

ISSN 2072-8549

Вестник

Вестник

Московского
Государственного
Областного
Университета

*Психологические
науки*

№ 1 / 2009

Вестник

***Московского государственного
областного университета***

**СЕРИЯ
«ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ»**

№ 1

**Москва
Издательство МГОУ
2009**

**Вестник
Московского государственного
областного университета**

Научный журнал основан в 1998 году

Редакционно-издательский совет:

Пасечник В.В. – председатель, доктор педагогических наук, профессор
Блинова В.П. – начальник учебно-методического управления
Дембицкий С.Г. – первый проректор, проректор по учебной работе, доктор экономических наук, профессор
Макеев С.В. – директор издательства, кандидат философских наук, доцент
Трайтак С.Д. – первый зам. председателя, проректор по научной работе и международному сотрудничеству, доцент
Чайка А.В. – начальник планово-экономического управления

Редакционная коллегия серии «Психологические науки»:

член-корр. РАО, д. психол. н., проф. Барабанщиков В.А.
член-корр. РАО, д. психол. н., проф. Кондратьев М.Ю.
Почетный доктор Клаус Мика (Германия)
д. психол. н., проф. Булгаков А.В. – ответственный редактор
д. психол. н., проф. Орлова Е.А.
д. психол. н., проф. Шнейдер Л.Б.
д. психол. н., проф. Шульга Т.И.
д. психол. н., проф. Ясвин В.А.
д. истор. н., проф. Фирсов М.В.
к. психол. н., доц. Крук В.М.
к. психол. н., доц. Резванцева М.О.
к. п. н., доц. Вайдорф-Сысоева М.Е.
к. п. н., доц. Иванова М.Е.

Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – № 1.– 2009. – М.: Изд-во МГОУ.
– 220 с.

В выпуске опубликованы научные работы, посвященные проблемам общей, педагогической, социальной психологии, психологического консультирования и психокоррекции. Публикуемые материалы содержат как современные теоретические представления, так и результаты экспериментальных исследований, выполненных в реальных условиях жизнедеятельности различных сфер: образования и науки, экономики и бизнеса, государственных и силовых структур. Многие статьи носят междисциплинарный характер.

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

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

© МГОУ, 2009
© Издательство МГОУ, 2009

РАЗДЕЛ I. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923

Булгаков А.В.

ИСТОРИКО-ЭВОЛЮЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ: ВЗГЛЯД СОЦИАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА. К 60-ЛЕТИЮ АЛЕКСАНДРА ГРИГОРЬЕВИЧА АСМОЛОВА*

«Сущностей не следует
умножать без необходимости».
Уильям Оккам

«Каждую произносимую мной
фразу следует понимать не как
утверждение, но скорее как вопрос».
Нильс Бор

Статья посвящена юбилею российского ученого-психолога Александра Григорьевича Асмолова. В ней представлен анализ пересечений и дополнений историко-эволюционного подхода в психологии личности А.Г. Асмолова и актуальных проблем социальной психологии. На примере психологии личности и социальной психологии подчеркнута необходимость и возможность использования теоретических наработок между различными отраслями психологического знания.

Ключевые слова: историко-эволюционный подход в психологии личности, социальная психология личности, межгрупповая адаптация, методология науки.

Традиционное деление в науке на школы и направления ведет к жесткой дифференциации ученых по своим предметным областям, где большинство успешно находится до момента, когда ресурс принадлежности сжимается шагренью кожей, а вопросы теории и практики все равно необходимо решать. Человечество, вступающее в психозойскую эру (В.И.Вернадский), ждет эти ответы. В российской психологии методология такого решения, дающая возможность целостно оценить и внятно объяснить, научно спрогнозировать и обоснованно спроектировать результат развития, во многом разработана в оригинальной концепции психологии личности А.Г. Асмолова, названной автором: «Историко-эволюционный подход в психологии личности». Это метапсихология личности, имеющая точкой опоры культуру неклассической психологии. И именно такая, общая, опора объединяет многих российских психологов вне зависимости от принадлежности к конкретным научным специальностям.

Из официальной хроники: Асмолов Александр Григорьевич, действительный член Российской академии образования, заведующий кафедрой психологии личности МГУ им. М.В.Ломоносова;

родился 22 февраля 1949 года в Москве в семье моряка-черноморца; учил-

* © Булгаков А.В., 2009.

ся в 1966-1968 годах в Московском областном педагогическом институте им. Н.К.Крупской (сегодня – Московский государственный областной университет), окончил психологический факультет МГУ им. М.В.Ломоносова в 1972 году, доктор психологических наук, профессор;

1972-1988 - старший лаборант, ассистент, доцент кафедры общей психологии факультета психологии МГУ;

1988-1992 - главный психолог, главный психолог - советник председателя Государственного комитета СССР по народному образованию; 1992-1996 - заместитель министра образования РФ; 1996-1998 - заместитель министра, 1998 - первый заместитель министра общего и профессионального образования РФ;

с 1985 года – вице-президент Общества психологов СССР при АН СССР, Российского общества психологов; член 5-ти редакционных советов и 2-х экспертных советов.

Сравнительный анализ концепций и теорий личности в современной российской психологии – дело не только сложное для социального психолога, но и неблагодарное. С одной стороны, на небосклоне психологической науки уже давно таинственно мерцают яркие планеты, прежде всего, Л.С. Выготского и С. Рубинштейна, а затем – Б.Г. Ананьева, П.Я.Гальперина, Б.В. Зейгарник, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Б.М. Теплова, Д.Н. Узнадзе, чей вклад в психологию настолько признан, что к нему постоянно обращаются не только наши ученые для обоснования своей преемственности в теоретических построениях, но и зарубежные исследователи открывают для себя их имена. Поэтому здесь социального психолога подстерегает опасность следования по пути нахождения артефактов, важных как для себя лично, так и для предметной области социальной психологии, но хорошо известных специалистам в области психологии личности, но в другом ракурсе рассматриваемым ими. Это опасность дилетантизма, проблема компетенции. С другой стороны чтение работ А.Г. Асмолова, Б.С. Братуся, Ф.Е. Васелюка, В.Ф. Петренко, В.И. Слободчикова, В.С. Мухиной, и др. современных российских психологов вызывает не только неподдельный интерес к полученным авторами результатам теоретических и эмпирических исследований, но и переживания чувства удовлетворенности от понимания своей профессиональной идентичности. Оно возникает в связи с использованием общих подходов в методологии, а часто – и в методах исследования. Особый интерес имеют общие пересечения в проблемных полях социальной установки, социальной идентичности, личности в группе, межэтнических взаимодействий, практической психологии и др.

Что же вызывает в историко-эволюционном подходе особое чувство сопричастности к сходному пониманию проблем современной российской психологии?

Во-первых, в историко-эволюционном подходе используется логика дополнительности (Н.Бор). А.Г. Асмолов творчески применяет полярные и вместе с тем взаимодополняющие ориентации, в пространстве которых акцентируются различные проявления личностного бытия человека: объектно-субъектную, детерминистскую-индeterminистскую, монологическую-диалогическую ориентации. Современная психология личности в России носит ярко выраженный междисциплинарный характер, подвергающаяся, как настоящий океанский лайнер, идущий в пятой стихии – стихии-человеке – волнам модерни-

зации, ускоряющим или замедляющим, но однозначно влияющим на ход ее развития. Поэтому А.Г. Асмолов, проанализировав волны антропологизации (В.И. Слободчиков, В.П. Зинченко), «гуманизации» и «этанизации» (Б.С. Братусь, А.Б. Орлов), прагматической философии «вестернализации» (психосинтез Р. Ассаджиоли, онтопсихология А. Менегетти, нейролингвистическое программирование Дж. Гриндлера) в психологии личности, делает вывод об имеющемся потенциале и возможных рисках использования этих психологических концепций. Автор высказывает озабоченность общей тенденцией в нашей психологической науке, с которой нельзя не согласится: «... в отечественной психологии личности вместе с водой выбрасывается и ребенок: психологи на Западе, разрабатывающие методологию гуманитарного знания о человеке, открывают для себя Л.С. Выготского, М.М. Бахтина, Н.А. Бернштейна, Ю.М. Лотмана, С.Л. Рубинштейна, а отечественные психологи начинают напоминать «Иванов не помнящих родства» [2, 11-12].

Во-вторых, в историко-эволюционной концепции личности широко применяется категория «социальная ситуация развития личности» (Л.С. Выготский), «в которой происходит ломка традиционной системы ценностных ориентаций, обостряется поиск личностной и групповой идентичности, возрастает влияние индивидуальных действий личности на траекторию развития исторического процесса. В результате психолог для выработки логики действий, помогающих личности пережить драмы смутного времени, вынужден работать как психоисторик, проектировать разные варианты ситуации исторического развития, не ограничиваясь формулой «здесь и теперь» [2, 13]. Таким образом, психология личности А.Г. Асмолова является конструктивной действенной психологией, основой организации служб практической психологии. Это отклик на вызовы нашего тревожного времени.

В-третьих, методологический смысл историко-эволюционного подхода в психологии личности состоит также в том, что этот подход помогает увидеть перспективу перехода от изучения проблем развития психики в эволюции, столь характерного для деятельностного подхода в психологии, к изучению психики как конструктивного фактора самой эволюции, и, тем самым, навести мост между психологией и другими науками о развитии человека в природе и обществе. На этом пути и открывается в новом свете широко обсуждаемое *предназначение психологии как ведущей науки о человеке* (Б.М. Кедров, А.Н. Леонтьев, Ж. Пеаже), способной конструировать «*поля предметных значений*» (А.Н. Леонтьев) как особого итнерсубъктивного измерения действительности.

Основные положения историко-эволюционного подхода (ИЭП) в психологии личности А.Г. Асмоловым могут быть представлены следующим образом [2, 16-20].

1. ИЭП в психологии личности позволяет выделить универсальные закономерности развития человека в биогенезе, социогенезе и персоногенезе и, тем самым, открывает возможность междисциплинарного и внутридисциплинарного синтеза представлений о психологии личности.

2. В ИЭП универсальные закономерности развития человека в биогенезе, социогенезе и персоногенезе находят свое выражение в общесистемных принципах, характеризующих динамику развития различных эволюционирующих систем, понимании специфики механизмов эволюции, места индивидуальных элементов в генезисе систем, соотношения стабильности и изменчивости

ти эволюционирующих систем, а также позволяют определить перспективы развития психологии личности.

– В качестве общесистемных принципов анализа в ИЭП выделяются следующие: принцип роста вариативности элементов системы как критерий прогрессивной эволюции; принцип взаимодействия тенденций к сохранению и изменению как условие развития эволюционирующих систем, обеспечивающее их адаптацию и изменчивость; принцип возникновения избыточных преадаптивных элементов эволюционирующих систем, способных обеспечить резерв вариативности этих систем в неопределенных критических ситуациях их существования; принцип возможности превращения преадаптивной активности избыточных элементов эволюционирующей системы в адаптивную активность данной системы; принцип возрастания влияния преадаптивных избыточных элементов эволюционирующей системы на выбор дальнейшей траектории ее развития в неопределенных критических ситуациях.

– Данные общие принципы развития эволюционирующих систем являются основой для пересмотра бытующих в разных науках о человеке и обществе полярных представлениях о роли биологической эволюции в истории становления человечества... В контексте ИЭП обосновывается эвристичность гипотезы «рассеивающего отбора» в качестве ключа к пониманию эволюционного смысла возникновения различных индивидных свойств человека и проявлений индивидуальности личности в естественноисторическом процессе.

– Индивидуальные особенности элементов эволюционирующей системы именно в системе приобретают свои новые самобытные специфические качества и снабжают систему запасом адаптивной изменчивости, который может быть задействован в неопределенных критических ситуациях...

– В процессе эволюции социальных систем социотипические качества личности выражают тенденцию данных систем к сохранению и могут в широком смысле быть охарактеризованы как адаптивные, а проявления индивидуальности личности преимущественно отражают тенденцию системы к изменению и, будучи преадаптивными по своему эволюционному смыслу, обеспечивают потенциальные возможности иных вариантов дальнейшей эволюции данной социальной системы.

– ИЭП позволяет прогнозировать и структурировать поле проблем и направлений, с которыми связано будущее развитие психологии личности: рост междисциплинарных исследований, опирающихся на универсальные закономерности развития систем; переход при постановке проблем анализа развития личности от антропоцентрической феноменографической ориентации к историко-эволюционной ориентации; появление дисциплин, рассматривающих психологию как конструктивную проектировочную науку, выступающую фактором эволюции общества.

3. В русле деятельностного подхода А.Г. Асмоловым систематизированы принципы, на основе которых намечен путь к пониманию конкретных механизмов преобразования индивидных свойств человека и социально-исторического образа жизни человека в персоногенез человека: принцип предметности; принцип активности; принцип неадаптивности; принцип опосредования и сигнификации; принцип интериоризации – экстериоризации; принцип психологического анализа по единицам; принцип зависимости психического отражения от места отражаемого объекта в структуре целенаправленной деятель-

ности человека.

– В деятельностном подходе к развитию личности для анализа взаимопереходов биогенеза, социогенеза и онтогенеза в процессе построения жизненного пути личности может быть использована **схема системной детерминации развития личности**. В этой схеме индивидные свойства человека выступают как антропогенетические безличные предпосылки развития личности; целенаправленная деятельность – как основная и движущая сила развития личности, посредством которой осуществляется преобразование природы, культуры и человека.

4. ИЭП в психологии личности позволяет выявить в качестве единиц динамической организации личности смысловые установки, определяющие поступки человека и обеспечивающие устойчивость поведения человека в изменяющемся мире.

5. Практическая психология личности, опирающаяся на ИЭП, продемонстрировала свои возможности в социальном конструировании реальности и, тем самым, способствует изменению общественного статуса психологии в социальной практике.

Как сопрягаются подходы А.Г.Асмолова со взглядами социальных психологов на некоторые актуальные проблемы нашей науки?

Концепция ИЭП в психологии личности может помочь ответить на один из фундаментальных вопросов социальной психологии о современном состоянии изучения малых групп (А.И. Донцов). Происходит ли что-либо с человеком, когда он становится членом группы? Изменяются ли его взгляды, ценности, привычки, пристрастия? Если да, то каковы механизмы воздействия группы на личность и насколько глубоки его последствия? Может ли и при каких условиях отдельная личность выступить фактором групповой динамики? Как сказываются на судьбе группы индивидуально-психологические особенности ее участников? [5]

Подходы А.Г. Асмолова целесообразно использовать при управлении персоналом развивающейся организации. Они в полной мере соответствуют представлениям социальных психологов об экономическом, организационном и гуманистическом подходе к управлению ими (Т.Ю.Базаров). Если экономический и организационный подходы подчеркивают структурную сторону организации, то организационно-культурный показывает, как можно создавать организационную действительность и влиять на нее через язык, нормы, фольклор, церемонии и т.д. Гуманистический подход позволяет также интерпретировать характер отношений организации с окружающей средой в том направлении, что организации способны не только адаптироваться, но и изменять свое окружение, основываясь на собственном представлении о себе и своей миссии. Разработка стратегии организации может превратиться в активное построение и преобразование окружающей реальности [4].

В наши дни, в социальном контексте роста межэтнической напряженности и непрекращающихся межэтнических конфликтов как в мире в целом, так и в России, именно такая ветвь этнопсихологии, как **психология межэтнических отношений**, требует к себе самого пристального внимания. Здесь, по мнению Т.Г. Стефаненко, важно опираться на знание психологических различий между представителями разных этносов и их связей с культурными, социальными, экономическими, экологическими переменными на уровне общества.

Только выявив психологические особенности взаимодействующих этносов, которые могут мешать в налаживании отношений между ними, специалист-практик может выполнить свою конечную задачу – предложить психологические способы их урегулирования [7].

Анализ публикаций за последние 18 лет, проведенный А.В.Сидоренковым на примере журналов «Вопросы психологии» и «Психологический журнал», выявил тематику «Личность в социальной психологии». Это, прежде всего, проблемы взаимоотношения и взаимодействия членов малой группы, индивидуально-психологические особенности личности в малой группе, совместная деятельность. В этот же период ни в одном из журналов вообще не издавались работы по нормам и ценностям, межличностному восприятию и познанию, социально-психологическому климату, взаимодействию личности с группой (адаптация, идентификация, референтность). В публикациях не отражено существенное развитие двух отечественных теорий малой группы – А.В.Петровского и Л.И.Уманского – и не отмечено формирование новых концепций, было опубликовано очень мало работ методологического содержания [6].

В последние годы в социальной психологии происходит рост теоретических и экспериментальных исследований, широко использующих идеи ИЭП в психологии личности А.Г. Асмолова: концепция малой группы Сидоренкова (2003), концепция межгрупповой адаптации в организации Булгакова (2007), ордерный подход к организационной культуре Аксеновской (2008) и др. Все перечисленные авторы показали возможность и целесообразность творческого сопряжения взглядов А.Г.Асмолова с рассматриваемыми ими социально-психологическими проблемами. Проиллюстрируем это на примере разработанной нами концепции межгрупповой адаптации (МГА) на кораблях Военно-морского флота России.

Психологическая концепция межгрупповой адаптации – это совокупность *исходных теоретически обоснованных и эмпирически апробированных положений* о содержании, генезисе, методологии и методике изучения адаптации корабельных групп друг к другу в многообразии ситуаций совместной деятельности, основных закономерностях, принципах и механизмах, социально-психологических путях, средствах и технологиях оптимизации межгруппового адаптационного процесса. Основная цель разработки концепции заключается в использовании межгрупповых адаптационных явлений как ресурса для повышения эффективности управляемости экипажами кораблей ВМФ.

Межгрупповая адаптация на корабле ВМФ представляет собой процесс оптимизации взаимодействия корабельных групп, характеризующихся соответствующими субкультурами, основу которых составляют мотивационные, когнитивные, эмоциональные, поведенческие и интегральные компоненты, выступающие в единстве двух аспектов: структурно-функционального и ценностно-мировоззренческого. Структурно-функциональная составляющая доминирует в адаптационных макропроцессах, проходящих в социальных, деятельности, экологических, интегративных сферах МГА. Ценностно-миро-воздушная составляющая доминирует на уровне индивидуально-групповых приспособительных микропроцессов в ходе межгрупповых отношений.

На основании теоретического изучения и экспериментального исследования, выполненного на выборке из более чем 2100 военных моряков 45 эки-

пажей кораблей Северного и Черноморского флотов, были получены **закономерности МГА** в экипаже корабля ВМФ: а) *Закономерность, обусловленная генезисом МГА* на корабле, которая определяется нелинейностью восприятия группами ситуаций МГА относительно своего статусного положения в экипаже. МГА проявляется как слабо рефлексируемое явление, выраженное в неком обобщенном «другом», находящемся в тени, на периферии межличностных взаимодействий, но базовое по своему социально-психологическому содержанию, существенно влияющее на результативность совместной деятельности членов групп и межгрупповые отношения.

