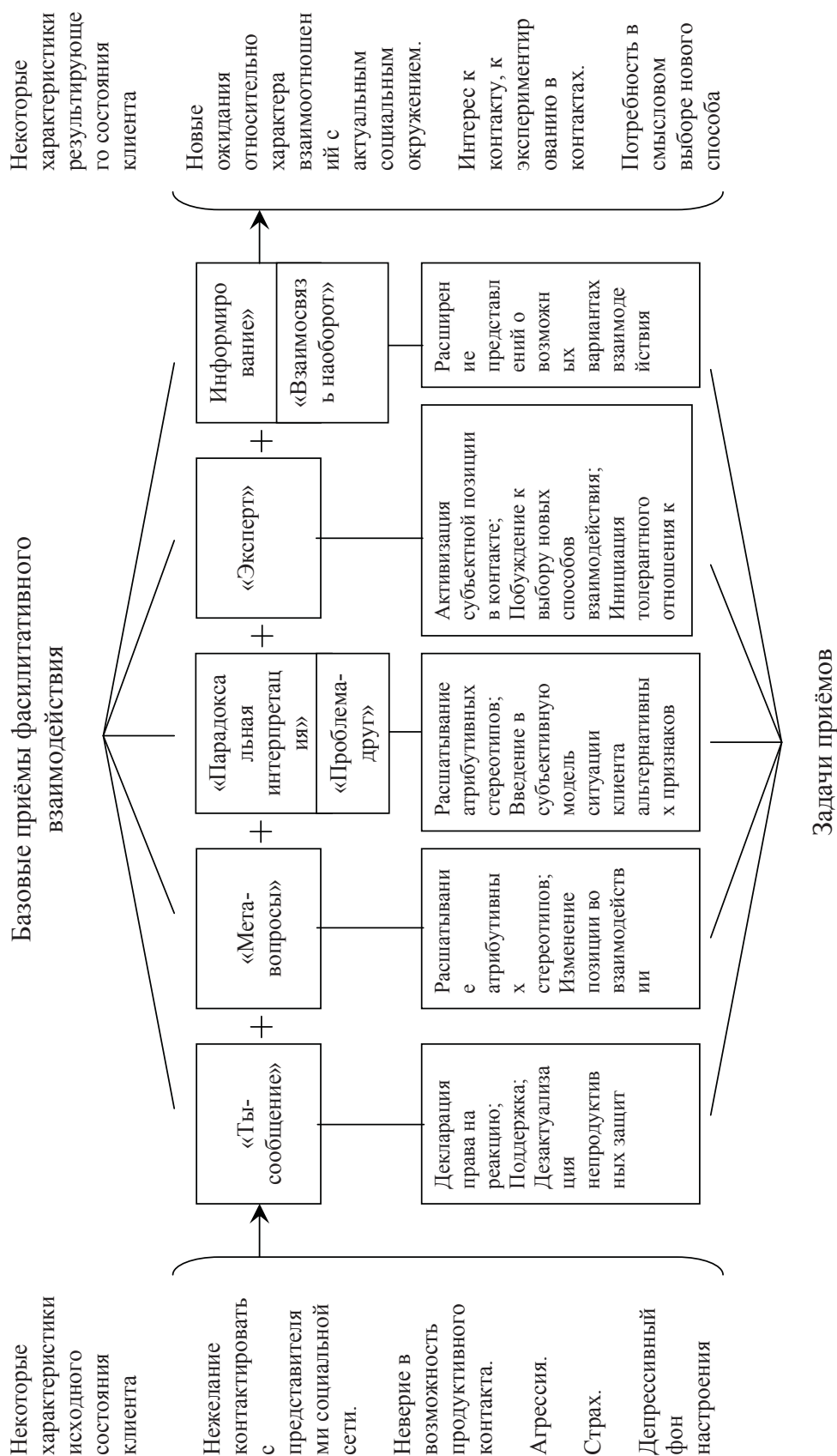


Рис. 2. Алгоритм работы фасилитатора по изменению отношения клиента к его значимому окружению.

На основе измененного отношения осуществляется замена неэффективной поведенческой реакции – реализуется новый (смысловой) выбор (происходит переход от ситуации взаимодействия А к А' или от А к В).

Примерная схема работы фасилитатора по поддержке изменений в субъективной модели ситуации клиента и фасилитации новых способов его взаимодействия с социальным окружением представлена на рис. 3.



Рис. 3. Алгоритм работы фасилитатора по поддержке изменений в отношении клиента к значимым представителям его социального окружения

Работа с лицами, которые входят в социальную сеть клиента, так же, как и работа с клиентом, связана с изменением их контекста проблемной ситуации, направленным на повышение возможности выбора и реализации ими поведенческих программ, поддерживающих клиента. Основные задачи работы с социальной сетью: привлечь к поддержке и обеспечить адекватность этой поддержки. При этом – устранить в восприятии возможных ко-фасилитаторов обвинительные тенденции в оценке клиента и проблемы, а также предупредить явления гиперопеки или доминирующей гиперпротекции. Для педагога центральными фигурами социальной сети учеников, естественно, являются их родители.

Наш анализ педагогической практики показывает, что неудовлетворительное взаимодействие детей с родителями (в плане ко-фасилитативной активности родителей), возможно как минимум в 3-х вариантах:

- «недостаточная помощь»;
- «медвежья услуга»;
- «сверхкритика» («соперничество»).

«Недостаточная помощь» («недостаточное участие») – это дефицит поддерживающих влияний вследствие недооценки окружающими значимости проблем ребенка, искаженных представлений о важности и механизмах родительского влияния на внутренний мир детей, неуверенности в своей способности оказать адекватную поддержку, неуверенности в том, что ребенок примет помощь, отсутствие навыков поддержки и т.п. В анализ недостаточного участия мы не включаем взаимоотношения, которые связаны с такими типами семейного воспитания, как безна-

здорность, осознанное эмоциональное отвержение. Эти формы семейных отношений требуют прежде всего социально-юридической отработки.

В последние годы многие учителя отмечают все большее распространение такой формы недостаточного участия, как активное агрессивно-защитное отмежевание от взаимодействия с педагогами. По типу: «Я вам плачу ...», «Вы за это зарплату получаете...» и т.п. По нашему мнению, в основе такой позиции лежат те же, вышеперечисленные, причины. Иногда недостаточное участие обусловлено фактическим отсутствием юридически наличных родителей (например, отец и/или мать находятся на заработках за рубежом). В данном случае также имеет смысл говорить об искаженных представлениях о важности непосредственного родительского влияния на психосоциальное развитие ребенка. А в плане организации конкретной оперативной поддержки ребенка следует искать других возможных ко-фасилитаторов.

Наш анализ посвящен технологии работы с представителями социальной сети, доступными непосредственному контакту с фасилитатором (педагогом, психологом и т.д.).

Психологической основой недостаточного участия являются устойчивые стереотипы представлений о характере взаимоотношений в семье. Из-за этих стереотипов родители часто не видят проблемы ребенка. И получается, что учитель решает вопросы, которые родители иногда даже не задают. Задача, которая в данном случае в первую очередь встает перед фасилитатором, – мотивировать родителей к участию, изменив их представления (стереотипы) о ситуации взаимодействия ребенком.

По сути это – работа с той моделью ситуации, которая сложилась у представителя социальной сети (родителя) относительно проблемы ребенка. Задача фасилитатора – ввести в эту модель новые значимые (детерминирующие выбор поведенческой реакции) признаки ситуации взаимодействия. То есть помочь возможному ко-фасилитатору взглянуть на ситуацию в ином ракурсе. Этот этап работы с представителями социальной сети можно обозначить как этап «коррекции стереотипных представлений». Или, в терминах краткосрочной позитивной психотерапии, – этап «конкретизации (локализации) проблемы». А для многих родителей, демонстрирующих недостаточное участие, это будет этап «появления проблемы». Важно подчеркнуть, что в данном случае фасилитатор ни в коем случае не навязывает свое представление о проблеме. Используя метапроблемный (в частности, метафорический) контекст, опираясь на механизмы проекции, узнавания, спонтанных ассоциаций, он создает у клиента (в данном случае – родителя) мотивацию к самостоятельному изменению своей модели ситуации взаимодействия с ребенком.

Для расшатывания стереотипных моделей представлений используются разные методические приемы: визуализация, ролевые игры и т.п. Главное – метапроблемная информация должна быть эмоционально и содержательно близкой клиенту, т.е., соприкасаться с его личным опытом. Примером работы с родителями на данном этапе взаимодействия является тренинговое упражнение «Маша» [3, с. 52–55]. Это упражнение относится к визуализациям, или визуальным метафорам. Фасилитатор читает рассказ об обычном дне из жизни обычной школьницы. По ходу чтения в определенные моменты (ключевые с точки зрения обсуждаемого феномена неприятия) читающий или его помощник отрывает от плаката с изображением девочки и бросает на пол фрагменты (метафора разрушения эмоционального мира ребенка). Воздействие фасилитатора реализуется по крайней мере по двум каналам восприятия: аудиальному и визуальному. Необходимость анализировать информацию одновременно в двух каналах восприятия значительно снижает эффективность

критической оценки перцепиентом содержания воздействия. Информация, идущая по одному каналу, как бы подтверждается информацией, параллельно воспринимаемой по другому каналу. Содержание данного рассказа является метафорическим — совпадает с ситуацией клиента по структуре социально—ролевых взаимоотношений героев. Все это обеспечивает эффективный «удар» по имеющейся у родителя модели ситуации взаимоотношений с ребенком. В беседах участники упражнения (наши наблюдения составили 540 человек, косвенные данные — 120 человек) отмечали выраженный фрустрирующий эффект, связанный с переоценкой личных установок и опыта: «Господи, что же мы делаем с нашими детьми?!», «Я даже не представляла, что все настолько трагично...», «Это шокирует...», «Мне больно осознавать, что так же себя вела...» и т.д. Практически все участники проецировали воспринятую историю на свой личный жизненный опыт и отмечали возникновение «нового взгляда» на привычные ситуации общения с детьми. В контексте готовности к смысловому выбору можно отметить, что подавляющее большинство участников тренинга ощутили недостаточность привычных способов реагирования и необходимость выбора иных форм /способов поведения в привычных ситуациях общения с детьми. Такой новый взгляд способствует формированию новых мотивов — мотивов усиления сотрудничества с педагогом и ребенком, основанного на собственном изменении. Как отмечалось выше, при «недостаточной помощи» у родителей если и есть установка на сотрудничество с педагогом, то она носит преимущественно потребительский характер. Мотивация к сотрудничеству, включающая мотив самоизменения, приводит к дезактуализации защитно-потребительских ожиданий по отношению к педагогу. Возникает мотивационная основа для выстраивания со-участного взаимодействия между педагогом и родителем как между фасилитатором и ко-фасилитатором. Различия между двумя упомянутыми установками на сотрудничество адекватно отражаются категориями «ориентация на выживание» и «ориентация на компетентность» [9]. И. Ялом пишет, что чем в большей мере субъект ориентирован на компетентность, тем он восприимчивее и гибче. Он способен продуктивно использовать собственный опыт для целей межличностного взаимодействия. Человек, ориентированный на выживание, сконцентрирован на том, как защитить себя. Используя механизмы защиты, он отстраняется от окружения, искажает его или атакует [8, с. 563]. Переход от ориентации на выживание к ориентации на компетентность — сложный и неоднозначный процесс. Задача фасилитатора — предъявить когнитивные и эмоциональные аргументы в пользу такого перехода: «Прежде чем изменение произойдет, должна быть создана мотивация для этого изменения. Пациенту надо помочь пересмотреть многие бережно взлелеянные (или ни разу не отрефлексированные. — А.И.) убеждения относительно себя и своих отношений с другими. **Знакомое должно стать незнакомым** (выделено мной. — А.И.), нуждающимся в проверке» [8, с. 542].

Следующей задачей фасилитатора (соответственно следующим этапом работы с представителями социальной сети) является «опредмечивание незнания» [6], т.е., содействие актуализации и опредмечиванию потребности в информации о содержании и способах психологической поддержки ребенка.

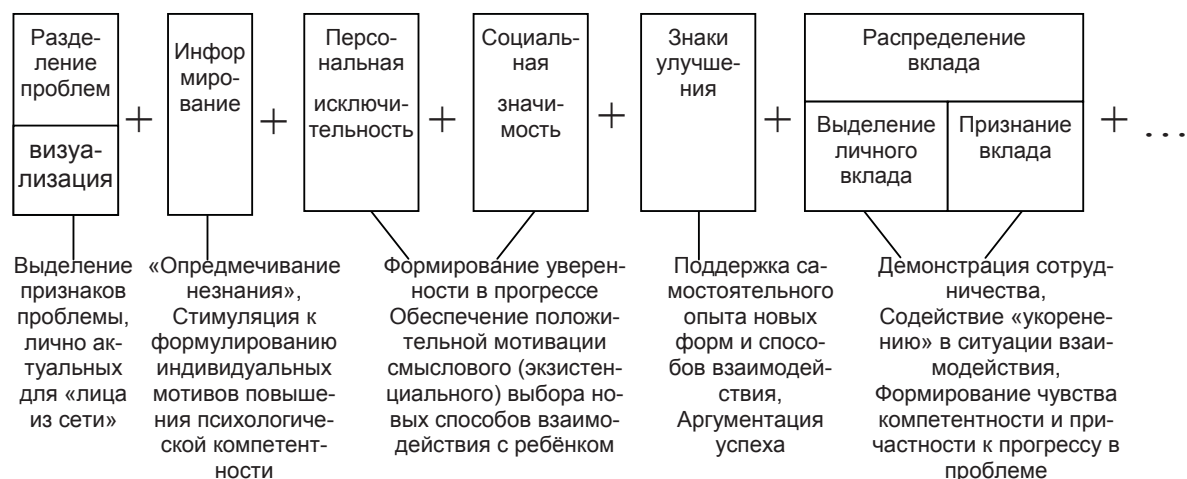
Дальнейшие задачи фасилитатора — помощь будущим ко-фасилитаторам в овладении этими способами (посредством информирования, тренинга (при наличии соответствующей подготовки), консультаций и т.п.), а также — содействие формированию их уверенности в своих способностях эти способы эффективно реализовать. На данном этапе работы фасилитатору необходимо объяснить представителям социальной сети, что именно целесообразно делать и, главное, обеспечить соот-

ветствующую мотивацию ко-фасилитаторов, подтвердив, что именно их поддержка (конкретного лица/лиц) делает возможным эффективное решение проблемы. Например, можно дать информацию о личностных достоинствах потенциального ко-фасилитатора и способах его поведения (связанных с клиентом), подтверждающих эти личностные достоинства. При этом следует учитывать, что, признавая вклад окружения в улучшение социального функционирования клиента, фасилитатор работает в зоне возможного, т.е., описание вклада отражает реальную способность ко-фасилитаторов позитивно влиять на проблему клиента.