б) *Социально-психологические закономерности МГА*, представляющие сложную динамическую систему эмпирически выявленных зависимостей:

при многообразии военно-организационных субкультур корабельных групп доминирующей культурой экипажа корабля является субкультура «порядка». Группы с однотипными субкультурами испытывают меньшую напряженность в МГА. Корабельные группы с низким статусом обладают менее широким спектром военно-организационных субкультур, у более высокостатусных групп субкультуры представлены в полном объеме. Величина статусной дистанции между группами оказывает на МГА нелинейное влияние;

благоприятный социально-психологический климат в корабельных группах предопределяет применение ими традиционных алгоритмов и стратегий МГА. Для корабельных групп с противоречивым социально-психологическим климатом МГА носит характер высокой неопределенности. Неблагоприятный социально-психологический климат способствует использованию группами более широкого спектра стратегий, инновационных алгоритмов МГА. При отсутствии управленческих воздействий процесс происходит спонтанно, хаотически, прогноз результатов МГА практически невозможен;

уровень развития корабельных групп по критерию сбалансированности групповых систем оказывает существенное влияние на МГА: несбалансированные группы разрешают ситуации МГА наиболее напряженно; высокостатусные группы, взаимодействуя с низкостатусными группами, успешно преодолевают ситуации МГА независимо от уровня своего развития;

при реализации корабельными группами социально-ролевых функций МГА доминируют: фактор групповой адаптации к военной деятельности в морской стихии – при выполнении задач боевой службы; фактор адаптации групп к совместной деятельности в экипаже корабля – при плановом выполнении учебно-боевых задач в море; социально-психологический фактор организации – при расформировании экипажа корабля.

в) *Закономерность МГА групп с различной профессиональной компетенцией в экстремальных условиях совместной деятельности*, которая определяется детерминацией разрешения противоречий, возникающих в системе взаимодействия объективно-сituативных, индивидуально-личностных и межгрупповых факторов.

г) *Закономерности, связанные с влиянием внешних факторов на МГА*, устанавливающие динамику процесса: на первом этапе возникает напряженность между группами с различным статусом, на втором – происходит возвращение групп к неустойчивому состоянию гомеостазиса, на третьем – требуются решительные действия управления более высокого уровня, так как внешние деструктивные силы перемещают существующее межгрупповое напряжение

из областей социально-психологической и военно-профессиональной в области этнических, социальных, религиозных и других межгрупповых отношений.

Принципы изучения (сопряжения амбивалентных подходов, иерархии, цикличности, «русской модели управления военной организацией», деятельностиного опосредования, доминирующего внешнего фактора) и **принципы оптимизации МГА** (сопряжения противоречивости МГА, субкультурного приспособления групп друг к другу, эргономичности МГА), которые реализуются через такие основные социально-психологические **механизмы МГА**, как межгрупповая неадаптивность; организационная идентификация; совместная деятельность.

Приведенные концептуальные взгляды, по нашему мнению, пересекаются с применяемым А.Г. Асмоловым методологическим замыслом историко-эволюционного подхода в психологии личности, и поэтому во многом дали возможность получить реальные результаты **оптимизации МГА** на корабле. Сутью ее является практическая психологическая работа командования, военных психологов по осуществлению программы социально-психологического сопровождения совместной деятельности корабельных групп, выполняющих поставленные экипажу боевые и учебно-боевые задачи. Для оптимизации МГА целесообразно использовать разработанные и апробированные технологии МГА: компетенциальную технологию, технологии командообразования, актуализации групповой идентичности, саморегуляции в ситуации МГА. Среди направлений деятельности флотского психолога по оптимизации МГА на корабле выделяются: психологическое сопровождение развития экипажа корабля, формирование благоприятного социально-психологического климата, улучшение межгрупповых отношений на корабле; формирование у военных моряков межгрупповой толерантности, конфликтостойчивости; оказание психологической помощи группам дезадаптационного риска.

Краткий сравнительный анализ основных позиций историко-эволюционного подхода в психологии личности А.Г. Асмолова выявил основные линии пересечения с актуальными проблемами современной российской социальной психологии, сходные взгляды на их решение.

Теоретические взгляды А.Г. Асмолова реализуются в практической психологии образования в России. При этом следует подчеркнуть, что экспериментальной площадкой для апробации идей историко-эволюционного подхода в психологии личности стала система образования Московской области. По инициативе А.Г. Асмолова в области проходит становление психологическая служба, структурно оформленная и содержательно во многом опирающаяся на его идеи. Большой вклад в дело подготовки психологов Московской области внесло создание Академии социального управления, Центра практической психологии АСУ, оказание поддержки становлению факультета психологии Московского государственного областного университета, отмечающего в этом году свое пятилетие. В 2004 году на факультете учились 720 студентов, на трех кафедрах работали 40 преподавателей, из них – 5 докторов наук. В 2009 году на факультете учатся 1250 студентов, на пяти кафедрах трудятся 80 преподавателей, из них – 26 докторов наук.

Мой прошлый профессиональный опыт подталкивает сравнить наш факультет с кораблем на подводных крыльях. Пока скорость низка, такой корабль достаточно неустойчив, его бросает на волне из стороны в сторону, не

всякий капитан правильно удержит руль, можно наскочить на скалы или сесть на мель, экипаж укачивает, он ропщет и становится неуправляемым. Ситуация меняется при наборе оборотов машины. Сила движения наполняет все. Эта сила вызывает целеустремленность, гордость за принадлежность к экипажу, успех. Моряки говорят: «Корабль встал на крыло, задача будет выполнена». Факультет психологии МГОУ встал на крыло, Ваших ожиданий, Александр Григорьевич, мы не подведем.

Поздравляем Вас с юбилеем, желаем: океан творческих сил, умных и достойных учеников и последователей; верим в устойчивость и надежность взятого курса на превращение психологии в ведущую науку о человеке.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аксеновская Л.Н. Ордерная модель организационной культуры. – М.: Академический проект, 2007. – 303 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2001. – 416 с.
3. Базаров Т.Ю. Управление персоналом развивающейся организации. М.: ИПК госслужбы, 1996. – С. 4-24.
4. Булгаков А.В. Психологическая теория и практика межгрупповой адаптации. Монография. – М.: изд-во МГОУ, 2006. – 228 с.
5. Донцов А. И. О понятии «группа» в социальной психологии Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1997. – № 4. – С. 17-25.
6. Сидоренков А.В. Неформальные подгруппы в малой группе: социально- психологический анализ. – Ростов н/Д: АПСИ СКНЦ ВШ, 2003.–436 с.
7. Стефаненко Т.Г. Социальная психология этнической идентичности: Дисс. ... д-ра психол. наук. – М.: МГУ, 1999.

Bulgakov A.V.

PSYCHOLOGICAL EVOLUTION OF A PERSON FROM THE SOCIOLOGIST'S POINT OF VIEW. IN HONOR OF 60 YEAR ANNIVERSARY OF ASMOLOV A.G.

The article celebrates the anniversary of Russian psychologist Asmolov A.G. and gives analysis of his evolutional approach to the psychology and most timely problems of that discipline. It's also stressed that it's very important to use knowledge from different fields of science in one research.

Key words: the istoriko-evolutionary approach in psychology of the person, social psychology of the person, intergroup adaptation, science methodology.

РЕФЛЕКСИЯ ИЗМЕНЕННЫХ СОСТОЯНИЙ СОЗНАНИЯ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ¹

Психолингвистическое исследование рефлексии измененных состояний сознания показало, что объекты внутренней реальности субъекта, выделенные в рассказах о сновидениях, изменяют свою смысловую наполненность. Активизация рефлексивных процессов личности приводит к замене внешнекоммуникативной направленности сновидений на интрапсихическую.

Ключевые слова: рефлексия, измененные состояния сознания, сновидения, внешнекоммуникативная и интрапсихическая направленность.

Основываясь на понимании рефлексии как процесса смыслопорождения и смыслообразования, как уникальной способности личности к «рефлексии нерефлексивного» [1], мы в наших исследованиях измененных состояний сознания (ИСС) рассматриваем личностную рефлексию как механизм качественных изменений ценностно-смысловых образований и интеграции личности в новое, более целостное состояние.

Именно это, культурно-историческое, понимание личностной рефлексии как способности личности осуществлять рефлексивную работу с нерефлексивными психическими содержаниями, переосмысливая не только эти последние, но также и свои собственные рефлексивные стратегии, способы внутреннего размышления и понимания, и интересует нас в исследованиях измененных состояниях сознания [2]. Психоанализ, являясь методом погружения субъекта в ИСС в ходе особым образом организованной аналитической рефлексии, предоставляет уникальный эмпирический материал для общепсихологического исследования динамики личностной рефлексии и ее влияния на различные аспекты жизнедеятельности личности. Эта аналитическая рефлексия в ИСС как раз и направлена на рефлексию о нерефлексивном, запуская процессы глубокого рефлексивного переосмысления внутренних психических содержаний в ИСС и приводя к формированию новых личностных смыслов.

Новое общепсихологическое понимание личностной рефлексии как рефлексии нерефлексивного в ИСС приводит к необходимости проведения новых эмпирических исследований [3]. Для осуществления таких исследований требуется разработка нового методического арсенала. Если же мы обратимся к исследованиям рефлексии ИСС, то встретим их практически полное отсутствие. Психология рефлексии в ИСС остается неисследованным полем, и поэтому как теоретический анализ рефлексии в ИСС, так и ее эмпирическая и экспериментальная разработка чрезвычайно актуальны.

В этом психолингвистическом исследовании нас интересует влияние рефлексивного процесса личности в измененных состояниях сознания (ИСС) на интрапсихическую динамику сновидений. Исследование проведено на материале рассказов субъекта, погруженного в ИСС, о своих сновидениях. Рассказ о сновидении как осознанное воспоминание о нем в ИСС, возникающих в ходе психоанализа, является продуктом взаимодействия сознательного и бессознательного.

¹ Исследования проведены при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 06-06-00232а

тельного субъекта [4]. Исходный психический материал самого сновидения полностью бессознателен, и при его пересказе влияние бессознательного на вербальные процессы, контролируемые сознанием, максимально. Таким образом, в рассказах субъекта, погруженного в ИСС, отражается взаимодействие рефлексивного процесса сознания и ранее неосознававшихся психических содержаний бессознательного. Процесс осуществления субъектом особым образом организованной аналитической рефлексии в ИСС существенным образом изменяет не только саму способность субъекта к рефлексии, но и его рефлексивный процесс в ИСС в целом.

Объектом исследования в данной работе явились рассказы о сновидениях. **Предметом исследования** стала интрапсихическая динамика сновидений. **Гипотезы:** В ходе особым образом организованной аналитической рефлексии в ИСС происходят: изменение рефлексивной наполненности воспоминаний о сновидениях, а именно: количество рефлексивных высказываний увеличивается, при этом короткие односложные высказывания заменяются развернутым анализом с принятием решения о последующих действиях; изменения смысловой наполненности объектов внутренней реальности субъекта – значимые объекты приобретают новый личностный смысл; первоначально угрожающие значимые объекты приобретают новый положительный образ, а переосмысленная внутренняя агрессия интегрируется в более зрелое «Я»; качественные изменения самих сновидений, а именно: из внешне-коммуникативных становятся интрапсихически-направленными.

1) Исследование динамики рефлексивных процессов в ИСС: внешнекоммуникативная и интрапсихическая направленность.

Эмпирическим материалом для этого исследования стали рассказы о сновидениях субъекта В., осуществлявшего особым образом организованную аналитическую рефлексию в ИСС в течение нескольких лет с частотой 4 сессии в неделю.

Описание процедуры исследования. Из магнитофонных записей психоаналитический сессий за два года выделялись все встречающиеся сновидения и переводились в текстовую форму (транскрипты). Транскрипты данного исследования содержат 41 сновидение: 1 сновидение относится к 2000 году рефлексивной работы в ИСС, 21 сновидение – к 2001 году и 19 сновидений – к 2002 году. Затем каждому сновидению был присвоен номер (от 1 до 41 соответственно).

Из текста каждого сновидения выделялся контекст для слова «Я» (три слова до и три слова после) как слова, вокруг которых с наибольшей вероятностью будет представлено максимальное количество слов и выражений, имеющих отношение к рефлексивным процессам. Далее обработка контекста производилась следующим образом. Согласно вышеуказанной гипотезе, из «Я-контекста» выделялись слова и выражения, имеющие отношение к следующим категориям.

Рефлексивно значимые слова – слова и обороты, свидетельствующие о наличии у субъекта рефлексивной активности.

Слова неопределенности – защитные слова и обороты, используя которые, субъект проявляет высокую речевую активность, но при этом рефлексивная активность у него отсутствует. Мы наблюдаем у субъекта «защитную речь».

Эмоционально окрашенные слова – слова и высказывания, носящие ту

или иную эмоциональную окраску.

Коммуникативные слова – слова и обороты, свидетельствующие о коммуникативных намерениях субъекта.

Далее алгоритм исследования был следующим. По каждому сновидению был произведен подсчет слов по указанным категориям и рассчитан коэффициент встречаемости данной категории (количество слов данной категории, деленное на общее количество слов в контексте).

Полученные результаты были обработаны в статистическом пакете SPSS однофакторным дисперсионным анализом.

Результаты. Рефлексивные слова. Согласно диаграмме, построенной по частоте встречаемости рефлексивных слов, количество рефлексивных слов постепенно увеличивается, и их общее количество во второй год рефлексии в ИСС возрастает по сравнению с первым годом.

Статистическая обработка данных показала, что разница между показателями по двум годам не является статистически значимой – коэффициент значимости равен $0,196 (> 0,05)$. Однако в рамках данного исследования можно говорить о том, что некоторые тенденции в направлении увеличения имеются.

Слова неопределенности. Согласно диаграмме, построенной по частоте встречаемости слов неопределенности, количество слов неопределенности постепенно уменьшается и их общее количество во второй год рефлексии в ИСС значительно ниже по сравнению с первым годом.

Статистическая обработка данных показала, что разница между показателями по двум годам не является статистически значимой - коэффициент значимости равен $0,260 (> 0,05)$. В рамках данного исследования можно говорить о том, что некоторые тенденции в направлении уменьшения имеются.

Эмоционально окрашенные слова. Согласно диаграмме, построенной по частоте встречаемости эмоционально окрашенных слов, количество эмоционально окрашенных слов постепенно увеличивается и их общее количество во второй год рефлексии в ИСС возрастает по сравнению с первым годом.

Статистическая обработка данных показала, что разница между показателями по двум годам не является статистически значимой – коэффициент значимости равен $0,103 (> 0,05)$, но близок к значению 0,1, поэтому можно сделать лишь предположение, что тенденции в направлении увеличения имеются.

Коммуникативные слова. Согласно диаграмме, построенной по частоте встречаемости коммуникативных слов, количество коммуникативных слов постепенно уменьшается, и их общее количество во второй год рефлексии в ИСС становится меньшим по сравнению с первым годом.

Статистическая обработка данных показала, что разница между показателями по двум годам анализа не является статистически значимой – коэффициент значимости равен $0,089 (> 0,05)$, но тенденции в направлении уменьшения имеются - коэффициент значимости меньше 0,1.

Сравнительный анализ результатов. Со временем в рассказах о сновидениях субъекта количество рефлексивных слов увеличивается, а слов неопределенности становится меньше. Это свидетельствует о том, что защитные механизмы субъекта в ИСС постепенно ослабевают, «защитной речи» становится меньше, и он свободнее говорит о своих чувствах, мыслях и эмоциях, а

следовательно, и начинает осуществлять более продуктивную рефлексивную работу в ИСС.

При этом внешнекоммуникативная направленность в сновидениях значительно снижается, активность теперь направляется не вовне, а к внутренним процессам личности, субъект чаще говорит о своих переживаниях и эмоциях в сновидении.

2) Исследование изменения рефлексивной наполненности рассказов о сновидениях.

Эмпирическим материалом для исследования стали рассказы о сновидениях субъекта Х., осуществлявшего особым образом организованную аналитическую рефлексию в ИСС в течение нескольких лет с частотой 3 сессии в неделю.

Описание процедуры исследования. Транскрипты данного исследования содержат 148 сновидений: 30 сновидений относится к 2002 году анализа, 85 сновидений – к 2003 году и 33 сновидения – к 2004 году. Из текста каждого сновидения выделялись предложения, обороты, фразы или слова, носящие рефлексивный характер. Затем они классифицировались по четырем формам, характеризующим качественное рефлексивное наполнение, которые мы условно назвали следующим образом.

Констатация – субъект только называет то или иное свое состояние, ощущение, реакцию и т.д. Например: «*мне плохо*», «*я зол как черт*», «*радостно*».

Описание – субъект более развернуто (чем в первом случае) описывает свои внутренние состояния. Например: «*мне тяжело, я как мешок, развязанный снизу*», «*я чувствую страшную агрессию*», «*тело детское, мальчик, но действую как взрослый*».

Анализ – субъект размышляет, проводит анализ ситуации, видит причинно-следственные связи, умеет объяснить, почему он именно так думает, ощущает и т. д. Например: «*когда я иду таким двойным человеком, я испытываю ненависть ко всем*», «*я не могу ничего сказать ему – он меня убьет*».

Когнитивное решение – субъект не только проводит анализ своей внутренней ситуации, но уже знает, как поступить, и совершает действие как результат этого анализа. Например: «*я чувствую, что если мама будет кричать, враги услышат ее, и я убегаю от мамы*», «*я понял, что, если я закричу от ярости, то я упаду в обрыв, тогда я забежал вперед...и мы обошли обрыв*».

Затем для каждой из четырех форм по трем годам рефлексии в ИСС была подсчитана средняя частота ее встречаемости: общее количество присутствий данной формы в определенном году анализа, деленное на общее количество сновидений в этом же году.

Полученные результаты были обработаны в статистическом пакете SPSS однофакторным дисперсионным анализом.

Результаты. С переходом к каждому последующему году качественное наполнение рефлексивных процессов меняется. Простых констатирующих высказываний становится меньше, более частым становится развернутое описание внутренних ощущений субъекта. Вместе с этим заметно увеличивается количество анализируемой информации, субъект больше размышляет, также

возрастает число когнитивных решений – субъект приобретает способность ставить перед собой вопросы, искать на них ответы и принимать соответствующие решения.

Статистическая обработка данных показала, что разница между показателями по трем годам анализа: 1) по рефлексивной форме «констатация» является статистически значимой – коэффициент значимости равен 0,001 ($< 0,05$), 2) по рефлексивной форме «описание» не является статистически значимой – коэффициент значимости равен 0,255 ($> 0,05$), 3) по рефлексивной форме «анализ» является статистически значимой – коэффициент значимости равен 0,020 ($< 0,05$), 4) по рефлексивной форме «когнитивное решение» не является статистически значимой – коэффициент значимости равен 0,114 ($> 0,05$).

Однако в рамках данного исследования можно сделать предположение, что тенденции в направлении увеличения имеются, так как коэффициент значимости хотя и больше 0,1, но находится близко к этому значению.

Итак, в ходе особым образом организованной аналитической рефлексии в ИСС увеличивается количество рефлексивной информации, присущейющей в рассказах субъекта о своих сновидениях.

3) Исследование динамики качественного содержания рефлексивных процессов.

В этом исследовании нас, прежде всего, интересует, действительно ли в процессе внутренней работы в ИСС наполнение рефлексивных процессов качественно изменяется и в чем специфика этих изменений. Для этого мы будем исследовать не только динамику слов, прямо ассоциативно связанных с рефлексией, а также слова, которые косвенно ассоциируются с рефлексией, относятся к содержанию рефлексивных процессов. Это такие слова, как например, «смотреть», «видеть», «наблюдать», «искать», «находить», которые ассоциируются с той или иной динамикой внутренней эффективной работы, которую осуществляет субъект. Это следующий этап работы с рефлексивными процессами, характеризующийся как более глубокий уровень их анализа.

Слова «смотреть» и «видеть» (случай субъекта В.)

Одним из наиболее часто встречающихся слов в «Я-контексте» субъекта В. было слово «смотреть», к тому же это слово является косвенно относящимся к рефлексивным процессам. Далее было проведено следующее исследование. Из всех рассказов о сновидении, разделенных на первый и второй годы рефлексии в ИСС, выделялся и под номером сновидения записывался каждый глагол «смотреть». В ходе этой работы было установлено, что в сновидениях второго года появляется новый глагол, имеющий отношение к процессу зрительного восприятия, глагол «вижу» или словооборот «я вижу», а слово «смотреть» (или такая форма, как «я смотрю») встречается гораздо реже.

Подобный результат может явиться примером увеличения рефлексивной активности личности. Если на первых этапах субъект только смотрит, совершает действие, то в дальнейшем он уже становится способной видеть, видеть что-то – то есть получить результат действия и дать себе отчет в том, что именно он видит и как он это воспринимает.

Слова «смотреть» и «видеть» (случай субъекта X.)

Нами был проведен анализ различных форм глаголов, имеющих отношение к процессу зрительного восприятия: «смотреть с осторожностью» (заглядывать, выглядывать), «смотреть», «не видеть», «видеть» и «наблюдать».

Из всех рассказов о сновидении, разделенных три года, выделялись вышеуказанные слова и записывались под номером сновидения. В итоге по трем годам была рассчитана средняя встречаемость каждой формы: количество слов данной формы в определенном году рефлексии в ИСС, деленное на общее количество исследуемых форм слов в этом же году.

В первый год рефлексии в ИСС субъект в основном «смотрит с осторожностью», «заглядывает», но ничего «не видит». Ко второму году он начинает «видеть» и «наблюдать», меньше «смотрит с осторожностью», а больше просто «смотрит». На третьем году субъект уже вовсе не «смотрит с осторожностью», значительно больше «видит» и «наблюдает». Такие данные также могут свидетельствовать в пользу того, что субъект приобретает способность к наблюдению за своим Я и может «увидеть» многие аспекты своего внутреннего мира: ситуации, конфликты, собственные мысли, чувства и ощущения.

Слова «искать» и «находить» (случай субъекта X.)

Одним из наиболее значимых и часто употребляемых слов в тексте рассказов о сновидениях у субъекта X. является глагол «искать». Этот глагол был рассмотрен нами как имеющий отношение к рефлексивной работе личности. Также особую важность в этом случае имеет глагол «находить», который может представляться в качестве результата деятельности предыдущего слова. Мы исследовали разные формы употребления этих глаголов в различные периоды рефлексии в ИСС (метод исследования аналогичен предыдущему).

В первый год рефлексии в ИСС субъект наиболее часто «ищет» и «не находит». Во второй год – слов «не нашел» становится меньше, но при этом увеличивается количество слов «нашел». На третий год субъект гораздо меньше «ищет», больше «находит», а также больше говорит о том, что он «искал», то есть совершал действие в прошлом. Все это может рассматриваться в качестве увеличения у субъекта рефлексивной активности, а именно в приобретении им способности к нахождению ответов на вопросы своей внутренней реальности.

Слова «чувствовать» и «ощущать» (случай субъекта X.)

В данном случае нами было подсчитано среднее количество различных форм слов «чувство» («чувствовать») и «ощущение» («ощущать») в каждом из трех годов рефлексии в ИСС.

Частота употребления слов, связанных с чувствами и ощущениями субъекта, заметно увеличилась, то есть субъект стал больше говорить о своих чувствах, что можно рассматривать как появление у него способности говорить о своих внутренних ощущениях более свободно и открыто, что можно рассматривать как очередной этап в развитии рефлексивных процессов.

Исследование образа Я субъекта в его рассказах о сновидениях.

Одним из ключевых моментов в презентации образа Я субъекта является описание его самим субъектом в качестве «я-маленького» и «я-взрослого». Однако весьма часто эти описания встречаются одновременно – тогда субъект говорит о **«двойственности»: «я чувствую себя двойным человеком», «я маленький, и тут же я уже взрослый» или «играем, детство, но я взрослый».**

Исходя из этого, по трем годам рефлексии в ИСС нами была рассчитана средняя частота встречаемости сновидений по трем категориям: 1) сновидения, где субъект чувствует себя маленьким и действует как маленький мальчик, находится в детстве, 2) сновидения, где субъект ощущает себя взрослым и действует в качестве взрослого, 3) сновидения, где субъект чувствует двойственность отно-

сительно своего возраста. Числовое значение было получено путем деления количества сновидений с присутствием данной категории в определенном году рефлексии в ИСС на общее количество сновидений за этот же год.

Субъект в первый год рефлексии в ИСС чаще чувствует себя маленьким и действует как маленький мальчик, при этом в описаниях его ощущений присутствует двойственность (*«тело детское, мальчик, но действую как взрослый, двойственность»*). Второй год характеризуется резким снижением двойственности, субъект постепенно начинает «взросльть». Третий год – субъект становится все более «взрослым», и все реже ощущает себя маленьким. Подобный результат может служить показателем увеличения способности к рефлексии: приобретение субъектом умения различать и описывать свои состояния словами, резкое уменьшение двойственности, а также «выход на более взрослый уровень» восприятия собственной внутренней реальности.

Выводы:

Психолингвистическое исследование подтвердило предположение о том, что в процессе особым образом организованной аналитической рефлексии в ИСС в рассказах субъекта о своих сновидениях происходит активизация рефлексивных процессов личности, при этом внешнекоммуникативная направленность сновидений заменяется на интрапсихическую.

Исследование динамики рефлексии в рассказах субъекта о своих сновидениях показало, что содержание рефлексивных процессов качественно изменяется. Констатирующих высказываний становится меньше, более частым становится развернутое описание внутренних ощущений субъекта. Вместе с этим заметно увеличивается количество анализируемой информации, субъект больше размышляет, также возрастает число когнитивных решений – он приобретает способность ставить перед собой вопросы, искать на них ответы и принимать соответствующие решения. Кроме того, было показано, что общий объем рефлексивных высказываний увеличивается по мере осуществления аналитической рефлексии в ИСС.

Исследование объектов внутренней реальности субъекта, выделенных в его рассказах о сновидениях, показало, что в процессе аналитической рефлексии в ИСС изменяется их смысловая наполненность: значимые объекты приобретают новый личностный смысл.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. – Санкт-Петербург, 1999.
2. Россохин А.В., Измагурова В.Л. Личность в измененных состояниях сознания. – М.: Смысл, 2004.
3. Россохин А.В. Основная функция рефлексии: смыслопорождение vs управление // Вестник университета (Государственный университет управления). №12. – М., 2008.
4. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. – М., 1993.

Rossohin A.V.

REFLECTION AND ALTERED STATE OF CONSCIOUSNESS: PSYCHO-LINGUISTIC ANALYSIS

The psycholinguistic research of the reflection of the altered states of the consciousness showed that the objects of the internal reality of the subject changed own meaning contents. The development of the reflective processes of the personality makes a substitution the external orientation of the dreams at the internal one.

Key words: the reflexion, the changed conditions of consciousness, dream.

СМЫСЛ ФИГУРЫ «АНТИ-ЭДИПА» В ПРИТЧЕ «МАТРИЦА»*

В статье рассматривается роль парадигмальной фигуры – «анти-Эдип» – в художественной структуре кинопримчи как присутствие свободной формы бессознательного в драматургии фильма, снятого в эстетике постмодернизма.

Ключевые слова: бессознательное, кинопримча, постмодернизм, коллективное бессознательное, шизоанализ.

XX век оказался веком психоанализа, и в этом – заслуга Фрейда, основателя исследовательского направления, который именуется как «психоанализ», который искал и находил ответы на загадки человеческого разума. Фрейд расширил границы применения методов психоанализа до решения проблем психологии нормальных людей, культуры, религии и искусства.

Мастеров кино устраивала та позиция психоанализа, что она ориентирована на изучении человека изнутри, с позиции выявления внутренних детерминант развертывания человеческой деятельности, а также психологическое значение внешнего мира. При создании фильмов режиссеры учитывали и то, что для Фрейда основным объектом для исследования становится специфическая форма реальности. К группе режиссеров, которые принимали позицию психоанализа, относятся мастера, представляющие модернизм в кинематографе: Л. Буньюэль, А. Хичкок, И. Бергман, Л. Висконти, Ф. Феллини, М. Антониони, Ж.-Л. Годар, А. Рене, С. Кубрик, П.П. Пазолини, Ф. Трюффо, Б. Бертолуччи, Л. Кавани, А. Тарковский и др. Многие из них затем обратились к юнгианскому психоанализу. Постфрейдистов объединял поиск бессознательных психических структур, лежащих в основе языка искусства, и они своими разнообразными работами дали шанс на существование постмодернистской культуре. Среди направлений постфрейдизма для кинематографа оказалась востребованной аналитическая психология Юнга; как его теоретические взгляды, так и практическое использование его учений – психика и ее структура (понятие личного и коллективного бессознательного), основные архетипы, сущность сновидения и методы ее интерпретации. Основная идея Юнга состоит в том, что между филогенетическим опытом и индивидуальной историей удается усмотреть аналогии.

Одним из центральных понятий фрейдизма является Эдипов комплекс, который стал визитной карточкой культуры XX века, ее болезненным и скандальным символом. Он использован ученым для обозначения амбивалентного (двойственного) отношения ребенка к своим родителям. Под Эдиповым комплексом понимается проявление ребенком бессознательных влечений, сопровождающееся выражением чувств любви и ненависти к родителям. Эдипов комплекс, характеризующий психосексуальную жизнь индивидуума, оказался востребованным в практике жанра кинопримчи. Мастера кино с его помощью смогли показать зрителю динамику бессознательных психических структур, которые проявляются в притчевых образах и показывают, каким смыслом наполняют они свое существование.

* © Тугуши С.А., 2009.

Жан Лакан, будучи основоположником структурного психоанализа и автором проекта перепрочтения Фрейда сквозь призму структурализма в рамках экзистенциально-феноменологической аналитики негативности, разработал наиболее утонченную, философски наполненную версию психоанализа. Лакан интерпретировал комплекс Эдипа, считая, что бессознательное структурировано как язык. Делёз и Гватари видят отличие лакановской концепции от классического фрейдизма в том, что у Лакана означающим историю стал не живой, а мертвый отец, «структурный Эдип», подвергая фигуру Эдипа остроклизму: по образному выражению Делёза и Гватари, «бессознательное – изначально сирота».

Постструктуралсты ввели в контекст методологии шизоанализа парадигмальную фигуру – анти-Эдип, которая влечет за собой аксиологическую негацию символа Отца в его традиционном психоаналитическом понимании и интенцию на разрушение Эдипова комплекса. Фигура Эдипа интерпретируется шизоанализом как принципиально альтернативно свободная («сингулярная», «молекулярная», «шизофреническая») форма бессознательного, противопоставляющая презумпции связанности («молярности», утраты самости в агрегате) и подчиненности центру этого агрегата, олицетворенному в структуре семьи Отцом (ядром нуклеарного агрегата). По формулировке Де-лёза и Гватари, «... функция Эдипа как догмы или «нуклеарного комплекса» неотделима от насилия» [1]. 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 «... нечто, порождающее самого себя» [2] и «целью шизоанализа становится «деэдипизация бессознательного»» [3]. Примером можно привести притчу режиссеров Э. и Л. Вачовски «Матрица» (1999), первый фильм трилогии («Матрица», «Матрица перезагрузка» (2002) и «Матрица революция» (2003).

Картина «Матрица» является синтезом притчи из Евангелия, триллера и фантастической утопии. «Матрица» – это новое Священное Писание для нового тысячелетия, религиозная притча о Втором пришествии мессии в ту пору, когда человечество нуждается в спасении отчаянней, чем в любое другое время» [4]. Тема спасения человечества в фильме стала основной, как и осмысление ее актуальности в канун двадцать первого века.

Структура «Матрицы» довольно сложна. В ней сновидение, измененные состояния сознания, шизофrenия, бессознательное, парадигмальная фигура анти-Эдип вплотную пересекаются с виртуальной реальностью, со временем, и предлагаются экстремальные ситуации, парадоксальные события. Чтобы объяснить их суть и присутствие персонажей в предлагаемых драматических ситуациях, надо понять значение тех факторов, которые вводят в фильм авторы.

Прежде всего, о неомифологии.

Неомифология в кинореальности картины выполняет функцию психотерапии, предлагает мифических персонажей в соответствующей интерпретации, объясняет суть их личностей и их значение в этой притче. Характерные для эстетики постмодернизма структурные элементы (картина виртуального мира как проблема природы реальности, виртуальные способности и вирту-

альные состояния и др.; текст как полная последовательность знаков, как совокупность культурных кодов; текст как актуализация различных «моделей ситуации» и др.; телефонные аппараты, играющие виртуальную роль, они же – связывающие средства между ложным и реальным мирами и др.), их значения, экспрессивно служат для раскрытия психодрамы в фильме.

Вечная тема борьбы добра и зла в картине является основной. Герои фильма в сцене, где впервые встречаются Морфеус, Нео и Тринити, предстают в виде аллегорической троицы – Морфеус (Бог Отец), Нео (Сын) и Тринити (Святой дух). Они служат добруму началу. Троица несет определенный философский смысл. Она противостоит Матрице, которая создала зловещий мир искусственного интеллекта. Невидимое зло, неустановленная анонимная личность является автором Матрицы, генератора искусственного мира и виртуальной реальности. Матрица реализует его идею – управлять миром. Тревожным импульсом является весть о смысле Матрицы, посланная из реального мира, в котором пребывает Морфеус, в созданный Матрицей ложный мир, где скрывается истина о мироздании.

Виртуальная реальность имеет свою философско-психологическую концепцию. В предложенных режиссерами драматических ситуациях фильма требуется выделить из его посылов следующий фактор – «объект всегда актуален и реален». Он находится в виртуальном мире, где происходит актуализация виртуального состояния психики. Герои фильма охвачены виртуалом как объект; мобилизацией психики в экстремальных ситуациях; экстазом. Они оказываются спонтанными, фрагментарными и объективными, что приводит к изменению статуса телесности, сознания и воли.

При перемене миров, когда реальное заменяется поглощающим искусственным миром, происходит резкое изменение психики человека. В фильме налицо объективный результат – предельное состояние психики героев. Индивидуумы оказываются в состоянии шизофрении, и с этим психическим феноменом связаны те факторы, которые способствуют шизоаналитическому исследованию этой притчи.

Игра с человеческой душой начинается тогда, когда реальный мир превращается в иллюзорный. Переход из одного состояния в другое начинает действовать на психику человека, и игра испытывает его душу, бросая ему вызов. В таком переполохе оказывается реальный человек, Томас Андерс и его «двойник», профессиональный хакер Нео, тело которого на определенное время является математической моделью. Здесь весомая роль отводится сновидению, сонному состоянию индивидуума. Происходит резкий переход его психических импульсов от естественного состояния к его виртуальным способностям, к его виртуальному «я».

В фильме сновидение объясняет те факторы, которые двигают события. Матрица – мир разума и интеллекта, а сновидение переносит интеллект в воображение, однако есть и обратный ход из сновидения – сознательное управление снами, что способствует, в ситуации властовования Матрицы, переходу из его ложного мира в реальность, то есть из высокого бессознательного в состояние «Я». Морфеус [5] в фильме – не покровитель сна, а его толкователь: реальность – бред, жизнь является сном, и надо выйти из сонного состояния. Он и есть та сила, которая помогает людям совершить акт осознанного выхода из сна, из бессознательного состояния. Индивидуум попадает в реальность, то есть он

может трезво мыслить и совершать поступки, которые были привычными для мифологических героев.

В начале фильма Морфеус старается с помощью Тринити выйти на Нео и вывести его из сонного состояния, объясняя ему: «Ты увяз в Матрице. Иди за белым кроликом» [6]. Впоследствии для Нео мир становится объектом его воли, именно его воля поддерживает реальный мир, он должен преодолеть свое низшее «я», чтобы душа смогла толкнуть его на благие дела, ведь он «Мессия». «Нео, ты избранный. Я искал тебя всю жизнь [7], – убеждает его Морфеус. В данном случае волю Нео можно рассматривать как «... конституирующую комплексную «... модификацию субъекта», как основу его целесообразной избирательной активности»[8].

Нео в картине представлен как двойник Сына – новый Христос, до определенного времени не знающий о своем «мессианстве» и долго не осознающий в себе этого. Нео становится киберспасителем; на него возложена миссия – спасение человечества. Дело в том, что, благодаря вводимому в человеческий мозг психodelическому образу, внеземным существам удается отбирать у человечества энергию, поддерживая его в кататоническом состоянии. Люди совершенно уверены в том, что их мир реален. Чтобы выполнить свое предназначение в виртуальной реальности, Нео должен разрушить Матрицу и «законные» принципы ее создателя: заменить ложный мир реальным, где люди находятся вечно сонном состоянии. Матрица держит людей в бессознательном состоянии, так как срабатывает ее «Сверх-Я» в пользу виртуальной реальности. Морфеус постоянно напоминает Нео о том, что реальности, в которой он существовал, нет, есть только виртуальный мир, способный порождать иную виртуальную реальность.

Поверхность планеты Земля уничтожена, существует подземный город Сейн [9], который в фильме представлен как реальный мир, где люди еще находятся в сознательном состоянии, они живут по законам бытия и осознают, что отсутствие на поверхности Земли города бытия означает апокалипсис. Именно из этого реального мира и посыпает тревогу Морфеус о сути Матрицы, о ее влиянии на сознание людей, находящихся по ее воле в бессознательном, виртуальном состоянии. Волю Матрицы, в отличие от воли Нео, можно рассматривать как продукт внешней детерминации, природу которого можно объяснить как психологическую, исходя из концепции ее физиологии. Жители подземного, реального, города являются повстанцами, а их лидером – Морфеус. Он пытается отвоевать у Матрицы поверхность планеты и старается найти тесный контакт с Нео. Морфеус убежден, что в лице Нео люди нашли нового Спасителя.

Троицу преследуют агенты спецслужб, мрачные типы в черных очках и в строгих костюмах под командованием агента Смита. Нео, присоединившийся к повстанцам, проходит мучительный период пробуждения. Его тело в период конкретного времени находится в виртуальной реальности, искусственно поддерживается к жизни. Зритель видит, как перемещается в пространстве ложного мира ментальная проекция оцифрованного контура тела Нео. Его сознание управляет под воздействием «Супер-Я», ведь он, как и другие жертвы Матрицы, запрограммирован на бессознательные действия, что противоречит процессу самоидентификации.