В целом последовательность работы фасилитатора с родителями выстраивается в общую структуру фасилитативного взаимодействия:

- открытие — привлечение родителей к заинтересованному контакту с педагогом, стимулирование ориентации на компетентность;
- сотрудничество в пространстве альтернативных выборов — выработка (предъявление) новых целесообразных вариантов взаимодействия с ребенком;
- социальная поддержка — поддержка опыта самостоятельной реализации новых способов поведенческого реагирования во взаимодействии с ребенком, консультативно-методическая помощь в общении с ним.

Алгоритм работы фасилитатора с социальной сетью в данном варианте взаимоотношений представлен на рис. 4.



Задачи приёмов

Рис. 4. Алгоритм работы фасилитатора с социальной сетью (I вариант)

Второй вариант неблагоприятного взаимодействия клиента с социальной сетью — «медвежья услуга» — отражает противоречие между острым желанием заинтересованных лиц решить проблему клиента, поддержать его и способами поведения, которые они выбирают для «поддержки».

Пример такого взаимодействия описан А.А. Венгером [4] при анализе причин «хронической неуспешности» у младших школьников: неудовлетворенные ожидания родителей побуждают их к постоянному контролю и вмешательству в учебную деятельность ребенка. Родители вместе с ребенком выполняют домашние задания, раздражаются и нервничают от непонятливости, неаккуратности, медлительности и тому подобных неидеальных проявлений школьника. На фоне вполне понятных родительских переживаний, папа или/и мама перестают контролировать содержа-

ние и эмоциональную окраску своих комментариев и оценок ребенка. В результате ученик, и так переживающий неуспех в школе, дополнительно фрустрируется, возрастает его тревожность и неуверенность в себе, учебные занятия приобретают самостоятельное психотравмирующее значение (уже безотносительно к уровню сложности). Страх неудачи тормозит интеллектуальную активность. Проблема — «неуспешность в обучении» — становится неразрешимой. И чем больше родители усиливают «помогающую» активность, тем больше ситуация усугубляется.

В подобных случаях действия фасилитатора по гармонизации взаимоотношений в социальной сети клиента направлены, прежде всего, на изменение «точки приложения» сил и уменьшение тревоги (которая индуцирует негативные эмоциональные состояния у клиента) у ко—фасилитаторов. Алгоритм работы фасилитатора с социальной сетью в данном варианте взаимодействия представлен на рис. 5.



Рис.5. Алгоритм действий фасилитатора с представителем социальной сети (II вариант)

Иногда привлечение к работе с проблемой клиента «третьих» лиц (родителей, в частности) может привести к ситуации соперничества (не всегда осознаваемого). Примером такого скрытого соперничества может служить более требовательное (иногда жесткое) отношение учителей к детям коллег по цеху.

Наблюдаемые успехи в решении проблемы могут восприниматься предста-

вителями социальной сети клиента как критика — в случаях, когда они чувствуют свою непричастность к этим успехам: «Тот, у кого сейчас получается работа с моим ребенком (клиентом, учеником, классом...), достиг успеха в том, в чем не достиг я».

Стремление защититься от критики приводит к целенаправленному поиску и фиксации тех признаков проблемы, которые подтверждали бы ее негативные аспекты («Я была права, он действительно плохо знает», «Вот видите, вам она тоже хамит!»).

В данном случае главные направления работы фасилитатора — это:

— возвращение возможному ко-фасилитатору чувства причастности и компетентности;

— создание условий для позитивизации образа клиента в сознании будущего ко-фасилитатора.

Для реализации первого направления особенно показан прием «признание вклада» — он извне «аргументирует» заслуги ко-фасилитатора, делает ненужными усилия по их доказыванию, тем самым изменяя отношение к проблеме и мотивируя выбор иных — поддерживающих — форм поведения во взаимодействии с клиентом.

В рамках второго направления эффективным является применение приемов типа «косвенный комплимент», фокусирующих внимание субъекта на определенном лице как возможном источнике аттракционных переживаний. В данном случае фокусируется внимание ко-фасилитатора (родителя, коллеги—учителя) на реципиенте фасилитативных влияний (ребенке, ученике).

Общая модель работы фасилитатора по привлечению представителей социальной сети клиента к социальной поддержке позитивных личностных изменений представлена на рис. 6. Состояние 1 — это исходное состояние участников фасилитативного взаимодействия, включающее субъективную модель ситуации взаимодействия и обуславливающее выбор и реализацию соответствующих паттернов поведенческого и эмоционального реагирования. Состояние 2 — это результирующее состояние клиента и теперь уже ко-фасилитатора, отражающее, прежде всего, возникновение поддерживающих взаимоотношений между ними.

В результате системной работы с социальной сетью клиента происходит смена «параллельного» типа взаимоотношений между ребенком и его значимым окружением на «со-участный». Родители получают реальную возможность выступать в качестве ко-фасилитаторов, усиливая тем самым эффективность фасилитирующих влияний педагога (психолога, куратора) на воспитанника.

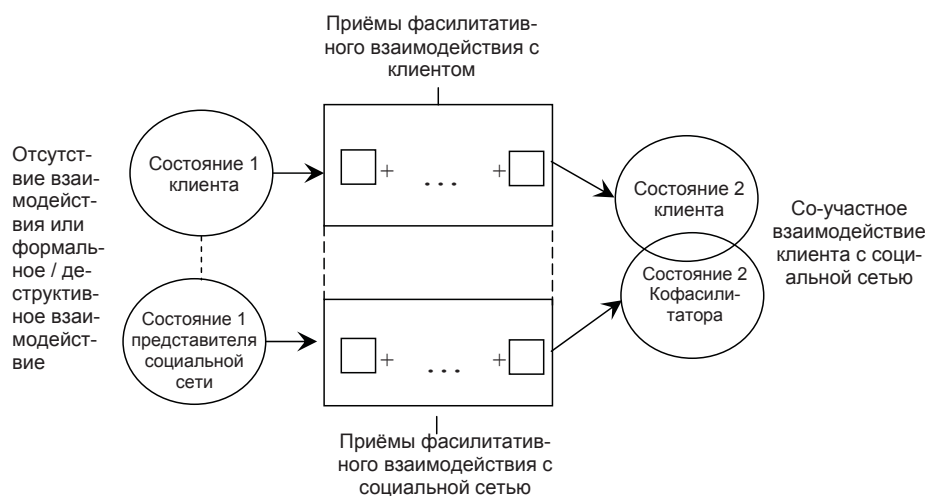


Рис.6. Модель работы фасилитатора по организации социальной поддержки позитивных личностных изменений ребенка (партнера по взаимодействию)

Представленные алгоритмы взаимодействия фасилитатора (педагога, психолога) с другими участниками педагогического процесса позволяют эффективно инструментировать социальную поддержку в коммуникативном пространстве педагогического взаимодействия. Психотехнические приемы, структурированные в рамках данных алгоритмов в соответствии с базовыми принципами фасилитативного взаимодействия, представляют собой технологию создания поддерживающих взаимоотношений в социальной сети клиента. Реализация технологии позволяет:

- расширить положительную социальную сеть клиента (привлечь к социальной поддержке более широкий круг ко-фасилитаторов);
- усилить сотрудничество в социальной сети клиента;
- повысить уровень социального функционирования клиента;
- развить у участников педагогического процесса навыки ассертивного взаимодействия в их социальной сети.

Представленные алгоритмы деятельности могут быть эффективно использованы в работе педагогов, психологов, социальных работников, реализующих гуманистические личностно ориентированные подходы к образованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева И.Н. О методологических основаниях фасилитативного взаимодействия в педагогическом процессе // Горизонты образования. — 2005. — № 3. — С. 7–19.
2. Авдеева І.М. Принципи педагогічної фасилітації // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. — К.: Главник, 2005. — Вип. 26. В 4-х т., т.1. — С. 24–28.
3. Авдеева И.Н., Бадалова М.В. Психологические аспекты профилактической работы / В кн. «Учебно-методическое пособие по профилактике ВИЧ/СПИД в общеобразовательной школе» / Под ред. Авдеевой И.Н., Очеретяного А.А. — Севастополь: ИПО, 2003. — С. 32–95.
4. Венгер А.Л. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. — М.: ВНИК «Школа», 1989. — 80 с.
5. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у детей и подростков. — Л.: Медицина, 1983. — 256 с.
6. Матюнин В.Г. Нетрадиционная педагогика. — М.: Школа—Пресс, 1994. — 96 с.
7. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. — Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1996. — 512 с.
8. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии. — СПб.: Издательство «Питер», 2000. — 640 с.
9. Argyris C. Conditions for Competence Acquisitions and Therapy. — Journal of Applied Behavioral Science. — 4. — 1968. — P. 147–179.

ПУТИ, МЕТОДЫ И СРЕДСТВА МЕДИКО–ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ (МПП) ПРИ БЕСПЛОДНОМ БРАКЕ

Статья посвящена анализу путей, средств и методов медико–психологической помощи при бесплодном браке. Приводится программа исследования, включающая ряд этапов. Изучена социальная ситуация развития и становления личности, а также детерминанты бесплодия и намечены психотерапевтические техники для оказания психологической помощи как женщинам, так и мужчинам. Разработана схема, показывающая взаимосвязи факторов, способствующих или препятствующих получению желаемого результата медико–психологической помощи при бесплодном браке.

Ivanova A.L., Orlova E.A.

WAYS, MEANS AND METHODS OF THE MEDICINE–PSYCHOLOGICAL HELP AT A FRUITLESS MARRIAGE(SPOILAGE)

The program of research including a number(line) of stages is resulted. The social situation of development and development of the person is investigated, and also the determinants fruitless and are planned psychotherapeutic of engineering for rendering the psychological help both women, and men. The circuit showing interrelations of the factors, promoting or interfering to reception of desirable result of the medicine–psychological help is developed at a fruitless marriage(spoilage).

Для изучения эффективности и качества медико–психологической помощи населению при бесплодных браках нами была составлена программа исследования, разделенная на два этапа:

- 1) подготовительный этап;
 - 2) этап выполнения практических задач;
- причем второй этап состоял из четырех блоков (табл. 1).

Таблица 1

Структура программы исследования

Задачи исследования	Единицы наблюдения, объем исследования
1–й этап	
Изучить отечественный и зарубежный опыт по проблематике диагностирования и лечения бесплодных браков, качеству оказания специализированной интегрированной помощи при данной патологии, критериям оценки качества помощи, методам ее оценки, а также правовому обеспечению процесса преодоления бесплодия в браке, в том числе при использовании ВРТ.	Отечественные и зарубежные источники по теме исследования
2–й этап	
1–й блок – клинические аспекты качества МПП	

Задачи исследования	Единицы наблюдения, объем исследования
Задача № 1 Разработать программу исследования (протоколы оценки качества медицинской помощи при бесплодном браке, анкеты для изучения социальной удовлетворенности пациентов медицинской помощью при данной патологии).	Архивный материал ГУ НЦ АГиП РАМН (2005 г.): истории болезни, истории родов, истории развития новорожденных, амбулаторные карты 150 женщин с бесплодием в анамнезе, реализовавших репродуктивную функцию в отделениях ГУ НЦ АГиП РАМН в 2005 г. (сплошным методом).
Задача № 2 Провести ретроспективный анализ качественных показателей МПП при бесплодном браке в условиях специализированного Центра, базовой женской консультации и роддома. Оценить эффективность предложенной системы оценки качества МПП при бесплодном браке.	Архивный материал базовой женской консультации — амбулаторные карты 150 женщин, обратившихся по поводу бесплодием в женскую консультацию в течение 2005 г. (сплошным методом).
2-й блок — социальные аспекты качества МПП	
Задача № 3 Оценить уровень социальной удовлетворенности пациентов интегрированной специализированной медико—психологической помощью при бесплодном браке.	Анкеты опроса 300 респондентов (150 женщин и 150 мужчин), проходивших обследование и лечение по поводу бесплодия, а также реализовавших репродуктивную функцию после проведенных мероприятий в отделениях ГУ НЦ АГиП РАМН.
3-й блок — правовые аспекты качества МПП	
Задача № 4 Проанализировать правовое обеспечение новых репродуктивных технологий. Оценить качественные показатели интегрированной специализированной помощью при бесплодном браке с возможными судебными исками по существу последней.	Литературные источники, законодательные акты по теме исследования.
4-й блок — психологические аспекты МПП	
Задача № 5 Провести психологическое исследование по диагностике и изучению детерминант бесплодия, используя методы практической психологии и психотерапии.	Набор диагностических методик, личностные опросники, инструментальный психотерапевтических техник, анкеты опроса 150 женщин и 150 мужчин.

Первый блок предусматривал изучение клинических аспектов качества МПП. На основании разработанного протокола экспертной оценки качества МПП проведен ретроспективный анализ данных медицинской помощи при бесплодном браке в условиях специализированного Центра и первичного звена (базовой женской консультации). Ретроспективный анализ включал: архивный материал ГУ НЦ АГиП РАМН — амбулаторные карты, истории болезни, истории родов, истории развития новорожденных у 150 женщин с бесплодием в анамнезе, у которых после восстановительного лечения наступила беременность и завершилась родами в 2003—2005 гг.

В зависимости от места первичного обращения женщины были разделены на две группы: первую группу составили 75 женщин, первично обратившихся по месту жительства и завершивших комплекс обследования и лечения бесплодия в отделениях ГУ НЦ АГиП РАМН (Центра), где были родоразрешены. В эту группу вошли также женщины, которые обратились в отделения Центра за помощью в период беременности. Средняя длительность бесплодия в анамнезе в группе 7 ± 3 лет.

Вторую группу составили 75 женщин, первично обратившихся в Центр и прошедших весь комплекс обследования, лечения бесплодия, наблюдались в период

беременности и были родоразрешены в отделениях Центра. Средняя длительность бесплодия в анамнезе $3,0 \pm 1,0$ года.