Что же делать Нео в созданном искусственным интеллектом психологическом мире? Как сможет он разрушить Матрицу и оживить, вернуть усыплен-

ный мир к реальности, если Матрица интенсивно вскармливает потребителей «философией» ложного мира, а условия существования в нем предлагают как «рациональный» способ объяснения мира. При матрицовых условиях потребитель все пребывает в состоянии коллективного бессознательного и утопает в мире, являющимся всего лишь цифровым, т.е. коллективной галлюцинацией. Ложная видимость не позволяет людям осознать иллюзорные «игры разума» Матрицы и идентифицировать себя, они становятся человеком-симулякром, то есть – пустым знаком.

Проблема идентификации выходит на первый план, так как Нео находится в состоянии сомнения, что мешает ему осознать в своей личности свое предназначение спасителя мира. Нео должен пройти через идентичность самого себя, а это связано с появлением смыслопорождающего фактора, соответствующего психическому состоянию, что в созданных условиях приводит его к осознанным поступкам, ведь он не знает своего шизофренического происхождения. В данный момент идет процесс слияния неомифологического значения киберспасителя и парадигмальной фигуры анти-Эдипа.

Нео идентифицирует себя, а это значит, что бессознательный императив действует активно. Спаситель, чтобы идентифицировать себя, должен понять суть слова “Матрица” (MATRIX), почему она имеет функцию, порождающую виртуальную реальность, и чем это вызвано в этой машине? Именно здесь и вступает в действие понятие анти-Эдипа, так как оно предполагает наличие внешней (по отношению к объекту изменений) причины как фактора внешнего причинения. Это требует объяснения слова “MATRIX”, имеющего значение «утроба», то есть Нео должен ответить себе на вопрос – что такое Матрица, то есть «что такое мать» и «кто моя мать?» Ответы на эти вопросы, в первую очередь, влекут за собой определение проблемы по отношению к родителям – кто его родители, кто его шизофренические родители? Первым долгом Нео должен понять, кто есть его шизофреническая мать, какова ее роль в данной ситуации, и какую позицию он должен занять по отношению к ней. В данный момент отец не является порождающим насилие, он параноидальная фигура и «эдипизирует» сына, идет процесс «деэдипизации» бессознательного. Неодетерминизм в фильме проявляется в отказе от идеи внешней причины и появляется самодетерминирующееся состояние, то есть порождение самого себя. Этот процесс связывается с таким феноменом, каким являются «травмы рождения», так как состояние Нео можно рассматривать как травму. Психоанализ трактует «травму рождения» прежде всего как тревогу, которая связана с отделением ребенка от матери, вследствие чего ребенок навсегда лишается внутриутробного существования. Нео оказывается в «изоляции», в состоянии «страха», приводящего его к «динамике перинатальных матриц» [10]. Итак, в Нео рождается мысль: надо разорвать связь с телом шизофренической матери, что приводит его к очередной мысли: надо разрушить шизофреническую мать, ведь только мать способна порождать виртуальную реальность, где господствует процедура деятельности коллективного бессознательного и люди становятся рабами «матери». Нео рождается заново, он отделяется от многочисленных биологических существ в виде батареек, находящихся в утробе «матери» и представляющих запас ее энергии.

Авторы картины сделали своеобразный «психологический» ход, они разрушили линию взаимоотношения между отцом и сыном, «... инвертировали

позиции отца и матери и векторы, идущие от отца к сыну... эдипальная история накладывается на евангельскую. Так же, как в Евангелии, мать отвергается во имя Отца, рожденное во имя вечности» [11]. Вышесказанное помогло Нео идентифицировать себя, в сознательном состоянии совершив акт отрицания и разрушения функции шизофреногенной матери и осуществить спасение человечества от господства мира «нейроактивной симуляции».

Итак, в Нео утверждается «Я», он становится киберспасителем. Это означает то, что образ анти-Эдипа реализовал себя в виртуальном пространстве и Нео может выполнить возложенную на него «миссию».

Нео, Морфеус и Тринити вплотную сталкиваются с пространством виртуальной реальности, которое пользователями принимается как подлинная, откуда и вытекают все их беды. Троице приходится противостоять силе Матрицы, с ее безжизненной проекцией в виде агентов Смита. Через их образы и происходит отрицание живой души, что способствует утверждению сути генератора искусственной реальности как раздавливающей своей мощью человечество временем своего существования.

В процессе самоидентификации Нео большую роль играет Морфеус. Если Матрица держит людей в бессознательном состоянии, и над ними господствует неодетерминизм со своей уничтожающей силой, то Морфеус, находясь в реальном мире, как благожелательный отец, уверен в существовании спасительной силы и с помощью телефонной связи разъясняет Нео смысл каждой вещи, несущей в себе конкретную значимость. Морфеус открывает Нео глаза, он объясняет ему суть реальности и его значимость по отношению к искусственной природе Матрицы. Нео, родившийся заново, задает вопрос Морфеусу: «Почему у меня болят глаза», на что он отвечает: «Потому что ты никогда ими не пользовался». Все усилия Морфеуса направлены на то, чтобы Нео смог установить тесный контакт со своей личностью, со своей подлинной индивидуальностью, что было важно для Нео в поиске самого себя. Морфеус призывает всех проснуться и дезавуирует матрицевскую реальность в глазах людей, чтобы они ощутили абсурдную реальность, которой порабощены. Одним словом, Морфеус в реальном мире установил разницу между миром снов и реальностью, исходя из своего сознавшего состояния психики. Это состояние подсказывает ему тот факт, что в мире есть сила и те условия, которые могут прервать цифровой, сонный мир, и человечество сможет прийти к миру чистого разума. Практически Морфеус есть «я» Томаса. В течение фильма, во время развития драматических ситуаций в предлагаемых авторами условиях, личности Морфеуса и Нео находятся в поле одного значения. В аналогичном состоянии психики с Морфеусом находится Тринити, ее психическое состояние и есть гарантия торжества гармонии. Любовь и добро окажутся орудием ее борьбы, ее любовь оживает Нео. Обнимая Тринити, Нео принимает свою «миссию» спасителя и готовится оживить усыпленный и безжизненный мир, чтобы мир приобрел опять свое реальное состояние.

Коллективное бессознательное широко распахивает свои объятия в ряде образов, которыми манипулирует Матрица. В бессознательном состоянии находятся не только обитатели искусственного мира, которым в мозг машина заливает цифровую галлюцинацию, но и служители матрицовской империи в лице агентов Смита и предателя Сайфера.

Высокое бессознательное заставляет Сайфера, «соратника» Морфеуса,

занять положение предателя. На совершение бессознательных поступков у него имеются свои веские аргументы, которые помогают ему быть на уровне матрицевских клонов. Прежде всего, «Я» Сайфера довольно быстро, не зная того, окажется перед выбором жизни или смерти; оно пребывает в иллюзорном мире, клюет на вражескую приманку, на облазн. Первым долгом Сайфер бунтует против Морфеуса, против Отца и принимает на себя тяжесть Люцифера. Он носит одежду из кожи рептилии, что напоминает библейский образ Сатаны. Сайфер завидует Нео, ведь чувство Тринити принадлежит ему, а он отстранен от любви к ней, что приводит его в дикую ярость. Важным фактором является состояние сомнения в его психике. Дуализм не дает ему покоя: быть на стороне повстанцев или на стороне Матрицы? Кто же будет победителем?

Смитовцы легко вербуют Сайфера. Сцена в роскошном ресторане (на самом деле ресторан не существует), за ужином, показывает четко сформированное бессознательное в психике предателя. Он прославляет Матрицу как создателя иллюзорного мира; он подробно описывает все то, что ему известно о реальном мире; он в восторге даже от ненастоящего бифштекса, который он охотно жует. Пережевывание бифштекса с удовольствием можно расшифровать как прощание с реальным миром, так как в киберпространстве это блюдо обозначает мир из плоти и крови, то есть реальный мир. Сайфер произносит фразу: «После девяти лет, знаете, что я осознал? Блаженство – в неведении» [12]. Он мечтает в киберпространстве быть богатым и известным человеком. Сайфер в бессознательном состоянии проходит «тяжкий путь познания», он проходит путь от образа Сатаны до образа Иуды. «Веришь ты или нет, мразь, дерньмо, а сдохнуть тебе придется [13], – упрекает Сайфера соратник Морфеуса, Тэнк, перед тем как он избавляет его от жизни. Образ Сайфера превращается в символ страха, двойственности, слабости, сомнения.

Агент Смит возглавляет отряд клонированных убийц, которые в бессознательном состоянии глубоко верят в то, что их окружает. Они считают, что матрицовская декорация жизни существует, а за ее пределами нет места никому миру. Они вербуют новых клонов, хватают их за горло, издеваются над ними с привычной иронией и так приобщают их к реальности ложного мира. Агент Смит и ему подобные являются той силой Матрицы, которой она старается удержаться в виртуальном мире, поэтому ей выгодно постоянно держать «свою силу» в бессознательном состоянии и против повстанцев, существование которых грозит ей уничтожением.

Деятельность Смита как врага Нео расчищает ему поле действия, подобно Мефистофелю у Гете в «Фаусте». Гетевский черт-подвижный, он двигает Фауста, чтобы тот смог понять смысл жизни в своем деянии. Если Смит не наступал бы на пятки Нео, то он не смог бы раскрыть свой потенциал, не смог бы осознать свое назначение в мире. Одним словом, Нео через такое противостояние смог идентифицировать себя, найти путь к себе и понять, что он – «Мессия». Если Нео смог проснуться, выйти из состояния бессознательного, то Смит нашел свое пристанище в нем, остался в ауре сновидения, что привело его к гибели. «Смит – порождение интеллекта холодной, бесчувственной матрицы, и потому (симметрия мифа) является средством для превращения Томаса в Нео. Впервые Нео предстает перед нами как светящая мессианская фигура сверхчеловека в тот момент, когда он входит в агента Смита и взрывает его изнутри. Кажется, Нео в буквальном смысле рождает себя через акт «разрушения» соперника и

всего, что есть в нем отрицательного. Таково средство для возрождения души: встреча с Тенью и слияние с ней» [14]. Такова матрицевская «цивилизация» под воздействием коллективного бессознательного, которая вызывает интерес с разных точек зрения шизоанализа.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Постмодернизм. Энциклопедия. – Минск.: Интерпрессервис. Книжный дом, 2001. – С. 36.
2. Там же.
3. Там же.
4. Прими красную таблетку. Сб. статей под редакцией Г. Йеффета. М.: Ультра, Культура. – С. 13.
5. Морфеус – Морфей, в древнегреческой мифологии Бог сна.
6. Запись по фильму.
7. Запись по фильму.
8. Постмодернизм. Энциклопедия. – Минск.: Интерпрессервис-Книжный Дом, 2001. – С. 128.
9. Название города Сеин взято из работы М. Хайдеггера «Бытие и время». Сеин обозначает бытие, то есть город бытия.
10. Понятие принадлежит С. Грофу, основателю трансперсональной психологии.
11. Энциклопедический словарь культуры XX века. – М.: АГРАФ, 2001. – С. 233.
12. Запись по фильму.
13. Запись по фильму.
14. Хорсли Д. Воин Матрицы. – СПб.: АМФОРА, 2004. – С. 332.

S. TUGUCHI

THE MEANING OF THE «ANTI-OEDIPUS» IN THE PARABLE «MATRIX»

The article studies the role of paradigm figure of «Anti-Oedipus» in art structure of film parable as a presence of a free form of the subconscious in the drama of film that was made in the aesthetics of postmodernism.

Key words: unconscious, a film parable, a postmodernism, collective unconscious, shizoanalyzis.

АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «КРИЗИС» КАК ВАЖНОЙ ДЕТЕРМИНАНТЫ АДАПТАЦИОННОГО ПРОЦЕССА*

В статье представлены результаты анализа взглядов зарубежных и отечественных психологов на феномен кризиса. Выявлены различия в операцionalизации понятия «кризис», в выделении видов кризисов, их параметров и симптоматики, использовании способов их разрешения. Показана нетождественность адаптационных кризисов, переживаемых студентами вузов, возрастным кризисам, необходимость первых для нормального хода личностного развития будущих специалистов, возможность проектирования кризисов учебно-профессионального развития студентов.

Ключевые слова: кризис, ненормативные кризисы, нормативные кризисы, возрастной кризис, кризис развития, кризис рождения, адаптационный кризис, кризис профессионального выбора, проектирование кризиса.

Профессиональная адаптация будущих специалистов, связанная с процессами их развития, носит кризисный характер. В переводе с греческого «кризис» (*krisis*) означает “решение, поворотный пункт, исход”. В словаре иностранных слов дается следующее толкование этого термина: а) резкий, крутой перелом, тяжелое переходное состояние; б) острый недостаток, нехватка чего-либо. В качестве синонима к словосочетанию «находящийся в состоянии кризиса» используют термин «критический» [40, 260-362].

В психологии различают четыре ключевых понятия, которыми можно описать критические жизненные ситуации. Это стресс, фрустрация, конфликт и кризис [12, с. 189]. Стресс и фрустрация выступают в качестве симптомов критических ситуаций, переживаемых человеком; конфликт и кризис сигнализируют об их высокой степени сложности. При этом конфликт свидетельствует о субъективной невозможности выхода из проблемной ситуации, об отсутствии приемлемого решения [12, с. 190]. Кризис характеризует состояние, порождаемое возникшей перед человеком проблемой, от которой он не может уйти и которую не может разрешить в сжатые сроки и привычным способом. В зависимости от того, какую возможность оставляет кризис для человека в реализации последующей жизни, выделяют два типа кризисных ситуаций: серьезное потрясение, сохраняющее определенный шанс выхода на прежний уровень жизни, и собственно кризис, окончательно перечеркивающий имеющиеся жизненные замыслы, требующий модификации самой личности и ее смысла жизни [12, с. 191].

В отечественной и зарубежной психологии (Е.В. Витенберг, Л.П. Гrimак, А.Р. Кудашев, В.И. Лебедев, А.Р. Миллер, С. Шелли и др.) по-разному толкуют понятие «кризис в адаптации». Чаще всего под ним понимают расстройства адаптации. Возникают они в ответ на определенный стрессор в течение трех месяцев после самого стрессового события (расставание с другом, увольнение с работы, неожиданное закрытие компании, пожар, война) и представляют собой временные, относительно непродолжительные, неустойчивые состояния,

* © Мирзаянова Л.Ф., 2009.

необычное поведение по непонятным причинам (прогулы, вандализм), нарушения сна и сексуальные затруднения. Симптомы адаптационных расстройств могут быть эмоциональные, поведенческие, физические или те и другие, могут носить индивидуальный и групповой характер, отличаться своеобразием [29, с. 165–172]. В ситуации дезадаптации, когда психологические механизмы, исчерпав резервные возможности, более не могут обеспечивать адекватное отражение и регуляторную деятельность, человеку требуется квалифицированная помощь [25, с. 55; 12, с. 198].

Под кризисной ситуацией в профессиональной адаптации понимают проблемную задачу, которая должна быть разрешена для дальнейшего беспрепятственного развития субъекта деятельности. Неуспешное прохождение той или иной стадии адаптации, неудача в процессе адаптации не означает наступления «своебразного тупика в профессиональной карьере» [22, с. 62].

На наш взгляд, понятия «стресс», «фрустрация», «депрессия», используемые при описании критических явлений, близки по своим значениям к понятию «кризис в адаптации». Однако, обладая специфическим содержанием, не тождествены ему и, скорее, составляют его симптоматику. Не синонимичны друг другу понятия «кризис» и «дезадаптация». Если последнее сигнализирует об отсутствии адаптированности как о негативном варианте преодоления субъектами адаптационного кризиса, то первое, напротив, является специфическим вариантом их адаптирования. Отталкиваясь от definиций, представленных в словарях, будем трактовать понятия «кризис», «критическое явление», «кризисное явление» в адаптации как синонимичные [40]. Для более глубокого понимания сущности этого явления рассмотрим другие виды кризисов, описанные в научной литературе, соотнесем их с адаптационными кризисами.

В психологии традиционно выделяют нормативные и ненормативные кризисы. Первые имеют относительно выраженный возрастной характер, не всегда приобретают характер конфликта. Их преобладающая тенденция – развивающаяся личность. Вторые носят вероятностный характер, выход из них проблематичен, может быть деструктивным. В группу ненормативных кризисов включают невротические, жизненные и критические кризисы [17, с. 207–211].

Кризисы невротического характера традиционно являются предметом исследования психоаналитических школ. С позиций психоанализа в процессе адаптации к внешнему миру у личности возникают болезненные или невыносимые мысли и аффекты, вызванные столкновением конфликтующих импульсов. В борьбе против них Я использует механизмы защиты, направленные на обеспечение его безопасности, недопущение отрицательных эмоций [43, с. 56].

Жизненные кризисы детерминированы важными событиями и сопровождаются значительными субъективными трудностями, психической напряженностью и перестройкой сознания и поведения. В качестве одного из таких событий выступает окончание учебного заведения. Скрытая тенденция к изменению, свойственная личности, реализуется под воздействием этого знаменательного события [45, с. 117–126].

Разновидностью жизненных кризисов выступают биографические кризисы (кризис нереализованности, кризис опустошенности, кризис бесперспективности), которые носят последовательный характер и проявляются в периоды завершения одной жизненной программы и формирования другой – в юно-

шеском возрасте, в 26–45 лет и в период ухода на пенсию [4, с. 18]. Названные кризисы могут встречаться в разных вариантах, возникать и протекать индивидуально. Для субъекта, переживающего биографический кризис, характерны: неумение оптимально сочетать процессы целеполагания и целеосуществления; односторонне суженное восприятие возможностей самореализации; большая категоричность суждений о межсобытийных связях и неспособность отражать негативные межсобытийные связи [4, с. 17]. Важно своевременно определять биографические кризисы и рациональный выход из них, что выступает как развитие [18, с. 417–418].

Критические кризисы обусловлены трагическими обстоятельствами жизни, протекают на грани человеческих возможностей, окончательно перечеркивают имеющиеся жизненные замыслы, чреваты кардинальной перестройкой сознания, пересмотром смысла жизни и ценностных ориентаций [17, с. 210; 12, с. 191]. К критическим относят ситуации, отличающиеся хронически неблагоприятными, угрожающими условиями (война, стихийные бедствия, социальные кризисы, неврозы, поражения мозга и др.) [28, с. 85]. В этих ситуациях потребность в безопасности побуждает человека мобилизовать силы для борьбы с угрозой. Отмечая характерную для самоактуализированных людей способность адаптироваться к любой среде, А. Маслоу пишет, что феномен самоактуализации не встречается у молодежи: у юношей и девушек отсутствует собственная система ценностей, недостает жизненного опыта переживания неудачи и поражения [28, с. 24–25]. Переживание критических ситуаций, считает ученый, человеку необходимо. Более того, именно в критические моменты, равно как и в моменты наивысшей радости, успешного решения задачи, человек достигает наибольшей степени интеграции [28, с. 71].

Наряду с ненормативными кризисами, выделяют кризисы нормативного характера, к числу которых относят возрастные кризисы, кризисы развития и кризисы профессионального становления. Рассмотрим их сущность и специфику.

Согласно аналитической теории К.-Г. Юнга [49, с. 189], проблемный характер переходов от одной возрастной ступени к другой определяется не столько внешними преградами, сколько их преобразованием во внутренние, возникновением внутреннего конфликта. Проблемный характер переходов ученый [49, с. 190] объясняет действием ряда факторов: неподготовленностью к ним индивида, несоответствием субъективных ожиданий внешним условиям, недооценкой внешних трудностей, необоснованным оптимизмом и негативизмом. Проблемы могут также порождать внутренние душевые трудности (чувство неполноты, нарушение душевного равновесия), связанные с предыдущими этапами развития [49, с. 190–191]. Более того, внутренние конфликты могут существовать даже при благоприятном приспособлении к внешним условиям. Разрешаются проблемы посредством приспособления того, что усвоено в прошлом, к возможностям и требованиям будущего [49, с. 193]. В связи с этим встает важная проблема: как, адаптируясь к новой реальности, не утратить «часть ценного прошлого» и «не менее ценного будущего». Постановка проблемы не случайна: «...каждое продвижение в развитии личности приносит в одно и то же время как новые адаптивные возможности, так и утрату каких-то прежних возможностей и способностей» [49, с. 67]. Проблемы сопровождают человека всю жизнь, отсюда смысл их существования состоят в непрерывной работе над ними [49, с. 193].

Опираясь на психоаналитическую теорию З. Фрейда, Э. Эриксон [48, с. 173–174] связывает адаптацию человека к новой социальной реальности с кризисами, которые завершают каждую стадию развития и более обратимы, чем невротические. В понимании ученого [48, с. 105], кризис – это не угроза катастрофы, напротив, это сензитивный период, связанный с изменением личности, с ее возросшими потенциями. Выход из кризиса характеризуется усилением ощущения внутреннего единства личности, развитием ее способностей к здравым суждениям и «хорошим действиям», в соответствии со своими собственными стандартами и стандартами значимых для нее людей. Под «хорошими действиями» понимается приобретение новых знаний, умений, преуспевание, отсутствие невротических симптомов, умение «удерживать в своей витальности всевозможные глубинные конфликты» [48, с. 100–101]. Переживаемые человеком кризисы носят индивидуальный характер. Человек последовательно проходит выделенные стадии. Важно систематически поддерживать его в период переживания кризиса, содействовать росту его социального окружения, что, в свою очередь, определяет успех адаптации [47, с. 376; 48, с. 104–105].

Большой вклад в исследование и теоретическое обоснование возрастных кризисов внесли отечественные психологи (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Возрастные кризисы в их понимании – это «особые, относительно непродолжительные по времени (до года) периоды онтогенеза, характеризующиеся резкими психологическими изменениями» [33, с. 180]. Возникая обычно при переходе из одного физического или психического возраста в другой, кризисы знаменуют собой задержку в психическом развитии человека, сопровождающуюся депрессивными состояниями, выраженной неудовлетворенностью собой, а также трудноразрешимыми проблемами личностного и межличностного характера [32, с. 483]. Связаны они с системными качественными преобразованиями в сфере социальных отношений субъекта, его деятельности и сознания [33, с. 180]. К характерным чертам критических возрастных периодов относят неотчетливость начала и окончания кризиса, трудновоспитуемость, негативный характер развития человека, возникновение соответствующего новообразования (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.). Последнее представляет собой генеральную линию дальнейшего развития в стабильном периоде [46, с. 45]. С учетом того, что кризис – это момент, «когда расхождение между тем, что усвоил субъект из системы отношений человек – человек, и тем, что он усвоил из системы отношений человек – предмет, принимает наибольшую величину», после его преодоления развивается та сторона, которая отставала в предшествующий период [46, с. 59]. Считается правомерным говорить о критических периодах в ходе отдельной конкретной деятельности [3, с. 12].

В отечественной научной литературе отмечается, что, независимо от периодизации возрастного развития, существуют два выраженных резких перехода, переживаемых как «кризис трех лет» и «кризис подросткового возраста». Д.Б. Эльконин [46, с. 42–43] дополнительно к названным выделял кризис новорожденности, кризис первого года и кризис семи лет. По мнению Ю.Н. Кулюткина [24], все периоды взрослости (молодость, возмужалость, зрелость) начинаются с кризиса возрастного развития. Преодоление первоначального кризиса развития в молодости связано с формированием жизненных планов. Как следствие, молодой человек более успешно адаптируется к положению

взрослого. Возмужалость также начинается кризисом, который связан с переоценкой сделанного человеком выбора. Кризис возрастного развития в зрелости характеризуется осмыслением того, чего успел человек достичь в жизни, а также сокращением диапазона будущего.

В схеме периодизации, разработанной В.И. Слободчиковым, выделены два вида кризисов, переживаемых человеком также на протяжении всей жизни в процессе становления событийности и реализации самобытности: кризисы рождения и кризисы развития. Начало каждой ступени – это потенциально возможное рождение в новую форму жизни, сохраняющую достижения прожитой ступени. Феноменология кризиса юности (17–21), переживаемого студентами на этапе профессионализации, имеет свои особенности. Процесс адаптации к вузу сопровождается негативными переживаниями, связанными с отрывом от школьного коллектива, неподготовленностью к обучению в вузе, отсутствием постоянного педагогического контроля, самостоятельным налаживанием быта; внутренней неуверенностью в себе, сочетающейся иногда с внешней агрессивностью, развязностью, представлением о собственной неполноте; разочарованиями в профессиональном выборе. Отсутствие внутренних средств разрешения кризиса провоцирует приобщение к наркотикам, алкоголю, приводит к суициду. Основной пафос этого периода, по В.И. Слободчикову – самоопределение, поиск своего места в жизни (экзистенциальный кризис), профессиональное самопознание. Важная характеристика кризиса рождения, переживаемого юношами и девушками на стадии персонализации, – это разрыв идеала и реальности, который молодые люди преодолевают посредством освоения способов решения учебно-познавательных и учебно-профессиональных задач, делающих их адекватными конкретным ситуациям вузовской и конструируемой педагогами профессиональной реальности [38, с. 322–323].

Общее, позиционируемое разработчиками всех возрастных периодизаций, состоит в понимании положительных фактов, проявляющихся в личности в рамках кризисных периодов, и их значения, состоящего не только в известной концентрации процессов отмирания, но и в позитивных изменениях, составляющих главный смысл данных периодов [11, с. 899; 5, с. 67; 42, с. 100]. Суждение Дж. Якобсона о возможностях роста и развития личности в критический период приводит в своей работе Ф.Е. Василюк [8, с. 45]. Момент появления новых потребностей и перестройки мотивационной сферы личности подчеркивает в понятии «кризис» И.С. Кон [21]. В свете новой методологической перспективы ученый считает необходимым изучать «развивающегося индивида в изменяющемся мире».

Возможно проектирование образовательных процессов в рамках определенного возрастного интервала, предполагающее мыследеятельностное простраивание переходов [39, с. 240]. Важность проектирования образовательных процессов в кризисные периоды обусловлена тем, что форма, длительность и острота протекания возрастных кризисов могут заметно различаться, в зависимости от индивидуально-типологических особенностей человека, социальных и микросоциальных условий, особенностей его воспитания в семье, педагогической системы в целом [33, с. 287, 180]. Трудновоспитуемость ребенка зачастую вызвана непоспеванием педагогической системы, применяемой к нему, за быстрыми изменениями его личности, жесткой системой воспитания, при ко-

торой симптоматика кризиса проявляется резче [11, с. 899; 46, с. 77].

Подытоживая вышеизложенное, заметим, что возрастные кризисы в интерпретации отечественных и зарубежных психологов – это нормативные процессы, необходимые для нормального, поступательного хода личностного развития; это сензитивные периоды, обуславливающие результаты развития.

Наряду с ними в отечественной психологии широко используется понятие «кризисы психического развития». В отличие от возрастных, они не инициируются возрастом, их ведущими факторами являются изменение социальной ситуации развития, перестройка системы отношений с окружающим миром, а также смена ведущей деятельности. Характеризуются они возникновением психологических новообразований. Разновидностью кризисов психического развития выступают кризисы профессионального развития, решающее значение в возникновении которых также принадлежит смене и перестройке ведущей деятельности [17, с. 207–209]. Рассмотрим их особенности более основательно, поскольку переживаются они студентами на этапе профессионализации.

Основываясь на концепции профессионального становления, Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк [16, с. 36–39; 41, с. 420–421] определяют кризисы профессионального становления как непродолжительные во времени периоды (до года) кардинальной перестройки личности, изменения вектора ее профильного развития. Переживая этот кризис, личность, как правило, поднимается на более высокий уровень развития вследствие перестройки ее психологической структуры. Нормативные кризисы имеют место на всех стадиях профессионального становления личности. Решающую роль в их возникновении на стадиях оптации, профессионального образования и подготовки играют объективные факторы (смена ведущей деятельности и изменение социальной ситуации), на последующих стадиях – субъективные [16, с. 36]. На стадии профессионального образования студент переживает кризис профессионального выбора. «Вялотекущий» по характеру, он отчетливо проявляется, как правило, в первый и последний годы профессионального обучения и «за редким исключением... преодолевается сменой учебной мотивации социально-профессиональной» [16, с. 37]. Его симптоматика включает разочарование в получаемой профессии, недовольство отдельными предметами, сомнения в правильности сделанного профессионального выбора и падение интереса к учебе [41, с. 31]. Усиление профессиональной направленности учебных дисциплин к старшим курсам снижает неудовлетворенность студентов будущей профессией [41, с. 32].

Обращение к работам нескольких авторов и анализ представленных в них результатов исследования кризиса профессионального выбора, переживаемого на этапе профессионализации, позволяет признать их достаточно расплывчатыми и противоречивыми. По одним источникам, удовлетворенность студентов профессией, максимальная на первом курсе, в дальнейшем имеет тенденцию к незначительному снижению [34, с. 84]. Количество студентов с высоким и средним уровнем профессиональной адаптированности от первого к третьему курсу обучения в педвузе также сокращается [30]. По другим источникам, у большей части будущих учителей удовлетворенность профессией на этапе вузовского образования снижается ко второму курсу, а к третьему незначительно возрастает [13]. По третьим источникам, выявлен второй кризисный период в профессиональной адаптации студентов, приходящийся на второй – третий годы их обучения в вузе. Природа его «...преимущественно психологическая и связана с потерей первоначального, как правило, несколько идеализированного представления о профессии» [20]. Наиболее значимой причиной

второго кризисного периода называют проблему профессионального самоопределения, а также малую информированность студентов первых двух лет обучения о работе, которая им предстоит. Это затрудняет профессионально-этическое воспитание будущих специалистов [20, с. 83]. Не следует сбрасывать со счета и то, что недовлетворенность избранной специальностью, разочарование в ней проявляются, в основном, на третьем – четвертом годах обучения в связи с осознанием студентами неподготовленности к избранной профессии. Причину этого И.С. Якиманская [50, с. 69] видит в отсутствии «...целенаправленного формирования в процессе обучения качеств личности, составляющих основу профессии...».

Неоднократное переживание студентами кризисов в период вхождения в профессию на этапе профессионального образования отмечают Т.В. Кудрявцев и В.Ю. Шегурова. Кризис «ожиданий», связанный со столкновением ожиданий первокурсников относительно избранной профессии с вузовской реальностью, сменяется кризисом «профессионального самоопределения» с максимально выраженной симптоматикой на третьем курсе обучения и кризисом «специализации», характеризующимся осознанием студентами четвертого курса необходимости фундаментальной теоретической подготовки для приобретения практических умений и навыков по избранной специальности [23].

Вышеизложенное, однако, не означает, что кризисы, переживаемые студентами на этапе профессионализации, сводятся исключительно к проблемам вхождения юношей и девушек в избранную профессиональную реальность. В качестве наиболее типичных кризисных ситуаций у студентов авторы называют кризисы в академической деятельности, кризисы зависимости от родительской семьи, кризисы сексуальных отношений [24, 133–135]. Объясняют это тем, что вхождение студентов в новую реальность осуществляется посредством освоения нескольких сфер деятельности (учебно-профессиональной, коммуникативной, профессиональной).

Добавим, что среди исследователей кризисной проблематики нет устоявшегося мнения относительно параметров наиболее сложных этапов адаптационного процесса, которые «проходят» студенты вузов. Одни [19] подчеркивают важность первых трех семестров, для которых характерна наибольшая адаптивная нагрузка и наибольшее напряжение личностной системы обучаемых. Опытно-экспериментальная работа других [31; 37] показывает, что наиболее напряженным в плане адаптации учащихся и студентов в сфере познания и обучения на этапе профессионализации является только первый год обучения. Имеются данные о снижении успеваемости студентов на первом курсе [2; 6]. По результатам исследования третьих [15; 35], наиболее высокий уровень динамики учебной и социально-психологической неадаптированности студентов выявляется только в первом семестре обучения, в результате непривычных вузовских условий и вследствие переутомления от двух предыдущих экзаменов – выпускных и вступительных [36]. Ряд авторов отмечают относительную завершенность процесса адаптации студентов к учебной деятельности на старших курсах, в частности, в первой половине третьего года обучения, более быстрое протекание социально-психологической адаптации, которая для большинства студентов педагогического вуза (72%) заканчивается на третьем году обучения [1; 14; 15].

Способы преодоления кризисов в понимании исследователей проблемы могут быть разные: конструктивные, нейтральные, деструктивные, каждому из которых

соответствует определенная стратегия противодействия неудачам [41, с. 197]. Оптимальный способ, по мнению одних, – преодоление кризиса самостоятельно. Эта схема закрепляется и определяет поведение человека в любой кризисной ситуации [27, с. 336]. В качестве вариантов самостоятельного разрешения кризисной ситуации в адаптации могут выступать использование психологических защит, психологическая перестройка личности. Особыми возможностями в плане превращения потенциально разрушительных событий жизни в точки роста и совершенствования обладают принципы ценности и творчества [12, с. 194].

По мнению других исследователей, важна психокоррекционная работа, поддержка личности, формирование у нее здорового жизненного стиля, развитие самоэффективности, использование юмора как стиля совладания [48; 29]. К психологическим технологиям преодоления кризисов в профессиональном становлении личности учителя относят психопрофилактику, психологическое консультирование, психокоррекцию, психологическую реабилитацию и личностно ориентированную терапию. Наиболее эффективным инструментом для коррекции стратегий преодоления профессионально обусловленных кризисов считают психологические тренинги [41, с. 131–141]. Не отрицая роли и значения этой стратегии, мы, вслед за Э.Э. Сыманюк, отмечаем, что ни один из известных способов преодоления кризисов нельзя назвать универсальным, а потому желательно их комплексное использование [41, с. 185].

На наш взгляд, наряду с психолого-педагогической деятельностью поддерживающего и сопровождающего характера, направленной на предупреждение негативных проявлений кризисных явлений у студентов, возможно использование позитивной энергии кризиса, приданье самим педагогом стихийно возникающему кризису проектируемого характера. Проектирование кризиса может происходить в условиях экспериментального обучения, через вовлечение адаптантов в совместную творческую деятельность, квазипрофессиональную по характеру, моделирующую профессиональную деятельность. Адаптация, сопряженная с учебно-профессиональным развитием субъектов, запланированным и осуществленным педагогом, актуализирует процессы профессионального развития, еще сегодня лежащие в зоне их ближайшего развития (Л.С. Выготский).

Проведенный анализ позволяет сформулировать вывод о том, что в зарубежной и отечественной психологической науке нет до сих пор единого взгляда на феномен кризиса. Рассогласованность авторских трактовок обусловлена теоретико-методологическим обоснованием и эмпирическим исследованием разных видов кризисов и реализацией разных подходов к их изучению. Теоретический анализ работ по данной проблематике также позволяет утверждать, что феномен кризиса в адаптации по-разному трактуется и именуется в психологической литературе, выявлены различия в операционализации этого понятия, в использовании способов разрешения критических ситуаций, возникающих в период адаптации. Возникающие внутри возрастных кризисов и протекающие на их фоне адаптационные кризисы, переживаемые студентами вузов, на наш взгляд, не инициируются прямо и непосредственно возрастом, а потому не тождественны им. Их возникновение обусловлено активным вхождением студентов в разные виды деятельности на этапе профессионализации, необходимостью адаптации к ним и к новой системе требований. Вместе с тем адаптационные кризисы сопряжены с возрастными кризисами, необходимыми для нормального хода личностного развития и собственно обуславливающими результаты такого развития.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аливердиева И.А. Психологические характеристики адаптации студентов к учебной деятельности: автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / И.А. Аливердиева; ЛГУ. – Л., 1982. – 16 с.
2. Андреева Д.А. О понятии адаптации. Исследования адаптации студентов к условиям учебы в вузе / Д.А. Андреева // Человек и общество. – Л.: ЛГУ, 1973. – Вып. 13. – С. 62–69.
3. Анцыферова Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2, № 2. – С. 8–18.
4. Ахмеров Р.А. Биографические кризисы личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Р.А. Ахмеров; Ин-т психологии РАН. – М., 1994. – 24 с.
5. Балтес П.Б. Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни / П.Б. Балтес // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 1. – С. 60–80.
6. Бараш Б.А. Психотерапевтическая помощь студентам вузов в кризисных ситуациях / Б.А. Бараш // Физические и психо-социальные особенности студентов: сб. науч. ст. / Таллинн. пед. ин-т. им. Э. Вильде, каф-ра мед. подгот; под ред. С.И. Тамм и др. – Таллинн, 1986. – С. 133–140.
7. Блонский П.П. Возрастная педология / П.П. Блонский. – перераб. и сокр. изд. «Педология». – М., Л.: Работник просвещения, 1930. – 212 с.
8. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
9. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: МГУ, 1990. – 288 с.
10. Виттенберг Е.В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Е.В. Виттенберг; Санкт-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 1994. – 16 с.
11. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с. (Сер. «Мир психологии»).
12. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности / Л.П. Гримак – М.: Политиздат, 1989. – 319 с.
13. Гришанов Л.К. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов / Л.К. Гришанов В.Д. Цуркан // Психологопедагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе: сб. ст. / Кишин. гос. ун-т им. В.И. Ленина; редкол.: В.А. Гаврилов (отв. ред.) [и др.]. – Кишинев, 1990. – С. 3–17.
14. Довгалевская Н.А. Динамика успешности обучения как показатель уровня адаптации / Н.А. Довгалевская // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента: материалы симпозиума / М-во просвещения Арм. ССР; Арм. гос. пед. ин-т. – Ереван, 1973. – С. 34–36.
15. Дугинец В.М. Профессионально-педагогическая адаптация студентов младших курсов педвузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.М. Дугинец. – Челябинск, 1987. – 206 л.
16. Зеер Э.Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – № 6. – С. 35–44.
17. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – 3-е изд., доп. – М.: Академический Проспект; «Фонд Мира», 2005. – 336 с.
18. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – С. 415–425.
19. Колызаева Н.Г. Формирование адаптивных характеристик личности у студентов в начальном периоде обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Н.Г. Колызаева; ЛГУ. – Л., 1989. – 15 с.
20. Кольвах О. О «критических» моментах в процессе адаптации / О. Кольвах, Т. Кончанин // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента: материалы симпозиума / М-во просвещения Арм. ССР; Арм. гос. пед. ин-т. – Ереван, 1973. – С. 15–18.
21. Кон И.С. Ребенок и общество: (Историко-этнографическая перспектива) / И.С. Кон; АН СССР; Ин-т этнографии им. Н.Н. Миклухо-Маклая. – М.: Наука, 1988. – 269 с.
22. Кудашев А.Р. Управленческая адаптация государственных служащих: монография / А.Р. Кудашев. – М. – Уфа: РНО БАГСУ, 1997. – 135 с.
23. Кудрявцев Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения

- / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С.51 – 59.
24. Кулюткин Ю.М. Психология обучения взрослых / Ю.М. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с. (Библиотека руков. вечер. и заоч. сред. общеобр. школ).
25. Лебедев, В.И. Личность в экстремальных условиях / В.И. Лебедев. – М.: Политиздат, 1989. – 304 с.
26. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика. – 1983.
27. Максимов М. Есть ли средства против кризисов / М. Максимов // Психология возрастных кризисов: хрестоматия / сост. К.В. Сельченок. – Минск: Харвест, 2000. – С. 324–354. (Библиотека практической психологии).
28. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу; пер. с англ. А.М. Татлыбаевой; вступ. ст. Н.Н. Акулиной. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
29. Миллер А.Р. Характер, личность, успех! / А.Р. Миллер, С. Шелли; пер. с англ. А.В. Устюжанина. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – (The Coup Ideas Guide).
30. Насырова Г.И. Профессиональная адаптация студентов младших курсов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.И. Насырова; Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1985. – 16 с.
31. Наурузбаев Д.Д. Педагогическое руководство адаптацией учащихся к условиям ПТУ: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Д.Д. Наурузбаев; НИИ профессионально-технической подготовки АПН СССР. – Казань, 1988. – 15 с.
32. Немов Р.С. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. / Р.С. Немов. – 2-е изд.– М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – Кн. 2. Психология образования. – 496 с.
33. Психология: Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
34. Реан А.А. Психологический анализ проблемы удовлетворенности избранной профессией / А.А. Реан // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 83–88.
35. Романович Г.Г. Изменение свойств внимания студентов в период адаптации к учебному процессу вуза / Г.Г. Романович // Комплексная проблема профессиональной ориентации, адаптации и повышения квалификации кадров: Тез. докл. всесоюз. науч.-техн. конф., Минск, 7–9 дек. 1976 г.: в 2 ч. / Бел. гос. ун-т. – Минск, 1976. – Ч. 1. – С. 119–124.
36. Сандросян К.О. К вопросу адаптации первокурсников / К.О. Сандросян // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента: материалы симпозиума / М-во просвещения Арм. ССР; Арм. гос. пед. ин-т. – Ереван, 1973. – С. 6–10.
37. Сластенин В.А. О профессиональной адаптации молодого учителя / В.А. Сластенин // Советская педагогика. – 1976. – № 3. – С. 88–95.
38. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. -- М.: Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
39. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования / В.И. Слободчиков. – 2-е изд., перераб. и доп. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. – 272 с.
40. Словарь иностранных слов. – 13-е изд., стереотип.– М.: Рус. язык, 1986. – 608 с.
41. Сыманюк Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. Практико-ориентированная монография / Э.Э. Сыманюк; под ред. Э.Ф. Зеера. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. – 252 с.
42. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д.И. Фельдштейн. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 368 с.
43. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы / А. Фрейд. – М.: Педагогика, 1993. – 144 с.
44. Хропян Г.Т. О периодизации процесса адаптации студенчества / Г.Т. Хропян // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента: материалы симпозиума / М-во просвещения Арм. ССР; Арм. гос. пед. ин-т. – Ереван, 1973. – С. 140–142.
45. Шихи Г. Тайны жизненного цикла / Г. Шихи // Психология возрастных кризисов: хрестоматия / сост. К.В. Сельченок. – Минск: Харвест, 2000. – С. 100–141. (Библиотека практической психологии).
46. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин.– М.: Педагогика, 1989. – 500 с.
47. Эриксон Э.Г. Детство и общество / Э.Г. Эриксон; пер. с англ. А.А. Алексеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Психол. центр «Ленато» и др., 1996. – 592 с.

48. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – М.: Изд. гр. «Прогресс», 1996. – 344 с.
49. Юнг, К.-Г. Проблемы души нашего времени / К.-Г. Юнг. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1996. – 336 с. (Библиотека зарубежной психологии).
50. Якиманская И.С. Психологическая поддержка педагогического процесса и преподавателя / И.С. Якиманская // Психологическая служба вуза: принципы, опыт работы: сб. ст. / НИИ-ВО; Б.Б. Косов (ред.). – М., 1993. – С. 68–79.

Mirzaianova L.F.

THE CONCEPT OF “CRISIS” AS AN IMPORTANT DETERMINANT OF ADAPTATION

The article provides the analysis of views of both foreign and Russian psychologists on a phenomena of “crisis”. The author singles out different types of crisis, it's parameters and ways of solving. The results show that adaptation crisis differs from age crisis and that the former is very important for the molding of young specialists.

Key words: crisis, not standard crises, standard crises, age crisis, development crisis, birth crisis, adaptable crisis, crisis of a professional choice, crisis designing.

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ОДАРЕННОСТИ*

Автор использует подход, основанный на ряде общенаучных методологических принципов, что позволяет предложить периодизацию процесса становления психологической концепции одаренности, выделить четыре мыслительные парадигмы и выявить социокультурные и теоретико-методологические предпосылки современных психологических теорий одаренности, создавая необходимые условия для теоретизации концепции.

Ключевые слова: одаренность, научная парадигма, протонаучная парадигма, функционально-эмпирическая парадигма, антрополого-телологическая парадигма.

Необходимость историко-теоретического исследования формирования психологической концепции одаренности остро назрела на современном этапе развития психологической науки. С одной стороны, сегодня существует целый ряд теоретических подходов к изучению одаренности и множество основанных на этих подходах методик работы с одаренными детьми, направленных на удовлетворение резко возросших в последнее время потребностей социальной практики. С другой стороны, именно множественность и разноплановость теоретических позиций ученых, подчас не согласующихся между собой, отсутствие единой теоретико-методологической базы изучения одаренности, становятся препятствием для плодотворной деятельности в сфере диагностики и развития одаренности.

Необходимой предпосылкой выработки единых теоретико-методологических основ систематизации и согласования существующих подходов к одаренности является глубокое историко-теоретическое исследование процесса накопления теоретических и методологических предпосылок психологической концепции одаренности на всем протяжении этого исторического процесса. Ведь, как отмечает Б.Братусь, «психология как знание, слово о душе – область древняя, тысячелетняя – часть философии, этики, теологии» [1; 126]. Б.М.Теплов, еще ранее высказав мысль о том, что «психология - очень молодая наука, но очень древняя область знаний» [5; 193], пишет о необходимости рассматривать историю развития психологической мысли «в связи с широкими проблемами общественной жизни, борьбы в идеологической области, истории других наук» [5; 193]. При этом ученый отмечает, что «нельзя объяснить основные особенности хода развития отдельной науки, исходя лишь из внутренней логики этого развития» [5; 193]. Данное положение опирается на кумулятивный характер развития психологического знания: «каждая новая ступень в познании данной области действительности строится на основе уже накопленных знаний. Отсюда ясно, какое огромное значение может иметь правильно ориентированная история психологии для развития современной научной психологии» [5; 191 – 192]. Б.М.Теплов пишет о том важном значении, «которое должны иметь работы по истории психологии для авторов специальных

* © Баграмянц М.Л., 2009.

исследований. Историко-психологические изыскания должны ориентировать исследователей специальных проблем в том, где и какой материал по данной проблеме они должны искать, как теоретически оценивать те или иные факты и теории, в каком контексте открывались эти факты и создавались эти теории» [5; 192]. В полной мере сказанное относится к исследованиям в области одаренности.

С точки зрения общей методологии науки, система знаний об одаренности, накопленных современной психологией, по своим структурным свойствам пока не достигла уровня теории, но представляет собой концепцию. В отличие от концепции, теория претендует на существенно более высокий уровень логической организации. Определяющее значение для оценки теории имеет критерий логической консистентности (внутренней непротиворечивости), для оценки же концепции этот критерий не играет столь решающей роли. Если теория есть результирующий продукт научной мысли, то концепция – это, скорее, форма исследовательско-поисковой деятельности, которая может протекать как в форме научно-теоретического дискурса, который в ряде случаев может подразумевать эмпирическую верификацию (но не обязательно), так и в форме свободного гуманитарного дискурса.

В истории развития науки концепции, как правило, генетически предшествуют теории, составляя базу формирования последней. Если концепция на определенном этапе своего развития трансформируется в научную теорию, то сам процесс такой трансформации выступает как теоретизация концепции, в то время как процесс формирования концепции есть концептуализация соответствующих понятий, идей, представлений, ценностных установок, культурных стереотипов.

На этом основании концепция отличается, с одной стороны, от теории, а с другой стороны, от суммы не концептуализированных идейно-смысловых элементов, играющих по отношению к ней роль строительного материала. Эти элементы могут присутствовать практически во всех сферах общественной жизни, проявляясь в поведении людей. Концептуализация же осуществляется в определенных формах общественного сознания, связанных с научным или философским дискурсом. До возникновения научной психологии сферой формирования концепции одаренности служили такие сферы общественного сознания, как философия и философская антропология, медицина, педагогика, религия, искусство и др.

На современном уровне развития психологического знания об одаренности перед психологической наукой стоит стратегическая задача теоретизации существующей концепции одаренности. Способствовать этому должно исследование концептуальных основ существующей психологической концепции одаренности в историко-генетическом аспекте.

Исходя из принципа единства исторического и концептуально-логического подходов в исследовании становления концепции одаренности, мы должны выделить в едином историческом процессе становления и развития концепции одаренности основные типы подходов, каждый из которых можно связать с тем или иным историческим периодом.

Одаренность предстает как сложный феномен, многоаспектно представленный и разнородный в своих проявлениях. Понятие одаренности характеризуется открытостью, отсутствием жестких значений, существенной описа-

тельностью, многозначностью и трудной формализуемостью. В качестве рабочего нами используется определение одаренности, разработанное коллективом авторов «Рабочей концепции одаренности Минобразования РФ», согласно которому «одаренность – системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [3].

В смысловом отношении понятие одаренности связано с такими теоретическими концептами, как «задатки», «способности», «деятельность», «творчество». Каждый из этих концептов имплицирует соответствующее приближение к проблеме одаренности.

Так, приближение к концептуальному рассмотрению проблемы одаренности, связанное с проблемой способностей, имеет давнюю и вместе с тем противоречивую традицию. Ее истоки прослеживаются в древних религиозных учениях, в трудах философов. С учетом уровня развития психологических знаний о способностях в осмыслении проблемы одаренности можно выделить следующие подходы.

1. Философско-антропологический. В рамках данного подхода феномены, относящиеся к способностям, рассматриваются в широком контексте самых общих проблем мироздания и осмысления места человека в мире.

2. Религиозно-антропологический, приверженцами которого эти феномены рассматриваются в столь же широком контексте осмысления мира как результата творения и действия Божественного промысла и отношений человека и Бога.

3. Эмпирический. Этот подход ориентирован на опытное познание природы (в том числе не только внешней, но и внутренней, психической природы человека) в ее проявлениях. С этим подходом связаны, в частности, попытки описать и классифицировать основные виды и типы способностей и осознать их.

4. Этический. При этом подходе в центре внимания исследователя оказываются отношения между людьми, и в этом ракурсе рассматривается непосредственный предмет исследования, в том числе способности.

5. Начально-аналитический. Об этом подходе можно говорить в связи со становлением человековедческих наук: истории, педагогики, социологии, психологии, - и исследованием способностей с использованием специфических научных методов.

6. Функциональный. В русле этого подхода способности рассматриваются с точки зрения их функциональных характеристик, что является необходимым (не достаточным) условием становления системного подхода.

7. Целостный (или системный) подход. Лишь этот подход открывает путь к изучению способностей человека как целостной системы, основанному на принципах системного анализа.

Аналогичным образом, выделяя в структуре концептуального «дерева» одаренности отдельные концепты (индивидуальность, задатки, развитие и др.), мы можем для каждого из них вывести самостоятельную периодизацию становления.

Наряду с принципом разграничения концепции и теории как форм развития знания и общенациональным принципом единства исторического и логического подходов, предполагается в историко-теоретическом исследовании становле-

ния психологической концепции одаренности использовать в качестве методологического принципа парадигмально-линеарный принцип изучения истории психологии, который состоит в следующем.

С одной стороны, учения и подходы, принадлежащие к одной эпохе, группируются на базе единой мыслительной парадигмы. Основанием для этого становится общность их социокультурного фундамента, поскольку не подвергается сомнению, что господствующие в обществе ценности, установки, поведенческие стереотипы, образ мышления эпохи имплицитируют и способы мышления исследователей и философов. При этом сами эти способы могут быть весьма различными по своей направленности, вплоть до полной противоположности. Но при этом культурно-исторически обусловленная мыслительная парадигма задает мыслительный «горизонт», в рамках которого происходит теоретическая разработка проблем, и за пределы которого мысль исследователя выйти не может. Таким образом, мыслительная парадигма может рассматриваться и как множество ограничений, налагаемых на возможности познания феномена одаренности. Наглядным проявлением этих ограничений могут служить, в частности, идеальные типы – прообразы одаренной личности, формируемые в каждой парадигме.

С другой стороны, наряду с парадигмальной группировкой, предлагается использовать линеарную группировку изучаемых подходов. При том, что внутри каждой парадигмы могут быть серьезные различия в подходах к интерпретации одного и того же феномена, в то же время существует и хронологическая кросспарадигмальная преемственность в развитии подходов, что позволяет говорить, например, о «платоновской», «аристотелевской», «картезианской» и др. линиях, доводя их вплоть до современных психологических подходов. При этом выделяемые линии имеют сложную конфигурацию, могут пересекаться, ветвиться, обрываться и т.д.

Таким образом, каждый из изучаемых психологических подходов, с одной стороны, принадлежит к определенной парадигме либо находится на пересечении двух парадигм, обнаруживая черты, свойственные обеим, с другой стороны, можно говорить о принадлежности его тем или иным линиям.

Обобщая возможности влияний, оказываемых культурно-историческими характеристиками эпохи на учения, содержащих теоретические или методологические предпосылки концепции одаренности, можно выделить следующие четыре мыслительные парадигмы.

I. Антрополого-телологическая парадигма, объединяющая учения античности и средневековья. Мыслительный горизонт, задаваемый этой мыслительной парадигмой, определяется общей направленностью мышления на разработку проблем человека и Бога (богов), причем в античности в центре внимания находится человек, а в средние века – Бог. Что же касается отношений человека и природы, то в этот период начинается постепенное формирование гносеологического (субъект-объектного) подхода, накапливаются теоретические предпосылки для осознания природы в качестве объекта познания и воздействия со стороны субъекта – человека.

В границах этого мыслительного горизонта происходит осознание некоторых объективных проявлений феномена одаренности (насколько он может проявляться в условиях данной социокультурной парадигмы) и их теоретическое отражение в философских учениях.

II. Функционально-эмпирическая парадигма, объединяющая учения эпохи Возрождения и Нового времени. В основе этой парадигмы лежит формирующееся (а затем и сформировавшееся) буржуазное мировоззрение с характерным для него отношением к природе как источнику производительных сил и восприятием человека как активного действующего и познающего субъекта. Проблемы, касающиеся отношения между человеком и Богом, отходят на задний план (поэтому данную парадигму нельзя назвать антрополого-теологической). Хотя человек воспринимается как центральная фигура универсума, активный деятель и преобразователь природы, но эта его роль не находится в фокусе мыслительной рефлексии (что характерно для эпохи Возрождения. Но теперь это уже прошедший этап). Главное, что занимает умы мыслителей, – это отношение человека к природе, способы и методы воздействия на нее, в том числе способы ее преобразования, способы ее использования, способы ее познания. Вот почему данная парадигма называется функционально-эмпирической (а не антропологической или антропоцентрической).

Из сказанного ясно, что именно в данной парадигме окончательно формируется и утверждается гносеологическое (субъект-объектное) отношение к природе: человек выступает как активный субъект воздействия на природу и познания ее, а природа – как пассивный объект познания, использования и преобразования.

При этом в категорию «природа» входит не только природа, внешняя по отношению к человеку, но, что принципиально важно, и внутренняя его природа – его природные задатки, способности.

В границах мыслительного горизонта, задаваемого данной парадигмой, происходит осознание некоторых проявлений феномена одаренности и специфическое для данной парадигмы теоретическое оформление результатов этого осознания. При этом наблюдается и продолжение линий, начало которых восходит к предшествующей парадигме (так, в вопросе о врожденных идеях Декарт продолжает линию Платона, а Юм – линию Аристотеля).

III. Протонаучная парадигма. Необходимо сразу отметить, что выделенные парадигмы не являются хронологически изолированными друг от друга, соответствующие им хронологические отрезки могут частично совпадать, накладываться друг на друга.

В этом смысле введение понятия социокультурно обусловленной мыслительной парадигмы есть проявление принципа единства исторического и логического подходов.

Общее содержание протонаучной парадигмы состоит в том, что в эпоху развитого капитализма мышление людей отходит от философских воззрений, стремящихся к универсальному охвату объективной реальности, и тяготеет к конкретно-научному знанию, выделяющему специфические фрагменты реальности, стремящемуся к предметной и методологической специализации. В то же время адекватные методологические инструменты такого познания еще не созданы, по причине чего это стремление принимает спекулятивные формы.

Предпосылки протонаучной парадигмы были заложены в гносеологических учениях Нового времени (начиная с Бекона и кончая Декартом, Юмом, Кантом), относящихся к функционально-эмпирической мыслительной парадигме. Но в этих учениях вопросы познания природы решались в общегносеологическом ключе, и сама их постановка была прерогативой философов. В

рамках же протонаучной парадигмы дух научного познания становится духом эпохи.

Эта парадигма также задает своеобразный мыслительный горизонт, в пределах которого исследуются как уже известные, так и новые проявления феномена одаренности.

На этапе господства протонаучной парадигмы гносеологическое отношение человека к природе сохраняется, но уже начинают, сперва исподволь, а затем все более явно, проявляться и накапливаться противоречия, связанные с этим отношением. Накапливаются предпосылки формирования нового, трансцендентального отношения человека к природе, и соответствующей трактовки одаренности.