Возраст женщин в обеих группах колебался от 18 до 50 лет, одна женщина из первой группы была в возрасте 51 года.

Группы достоверно различались по длительности бесплодия в анамнезе и времени предшествующего лечения. Ретроспективный анализ амбулаторных карт 75 женщин, состоящих в бесплодном браке и наблюдавшихся в 2003–2005 гг. в условиях базовой женской консультации с последующей оценкой качества МПП проводился в комплексном анализе по диаграмме Ишикавы.

Во втором блоке проводилась оценка уровня социальной удовлетворенности качеством медицинской помощи при бесплодном браке по разработанным анкетам. Всего проанкетировано 150 человек, состоящих в бесплодном браке или имевших бесплодие в анамнезе (75 женщин и 75 мужчин, проходивших обследование и лечение по поводу бесплодия в браке, а также реализовавших репродуктивную функцию после проведенных мероприятий в отделениях Центра).

В третьем блоке проведен анализ правовых аспектов качества МПП: оценка качественных показателей специализированной помощи при бесплодном браке с возможными судебными исками по существу последней, а также анализ литературы по правовому обеспечению новых репродуктивных технологий. Материалом послужили:

- Конституция РФ;
- Кодексы РФ:
- Уголовный кодекс,
- Гражданский кодекс,
- Семейный кодекс;
- Основы законодательства «Об охране здоровья граждан» № 5487–1 от 22.07.1993 г.;
- Федеральные законы:
- «Об обжаловании в суд действий и решений, нарушающих права граждан» № 4866–1 от 27.04.1993 г.;
- «О защите прав потребителей» № 2300–1 от 07.02.1992 г.
- «О медицинском страховании граждан в Российской Федерации» № 1499–1 от 28.06.1991 г.
- Положение о Министерстве здравоохранения Российской Федерации № 659 от 3.06.1997 г. (в ред. Постановлений Правительства РФ № 1551 от 11.12.1997 г., № 1246 от 12.11.1999 г., № 426 от 01.06.2000 г.).
- Проект Федерального закона о здравоохранении в Российской Федерации;
- Устав (Конституция) Всемирной организации здравоохранения;
- Приказы МЗ РФ:
- № 323 от 5.11.1998 г. «Об отраслевых стандартах объемов акушерско–гинекологической помощи»;
- № 181 от 4.06.2001 г. «О введении в действие отраслевого стандарта «Система стандартизации в здравоохранении. Основные положения»;
- № 299 от 31.07.2000 г. «О введении в действие отраслевого стандарта «Технологии выполнения простых медицинских услуг. Общие требования»;
- № 67 от 26.02.2003 г. «О вменении вспомогательных репродуктивных технологий (ВРТ) в терапии женского и мужского бесплодия».

В четвертом блоке посредством психологических и психофизиологических методов было обследовано 75 женщин и 75 мужчин. Изучена социальная ситуация

развития и становления личности, а также детерминанты бесплодия и намечены психотерапевтические техники для оказания психологической помощи как женщинам, так и мужчинам.

Набор методов, использованных нами при выполнении этапов исследования и решении задач, представлен в табл. 2.

Таблица 2

Распределение методов исследования по элементам программы

Этапы, блоки и задачи исследования	Номенклатура применяемых методов
1-й этап	Комплексный анализ
2-й этап, 1-й блок, задача № 1	Метод экспертных оценок, анкетирование
2-й этап, 1-й блок, задача № 2	Ретроспективный анализ, методы математической статистики, построение диаграмм причинно—следственных связей
2-й этап, 2-й блок, задача № 3	Анкетирование, социологический опрос, фокусированное интервью
2-й этап, 3-й блок, задача № 4	Комплексный анализ
2-й этап, 4-й блок, задача № 5	Наблюдение, опрос, анализ профессиограмм, психофизиологические методы, методы психотерапии

В перспективе непрерывное повышение качества должно привести к образованию новой организационной культуры, способной радикально изменить характер учреждений. Пути быстрого повышения качества и снижения затрат: рекомендации по медицинской практике, основанные на научных данных (разработка алгоритмов ведения с точки зрения доказательной медицины), оценка показателей качества МПП при лечении и профилактика бесплодия.

До настоящего момента «обеспечение качества» заключалось в рассмотрении случаев с неблагоприятным исходом с целью выяснения, не было ли это следствием халатности врача. Единственным способом оценки качества МПП был опрос пациентов. Внедрение новой парадигмы оценки, основанной на понимании главной цели здравоохранения улучшения состояния здоровья населения — проявилось относительно недавно. Критический анализ старой системы ценностей привел к разработке концепции «измерения результатов». Лидеры в области обеспечения качества пришли к убеждению, что оценку качества следует производить по измерению конкретных результатов деятельности лечебно—профилактических учреждений (смертность, инвалидность, улучшение или ухудшение функционального состояния больных). Однако наиболее практичным представляется метод измерения качества с оценкой его промежуточных показателей, вместе с тем необходимо «высвечивать показатели», характеризующие единичные ситуации.



Рис. 1. Схема взаимосвязи факторов, обуславливающих получение желаемого результата медицинской и психологической помощи

Среди применяемых графических способов оценки качества можно выделить следующие:

- *диаграмма Ишикавы* показывает взаимосвязь многих факторов, которые способствуют или препятствуют получению желаемого результата качества МПП;
- *блок–схема* или *схема последовательности операций* позволяет графически представить взаимодействие между различными участниками процесса оказания МПП, на ней видны отдельные элементы процесса оказания МПП больным с указанием возможных результатов различных видов лечения;
- *диаграмма Парето* помогает выявить основные причины низкого качества МПП и сконцентрировать усилия на основных направлениях;
- *линейная диаграмма* показывает изменения измеряемых показателей качества МПП по времени, выход линии за пределы статистически приемлемого диапазона означает необходимость внесения корректив в практику лечения (Н.П. Кирбасов).

ва, 2005; А.Б. Погорелова, Н.П. Кирбасова, 2003; О.Г. Фролова, 1997; P.V. Bataalden, P.K. Stoltz, 1993; D.M. Berwik, 1989, 1991).

Кроме медицинских и психологических методов диагностики и лечения бесплодных браков, необходимо учитывать и особенности отечественного медицинского права, которое формируется на основании накопленного опыта, анализа проблем здравоохранения (А.В. Тихомиров, 1999; Ю.Л. Шевченко, 2000).

Правовые аспекты охраны репродуктивного здоровья в России определены Конституцией РФ, федеральными законами, «Основами законодательства Российской Федерации по охране здоровья граждан», специальными приказами МЗ РФ. В «Основах законодательства Российской Федерации по охране здоровья граждан» регламентированы:

- права на бесплатные консультации по вопросам планирования семьи;
- права беременных женщин и матерей;
- согласие на медицинское вмешательство (в непродуктивной сфере).

Таким образом, анализируя теоретические исследования медицинских работников и клинических психологов, а также используя результаты собственного клинического опыта, мы разработали схему, показывающую взаимосвязи многих факторов, способствующих или препятствующих получению желаемого результата МПП (рис. 1).

Таким образом, для объективной оценки качества медицинской и психологической помощи и возможности сопоставления экспертных данных необходим единый подход, чему способствуют утвержденные протоколы экспертной оценки качества МПП, стандарты медицинской и психологической помощи. Интегрированная оценка качества МПП применима как в индивидуальной экспертизе, так и в комплексном анализе. Для объективной оценки качества МПП необходима информация об удовлетворенности пациентов медицинской и психологической помощью.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анохин Л.В., Коновалов О.Е. Бесплодие в браке. — Рязань, 1995. — 128 с.
2. Артифексов С.Б. Андрологические аспекты бесплодного брака // Акуш. и гинекол. — 1996. — № 2. — С. 46–47.
3. Бородин А.Д., Фролов С.С. Патогенетическая связь мужских и женских факторов при бесплодии обоих супругов // Медико-социальн. пробл. семьи. — 1998. — № 2. — С. 50–54.
4. Здановский В.М. Современные подходы к лечению бесплодного брака: Дис. ... д-ра мед. наук. — М., 2000. — 76 с.
5. Кирбасова Н.П. Пути повышения эффективности работы лечебного учреждения на примере Научного центра акушерства, гинекологии и перинатологии РАМН // Акуш. и гинекол. — 2004. — № 3. — С. 41–43.

ЧЕТЫРЕ ИЗМЕРЕНИЯ ОДИНОЧЕСТВА

Il'ina V.A.

FOUR DIMENSIONS OF LONELINESS

This article is devoted to the problems of loneliness. The author analyzes four dimensions of this concept. So we speak about space, cultural, social and interpersonal dimensions of loneliness. First of all, we should admit that these dimensions were investigated by W.A. Sadler and T.B. Johnson. The authors come to conclusion that more than one dimension of loneliness can provoke anomia. However, there are still many problems concerning concept definitions, loneliness origin reasons, and its manifestation in the language. At the end of our article we can just add that the relevant problems of loneliness are open to further discussions and the author tries to suggest psycholinguistics approach to these problems. According to this approach the author gives the procedure and the results of the experiment which was carried out with two groups of students (English and Russian).

Многие годы наше общество принимало на веру тезис о том, что одиночество присуще только западному обществу и что особенности российской ментальности не позволяют этому явлению распространиться в нашей стране. Однако современное состояние исследований одиночества в России говорит об обратном. Социологи, социальные психологи, публицисты и журналисты обнародовали одиночество пожилых людей, подростков и молодежи в целом. Более того, одиночество не чуждо и людям зрелого возраста, включая преуспевающих в карьере и личной жизни. В отечественной литературе понятие изоляция, одиночество, отчужденность анализировали такие ученые, как О.А. Кузнецов, В.И. Лебедев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясичев, Н.Ю. Хрящева, С.Г. Юрских, И.С. Кон. В зарубежной литературе также можно выделить ряд авторов, исследовавших эту проблему. Так, например, Б. Миускович анализировал междисциплинарный подход к одиночеству. М. Мид исследовала восприятие одиночества в контексте культуры. Р. С. Вейс рассматривал в своих работах теоретические аспекты изучения одиночества. Дж. Р. Оди исследовал биологические предпосылки и составляющие одиночества. Проблемами, связанными с изменением одиночества, занимался Д. Рассел. Теоретические подходы к одиночеству, а также вопросы взаимосвязи одиночества и самооценки разрабатывали Д. Перлман, Л.Э. Пепло, М. Мицелии, Б. Мораш. Нельзя не отметить работы В. Серма, в которых анализировались некоторые ситуативные и личностные корреляты одиночества, а также работы Л. М. Хоровица, Р. де С. Френча, К.А. Андерсона, которые разрабатывали проблему прототипа одинокой личности и смежные с данной проблемой вопросы.

Большое внимание проблематике одиночества уделяется в философии экзистенциализма. Его сторонники Л. Шестов, Н. Бердяев, М. Бубер, А. Камю, Ж.-П. Сартр считают, что одиночество является неотъемлемым элементом существования человека. Представители феноменологической мысли Э. Гуссерль, А. Шюц, У. Садлер, П. Бергер и Т. Лукман изучают содержание понятия «одиночество», рассматривая его как переживание.

Одиночество как психологический феномен изучается в трудах З. Фрейда, Дж. Зилбурга, Г. Салливана, Ф. Фромм-Рейхман, В. Франкла, Э. Фромма. Авто-

ры ставят перед собой проблемы восприятия одиночества как чувства и как ощущения, исследуют характер его протекания и причины возникновения. Социологи Д. Рисмен, К. Баумен, Ф. Слейтер, У. Уорд анализируют проблему одиночества, главным образом, с точки зрения утраты индивидом социальных связей.

В рамках данной статьи мы будем анализировать измерения одиночества, предложенные У.А. Садлером и Т.Б. Джонсоном [1989]. Но прежде чем приступить к анализу данного понятия как целостного явления, необходимо выяснить, что подразумевается отдельно под каждым компонентом этого понятия. Так, вслед за У.А. Садлером и Т.Б. Джонсоном, мы предлагаем рассматривать одиночество как «переживание, вызывающее комплексное и острое чувство, которое выражает определенную форму самосознания, и показывающее раскол основной реальной сети отношений и связей внутреннего мира личности» [1989; 21]. Что же касается измерения, в качестве составляющей данного понятия, мы определяем его как «эквивалент специальных указаний на особые динамические возможности в плюралистической структуре личностного мира» [там же, с. 21]. Измерения одиночества соответствуют четырем возможным направлениям, присущим развитию личностного мира, т.е. они также четырехчленны и их можно обозначить как космическое, культурное, социальное и межличностное.

Начнем мы с космического измерения, так как оно наиболее сложное. Три различных формы самовосприятия могут обозначаться космическим измерением. Во-первых, это постижение себя как некоей целостности, благодаря которому человек соотносится с природой и космосом. Во-вторых, это причастность к мистическим, таинственным аспектам жизни, предельно близким к Богу или к глубинам бытия. В-третьих, это вера человека в уникальность своего предназначения или причастности к великим историческим целям.

Наличие хотя бы одного из этих аспектов свидетельствует о присутствии космического одиночества, при этом следует иметь ввиду, что другие выражения данного измерения одиночества могут содержать в себе два или даже три выделенных аспекта.

Анализируя первую форму самовосприятия, а именно чувство одиночества, относящееся к соотносительности человека и природы, становится очевидным, что оно присуще не только отдельным индивидам, но также большим группам людей и даже отдельным эпохам. Чувство отстраненности от природы, занятия экологией и восстановлением взаимоотношений человека и природы, активные поиски жизненных источников и близость к природным феноменам часто провоцируют неожиданное появление одиночества данного типа. Менее глобально выглядит космическое одиночество, связанное не со всей природой, а лишь с какой-то ее частью. Например, некоторые люди особенно одиноки, когда чувствуют свое отдаление от объекта их интереса, т.е. они могут испытывать тоску по своей земле также сильно, как другие люди могут скучать по семье или друзьям, с которыми они находятся в разлуке, что затрудняет фундаментальные отношения внутриличностного мира. Подобную ситуацию рассматривает С. Московичи в своей книге «Век толп» и отмечает, что «вырванные из родных мест, из своей почвы люди, собранные в нестабильные городские конгломераты, становились массой. С переходом от традиции к модернизму на рынок выбрасывается множество анонимных индивидов, социальных атомов, лишенных связи между собой» [1996]. Конечные потребности, например, быть ближе к своей земле, не могут найти своего удовлетворения через простое человеческое общение.

Другим вариантом космического измерения одиночества является чувство ут-

раты связи с бытием или Богом, свойственное определенной философской и религиозной литературе. Так, например, в восточной философской и религиозной литературе человек воспринимается как одинокая душа, заключенная в область земной нереальности. Более того, спасение человека лежит в «полете одинокого к Одиному» согласно мистической теологии Запада и Востока. Не только наследие иудейского христианства изобилует примерами мучительной экспрессии одиночества, но и во многих современных религиях, в частности мистической и евангелической ее разновидностях, чувствуется глубокая напряженность одиночества вместе с попыткой его разрешения, что можно объяснить восприятием одиночества как сильнейшего мотивирующего фактора. Таким образом, предложенная модель космического измерения одиночества способствует изучению и дальнейшей интерпретации некоторых значимых аспектов религии.

Третий вид одиночества космического типа подразумевает страдания человека от ощущения разъединенности своего «Я». У.А. Садлер и Т.Б. Джонсон полагают, что «этот тип одиночества близок к переживаниям самоотчуждения, когда человек сознает, что один существенный аспект его личности упускается или развитие одной стороны «Я» сводит на нет другие его стороны. Выражения данного типа одиночества иногда проявляются в форме стремления к истинному «Я», которое еще только должно быть реализовано» [там же, с. 35]. Другая разновидность одиночества рассматриваемого типа предполагает веру в то, что каждый из нас изначально совершенно одинок, что люди как острова отчужденные не только друг от друга, но и от самих себя. Иногда вера в то, что изоляция и есть истинное состояние человеческого существования, находит свое обоснование в страхе одиночества и стремлении его подавить.

Что же касается культурного измерения, то следует сказать, что оно лежит в основе определенных форм отчуждения, разъединенности человека с культурой и даже аномии [Fromm, 1941]. Культурное отчуждение может быть частью или следствием одиночества именно в культурном измерении. Культурное одиночество иногда наиболее четко проявляется при аномии, т.е. внутреннем расстройстве и смятении, проистекающем из ощущения разъединенности с традиционными ценностями и нормативами [Merton; 1957; 160—176]. Культурное одиночество также свойственно представителям малых групп, понимающих, что связь с прежней культурой прервана, а общепринятая культура неприемлема для их внутреннего мира. Такой процесс характерен для общества, в котором происходят бурные социальные изменения, а также для молодежи, которая не воспринимает культуру своей страны, что приводит к культурному отчуждению и кризису попыток идентификации.

Иногда культурные различия способны разрушить социальные и межличностные связи, например, в семьях и других общественных институтах, где существует так называемый «разрыв поколений», что приводит к обострению переживаний одиночества в социальном и межличностном измерениях.

При изучении социального измерения одиночества понятие «социальное» мы употребляем в отношении особых групп в обществе, а не самого общества в целом. В качестве форм социальной изоляции можно выделить: изгнание, остракизм, неприятие, отставку, лишение людей членства в группах, которое важно и ценно для них, неприятие индивида группой. Если сравнивать космическое, культурное измерение одиночества с социальным, то напрашивается вывод о том, что в первых двух измерениях человек теряет связь, сопричастность, а в социальном измерении человек очень остро переживает, что его оттолкнули, покинули, или же не оценили.

В связи с этим у него формируется четкая уверенность, что он лишний человек. Не менее важными факторами, содействующими возникновению социального одиночества, являются увеличивающаяся раздробленность общества вместе с растущей социализацией, высокая степень мобильности, неопределенность традиционных социальных границ, распад традиционных групп, высокий уровень ожидания, связанного с социальной позицией, и пренебрежительное отношение к позиции отдельного индивида. Автор присоединяется к точке зрения Е.Н. Панова, предположившего, что «необходимость постоянно менять свою социальную роль и контактировать с огромным количеством социально анонимных партнеров создает обстановку непредсказуемости для индивида. А коль скоро каждый в большей или меньшей степени зависит от каждого, непредсказуемость становится фоном жизни целых корпоративных групп общества как такового» [2001; 584]. Предостережение Дж. Хоманса, прозвучавшее десятки лет назад, по-прежнему оказывается актуальным и сейчас: «Цивилизация, которая ради прогресса и роста разрушает малые жизненные группы, сделает людей одинокими и несчастными» [Hомans, 1950; 457].

Причина того, что этот тип одиночества становится все более доминирующим, заключается в том, что уровень ожиданий, касающихся социально значимого участия в демографических обществах, растет наряду с их увеличивающимся объемом и сложностью. К этому можно добавить еще большее расширение социальных институтов при том, что положение личности только размывается. Все это способствует увеличению возможностей испытать одиночество в социальном измерении для всех типов индивидов.

В этой связи интересна точка зрения Д. Рисмена и его сотрудников [Riesman, Denny & Glazer, 1950] о неожиданно появляющемся социальном характере, сформированном под влиянием страха одиночества. Основное положение данной концепции состоит в том, что «террор одиночества» [1950; 186] смягчается при включении в толпу. Во многих случаях Рисмен признавал, что он в долгу перед исследованиями Э. Фромма по проблемам одиночества и социального характера. Однако совершенно ясно, что «управляемый другими» индивид Рисмена очень отличается от своего «ориентированного изнутри» предшественника и боится не того измерения одиночества, которое загоняет фроммовского современного человека в движение масс. Другими словами можно сказать, что личность Рисмена обеспокоена главным образом отношением к нему группы, т.е. его волнует идентичность и статус, а личность Фромма постоянно ищет смысл и ценности жизни. Избавление от одиночества, на которое указал Рисмен, возможно, если ты получишь одобрение группой. В качестве симптомов этого одиночества можно выделить беспокойство, страх по поводу непризнания группой, а последствиями такого состояния могут стать тревога, раздражение, депрессии.

Наиболее важным моментом в исследовании У.А. Садлера и Т.Б. Джонсона было открытие того, что люди часто ощущают одиночество в нескольких измерениях сразу, не осознавая этого. Когда на человека обрушивается один вид одиночества — это терпимо, а когда одиночество возникает в двух или более измерениях одновременно, то стресс может привести к серьезным расстройствам личности. Предложенная феноменологическая модель дает нам возможность считать одиночество потенциальным источником стресса и причиной индивидуальных трагедий во всей их сложности, а следствием данного состояния, испытываемого в двух или более измерениях личностного мира, является anomia.

Некоторые ученые интерпретировали anomia очень схоже с отчужденнос-

тью и одиночеством. Однако следует отметить, что anomia является более широким явлением, так как она представляет собой общее состояние бытия. Концепция anomia, развитая Р. Мертоном [Merton, 1964], С.М. Лоуэ и Ф. Дж. Даманкосом [Lowe & Damankos, 1968], представляется хорошим психологическим дополнением к социологической концепции anomia Э. Дюркгейма. Автор утверждает, что быстрые социальные и экономические изменения нарушают порядок в общественном устройстве, приводят к опрокидыванию традиционных норм и утрате ограничений, что, в свою очередь, приводит к появлению у людей чувства, что они существуют в пустом пространстве без ориентиров, следствием чего является потеря смысла жизни, а результат — анемичное саморазрушение.

Л. Сроле [Srole, 1956] впервые предложил рассматривать anomia как индивидуальный опыт. Он полагал, что «этот процесс относится к индивидуально вырабатываемому всеобъемлющему чувству вовлеченности во всеобщую антигравитацию между людьми, доходящую до всеобщей отчужденности людей друг от друга» [цит. по: Садлер, Джонсон, 1989; 48]. Клоски и Сшаар, исходя из этих выводов, определили anomia как состояния мозга, суммы отношений, верований и чувств в сознании индивида. Опираясь на работы Сроле, Клоски и Сшаара, Лоуэ и Даманкос утверждают, что главными факторами, определяющими anomia, являются обесмысливание, обесценивание, бессилие и отчуждение людей.

Анализ научной литературы по проблеме anomia показывает, что большинство ученых занимается ее социально—культурными истоками, некоторые ученые пытались обнаружить физиологические составляющие anomia, но никто до У.А. Садлера и Т.Б. Джонсона не анализировал возможные связи между одиночеством и anomia. Однако связь очевидна, и поэтому не лишним будет еще раз подчеркнуть, что следствием одиночества является anomia, при этом мы понимаем, что речь идет не об одном, а именно о нескольких измерениях одиночества, провоцирующих данное состояние.

Таким образом, нам представляется бесспорным утверждение, что одиночество является характерным для человека очень важным состоянием, требующим внимательного изучения социальными и психологическими науками. В рамках данной статьи мы рассмотрели четыре измерения одиночества: космическое, культурное, социальное и межличностное, и выяснили, что одиночество, переживаемое сразу в нескольких измерениях, согласно мнению Т.Б. Джонсона и У.А. Садлера, способствует появлению расстройства личности — anomia. Также нельзя не отметить вклад в разработку проблематики одиночества таких ученых, как С. Московичи, Е.Н. Павлов, Л. Сроле, Д. Рисмен, Э. Фромм.

Концепция Т.Б. Джонсона и У.А. Садлера является одним из возможных подходов к анализу проблемы одиночества, который сформировал базовое представление об одиночестве как феномене. Однако автор данной статьи предлагает исследовать данную проблему с позиций психолингвистики.

Исходя из вышесказанного, мы отмечаем, что данное исследование представляет собой попытку выявления национальных и культурных особенностей вербализации образа одиночества в языковом сознании русских и англичан, в связи с чем был использован психосемантический подход. Данный подход позволяет выявить, каким образом в сознании носителей разных национальностей и культур, а именно русских и англичан, категоризовано восприятие и переживание чувства одиночества, закрепленное в различных понятиях.

Целью психосемантического исследования является определение специфики

восприятия слов, обозначающих одиночество, вербализирующееся в представленное тремя понятиями: **изоляция**, отчуждение и собственно одиночество. Эксперимент проводился в двух группах, отличающихся друг от друга культурной и национальной принадлежностью. Основной задачей психосемантического исследования является выявление категориальной структуры сознания молодежи при оценке слов, обозначающих одиночество.

Методом исследования является модифицированный Семантический Дифференциал [СД]. Индивидуальные протоколы испытуемых суммировались по группам юношей и девушек в возрасте 18–21 года. Полученные 4 суммарные матрицы данных подверглись обработке методом факторного анализа с последующим вычислением значений объектов оценивания по каждому полученному фактору по программе статистического пакета SPSS. Таким образом, были получены 4 факторных пространства оценки испытуемыми чувства одиночества с их конкретными значениями по каждому фактору.

В эксперименте юноши и девушки характеризовали такие слова–объекты, как одиночество, изоляция, отчуждение. Слова–объекты были выбраны с опорой на современное представление исследователей об одиночестве. Качества, характеризующие слова–объекты, были взяты из Ассоциативного словаря, составленного сектором психолингвистики и теории коммуникации Института языкознания РАН.

В исследовании был использован следующий набор характеристик: обидный, страшный, ужасный, гневный, отчаянный, тревожный, пугающий и т.д.

Выбор испытуемых осуществлялся в соответствии с существующей в международной практике традицией проводить эксперименты со студентами с помощью метода факторного анализа.

Процедура эксперимента подразумевает его проведение в два этапа. Задачей первого этапа было выявление представлений об одиночестве англоязычных носителей британской культуры. Респондентами были студенты 2 курса (18–21 лет) из Моноукс Колледж (Monoux College, London), которым было предложено заполнить две анкеты, содержащие дефиниции одиночества и возможные реакции на эти определения. Данные анкеты косвенным образом дублировали друг друга, что было необходимо для выявления случайных ответов. Второй этап проводился в России. Респондентами были студенты 2 курса (18–20 лет) МГГУ (Московский государственный гуманитарный университет) им. М.А. Шолохова, которым также были предложены две анкеты с тем же содержанием, но на русском языке.

Далее мы переходим к непосредственному описанию процедуры психосемантического исследования, которая является общей для двух этапов:

1. Эксперимент проводится с группой студентов, носителей русской культуры и отдельно группой студентов, носителей британской культуры. В обоих случаях девушек и юношей было равное количество;

2. Испытуемым была предъявлена анкета со словами–объектами и качествами, характеризующими эти слова–объекты;

3. Испытуемых просили оценить по шкале от 1 до 5, насколько каждое качество характеризует каждый из предложенных объектов;

4. На оценку всех слов–объектов было дано 60 минут;

5. Испытуемых просили указать в правом верхнем углу анкеты возраст, а в левом углу – пол;

В результате пилотажного исследования в каждой группе испытуемых было получено 4–5 факторов (депрессия, фрустрация, радость, страх, монотонность), оп-

ределяющих категориальное пространство восприятия слов, обозначающих одиночество, которые являются основой для анализа. Полученные факторные структуры выявили общегрупповые особенности, а также отличия, фиксирующие групповую специфику. Во всех подвыборках испытуемых были выделены пять схожих категорий восприятия слов, обозначающих одиночество. Эти категории, таким образом, можно считать инвариантными для русскоязычных и англоязычных носителей языкового сознания двух разных культур. Первоначальный анализ результатов данного эксперимента показал, что одиночеству подвержены абсолютно все респонденты, т.е. одиночество обладает универсальной природой. Напрашивается вывод о сходстве восприятия и представлений о данном понятии у носителей разных культур.