IV. Научная парадигма, представляющая собой не что иное, как мыслительную парадигму психологической науки. Отличия этой парадигмы от всех предыдущих связаны с более жесткими и специфическими ограничениями, налагаемыми на мышление требованиями научности - строгости, доказательности, нетривиальности (научной новизны), эмпирической подтверждаемости. Помимо этих специфических ограничений, в значительной мере сохраняются и ограничения протонаучной парадигмы.

В рамках научной парадигмы процесс концептуализации одаренности продолжается уже в контексте психологической науки, с использованием научных методов, включая методы эмпирической проверки выдвигаемых гипотез путем наблюдений и экспериментов.

В силу этого по отношению к научной парадигме в полной мере действует принцип линеарности: теоретические и методологические предпосылки концепции одаренности, сформировавшиеся в рамках предшествующих мыслительных парадигм, проявляются и в научных теориях одаренности. Заметим, что именно этот факт и делает осмысленным историко-теоретическое исследование становления психологической концепции одаренности. Если бы научная парадигма не сохраняла идейной преемственности с исторически предшествующими мыслительными парадигмами, то ни нужды, ни смысла в таком анализе не было бы.

Хронологически научная парадигма на значительном отрезке времени (примерно с середины XIX в. – условно выделяемого момента возникновения психологической науки) существует с протонаучной.

Исторический период господства научной парадигмы допускает и внутреннюю периодизацию, основанную на выделении определенных значимых вех. Так, появлением в Европе фундаментального исследования Ф. Гальтона «Гений и наследственность» (1869) ознаменован сам факт зарождения глубокого и устойчивого научного интереса к проблеме одаренности, сопровождаемого периодами его повышения и ослабления. Однако периодизация развития психологической концепции одаренности в рамках научной парадигмы выходит за рамки тематики данной статьи.

Подводя итог сказанному, отметим, что применение парадигмально-линейного принципа при изучении процесса исторического становления психологической концепции одаренности позволяет рассматривать современные подходы научной психологии к изучению феномена одаренности в соотнесении с их идейными «предтечами», выявленными в рамках предшествующих мыслительных парадигм. Так, «атомарно-онтологические» подходы Дж. Гилфорда,

Б.М. Теплова и других ученых, интерпретирующие одаренность как природную данность, онтологический феномен и строящие свои исследования на выделении задатков, дифференциации способностей, типов одаренности, можно рассматривать как продолжение линии Демокрита и линии Декарта. «Гносеологические» подходы (Л.С. Выготский, Ю.Д. Бабаева и др.), в рамках которых одаренность рассматривается как генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности или деградирующий при ее отсутствии (то есть как потенциал, который может актуализироваться при определенных условиях, которые не зависят от самого субъекта), – как продолжение линии, идущей от Аристотеля с его идеей актуализации потенциальных возможностей. «Трансцендентальные» подходы (А.А. Мелик-Пашаев, В.И. Панов и др.), в качестве определяющего условия формирования и развития одаренности полагающие среду, которая, в свою очередь, активно формируется субъектом, очевидно, продолжают линию Платона – Канта.

Таким образом, применение предлагаемого подхода позволяет выявить социокультурные и теоретико-методологические предпосылки современных психологических теорий одаренности и тем самым создает необходимые условия для теоретизации этой концепции.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Братусь Б.С. Образ человека в психологии России XX века // Развитие личности. 2005. – №3.
2. Баграмянц М.Л. Психология одаренности: теория, эксперимент, практика. – М.: МГТУ «МАМИ», 2007.
3. Одаренность: Рабочая концепция / Под ред. В.Д.Шадрикова. - М: ИЧП «Издательство Магистр», 1998.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер Ком, 1998.
5. Теплов Б.М. О некоторых общих вопросах разработки истории психологии // Теплов Б.М. Избранные труды. Т.II. - М.: Педагогика, 1985.

Bagramiants M.L.

MAIN DEVELOPMENT STAGES OF PSYCHOLOGICAL CONCEPT OF A TALENT

The bases for this research are general methodological principles. It helps to offer the periodising in the process of creating the psychological concept of giftedness, to define 4 mental paradigms and to discover the socio-cultural and theoretic-methodological preconditions of modern psychological theories of giftedness. These steps are the necessary prerequisite for theoritisng the concept.

Key words: endowments, scientific paradigm, protoscientific paradigm, is functional-empirical paradigm, antropologo-telological paradigm.

ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В РЕАЛЬНО ФУНКЦИОНИРУЮЩИХ КОНТАКТНЫХ ГРУППАХ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПЦИИ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ*

В статье рассмотрена концепция персонализации, а также возможность ее применения к изучению личности в реально функционирующих контактных группах. Осуществлены попытки рассмотрения персонализационных процессов в группе в их связи с вхождением личности в группу и развитием группы, местом контактной группы в системе общественных отношений, конкретизации развития личности как системного результата интериоризации общественных отношений.

Ключевые слова: личность, контактная группа, концепция персонализации.

Личность как сверхчувственное системное качество должна рассматриваться социальной психологией не в вакууме, а как компонент сложного диалектического единства «личность-группа».

Действительно, любой отдельно взятый человеческий индивид не существует в социальном мире сам по себе, а лишь как член целого ряда конкретных групп, и говорить о его личностности уместно лишь в связи с его членством в них. Причем личность выступает именно членом конкретных малых контактных групп, и лишь через них – всего общества в целом. Сами же эти группы, являясь элементами большего целого – общества – порождены исторически сложившимися культурными детерминантами. Индивидное становится личностным через групповое посредством включения индивидов в совместную деятельность и непосредственное межличностное общение, групповое же выступает как личностное в системе ценностных ориентаций и личностных смыслов субъектов совместной деятельности и общения. Деятельность опосредствует межличностные отношения, в которых личность формируется, преобразуется и проявляется. Вклад личности в групповое, в ценности группы и ее совместную деятельность определяет, если можно так выразиться, вектор развития личности. Данный подход реализован в социально-психологической теории развития личности А.В. Петровского, к рассмотрению которой мы переходим.

Содержательное ядро социально-психологической теории развития личности А.В. Петровского – концепция трех фаз становления личности в группе. Опишем эти фазы, проанализировав концепцию их диалектического перехода друг в друга [9; 16, 370-382].

Первая фаза становления личности в группе – фаза адаптации. На протяжении этой фазы индивид стремится максимально приблизить свои личностные проявления к нормам, ценностям и приемлемым образцам деятельности и общения, бытующим в данной группе. Другими словами, личность как бы реализует «мотив сходства», а член группы желает быть таким, как все. Результатом и итогом протекания данной стадии становления личности должна стать максимальная адекватность члена группе, слияние с ней. А.В. Петровский отмечает, что в группах низкого уровня развития, а также асоциальной

* Невеев А.Б., 2009.

направленности данный итог является единственно приемлемым, в противовес группам высокоразвитым и характеризующимся просоциальной направленностью.

После успешной адаптации возникает диалектическое противоречие между потребностью группы транслировать на новых членов и укреплять собственные нормы, ценности, приемлемые образцы деятельности и общения и потребностью индивида быть личностью, т.е. иметь некоторые отличия – индивидуальные особенности – от сочленов. Как пишет сам автор социально-психологической теории развития личности: «Источником развития и утверждения личности выступает возникающее в системе межличностных отношений (в группах того или иного уровня развития)... *противоречие между потребностью личности в персонализации и объективной заинтересованностью данной общности... принимать лишь те проявления его индивидуальности, которые соответствуют задачам, нормам и условиям функционирования и развития этой общности*» [9, 21].

Реализуя потребности быть личностью, потребность в персонализации, о которой будет подробнее говориться ниже, член группы, первоначально успешно адаптировавшийся в ней, вступает в следующую фазу развития личности в группе – индивидуализацию, утверждая собственную личностную неповторимость, свои отличия от общности. Конечно, данный процесс может осуществляться и в асоциальном направлении, когда личность достигает индивидуализации в ущерб индивидуализации и даже благополучию других людей, если же объектом рассмотрения является просоциальная индивидуализация, то ее средствами выступают различные культурно и социально оформленные орудия – знаки, предметы, способы деятельности и общения. На данной стадии должно быть преодолено описанное выше диалектическое противоречие: тезис адаптации, антитезис индивидуализации преодолеваются в превосходящем их синтезе интеграции.

Фаза интеграции наступает как завершение становления личности в данной группе и характеризуется достигнутым единством индивидуальных особенностей члена и требованиями общности к нему.

Социально-психологическая теория развития личности может быть признана реализацией и конкретизацией культурно-исторического и деятельностного подходов к психологии личности, вскрывающей действительные механизмы становления личности как системного качества индивида, фундированного системой его отношений, общественных по своей природе, через рассмотрение развития личности как члена группы, нуждающегося в ней, адаптирующегося в ней.

Рекомендуя «...рассматривать личность как **новое качество** индивида, порождаемое движением системы объективных общественных отношений, в которое вовлекается его деятельность», А.Н. Леонтьев подчеркивает, что личность – не результат преобразования человека под внешними воздействиями, но продукт деятельности самого человека, «...то, что человек делает из себя, утверждая свою **человеческую** жизнь. Он утверждает ее и в повседневных делах и общениях, и в людях, которым он передает **частицу себя** (выделено нами – А.Н.)...» [5, 170]. Мы намеренно обрываем цитату на этой фразе, поскольку именно она важна для дальнейшего изложения. Действительно, можно считать показательным, что еще А.Н. Леонтьев выделил в качестве важного момента в становлении личности момент ее влияния на другие личности, отражения в

них в контексте активного созидания человеком собственной личности.

В дальнейшем данная идея нашла свое теоретически завершенное выражение в концепции персонализации А.В. Петровского и В.А. Петровского, впервые изложенной в исторической работе данных авторов под названием «Индивид и его потребность быть личностью», опубликованной в 1982 году в «Вопросах философии» [8].

В соответствии с данной концепцией, индивид не только автоматически приобретает новое системное интегральное качество – личность – включаясь в систему общественных отношений, но сам имеет потребность быть личностью и предпринимает активные действия для удовлетворения этой потребности, причем предпосылкой ее удовлетворения выступают не абстрактные социальные силы и процессы, а вполне конкретный объект – другая личность, непосредственное межличностное окружение человека.

Именно потребность в персонализации выступает одним полюсом противоречия (другим полюсом которого выступает в общем, абстрактном плане потребность общества в личностях с заданными атрибутами, в конкретном же плане – требования, обозначенные или нет, явные или подразумеваемые, которые предъявляет конкретная реальная группа к своему члену), которое является двигателем всего процесса развития личности, а действительное удовлетворение данной потребности возможно лишь в рамках общества и через общество, через личности, в которых социальные отношения персонифицированы. При этом научно продуктивно рассматривать ситуацию личности в группе не как статичную ситуацию, характеризующуюся стабильным уровнем удовлетворения потребности быть личностью, а как процессуальный континуум постоянных колебаний в двухмерном пространстве «персонализация-деперсонализация».

Потребность в персонализации качественно характеризуется *постулатом максимизации*, в соответствии с которым индивид имеет устойчивую потребность «... оказаться и оставаться в **максимальной степени** (курсив наш – А.Н.) представленным значимыми для него качествами в жизнедеятельности других людей..., осуществлять своею деятельностью преобразование их смысловой сферы» [9, 20].

Другой стороной теории персонализации выступает проблема *способностей личности* удовлетворить собственную потребность быть личностью, которую можно выразить следующим вопросом: обладает ли субъект «...совокупностью индивидуальных особенностей и средств, позволяющих совершать действия, обеспечивающие удовлетворение потребности быть личностью» [там же]? Подчеркивая социальную детерминацию эффективности таких средств, А.В. Петровский приводит следующий, экспериментально подтвержденный в кандидатской диссертации М.Ю. Кондратьева, тезис: возможность удовлетворения потребности в персонализации «...создает группа высшего уровня развития – коллектив, где персонализация каждого – условие персонализации всех» [там же].

Абстракт общественных отношений, выступающих базисом существования и развития личности, конкретизируется в рамках реально функционирующих контактных групп, в которых непосредственно протекает жизнедеятельность личности. «Малая группа – это группа, в которой общественные отношения выступают в форме непосредственных личных контактов» [2, 188].

Наиболее продуктивно в научном плане, на наш взгляд, рассматривать личность в группе с точки зрения ее потребности в персонализации и в системе персонализационных процессов в группе. Причем под группой подразумевается не любая условная общность, а контактная группа. В контактной группе имеет место «постоянный устойчивый контакт каждого с каждым» [4, 9], при этом подразумевается межличностный контакт. Наличие непосредственного межличностного контакта выступает характеристическим свойством первичной малой группы, а опосредованность такого контакта (в том числе другими членами группы) – вторичной малой группы [там же]. Именно контактность группы обеспечивает возможность осуществлять каждым членом группы личностные вклады в каждого члена группы и, таким образом, является предпосылкой возможности протекания персонализационных процессов в группе.

При этом необходимо учитывать, что контактная группа не является простым набором независимых детерминант развития личности, не является она и застывшей социальной ситуацией развития личности. В действительности, целостная и необратимая динамика развития группы, а также циклически возникающие в ней процессы, каждый раз по-особому сочетаются с динамикой развития личности каждого индивида, являющегося членом группы, и в пределе развитие группы и развитие личности выступают двумя равнозначными составляющими континуума, в котором личностное выступает как групповое, а групповое – как личностное. Развитие группы – не застывший, неизменный во времени показатель, а динамичный процесс, в том числе и поэтому можно говорить о процессуальном континууме, в котором два сопряженных в пространстве и синхронизированных во времени процесса – развитие группы и развитие личности – взаимодействуют и взаимно обуславливают друг друга, составляя неразрывное единство.

Высокоразвитая группа обеспечивает наиболее комфортные условия существования и развития личности и, прежде всего, в наибольшей степени удовлетворяет потребность каждого члена группы в персонализации. Так, в высокоразвитой группе, как уже отмечалось, «персонализация каждого – условие персонализации всех» [9, 20]. Другими словами, удовлетворение потребности быть личностью носит в высокоразвитой группе взаимный характер, когда персонализация каждого члена зависит от персонализации всех членов группы, в то же время правомерно предположить обратное: со снижением уровня развития группы все отчетливее просматривается тенденция персонализации одного члена группы за счет деперсонализации другого члена.

В контактной группе, членом которой он актуально является, человек на основе механизмов социальной перцепции, в частности, социально-психологической рефлексии [1], выявляет личностные качества – как присущие ему, так и те, которыми хочется или не хочется обладать. Выявив, пытается их подтвердить, опровергнуть, приобрести, развить через различные межличностные взаимодействия, направленные на получение обратной связи от окружающих, отражение в их личностных структурах.

Этот процесс особенно интенсивно протекает на стадии индивидуализации. Причем он происходит не в вакууме, не в идеальном газе (члены группы контактируют друг с другом не только по поводу различных сторон удовлетворения потребности в персонализации), но в динамической сети отношений, межличностных и социальных, формальных и неформальных, фундированных

и другими потребностями членов группы, в частности, стоящими перед ними возрастными задачами, специфику которых определяет общество, а также динамикой групповых процессов, групповой деятельностью и развитием группы. При этом развитие группы во многом само зависит от совокупного результата процессов актуализации-удовлетворения потребности быть личностью членами группы в групповой деятельности, т.е. имеет место диалектически взаимосвязанная система «развитие личности – развитие группы».

Подобно тому, как нельзя, будучи членом общества, не зависеть от общества, практически невозможно быть членом контактной группы и, одновременно, быть независимым от нее. Ситуация принадлежности к группе, вероятно, актуализирует потребность быть личностью, в частности, можно предположить, что необходимость строить и быть включенным в межличностные отношения требует от участника межличностного взаимодействия самопрезентации другим членам межличностного взаимодействия как личности и, одновременно, демонстрации экспекций и отношения к другим участникам межличностного взаимодействия как к личностям, что, в свою очередь запускает процесс персонализации, в том числе через актуализацию потребности быть собой – неповторимой индивидуально своеобразной личностью.

Многомерный континуум «потребность в персонализации – способности ее удовлетворения – средства персонализации – динамика актуализации-удовлетворения данной потребности в реальной группе» вскрывает значимый механизм развития и существования личности как сверхчувственного качества индивида, обусловленного системой отношений, в которые он включен и природа которых социальна.

В свою очередь продуктивность, комфортность группы в плане развития личности члена группы определяется наличием в группе устойчивых предпосылок нормального прохождения членом трех стадий развития личности, удовлетворения потребности быть личностью, т.е., в конечном счете, уровнем развития группы. В низкоразвитых группах развитие личности затруднено и, резонно предположить, останавливается на стадии адаптации, при этом персонализация отдельных членов группы осуществляется в ущерб персонализации других членов, которые вынуждены не развиваться личностно, а подстраиваться к нормам и практике жизнедеятельности группы, при этом возможны различные степени фruстрации потребности быть личностью, т.е. деперсонализация.

Как системное, динамичное условие развития личности контактную группу следует рассматривать в нескольких плоскостях, что позволяет подробнее и детальнее раскрыть, глубже проникнуть в специфику групповых процессов, в том числе персонализационной феноменологии. В первую очередь группу следует рассмотреть как формальную группу, определить ее место в обществе, эксплицировать задачи, поставленные обществом этой группе, рассмотреть ее формальную статусно-ролевую структуру.

Затем группу следует рассмотреть как неформальную, прежде всего по следующим направлениям: социометрическая стратификация, референтометрическая стратификация, неформальная иерархия власти, группировки (более интимные и личностно ориентированные, чем «материнская» группа). По сути, неформальная структура группы во многом может быть сведена к системе отношений межличностной значимости. И если формальность группы

обеспечивает личности возможность вхождения в общество, социальной адаптации [15], ее развитие как социально типичной и востребованной обществом, своеобразную *типизацию* личности [3], то неформальная структура является динамичным полем развития более интимных сторон личности, обеспечивает ее *индивидуализацию* [там же].

Любая социальная система не может удовлетворять потребности отдельно взятого индивида помимо системы отношений – как формальных, так и неформальных, как социальных, так и межличностных, – в которые он включен, будучи членом данной социальной системы. Включенность в общественные отношения не только опосредствует удовлетворение потребностей различного уровня, человек интериоризирует их, в свернутой форме интегрируя в собственную личностную структуру. Вдобавок, за счет контактности, включенности в систему межличностных отношений, необходимость адаптироваться к группе, индивидуализироваться в ней, человек удовлетворяет собственную потребность быть личностью, реально развиваясь как личность.