Однако более детальный анализ результатов дает нам право утверждать, что существует значительная разница в вербализации образа одиночества в языковом сознании русских и англичан, которая объясняется именно национальной и культурной принадлежностью респондентов. Рассмотрим это на примере одного из объектов данного психосемантического исследования, а именно изоляции. Нам представляется логичным отметить первыми характеристики, оценка которых совпадает у носителей двух культур, а затем рассмотреть характеристики, оценка которых различается при восприятии образа одиночества и его вербализации в языковом сознании носителей британской и русской культур. Итак, мы можем сказать, что при восприятии изоляции русскими и английскими респондентами следует выделять три группы характеристик. Первая группа содержит характеристики, чьи численные показатели полностью совпадают, вторая — частично совпадающие, а третья включает в себя характеристики, чьи численные показатели различаются. Так, оценка изоляции русскими и англичанами полностью совпадает по следующим характеристикам: ужасный, печальный, разочарованный, досадный и отвратительный. Частичное совпадение наблюдается по следующим характеристикам: скучный, тревожный, отчаянный, гнетущий. Существенная разница при восприятии изоляции русскими и английскими респондентами наблюдается по таким характеристикам, как замкнутый, опасный, однообразный, подавляющий, обидный, позитивный, познавательный и грустный. Далее проанализируем подробнее каждую группу. Что касается первой группы, то следует отметить, что полное совпадение оценок при характеристике изоляции выражается в следующих численных значениях: ужасный — 3,3 (по шкале от 0 до 4,5), печальный — 3,5 (русские и англичане), разочарованный — 2,8, досадный — 2,7 и отвратительный — 2,5. Во второй группе такая характеристика, как скучный имеет численное выражение 3,4 у русских респондентов и 3,5 — у английских, тревожный — 3,1 (русские) и 3,4 (англичане), отчаянный — 3,4 (русские) и 3,3 (англичане), гнетущий — 3,4 (русские) и 3,3 (англичане). Наибольший интерес для исследования данного объекта, т.е. изоляции, представляют результаты, полученные при анализе третьей группы, так как числовые значения характеристик в данной группе являются основой для верификации гипотезы о различном восприятии образа одиночества представителями русской и британской культур. Итак, нас интересуют следующие характеристики: замкнутый — 4,4 (русские) и 3,6 (англичане), опасный — 2,9 (русские) и 2,4 (англичане), однообразный — 4,0 (русские) и 3,3 (англичане), подавляющий — 3,6 (русские) и 2,9 (англичане), обидный — 2,5 (русские) и 3,4 (англичане), позитивный — 0,5 (русские) и 1,3 (англичане), познавательный — 1,8 (русские) и 2,5 (англичане) и грустный — 3,1 (русские) и 3,7 (англичане).

Таким образом, мы приходим к выводу, что с точки зрения английских респондентов изоляция понимается как менее замкнутое, опасное, однообразное, подав-

ляющее состояние при сравнении с ответами русских респондентов, но более обидное, грустное, хотя при этом позитивное и познавательное. С точки зрения русских респондентов изоляция воспринимается как более замкнутое, опасное, однообразное, подавляющее состояние, и совсем не обидное, грустное, позитивное и познавательное состояние. Обобщая полученные данные, можно сказать, что изоляция оценивается носителями британской культуры как вынужденное, но при этом достаточно благотворное состояние, т.е. отчасти даже положительное. В то время как носители русской культуры оценивают данное чувство скорее отрицательно, так как оно действует подавляюще, способствует однообразию и замкнутости, что, в целом, формирует негативное мировосприятие, в основе которого лежит боязнь одиночества. Для русских респондентов от изоляции исходит опасность и соответственно она является крайне нежелательным состоянием, что можно легко объяснить многовековой политической и экономической, а также культурной традицией русского народа, привыкшего все делать сообща, всем миром.

Однако привлекает внимание тот факт, что носители британской культуры считают изоляцию более обидной, чем представители русской культуры. И это при том, что англичане характеризуют изоляцию как позитивное и познавательное состояние. На первый взгляд такое положение вещей кажется противоречивым, но только при поверхностном анализе, так как нет противоречия в том, что состояние изоляции может быть познавательным и даже позитивным, но при этом оно должно быть добровольным, а не вынужденным, как его восприняли английские респонденты. Теперь становится очевидным, что именно вынужденная изоляция является обидной для представителей британской культуры.

Данные, полученные в эксперименте, являются еще одним доказательством существования различий между русской и британской культурами, даже при восприятии такого характерного для любой культуры явления, как одиночество. Знание вышеупомянутых различий может значительно облегчить межкультурную коммуникацию и способствовать плодотворному сотрудничеству носителей разных культур. Тем не менее мы отмечаем, что данное исследование является лишь одним аспектом изучения проблемы одиночества в рамках междисциплинарного подхода, который способствует ее дальнейшей разработке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Джонсон Т.Б., Садлер У.А. От одиночества — к аномии / В кн.: Лабиринты одиночества под ред. Н.Е. Покровского — М.: «Прогресс», 1989.
2. Московичи С. Век толп. М.: Центр психологии и психотерапии, 1996, 478 с.
3. Панов Е.Н. Бегство от одиночества. — М.: «Лазурь», 2001. — С. 584.
4. Fromm E. (1941). *Escape from Freedom*. N.Y. — Farrar & Rinehart.
5. Homans G.C. (1950). *The human Group* N.Y.: Harcourt, Brace. P. 457
6. Lowe C M. & Darnankos F J. (1968). Psychological and sociological dimensions of anomie in a psychiatric population. *J. Soc. Psychol*, 74, 65—74.
7. Merton R.K. (1964). Anomie, arnomia and social interaction: Contests of deviant behavior — In: *Anomie and Deviant Behavior: A Discussion and Critique*. Ed. M B. Clinard. Glencoe, Ill.: Free Press
8. Merton R.K. (1957) *Social theory and social structure*. Glencoe, Ill.: Free Press. P. 160—176
9. Riesman D., Denney R. & Glazer N. (1950). *The lonely crowd*. New Haven: Yale University Press.
10. Rogers C.R. (1961). The loneliness of contemporary man as seen in «the case of Ellen West». *Annals of Psychotherapy*, 3, 22—27.
11. Srole L. (1956). Social integration and certain corollaries. *Amer Soc. Rev.*, 21, 709—716.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ–ПОДРОСТКОВ В АСПЕКТЕ ИХ ВЛИЯНИЯ НА НАРУШЕНИЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Статья посвящена изучению ценностных ориентаций родителей детей–подростков в аспекте их влияния на нарушения семейного воспитания, такие как высокий или низкий уровень протекции, потворствование ребенку или игнорирование его потребностей, чрезмерный или низкий уровень запретов и т.д. По результатам факторного анализа описываются особенности ценностно–смысловой сферы родителей, использующих как гармоничный, так и негармоничные стили семейного воспитания.

Ermolaeva E.G.

THE VALUE ORIENTATIONS OF PARENTS OF ADOLESCENTS IN THE ASPECT OF THEIR INFLUENCE ON BREACHES OF FAMILY UPBRINGING

The article is devoted to the study of parental values in the aspect of their influence on breaches of family upbringing of adolescents such as high or low level of patronage, indulgence to the child or ignoring of his/her needs, excessive high or low level of prohibitions and so on. According to the results of factor analysis, the peculiarities of value sphere of parents using either harmonious or non–harmonious ways of family upbringing are described.

Ценностные ориентации – это убеждения человека в желательности тех или иных целей или способов поведения. И хотелось бы отметить, говоря словами Ш. Шварца и У. Билски, личные ценности – «это не холодные идеи, они окрашены чувствами» [14], т.е. они приняты человеком осознанно, пропущены через личный опыт, имеют личностный смысл и конкретную побудительную силу, а не просто декларируются человеком.

На то, что ценностные ориентации (их набор, иерархия, согласованность) играют значительную роль в организации семейной жизни указывают многие авторы (А.Н. Елизаров [1], Н.Г. Марковская [5], В.А. Сысенко [10] и др.). И это вполне закономерно. Будучи главными конституирующими компонентами личности, ценностные ориентации обеспечивают взаимосвязь и взаимодействие внутреннего мира личности и внешнего мира, следовательно, они влияют на образ жизни, на то, как субъект проявляет себя в различных сферах жизни и деятельности, в том числе в семейной жизни и воспитании детей.

Ряд авторов (М.О. Ермихина [6], О.А. Карабанова [3], В.М. Целуйко [11], Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис [13] и др.) упоминают ценностные ориентации родителей в ряду факторов, детерминирующих детско–родительские отношения, но, надо сказать, что механизмы и специфика этого влияния на семейное воспитание и его нарушения еще не исследовались и не описаны в психологической литературе.

Таким образом, с одной стороны, за личными ценностями признается ведущая роль в организации всего строя семейной жизни, а с другой стороны, отсутствуют исследования ценностных ориентаций родителей в аспекте их влияния на семейное воспитание. Это противоречие и обусловило главную задачу нашего исследования.

В качестве испытуемых выступили родители детей–подростков, воспитывающихся в полных семьях. Всего в исследовании приняли участие 176 родителей (по 88 отцов и матерей).

Мы выбрали эту возрастную категорию родителей, руководствуясь следую-

щими моментами.

Родители подростков — как правило, люди среднего возраста, который сопровождается различными кризисными явлениями. И переоценка ценностей здесь — закономерный процесс. Родители начинают в большей степени обращаться к решению задач личностного развития, самоактуализации, профессионального и карьерного роста [8], т.е. задач, которые ставит общество перед людьми среднего возраста.

Мы полагаем, что подобные изменения в системе ценностных ориентаций родителей подростков влияют на функционирование семьи, и в первую очередь — на воспитательную функцию. В подростковом возрасте ребенок стремится к автономии, но в то же время нуждается в родителях, их помощи и эмоциональной поддержке. Нарушения же семейного воспитания в этом возрасте напрямую связаны с негативными последствиями для эмоционального состояния ребенка, для его психического и личностного развития (А.И. Захаров [2], О.А. Карабанова [3], А.Е. Личко [4], Е.Т. Соколова, И.Г. Чеснова [9], Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис [13] и др.).

Для изучения ценностно-смысловых ориентаций родителей использовались следующие методики: 1) тест смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева; 2) опросник терминальных ценностей (ОТеЦ) И.Г. Сенина; 3) методика «Семейные ценности» В.С. Торохтия; 4) опросник самоотношения (ОСО) В.В. Столина, С.Р. Пантеева.

Опросник самоотношения был использован нами с целью выявления оценки испытуемыми ценности и смысла собственного «Я». Самоотношение есть наиболее интегральный личностный смысл, т.е. осмысление самого себя в аспекте собственных наиболее значимых деятельностей [7; 39]. Именно поэтому самоотношение рассматривается нами как неотъемлемый компонент ценностно-смысловой сферы личности.

Особенности семейного воспитания и его нарушения исследовались нами с помощью методики АСВ (анализ семейных взаимоотношений) Э.Г. Эйдемиллера.

Под нарушениями семейного воспитания мы понимаем нарушения основных параметров семейного воспитания, которые выделяют Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис [13]:

1. Уровень протекции в процессе воспитания. Речь идет о том, сколько сил, внимания, времени родители уделяют воспитанию ребенка, какое место занимает воспитание в ценностно-смысловой сфере родителей. Уровень протекции может быть чрезмерным (гиперпротекция Г+) и недостаточным (гипопротекция Г–). То есть гиперпротекция и гипопротекция — это и есть нарушения семейного воспитания.

2. Степень удовлетворения потребностей ребенка (как материально-бытовых, так и духовных). Вариантами нарушений здесь являются потворствование (У+) или игнорирование потребностей ребенка (У–).

3. Количество и качество требований к ребенку в семье:

- **количество и качество требований—обязанностей.** Варианты нарушений — сверхтребовательность родителя к ребенку (Т+) или недостаточность требований (вседозволенность или попустительство) (Т–);

- **количество и качество требований—запретов** определяет степень самостоятельности ребенка, наличие у него возможности самому выбирать способ поведения. И здесь возможны два варианта нарушения: чрезмерность (З+) и недостаточность (З–) требований—запретов;

- **строгость санкций.** Для одних родителей характерна приверженность к

применению строгих наказаний, чрезмерное реагирование даже на незначительные нарушения поведения, тогда речь идет о чрезмерности санкций (С+). Другие родители уповают на поощрения, сомневаясь в результативности любых наказаний — это минимальность санкций (С–). И тот, и другой случай свидетельствуют о нарушениях воспитания.

4. Неустойчивость стиля воспитания — резкая смена стиля, переход от значительного внимания к ребенку к эмоциональному отвержению его родителями.

Устойчивые сочетания различных нарушений воспитания образуют следующие стили (типы) негармоничного воспитания: потворствующая гиперпротекция (Г+, У+, Т–, З–, С–); доминирующая гиперпротекция (Г+, У±, Т±, З+, С±); повышенная моральная ответственность (Г+, У–, Т+); эмоциональное отвержение (Г–, У–, Т±, З±, С±); жестокое обращение (Г–, У–, Т±, З±, С+); гипопротекция (Г–, У–, Т–, З–, С±).

По результатам нашего исследования, гармоничный стиль воспитания (1) присущ 11,4 % родителей. Гармоничный стиль воспитания характеризуется отсутствием нарушений.

Негармоничные стили семейного воспитания распределились в выборке родителей следующим образом: потворствующая гиперпротекция (2) — 19,3% родителей; доминирующая гиперпротекция (3) — 26,1% родителей; повышенная моральная ответственность (4) — 4% родителей; эмоциональное отвержение с элементами потворствования (5) — 24,4% родителей; эмоциональное отвержение (6) — 6,2% родителей (при эмоциональном отвержении ребенка любые его потребности игнорируются, а при эмоциональном отвержении с элементами потворствования родитель, как правило, удовлетворяет материально–бытовые потребности, но пренебрегает высшими, то есть родитель как бы стремится «откупиться» от ребенка за недостаток любви и внимания); гипопротекция (7) — 8,6% родителей.

Корреляционный анализ выявил большое количество значимых взаимосвязей ценностных ориентаций родителей подростков и нарушений семейного воспитания (см. табл.).

Взаимосвязь ценностных ориентаций родителей с нарушениями семейного воспитания подростков*

	Г+	Г–	У+	У–	Т+	Т–	З+	З–	С+	С–	Н
ОЖ		–,27		–,28		–,27	–,22	–,16	–,18		–,17
Глобальное самоотношение		–,26	–,16	–,33		–,23	–,20		–,17		–,18
Самоуважение		–,34	–,18	–,32		–,22	–,22		–,22		–,22
Ожидаемого отношения от др.		–,26		–,26			–,20				
Самоинтерес		–,20		–,27		–,16	–,22		–,17		
Самоуверенность		–,29		–,24		–,28					
Самопоследоват		–,34	–,22	–,22			–,25		–,22		–,27
Самообвинение	,16		,19								
Самопонимание	–,19	–,19	–,23	–,18	–,16		–,20	–,17			–,17
Престиж	,21				,18						,19
Матер. положение	,34										
Креативность		–,32		–,24	,23	–,26					
Соц. контакты					,18	–,22					
Развитие себя	,24	–,21		–,22	,17						
Достижения	,19	–,20		–,18		–,17					
Дух. Удовл.	,16	–,19		–,31	,17	–,19					
Индивидуальность		–,23		–,21							

Проф. жизнь	,21	-,18		-,22	,19						
Обуч. и образов.		-,26		-,28			-,17				
Семей. жизнь	,32				,16		,17				
Обществен. жизнь					,17	-,24					
Увлечения		-,17			,23						
Диктат							-,21		-,16		
Невмешательство	-,20	,20					,24		,22		
Сотрудничество					,21						
Семейные обеды		-,20					-,19				
Новая покупка		,20			-,19						
Забота о близких		-,20	-,19		,35	-,23					
Подчинение мнению большинства		,19		,20						,23	
Уваже мнения др		-,20	-,30								
Компромисс			,16		-,16						
Дети и любовь к ним				-,20			,22				-,17

*Примечание: при $0,16 \leq r \leq 0,20$ $p \leq 0,05$; при $0,21 \leq r \leq 0,26$ $p \leq 0,01$; при $r \geq 0,27$ $p \leq 0,001$.

Чтобы в общем виде проследить механизмы этих связей, мы разделили всю выборку родителей на группы по стилям воспитания (поскольку стиль семейного воспитания – это интегральная характеристика воспитательной системы и представляет собой устойчивое сочетание определенных нарушений семейного воспитания, о которых мы говорили выше), а результаты диагностики ценностно-смысловой сферы подвергли факторному анализу.

В итоге все множество показателей было сведено к семи факторам.

В первый фактор (Ф1) вошли многие шкалы опросника терминальных ценностей, но наибольшие факторные нагрузки получили такие показатели, как развитие себя (0,8794), индивидуальность (0,8352), профессиональная жизнь (0,8352), креативность (0,8319), обучение и образование (0,8264). Поэтому данный фактор был назван нами «Ценности индивидуализации, личностного и профессионального саморазвития».

Во второй фактор (Ф2) вошли все субшкалы методики СЖО, а также некоторые субшкалы опросника самооотношения. Этот фактор получил название «Осмысленность жизни».

Третий фактор (Ф3) имеет биполярную структуру. На положительном полюсе – такие субшкалы опросника самооотношения, как: глобальное самооотношение (0,7789), аутосимпатия (0,8398), самопринятие (0,7254), самоинтерес (0,6393) и др. Отрицательный полюс представлен шкалой самообвинения (–0,6564). Таким образом, третий фактор назван нами «Самоотношение».

В четвертый фактор (Ф4) вошли такие показатели, как семейная жизнь (0,5852), материальное положение в семейной жизни (0,5346), достижения в семейной жизни (0,5653), социальные контакты в семейной жизни (0,4944), индивидуальность в семейной жизни (0,4151). Этот фактор получил название «Значимость семейной жизни».

В пятом факторе (Ф5) на положительном полюсе – семейные обеды и ужины (0,5418), супружеская верность (0,4638), ценность престижа в семейной жизни (0,4008). А на отрицательном полюсе – «новая покупка» (–0,6949) и «привлекательность» (–0,5297). Данный фактор мы назвали «Поддержание образа благополучной семьи в глазах окружающих». Положительный полюс фактора отражает ориентацию родителей на образ благополучия, основанный на семейном единстве, какой-то

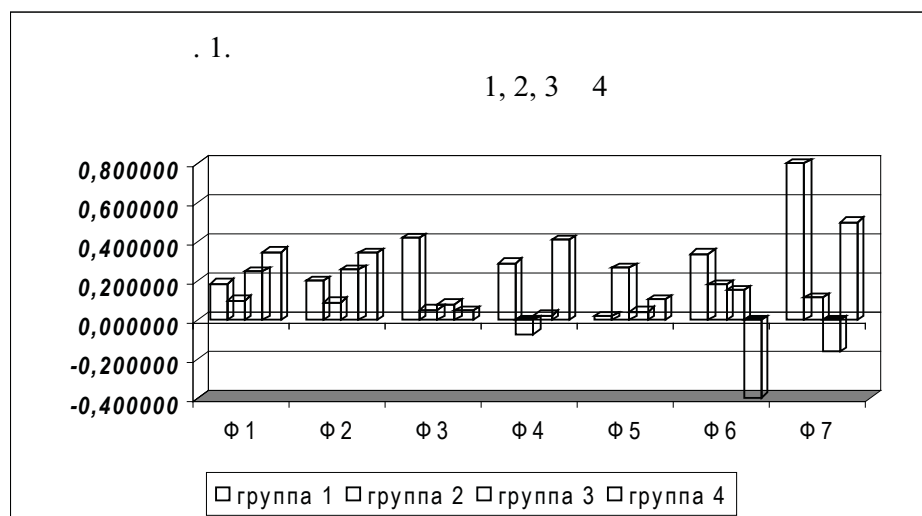
совместной деятельности (пусть даже это совместные обеды или ужины); отрицательный же полюс — ориентацию на внешние признаки благополучия.

Шестой фактор (Ф6) также имеет биполярную структуру. Положительный полюс фактора представлен такими ценностями, как «духовное удовлетворение в семейной жизни (0,5086), опека (0,5423). На отрицательном полюсе — невмешательство (−0,5266). Таким образом, этот фактор мы назвали «Представления о средствах воспитания».

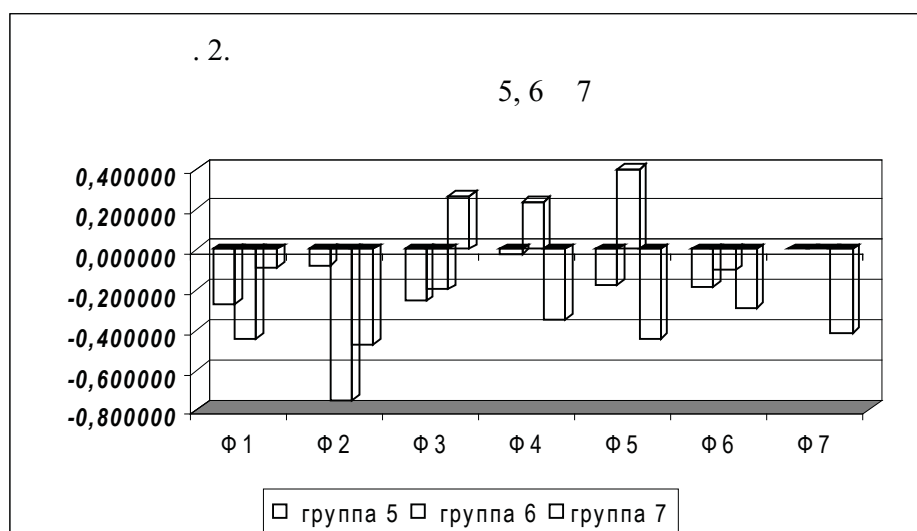
И, наконец, в седьмом факторе (Ф7) положительный полюс представлен следующими ценностями: ответственность за свои слова и поступки (0,6479), личный пример (0,5124), забота о близких (0,4906), уважение мнения другого (0,4716), стремление понять другого (0,4491). Отрицательный полюс представлен такими показателями, как подчинение мнению большинства (−0,5179), компромисс (−0,4945) и взаимный контроль (−0,4843). Поэтому седьмой фактор получил название «Принятие/непринятие ответственности за семейные взаимоотношения на себя».

Затем мы вычислили факторные оценки для каждого испытуемого и смогли построить профили представленности данных факторов в группах родителей, соответствующих разным стилям семейного воспитания.

Группа 1 — гармоничный стиль, группа 2 — потворствующая гиперпротекция, группа 3 — доминирующая гиперпротекция, группа 4 — повышенная моральная ответственность (рис. 1); группа 5 — эмоциональное отвержение с элементами потворствования, группа 6 — эмоциональное отвержение, группа 7 — гипопротекция (рис. 2).



По рис. 1 видно, что ценности индивидуализации, личностного и профессионального саморазвития (Ф1) присущи родителям, использующим гармоничный стиль семейного воспитания, и такие негармоничные стили, как потворствующая и доминирующая гиперпротекция, а также повышенная моральная ответственность (ПМО).



Причем, по результатам корреляционного анализа — чем сильнее ориентация на эти ценности, тем выше уровень гиперпротекции и требований—обязанностей. Наибольший уровень данного фактора отмечается в группе с ПМО. Данной группе присущ также довольно высокий уровень осмысленности жизни (Ф2), высокая значимость семейной жизни (Ф4) и высокий уровень принятия ответственности за семейные взаимоотношения на себя (Ф7).

Этот стиль воспитания отличает чрезмерная включенность родителя в процесс воспитания, мелочный контроль, излишняя требовательность, гиперсоциализирующее влияние родителя, что полностью лишает подростка самостоятельности. Чрезмерная заикленность родителя на воспитании в ребенке социально желательных качеств, развитии его существующих и несуществующих способностей мешает родителю самому развиваться и реализовывать свои собственные возможности. На внутриличностный конфликт указывает и невысокий уровень позитивного самоотношения.

К тому же родители данной группы, по—видимому, плохо осознают свою воспитательную стратегию, поскольку лучшим средством воспитания называют невмешательство (Ф6).

В группе 3 с доминирующей гиперпротекцией достаточно высокие показатели осмысленности жизни и ценностей индивидуализации, но низкая значимость семейной жизни, невысокий уровень самоотношения и непринятие ответственности за семейные взаимоотношения на себя.

Родители из группы 2, потворствующие своему ребенку во всем, характеризуются самыми невысокими из этой четверки показателями осмысленности жизни, ценностей индивидуализации и профессиональной жизни. Ф4 «в минусе», т.е. для этих родителей низка значимость семейной жизни, хотя при этом они пытаются поддерживать образ благополучной семьи.

Отличительными чертами родителей группы 1 с гармоничным стилем воспитания являются самый высокий уровень самопринятия и уровень принятия ответственности за семейные взаимоотношения на себя, выражающийся в таких ценностях, как личный пример, забота о близких, уважение мнения другого, стремление понять другого и т.д.

Группы родителей 5, 6 и 7 (рис. 2), отличаются тем, что они фрустрируют другую главную потребность подростка — потребность в эмоциональной поддержке и

заботе со стороны родителей. Эти родители демонстрируют низкий уровень осмысленности жизни, развития самосознания (родители групп 5 и 6 вообще склонны к самообвинению), низкий уровень стремления к индивидуализации, личностному и профессиональному саморазвитию, непринятие ответственности за семейные взаимоотношения на себя. Единодушны эти родители и в представлениях о средствах реализации воспитательной функции (Ф6).

Хочется отметить еще один факт: группа 6 – родители, использующие стиль эмоционального отвержения (в крайнем своем варианте это воспитание по типу «Золушки»), – характеризуется самыми низкими значениями осмысленности жизни и ценностей индивидуализации, но в то же время демонстрирует значимость ценности семейной жизни и желание соответствовать образу благополучной семьи. Вероятно, ценность семьи здесь во многом отражает социальный стереотип в отношении к семье.

В заключение хотелось бы отметить, что эти результаты не являются окончательными, ибо здесь не учитываются такие факторы, как пол, возраст родителя, уровень образования. Но основные факторы и закономерности влияния ценностных ориентаций на семейное воспитание и его нарушения выявлены.

Так, с ростом ценности индивидуализации, профессионального и личностного саморазвития в среднем возрасте уровень гиперпротекции не снижается. Родители продолжают гиперопекать своих детей, игнорируя их потребности в самостоятельности и автономности, продолжают использовать детские формы контроля, чрезмерно много сил, времени и внимания уделяют воспитанию, вместо того чтобы переключиться на решение своих возрастных задач. Неудивительно, что уровень позитивного самоотношения у таких родителей невысок.

Родители, характеризующиеся низким уровнем стремления к индивидуализации и саморазвитию, низким уровнем осмысленности жизни и позитивного самоотношения (даже при значимости сферы семейной жизни), лишают своего ребенка–подростка эмоциональной поддержки и принятия, которые ему необходимы не менее чем самостоятельность.

Родители, использующие гармоничный стиль воспитания, характеризуются тем, что у них отсутствует конфликт, связанный с выбором ценностей индивидуализации или семейной жизни. Эти ценности практически одинаково значимы для них. То есть это так называемые «интеграторы», если пользоваться терминологией Г. Шихи [12]. При этом такие родители демонстрируют явное позитивное самоотношение и низкий уровень самообвинения при высоком уровне принятия ответственности за семейные взаимоотношения на себя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Елизаров А.Н. Ценностные ориентации неблагополучных семей // Социологические исследования. – 1995. – № 7. с. 93–99.
2. Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. – М.: Медицина, 1982. – 215 с.
3. Карабанова О.А. Психологии семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие / О.А. Карабанова. – М.: Гардарики, 2006. – 320 с.
4. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л.: Медицина, 1983. – 256 с.
5. Марковская Н.Г. Место семьи в системе ценностных ориентаций личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1990.
6. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 319 с.
7. Селезнева О.В. Динамика становления когнитивного и эмоционально–ценностного компонентов самосознания на протяжении подросткового и юношеского возрастов: дис. ... канд. пс. н.: Комсомольск–на–Амуре, 2006.

8. Собкин В.С., Марич Е.М. Ценностные ориентации родителей детей—дошкольников. // Вопросы психологии, 2002, №6, с. 3–14.
9. Соколова Е.Т., Чеснова И.Г. Зависимость самооценки подростка от отношения к нему родителей. // Вопросы психологии, 1986, – №2.
10. Сысенко В.А. Супружеские конфликты. – М.: Финансы и статистика, 1983. – 175 с.
11. Целуйко В.М. Вы и ваши дети. Психология семьи. – Ростов н/Д: «Феникс», 2004. – 448 с.
12. Шихи Г. Возрастные кризисы: ступени личностного роста. – СПб.: Изд-во «Ювента», 1999.
13. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2001. – 656 с.
14. Schwartz, S.H., Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values // Journal of Personality and Social Psychology, 53, p. 550–562.

ФОРМИРОВАНИЕ СУПРУЖЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В МОЛОДОЙ СЕМЬЕ

В данной работе изложены взгляды на проблему формирования супружеских конфликтов в молодой семье. Представлены результаты исследования, целью которого было изучение влияния социально–экономических условий на формирование супружеских конфликтов в семьях, не имеющих детей, брачный стаж которых составляет от 1 года до 5 лет.

Evgrafova J.A.

FORMATION OF MATRIMONIAL CONFLICTS IN YOUNG FAMILY

In the given work sights on a problem of formation of matrimonial conflicts in young family are stated. Results of research which purpose was studying influence of social and economic conditions on formation of matrimonial conflicts in families of not having children which marriage experience makes from 1 year till 5 years are submitted.

Супружеские конфликты в последние годы многократно становились предметом исследований как в области социологии (Антонова И., Медков В.М., 1987; Сысенко В.А., 1981, 1989), так и в психотерапии (Мягер В.К., Мишина Т.М., 1979; Ташева А.И., 1984, 1987; Алешина Ю.Е., 1994; Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В., 1990, 2000; Варга А.Я., 2001) и психологии (Обозова А.Н., 1983; Левкович В.П., Зуськова О.Э., 1985; Ковалев С.В., 1988; Трапезникова Т.М., Гришина Н.В., 1995, 2000; Тимченко Г.Н., Харитонов А.Н., 2002).

Под супружеским конфликтом понимается взаимные отрицательные отношения, возникающие при столкновении противоречивых установок, целей, взглядов, идеалов, представлений супругов по отношению к конкретному предмету или ситуации.

Любой конфликт отражает столкновение интересов, но не всякое столкновение позиций и противоборство мнений являются конфликтом. Несмотря на эмоциональный заряд дискуссии и спора, они могут не переходить в конфликт, если обе стороны, стремясь к поиску истины, рассматривают суть вопроса.

Конфликт обычно вызывается какой–то сложной для супругов проблемой и возникает в том случае, когда обе стороны стремятся овладеть одним и тем же объектом, занять одно и то же место или исключительное положение, играть несовместимые роли, достичь разнонаправленные цели.

Однако в последнее время преобладает скорее оптимистичный взгляд на конфликты. Конфликт содержит в себе потенциально позитивные возможности. Общая идея положительного эффекта конфликтов сводится к следующему: «Продуктивность конфронтации проистекает из того факта, что конфликт ведет к изменению, изменение ведет к адаптации, адаптация ведет к выживанию» [2, с. 40]. Несмотря на то, что в конфликте есть риск разрушения отношений, но есть также и возможность выхода на новый уровень отношений.

Распространенной точкой зрения является то, что желаемая норма семейной жизни — это стабильная семья с хорошими отношениями и удовлетворенностью всех ее членов. В действительности семейной нормой является как раз ситуация, когда индивид не вполне доволен своей семьей, постоянно сталкивается с тем, что та или иная сторона жизни семьи его не устраивает, когда между членами семьи имеются

разногласия, а стабильность семьи находится под постоянной угрозой. Как отметили Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис, в такой семье ее член постоянно стоит перед выбором: притерпеться к этой не устраивающей его особенности семьи, отвергнуть или, наконец, осуществить реинтеграцию [7].

Успешно функционирующие семьи отличаются не отсутствием или низкой частотой конфликтов, а малой их глубиной и сравнительной безболезненностью.

Возникающие конфликты связаны с тем, что супруги так же, как родители и дети, плохо знают и понимают друг друга, что ведет к разобщенности, неприятию друг друга, в конечном счете к психологической несовместимости.

Конфликт, как правило, порождается не одной, а комплексом причин, среди которых весьма условно можно выделить доминирующую.

В.А. Сысенко подразделил причины всех супружеских конфликтов на три большие категории [5]:

1. конфликты на почве несправедливого распределения труда (разные понятия прав и обязанностей);
2. конфликты на почве неудовлетворенных потребностей;
3. ссоры из-за недостатков в воспитании.

В качестве причин, вызывающих супружеские ссоры, могут выступать и социально-экономические условия жизни семьи (недостаточная материальная обеспеченность, плохие жилищные условия, проживание вместе с родителями и т.д.).

Конфликтные ситуации специфичны для разных стадий развития семьи. Наиболее существенна роль конфликта в период формирования семьи, когда супруги только начинают приспосабливаться друг к другу. Именно на этом этапе важно определить причины конфликтных ситуаций, способы и пути их разрешения.

Вступая в брак, люди сталкиваются с большим числом различий, которые они считают необходимым как-то преодолеть. При этом некоторые из противоречий в интересах, ценностях, целях и потребностях молодоженов могут приводить к конфликтам как внешнему выражению этих противоречий. Между тем в обыденном сознании конфликт, как правило, ассоциируется с тем, чего не должно быть в семье.

Кроме того, с начала совместной жизни молодые супруги должны установить огромное количество соглашений, необходимых каждой паре, находящиеся в близких отношениях. Они должны договориться о том, как они будут взаимодействовать с родительскими семьями, с друзьями, и как будут вести домашнее хозяйство, и каковы тонкие и выраженные различия между ними как личностями. Неявно или открыто они должны решить множество вопросов. Они должны решить, где будут жить, в какой степени жена должна влиять на карьеру мужа, должна ли жена работать или нет. Не обсуждаемые вопросы постепенно накапливаются и могут стать поводом для возникновения конфликтов.

Е.С. Калмыкова отмечает, что напряженность в отношениях увеличивается при появлении детей, жилищных и финансовых проблем [3].

Среди сфер жизнедеятельности семьи, в которых чаще всего происходят конфликтные столкновения между супругами Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская выделили следующие [1]:

- 1) проблемы отношений с родственниками и друзьями;
- 2) вопросы, связанные с воспитанием детей;
- 3) проявление стремления к автономии;
- 4) нарушение ролевых ожиданий;
- 5) рассогласование норм поведения;

- б) проявление доминирования одним из супругов;
- 7) проявление ревности;
- 8) расхождения в отношении к деньгам.

Создавая семью, молодым людям, как правило, приходится жить с родителями одного из супругов. Это может детерминировать возникновение дисгармоничных отношений между супругами. Обильная помощь, так же как и жесткий контроль и финансовая поддержка, может повредить. Если, например, родители продолжают поддерживать семью деньгами, это может служить скрытым или явным указанием на то, что они имеют право контролировать образ жизни молодой семьи. Вмешательство родителей может внести в брак раскол, причем весьма часто неосознанно. Некоторые пары пытаются защитить независимость своей территории, полностью обрывая связи с родителями. Обычно такие попытки кончаются провалом и содействуют разрушению брака, так как семейная жизнь предполагает достижение независимости в сочетании с сохранением эмоциональных связей с родственниками.

Кроме того, очень часто в последнее время доминирующим мотивом вступления молодых людей в брак становится материальное благополучие и желание жить отдельно от родителей. Это может привести к тому, что молодые люди, руководствуясь данными мотивами, часто ошибочно выбирают партнера, а также при достижении своей цели, стремление поддержать хорошие межличностные отношения может исчезнуть, и между супругами возникают конфликты. Таким образом, уже на начальном этапе развития молодой семьи в отношениях возникает дисгармония.

В большинстве случаев российская семья характеризуется материально—экономической и психологической зависимостью членов семьи друг от друга. Причиной преобразования нуклеарной семьи в большую трехпоколенную часто становится необходимость совместного проживания в одной квартире, когда молодая семья оказывается финансово неспособной самостоятельно совершить покупку или аренду жилья. Такое положение детерминирует спутанность семейных ролей, снижение эффективности семейного функционирования, рост семейной напряженности и конфликтности.

Цель нашей работы — изучение влияния социально—экономических условий жизни семьи на формирование супружеских конфликтов в молодых семьях. При этом свидетельством возникновения дисгармонии супружеских отношений, по нашему мнению, является высокий уровень конфликтности в семье. В качестве социально—экономических условий рассматривались: бытовые условия, материальное положение, проживание вместе или отдельно от родителей одного из супругов.

Предмет исследования — зависимость супружеских конфликтов от социально—экономических условий проживания семьи.

Гипотеза — низкий уровень социально—экономических условий проживания семьи влияет на возникновение деформаций межличностных отношений супругов, а именно способствует повышению уровня конфликтности в молодой семье.

В исследовании использовались следующие методики:

- 1) методика выявления характера взаимодействия супругов в конфликтной ситуации (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская);
- 2) методика диагностики способа поведения в конфликтных ситуациях (К. Томаса, адаптированная Н.В. Гришной);
- 3) социально—демографическая анкета.

В данном исследовании выборку составили 150 семей г. Пензы, состоящих в браке от 1 года до 5 лет и не имеющих детей. Отбор проводился случайным образом

(методом рандомизации), что гарантирует каждому члену популяции равную возможность стать участником исследования.

В ходе эмпирического исследования каждой паре предлагался пакет методик, направленных на выявление зависимости социально—психологических характеристик семьи и психологических детерминант семейных отношений от социально—экономических условий в обществе. Далее проводился анализ и интерпретация полученных в ходе исследования данных с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена и критерия * Фишера.

Анализ результатов показал, что 70,58% мужчин и 33,34% женщин, как правило, выходят из конфликта неконструктивным способом (избегание, приспособление, соперничество). Конструктивным же способом (сотрудничество, компромисс) конфликтные ситуации разрешают 29,42% мужчин и 66,66% женщин. Следовательно, женщины более склонны решать конфликтные ситуации конструктивными способами. Наиболее выраженными предпочтениями конструктивного выхода из конфликта у 17,65% мужчин и 42,85% женщин можно считать компромисс. Кроме того, большинству мужчин (29,41%) свойственен неконструктивный выход из конфликта, такой как избегание.

Рассматривая сферы жизнедеятельности семьи, в которых происходят конфликты, можно отметить наиболее конфликтные у мужчин: расхождения в отношении к деньгам (–9,25), проявление доминирования одним из супругов (–9), вопросы, связанные с воспитанием детей (–9), нарушение ролевых ожиданий (–8). У женщин: проблемы отношений с родственниками и друзьями (–12), проявление доминирования одним из супругов (–10), нарушение ролевых ожиданий (–9,5), расхождения в отношении к деньгам (–5,25). Менее конфликтными у мужчин являются: рассогласование норм поведения (3), проявление ревности (0), проявление стремления к автономии (–1,75). У женщин: рассогласование норм поведения (3,5), проявление стремления к автономии (1,5), проявление ревности (0,75).

При оценке частоты конфликтов 46,67% мужчин и 20% женщин отмечают частые конфликты, 40% мужчин и 53,33% женщин – редкие конфликты, 13,33% мужчин и 26,67% женщин – очень редкие. Протекание конфликтов оценивается респондентами следующим образом: спокойно обсуждают доводы двух сторон 33,33% мужчин и женщин, не обсуждают ничего, не разговаривают 13,33% мужчин, выясняют отношения на повышенных тонах 53,33% мужчин и 60% женщин, иногда выяснения происходят любыми средствами даже с применением грубой силы у 6,67% женщин.

Следует отметить, что если обобщить полученные данные, то можно сделать вывод о том, что в молодых семьях довольно часто конфликты происходят при формировании структуры семьи: разделения власти, несогласованности функциональных позиций, а также установления отношений с родственниками. При этом низкая частота и малая интенсивность (спокойно обсуждают конфликтную ситуацию) протекания конфликтов наблюдаются в тех молодых семьях, которые проживают отдельно от родителей.

При оценке материального положения семьи и бытовых условий жизни были получены следующие данные:

- материальное положение оценивалось как неудовлетворительное 20% мужчин и 13,33% женщин, как удовлетворительное 73,33% мужчин и 46,67% женщин, как хорошее 6,67% мужчины и 40% женщины, как очень хорошее – не отметил ни один респондент;

- бытовые условия оценивались как неудовлетворительные 13,33% мужчин и 6,67% женщин, как удовлетворительные 46,67% мужчин и 26,67% женщин, как хорошие 40% мужчины и 66,67% женщины, как очень хорошие не отметил ни один респондент.

В результате статистического анализа данных, полученных в ходе исследования, выявили значимые корреляционные связи по следующим показателям:

1. Нарушения ролевых ожиданий и оценка бытовых условий у мужчин ($r_s = 0,654$ при $p \leq 0,01$).

2. Расхождения в отношении к деньгам и оценка бытовых условий у женщин ($r_s = 0,615$ при $p \leq 0,05$).

3. Частота конфликтов у мужчин и женщин ($r_s = 0,74796$ при $p \leq 0,01$).

4. Сила протекания конфликтов у мужчин и женщин ($r_s = 0,632$ при $p \leq 0,01$).

Таким образом, гипотеза о том, что низкий уровень социально-экономических условий проживания семьи влияет на возникновение деформаций межличностных отношений супругов, а именно способствует повышению уровня конфликтности в молодой семье, подтвердилась частично. При статистическом анализе частоты конфликтности в семьях, проживающих с родителями и проживающих отдельно были выявлены положительные тенденции данной зависимости.

Подводя итог, следует отметить, что в молодых семьях на первых этапах жизнедеятельности нет четко установленной структуры, распределения обязанностей и власти, ожидания молодых людей часто расходятся с реальностью, так как они складываются на основе родительской системы как примера и часто могут не соответствовать друг другу. Все это может стать причиной ухудшения взаимоотношений и возникновения конфликтов. Кроме того, низкое материальное положение, плохие бытовые условия и проживание вместе с родителями оказывают влияние на отдельные стороны семейной жизни. Так, плохие бытовые условия связаны с повышением уровня конфликтности по поводу распределения денег и ролевого функционирования, это, возможно, связано с тем, что молодые люди пытаются улучшить условия, компенсируя их налаженным бытом, однако происходит наоборот, конфликт только усугубляется. Одним из показателей бытовых условий также является проживание вместе с родителями одного из супругов, следовательно, родители осознано, а иногда и неосознанно вмешиваются в молодую семью, привнося дисгармонию в отношения. В значительной степени это выявилось у женщин.

Таким образом, современная молодая семья, которая практически не имеет возможности повысить, прежде всего, социально-экономические условия существования, жить отдельно, следовательно, заведомо обречена на некоторую дисгармоничность в отношениях между супругами и повышение уровня конфликтности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений: Спецпрактикум по социальной психологии. М.: Издательство МГУ, 1987. — 120 с.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2000. — 464 с.
3. Калмыкова Е.С. Психологические проблемы первых лет супружеской жизни // Вопросы психологии. — 1983. — № 3. — С. 83–89.
4. Психология и психотерапия семейных конфликтов / Под ред. Райгородского Д.Я. — Самара: Бахрах-М, 2003. — 784 с.
5. Сысенко В.А. Устойчивость брака: Проблемы, факторы, условия. М.: Финансы и статистика, 1981. — 199 с.
6. Шнейдер Л.Б. Основы семейной психологии. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Модек, 2005. — 928 с.
7. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 1999. — 656 с.

НАШИ АВТОРЫ

Абуткина Марьям Наилевна, ассистент кафедры психологического консультирования Московского государственного областного университета.

Авдеева Ирина Николаевна, докторант Института психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины, кандидат психологических наук, доцент, г. Севастополь.

E-mail: avdeev@gala.net

Байкова Ирина Валерьевна, Российский государственный социальный университет (РГСУ), г. Москва.

E-mail: mysunrise83@rambler.ru

Белопольский Виктор Исаевич, Институт психологии Российской академии наук (ИП РАН), г. Москва.

E-mail: vbelop@psychol.ras.ru

Веселкова Юлия Викторовна, аспирант факультета психологии Московского государственного областного университета.

Виданова Юлия Игоревна, аспирант Санкт-Петербургского государственного университета (СПбГУ).

E-mail: gem-u@mail.ru или gemuster@gmail.com

Вислова Аминат Данияловна, старший научный сотрудник кафедры теории и истории социальной работы Кабардино-Балкарского госуниверситета, г. Нальчик.

Горбунова Наталья Андриановна, учитель иностранного языка гимназии №9, г. Железнодорожный, Московской области.

Григорьева Светлана Игоревна, старший преподаватель Московского государственного областного университета.

E-mail: grsw60@mail.ru

Гришин Евгений Валерьевич, ведущий эксперт, КГ «Имидж контакт», кандидат психологических наук, г. Москва.

Громова Л.А., учитель биологии СОШ «Веста», руководитель секции биологии МАН г. Черноголовка Московской области.

E-mail: gromovala@mail.ru

Евграфова Юлия Александровна, соискатель кафедры прикладной психологии Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского (ПГПУ).

Ермолаева Евгения Габдулганиевна, ассистент кафедры психологии развития и возрастной психологии Курганского государственного университета (КГУ).

E-mail: shantal80@inbox.ru

Жулина Елена Викторовна, доцент кафедры специальной психологии Нижегородского государственного педагогического университета, кандидат психологических наук.

E-mail: Zhulinaelena@mail.ru

Иванова Алла Равильевна, соискатель акушерства с основами перенатологии Российского университета дружбы народов (РУДН), г. Москва.

Ильина Виолетта Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода и переводоведения факультета европейских языков Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова.

E-mail: violette-viola@inbox.ru

Климова Елена, соискатель кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета.

Козьяков Роман Валерьевич, доцент кафедры психологии развития и профессиональной деятельности факультета психологии Московского государственного областного университета, кандидат психологических наук.

Крушельницкая Ольга Борисовна, Московский городской психолого-педагогический университет (МГППУ).

E-mail: social2003@mail.ru

Кыштымова Ирина Михайловна, докторант Иркутского государственного педагогического университета, кандидат психологических наук.

E-mail: info@creativity.ru

Новиков Виктор Васильевич, заведующий кафедрой социальной и политической психологии Ярославского государственного университета, доктор психологических наук, профессор.

Орлова Елена Александровна, заведующая кафедрой психологии развития и профессиональной деятельности Московского государственного областного университета, доктор психологических наук, профессор.

Орлова Юлия Леонидовна, соискатель кафедры уголовного процесса и криминалистики Российской академии правосудия (РАП), г. Москва.

Резванцева Марина Олеговна, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета, кандидат психологических наук.

Ризванова Елена Викторовна, Московский государственный областной университет.

Рудь Наталья Николаевна, соискатель Центра национальных проблем образования Федерального института развития образования, методист Научно-методи-

ческого управления по проблемам воспитания детей и юношества МГПИ.

E-mail: rud@internets.ru, 551070@mail.ru

Сагитова Виктория Равильевна, аспирант Московского гуманитарно—экономического института, преподаватель Нижнекамского филиала Московского гуманитарно—экономического института (НКФ МГЭИ).

Самкова Галина, аспирант, Российский государственный гуманитарный университет.

Соколова Е.В., профессор Новосибирского гуманитарного института, кандидат психологических наук, доцент, докторант кафедры психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета

E-mail: spsi@mail.ru

Соловьева Людмила Васильевна, соискатель кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета, сотрудник психокоррекционного центра «Надежда», г. Тула.

Степанов Владимир Григорьевич, профессор кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета.

Третьякова Татьяна Викторовна, аспирант кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета.

Трофимова Полина Викторовна, аспирант Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, методист МОУ «ИД(М)Ц» управления образования, науки и молодежи администрации г. Рязани.

E-mail: Polina-t@inbox.ru

Филатова Александра Федоровна, доцент кафедры практической психологии Омского государственного педагогического университета, кандидат психологических наук, докторант кафедры социальной психологии МГОУ.

E-mail: filatovalexey@mail.ru

Цаплина (Быстрова) Татьяна Михайловна, ассистент кафедры специальной и прикладной психологии факультета коррекционной педагогики Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск.

E-mail: tan_liz@rambler.ru

Чилингарян Л.И., Институт высшей нервной деятельности и нейрофизиологии РАН, г. Москва.

e-mail: tchilingaryan@mail.ru

Шабельников Ирлан Витальевич, доцент кафедры общей и педагогической психологии, кандидат психологических наук Московского государственного областного университета.

Шаповал Анна Сергеевна, ассистент кафедры специальной психологии Нижегородского государственного педагогического университета.

E-mail: n-shapoval@yandex.ru

Шеляховская Нелли Константиновна, доцент кафедры психологии Московского государственного областного университета, кандидат психологических наук.

Юнусова Руфина Альмировна, соискатель кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета, психолог Центра социальной помощи семье и детям «СОКОЛ», г. Москва.

Ямщикова Надежда Николаевна, Российский государственный социальный университет (РГСУ), г. Москва.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Шеляховская Н.К.	
Н.Д. ЛЕВИТОВ И ЕГО АСПИРАНТЫ О ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЯХ ЧЕЛОВЕКА.....	3
Виданова Ю.И.	
ОРИЕНТАЦИЯ ВО ВРЕМЕНИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ УСПЕШНОГО ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССОВЫХ СИНДРОМОВ.....	9
Белопольский В.И.	
ВЗОР ЧЕЛОВЕКА: ЕГО ПРИРОДА И ФУНКЦИИ.....	13
Новиков В.В., Гришин Е.В.	
ФЕНОМЕН ВНИМАНИЯ В ЭЛЕКТОРАЛЬНОМ ПОВЕДЕНИИ.....	21
Трофимова П.В.	
ОБОНЯТЕЛЬНЫЙ СЕГМЕНТ ПРЕДМЕТНОЙ СФЕРЫ РОМАНА М.А. ШОЛОХОВА «ТИХИЙ ДОН».....	29
Кыштымова И.М.	
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОНИМАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ КАК РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО СМЫСЛА СРЕДСТВАМИ КУЛЬТУРЫ.....	36
Тугуши С.А.	
ПРОЯВЛЕНИЕ БЕССОЗНАТЕЛЬНОГО В ПРИТЧЕВЫХ ОБРАЗАХ.....	48

РАЗДЕЛ II. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Чилингарян Л.И., Степанов В.Г., Климова Е.М.	
ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПОВЕДЕНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КЛАССАХ С РАЗНЫМ ПРОФИЛЕМ ОБУЧЕНИЯ.....	56
Козьяков Р.В.	
ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ.....	66
Горбунова Н.А.	
ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ МОДУЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ (ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ).....	72
Веселкова Ю.В.	
ОСОБЕННОСТИ Я–КОНЦЕПЦИИ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ И УЧАЩИХСЯ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ 14–17 ЛЕТ.....	80
Филатова А.Ф.	
К ВОПРОСУ О ПОЛОВОМ ВОСПИТАНИИ ПОДРОСТКОВ.....	85
Рудь Н.Н.	
ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ СЕВЕРА.....	91
Громова Л.А.	
СОЦИАЛЬНЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РИСКИ РУКОВОДСТВА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ШКОЛЬНИКОВ.....	96
Ризванова Е.В.	
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	100
Резванцева М.О., Григорьева С.И.	
ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО–РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА МОТИВАЦИЮ ОБУЧЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	105

РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Вислова А. Д.	
ПАРАДИГМА ТОЛЕРАНТНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА.....	110
Юнусова Р.А.	
ИНТЕГРАТИВНО – ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ.....	116

Цаплина Т.М.	
ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ МАТЕРИНСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ.....	121
Третьякова Т.В.	
ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ АДДИКТИВНОГО И ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ.....	128
Соколова Е.В.	
СИСТЕМНАЯ ПСИХОКОРРЕКЦИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В РАННЕМ ДИЗОНТОГЕНЕЗЕ.....	132
Савина Г.М., Жулина Е.В.	
СТАНОВЛЕНИЕ РЕЧЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ (РАННИЙ И ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ).....	145
Шаповал А.С., Жулина Е.В.	
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ ПЯТИ ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ.....	154

РАЗДЕЛ IV. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Крушельницкая О.Б.	
ПРОБЛЕМА ОТНОШЕНИЙ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ЗНАЧИМОСТИ ПОДРОСТКА СО СВЕРСТНИКАМИ И ВЗРОСЛЫМИ.....	163
Байкова И.В., Ямщикова Н.Н.	
ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИАЛЬНЫХ СТРАХОВ С СОСТОЯНИЕМ НЕРВНО–ПСИХИЧЕСКОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ.....	174
Соловьева Л. В.	
ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО– ДЕПРИВИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	182
Сагитова В.Р.	
ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО–ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ ВУЗОВ.....	185
Самкова Г.	
ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЖЕНЩИН НА ОТНОШЕНИЕ К СФЕРАМ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ В МОНО И ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ БРАКАХ (НА ПРИМЕРЕ РУССКО–КОРЕЙСКИХ СЕМЕЙ).....	198
Гришин Е.В.	
СОЦИАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ЭЛЕКТОРАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ.....	204
Шабельников И.В.	
ЗВУКО–ФОНЕТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ИНТРАПСИХИЧЕСКОГО СУБЪЕКТНОГО СОСТОЯНИЯ.....	209

РАЗДЕЛ V. ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Орлова Ю.Л.	
К ПРОБЛЕМЕ КРИТЕРИЕВ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УГОЛОВНО–ПРОЦЕССУАЛЬНОЙ НЕДЕЕСПОСОБНОСТИ.....	217
Дубиков В.В., Булгаков А.В.	
ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА (НА ПРИМЕРЕ МИЧМАНОВ КОРАБЛЕЙ ВОЕННО–МОРСКОГО ФЛОТА РОССИИ).....	220

РАЗДЕЛ VI. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

Авдеева И.Н.	
РАБОТА ФАСИЛИТАТОРА ПО СОЗДАНИЮ ПОДДЕРЖИВАЮЩИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ КЛИЕНТА.....	227
Иванова А.Л., Орлова Е.А.	
ПУТИ, МЕТОДЫ И СРЕДСТВА МЕДИКО–ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ (МПП) ПРИ БЕСПЛОДНОМ БРАКЕ.....	240
Ильина В.А.	
ЧЕТЫРЕ ИЗМЕРЕНИЯ ОДИНОЧЕСТВА.....	246

Ермолаева Е.Г.	
ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ–ПОДРОСТКОВ В АСПЕКТЕ	
ИХ ВЛИЯНИЯ НА НАРУШЕНИЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ.....	254
Евграфова Ю.А.	
ФОРМИРОВАНИЕ СУПРУЖЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В МОЛОДОЙ СЕМЬЕ.....	262
НАШИ АВТОРЫ.....	267

Для публикации научных работ в выпусках серий «Вестника МГОУ» принимаются статьи на русском языке. При этом публикуются научные материалы преимущественно докторантов, аспирантов, соискателей, преподавателей вузов, докторов и кандидатов наук.

Требования к оформлению статей

- документ MS Word (с расширением doc);
- файл в формате rtf;
- текстовый файл в DOS или Windows-кодировке (с расширением txt).

Файл должен содержать построчно:

на русском языке	НАЗВАНИЕ СТАТЬИ — прописными буквами Фамилия, имя, отчество (полностью) Полное наименование организации (в скобках — сокращенное), город (указывается, если не следует из названия организации) Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком Аннотация
на английском языке	НАЗВАНИЕ СТАТЬИ — прописными буквами Имя, фамилия (полностью) Полное наименование организации, город Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком Abstract
на русском языке	Объем статьи — от 15 000 до 40 000 символов, включая пробелы Список использованной литературы под заголовком Литература

Формат страницы — А4, книжная ориентация. Шрифт Arial, цвет шрифта черный, размер не менее 14 пунктов, междустрочный интервал — полуторный.

Форматирование текста:

— **запрещены** любые действия над текстом («красные строки», центрирование, отступы, переносы в словах и т.д.), **кроме** выделения слов полужирным, подчеркивания и использования маркированных и нумерованных (первого уровня) списков;

— **наличие рисунков, формул и таблиц** допускается только в тех случаях, если описать процесс в текстовой форме невозможно. В этом случае каждый объект не должен превышать указанные размеры страницы, а шрифт в нем — не менее 12 пунктов. Возможно использование только вертикальных таблиц и рисунков. Запрещены рисунки, имеющие залитые цветом области, все объекты должны быть черно-белыми без оттенков. **Все формулы** должны быть созданы с использованием компонента **Microsoft Equation** или в виде четких картинок;

— **запрещено уплотнение интервалов**;

— **при нарушении требований** объекты удаляются из статьи.

Абзацы должны быть отделены друг от друга пустой строкой (дополнительным «Enter»).

Обращаем особое внимание на *точность библиографического оформления* произведений печати в «Примечаниях» (литература в конце текста), на *выверенность статей* в компьютерных наборах и *полное соответствие* файла на дискете и бумажного варианта!

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей, хотя с точки зрения научного содержания авторский вариант сохраняется. Статьи, не соответствующие указанным требованиям, решением редакционной коллегии серии не публикуются и не возвращаются (почтовой пересылкой).

В случае принятия статьи условия публикации оговариваются с ответственным редактором.

Ответственный редактор серии «Психологические науки» — кандидат психологических наук, доцент Булгаков А.В.

Адрес редколлегии серии «Психологические науки» «Вестника МГОУ»: г. Москва, ул. Радио, д. 10а, кор. 1. Телефон: 261–29–45, 223–31–75 доб. 1570. E-mail: av_bulgakow@mail.ru.

ВЕСТНИК
Московского государственного
областного университета

Серия
«Психологические науки»

№ 4

Подписано в печать 25.12.2007 г.
Формат бумаги 60x86 /₈. Бумага офсетная. Гарнитура «NewtonC».
Уч.—изд. л. 19,5. Усл. печ. л. 17. Тираж 500 экз. Заказ № 9.

Издательство МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10–а,
т. 265–41–63, факс 265–41–62.