Таким образом, научно продуктивное рассмотрение личности лежит в области оценки и изучения ее как сложного, системного, динамичного, интегрального качества в системе социальных, межличностных отношений, структуры личностных вкладов в другие личности. Рассмотрение личности в ее развитии, в тесной, диалектической взаимосвязи с группами, членом которых личность становится на протяжении своего существования, может быть признана продуктивной предпосылкой дальнейших как теоретических, так и эмпирических, экспериментальных исследований личности в группе и группы как деривата личностных отношений и динамики, в частности, персонализационной феноменологии и отношений межличностной значимости.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учеб. пособие для вузов. — М.: Аспект Пресс, 2005. — 303 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. — М.: Аспект Пресс, 2004. — 365 с.
3. Битянова М.Р. Социальная психология: учебное пособие. — СПб.: Питер, 2008. — 368 с.
4. Кондратьев М.Ю., Кондратьев Ю. М. Психология отношений межличностной значимости. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 272 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. — 352 с.
6. Основы теоретической психологии. / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М.: Изд. дом “ИНФРА-М”, 1998 — 525 с.
7. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. — М.: Политиздат, 1982. — 255 с.
8. Петровский А. В., Петровский В. А. Индивид и его потребность быть личностью // Вопросы философии. — 1982. — № 3. — С. 44—53.
9. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. — 1984. — №4. — С. 15 — 29.
10. Петровский А.В. Системно-деятельностный подход к личности: Концепция персонализации. // Психология развивающейся личности. — М.: Педагогика, 1987. С. 8-18.
11. Петровский В. А. К пониманию личности в психологии // Вопросы психологии. — 1981. — № 2. — С. 40-46.
12. Петровский В.А., Полевая М.В. Отчуждение как феномен детско-родительских отношений. // Вопросы психологии. — 2001. — №1. — С. 19-26.
13. Петровский В.А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности. // Вопросы психологии. — 1985. — №4. — С. 17-30.
14. Петровский В.А. Феномены субъективности в развитии личности. — Самара, 1997. — 102 с.

15. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы и перспективы. / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. — 624 с.
16. Психология: учебник для студ. высш. учеб. заведений. / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 512 с.

Neveev A.

THE PERSONALIZATION CONCEPT BASED STUDY OF PERSONALITY
IN THE ACTUAL CONTACT GROUPS

In the article the concept of personalization is considered, as well as the possibility of using it to study a personality in actual contact groups. Also in the article there are some efforts to consider the personalization processes in a group in their relation to the individual in the group and the development of the group, to the contact group's place in the system of social relations, the specification of the development of an personality as a systematic result of the interiorization of social relations.

Key words: the person, contact group, the personification concept.

ФЕНОМЕН ЗАСТЕНЧИВОСТИ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ*

Застенчивость представляет собой сложную общенаучную проблему и поэтому является объектом междисциплинарных исследований. Значительный вклад в решение проблем застенчивых людей может давать педагогическая психология, предоставляющая методы, которые позволяют справляться с их трудностями. Особенное значение это приобретает в отношении детей, причем не дошкольного возраста, а возраста более осознанного – подросткового.

Исследование, проведенное Уткиной И.М. в рамках кандидатской диссертации по специальности 19.00.07 – педагогическая психология, наиболее полно отражает содержание проведенных на сегодняшний день по застенчивости у подростков исследований.

Ключевые слова: детерминанты поведения личности, застенчивость, психические состояния, межличностные отношения, отчуждение.

Феномен застенчивости отличается своей точкой зрения на человеческую природу, детерминантами поведения в зависимости от современных психолого-педагогических подходов и отождествляется с состояниями: изоляции, отчуждения, обособленности [Д. Фонтенел, 1998; Х. Ремшмидт, 1994; Лес Пэрот, 2002; Дейназ Ш., 1995]; структуры, функции поведения, интеллектуальные способности, психические возможности у застенчивых людей, речевой процесс [Г. Крайг, 2002; Ф. Райс, 2000; К.Дж. Квола, 2000; С. Соловейчик, 2001; К. Праор, 1995 и др.], в зависимости от исследовательского подхода, целей и задач, а также методов их решения. Проявления застенчивости индивидуальны, поэтому существует множество определений данного феномена. Более того, «понятие застенчивости настолько расплывчато, потому что разные люди не всегда последовательно реагируют на это состояние» [9, с. 15].

Терминологически в Оксфордском словаре английского языка сказано: «Первое письменное употребление «застенчивости» отмечено в англосаксонском стихотворении. Оно было написано около 1000 г н. э. В нем «застенчивость» означало – «легкий испуг» [31, с. 1245].

Словарь В.И. Даля определяет застенчивость, как «застесняться», не показываться; не развязный, не смелый; робкий и излишне совестливый или стыдливый; неуместно скромный и робкий; молчаливый, непривычный к людям» [6, с. 1036].

С.И. Ожегов застенчивого человека раскрывает как стыдливо-робкого в обращении, в поведении, смущающегося. «Застесняться» трактует как проявлять смущение, начать стесняться [22, с. 119].

«Феномен личностной застенчивости – сложное иерархическое образование социально-психологической природы, включающее факторы: нейротизм; общая активность; тревожность; самоконтроль; внутренний локус контроля; мотив предвосхищения; мотивация достижения; высокий уровень притяза-

* Уткина И.М., 2009.

ний; креативность; неуверенность в себе» [1, с.6].

Впервые жизненный путь застенчивой личности был описан в 1812 году С.И. Пилецким: «Павел Михайлович Юдин (1798) – статский советник, общался с А.С. Пушкиным, Кюхельбекером; работал с Горчаковым, Ломоносовым. Люди, участвовавшие в его воспитании, в детстве отмечали: трогательную скромность, застенчивость, молчаливость. В зрелые годы П.М. Юдин постепенно поднимался по служебной лестнице, в обществе и на службе был человеком оригинальным, с острым «язычком», «колкий насмешник». В частной жизни – предпочитал замкнутый образ жизни, уединение» [29, с.38].

Значительные эмпирические исследования застенчивости проведены американским психологом Ф. Зимбардо (1987). Под его руководством были опрошены 5000 человек на основании Стэнфордского опросника «Застенчивость», выявляющего предмет застенчивости и ситуации, в которых человек мог ощущать себя застенчивым.

Основной вывод его исследования заключается в том, что застенчивость – это явление всеобщее и широко распространенное: 80% опрошенных отметили, что они были застенчивы всегда; 10% опрошенных считали себя хронически застенчивыми людьми; 60% утверждали, что они иногда бывают застенчивыми; 20% опрошенных отмечали, что они не считают себя «застенчивыми»; 7% американцев, опрошенных исследованием Ф. Зимбардо, указали, что никогда не испытывали застенчивости (4. С.54).

Ф. Зимбардо и Р. Геринг в 2004 году выявили, что в подростковом возрасте существуют гендерные различия в проявлении застенчивости: в выборке учеников 4-х, 5-х, 6-х классов – 42% застенчивых девочек. В выборке учащихся 7-х, 8-х классов – 54% застенчивых девочек [4].

Т. Шишова заметила: «Причем девочки стесняются чаще, чем мальчики, но родители девочек обращаются за помощью к специалистам реже – обычно в тех случаях, когда это принимает крайние формы (например, в незнакомом месте девочка и рта не может раскрыть, а ей через год предстоит пойти в школу) или порождает заикание, тики и другие невротические расстройства. ... традиционно считается, что девочка должна быть скромной. И застенчивость, пусть даже ярко выраженная, ей не повредит» [33, с.7].

Таким образом, потребность быть популярной среди подростков более жестко запрограммирована для девочек.

«Что касается студентов колледжей, застенчивость более широко распространена среди мужчин» [4, с. 89].

Исследования Ф. Зимбардо и Ш. Рэдл продемонстрировали, что, «несмотря ни на что, с застенчивостью можно бороться, из нее можно «вырасти». 40% опрошенных людей отметили, что когда-то были застенчивы, но сейчас таковыми не являются». От 10% до 20% застенчивых людей предпочитают такими оставаться, так как они открыли в этом что-то положительное» [10, с.17].

Проявления застенчивости различны: «80% отмечают, что нежелание вступать в разговор является для них и для окружающих сигналом «что-то не в порядке»; 60% отмечают, что для них затруднителен и даже невозможен контакт глаз» [9, с. 31].

По данным Дж. Чика, застенчивыми себя считают 40% взрослых людей; 85% застенчивых полагают, что это свойство создает преграду на пути к успеху и реализации возможностей [9].

В.Н. Куницына приводит следующие данные исследования 1300 студентов и школьников: «25% оказалось застенчивыми, 34% – ситуативно-застенчивыми, 28% – незастенчивыми (свободными в общении) и 13% – беззастенчивыми» [14, с.356].

Впервые Ф. Зимбардо и Рэдл Ширли описали состояние застенчивого человека в момент его покраснения, как: «сердце вырывается из груди, и в желудке порхают мелкие бабочки» [10, с. 55].

Т. Шишова наблюдала: «Застенчивые дети выглядят удивительно похоже.. Опущена голова, сутулые плечи, взгляд в пол, в сторону, в потолок и почти никогда в глаза собеседнику, ерзанье на стуле, тихий голос, затруднение при ответе на самые простые вопросы. Как бы им хотелось сделаться невидимками! Но потом, выясняется – лишь маска, за которой скрываются совершенно иные психологические трудности.

... застенчивость маскирует повышенную ранимость, обидчивость» [33, с.7-8].

При этом перечень ситуаций, которые могут вогнать в краску или заставить бешено стучать сердце у застенчивого человека, достаточно велик. По телесным реакциям застенчивость часто совпадает со многими сильными эмоциями, которые ощущает человек во время страха, эйфории, гнева и т.д. Однако есть физический признак, который не является составляющей общего возбуждения. Это то, что застенчивому человеку не удается скрыть, «краска на лице» [9, с. 39].

Современные исследователи (Е.И. Гаспарова, Т.А. Репина, Т.О. Смолева и др.) однозначно считают, что причины застенчивости – на психофизиологическом уровне, и связывают с особенностями строения и функционирования центральной нервной системы, например, слабость или неуравновешенность нервных процессов [16].

В.Н. Куницына утверждает: «Застенчивость следует рассматривать как процесс, как состояние и как свойство личности.

Как *состояние* застенчивость сопровождается нарушениями вегетативной и психомоторной сферы, речевой деятельности, эмоционально-волевых, мыслительных процессов, рядом специфических изменений самосознания, характеризующих общее состояние нервно-психической напряженности» [14, с.356-357].

Как один из вариантов застенчивости – это когда сдержанный, скромный, уравновешенный человек рассматривается как утонченный и светский. Ф. Зимбардо приводит известные фамилии, чьи имена ассоциируются с тем типом, который можно назвать «Я буду лучше выглядеть застенчивым»: Жаклин Онassis, Дэвид Найвен, принц Чарльз, Кэтрин Хепберн и т.д. [4, с. 325].

В.Н. Куницына ввела следующее определение: «**Застенчивость** – это свойство личности, которое приводит к определенным трудностям и напряжению в общении с незнакомыми людьми или в некоторых ситуациях взаимодействия. Застенчивость проявляется как неудовлетворительная саморегуляция, недостаток легкости, спонтанности и раскованности. Характерными внешними проявлениями является относительно высокая степень напряженности и импульсивности; застенчивый человек смотрит исподлобья, специальные позы выдают его зажатость и скованность» [14, с 351]. Далее В.Н. Куницына приводит фотографии принцессы Дианы и В. Коралли [там же].

Теории, предложенные учеными диспозиционального направления, такими, как: Г. Айзенк, Р. Кеттелл, А. Дэниэлс, В. Пломин, Г. Гуф, А. Торн, К.Э. Изард, Д. Бретт не объясняют, что порождает застенчивость, но выявляют и описывают характеристики застенчивого человека, соотносящиеся с его поведением, придавая особую значимость причинным факторам, возникшим в прошлом, независимо от того, врожденные они или приобретенные.

Современные последователи, например, А.О. Прохоров, механизм за рождения и формирования застенчивости описывает как конкретный момент проявления модели возникновения новообразований в структуре личности. То есть возникновение неравновесного состояния, а именно – застенчивости, при его постоянном повторении становится доминантой и обуславливает формирование новообразования, которое ведет к закреплению этого свойства [24].

Теория отличительных черт, сформулированная Г. Айзенком, допускает индивидуальные вариации в указанных им категориях, однако причины, по которым возникает застенчивость, – не выявляет.

Р. Кеттелл назвал 16 факторов, лежащих, по его мнению, в основе личности, «исконными чертами», которые содержат важные поведенческие оппозиции, выделив отдельно «застенчивый – увереный», «...поскольку черты застенчивости являются врожденными, то никакие события, составляющие жизненный опыт человека, не в состоянии их изменить» [32, с.307]. Личностной чертедается оценка в баллах, которые коррелируют таким образом, что позволяют выделить комплексы черт – «синдромы», на основании которых проводится их сравнение у родителей и детей, чтобы выяснить, является ли черта «наследственной». «...Носители черты Н-(застенчивость) обнаруживают повышенную чувствительность к опасности. Физические и социальные потрясения, которые не страшны носителям черты “социальная смелость”, они к ним устойчивы или даже безразличны, способны застенчивого человека привести к первому истощению». Основываясь на этом допущении, Р. Кеттелл утверждал, что «застенчивость определяется врожденным типом нервной системы», т.е. объясняется наследственностью [там же, с .308].

В своих исследованиях Р. Кеттелл предполагал, что, если бы «психологические различия между социальной уверенностью и застенчивостью можно было бы выявить у новорожденных, будь на то соответствующие методики, то можно было бы сделать вывод, каким ребенок вырастет» [32, с.46].

Г. Крайг не согласен с этими выводами: «Безусловно, в конституции и поведении новорожденных существует широкий спектр индивидуальных различий. Младенцы обладают разной чувствительностью к звуку, свету, боли и температурным изменениям; некоторые много кричат, другие большую часть времени спят. Однако «...доказать, что с рождения формируется застенчивость, на основании различных реакций у младенцев пока не удавалось» [13, с.352].

Г. Гуф и А. Торн (1997) считают, что «застенчивость только в некоторой степени детерминирована наследственностью» [11, с.361].

К.Э. Изард, исследуя эмоции человека, среди девяти фундаментальных эмоций выделяет и подробно описывает стыд и застенчивость. Причем стыд на теоретическом уровне рассматривается как эмоция, а застенчивость как личностная черта. Подчеркивает, что страх, вина, стыд и застенчивость играют значительную роль в человеческих отношениях, в процессах социализации и развития личности» [11, с.375].

Фрейдистская теория личности объясняет происхождение и ход становления застенчивой личности в аспекте отклонениями в развитии личности, когда нарушается гармония Ид, Эго, Супер-Эго. Неудачи адаптации в раннем детстве сказываются на личности человека в течение длительного времени, т.к. «организм человека не рождается с Супер-эго» [там же, с.693].

Ф. Риман (2005), благодаря богатой психоаналитической практике, помогает взрослому застенчивому человеку осознать свои страхи, найти их корни в раннем психическом развитии. При этом Ф. Риман акцентирует внимание на процессах психологического обособления ребенка от матери и становления ощущения собственной индивидуальности. Согласно его мнению, «истоки застенчивости формируются тогда, когда обособление ребенка от матери осуществляется прежде всего, у ребенка формируется страх перед неопределенностью жизненных ситуаций» [27, с.47]. Застенчивость имеет взаимосвязь между ребенком и матерью, неудовлетворенная материнская потребность быть защитницей и опорой для ребенка в детстве является в дальнейшем сильнейшей психологической травмой [27, с.45].

Согласно А. Адлеру, «фактически все, что делают люди, имеет целью преодоление ощущения своей неполноценности и упрочение чувства превосходства» [32, с.111]. Однако ощущение неполноценности по разным причинам может у некоторых людей стать чрезмерным. Это относится к застенчивым людям, когда, ощущая себя неполноценным в физическом, психическом или психологическом планах, они обособляются от социального мира.

Важная роль в становлении личности застенчивого ребенка принадлежит родителям. «Чрезмерная опека родителей мешает детям обрести уверенность в себе и свои способности, укореняет в них чувство неполноценности», считает А. Адлер [32, с.211]. Чувство неполноценности, в свою очередь, формирует в детях застенчивость, а застенчивые дети убеждены, что сами не способны преодолевать жизненные препятствия. Дети с врожденной физической неполноценностью, согласно схеме А. Адлера, они очень застенчивы и у них развивается чувство психологической неполноценности.

Следующая крайность воспитания – родительское пренебрежение детьми, «отвержение становится причиной появления комплекса неполноценности» – застенчивости, так как эти дети чувствуют себя нежеланными. Они идут по жизни недостаточно уверенные в своих способностях быть полезными, любими и оцененными по достоинству другими людьми [32, с.212].

Реальной мотивационной силой внутри каждого человека является чувство общности, которое, с точки зрения А. Адлера (1956), «есть чувство, из которого происходят нежность, забота о ближнем, дружба, любовь». Проблема застенчивых людей, а особенно застенчивых детей, заключается в том, что они изначально не замечают в себе семена чувства общности [32].

К.Г. Юнгу (1997) детерминанты особенностей мышления и поведения позволили говорить о реальности существования 8 психологических архетипов. Описывая архетипы в «коллективном» бессознательном, он считал, что их количество может быть неограниченным, но «все они могут как усилить, так и избежать робость, застенчивость, боязливость, напряженность» [35, с.248].

Геринг и Зимбардо считают, что персона имеет социальную маску, под которой скрывается застенчивая личность [4]. Этот архетип, уточняет Крайг (2002), приобретает слишком большое значение «из социальных ожиданий

и обучения в раннем детстве» и формирует личность застенчивого ребенка со следующими особенностями характера:

- Символ невыносимости ситуации у застенчивого человека вызывает покраснение лица и сухость в горле.
- Символом того, что застенчивый человек не может «переварить» какой-либо неприятный факт, являются приступ тошноты и вспотевшие руки.
- Если застенчивый человек ощущает, что продвигаться дальше невозможно, символом могут служить обмякшие ноги, которые отказываются передвигаться (13, с.63)

К. Юнг считал, что коллективное бессознательное объясняет, почему человек интуитивно краснеет, меняется его поведение, так как он постоянно находится в образах и только творчество способно высвободить застенчивую личность из личного и коллективного бессознательного [35].

Теоретические формулировки Э. Эриксона касаются исключительно развития этого, однако его модель развития является психосоциальной, т.е. «личность вырастает из результатов разрешения социального конфликта» [34, с.89]. С позиции Э. Эриксона «эго составляет основу поведения и функционирования человека» [34, с.87].

Застенчивость, как считает Дж.С. Гринберг (2002), провоцирует чрезмерную активацию самоосознания и озабоченность собственными реакциями, затрудняет процесс объективного мышления. Такие негативные чувства, как депрессия, тревожность и одиночество типичные спутники стеснительности [5].

М. Якоби (2001), исследуя проблемы, связанные со стыдливостью, застенчивостью и искаженной самооценкой, связал их с таким распространенным аффектом, как – стыд, занимающим центральное место в нашем эмоциональном опыте; отождествляет стыд с застенчивостью, придавая ему оттенок негативного характера в развитии личности: «Стыд имеет множество вариаций – это целая семья аффектов, которая включает в себя не только чувство неполноценности и унижения, но также застенчивость, зажатость, стеснительность и так далее»(36, с.5). Не каждому человеку, который быстро смущается и краснеет, очевидно, что его различные чувства являются вариациями единственной эмоции стыда. Кроме острого переживания стыда, застенчивости существуют смушающие переживания, которые вызывают чувство беспокойства. М. Якоби (2001) назвал это явление «тревогой стыда», или беспокойством, связанным со стыдом, и обозначил им страх быть пристыженным за собственную вину, собственную небрежность, попадание в неловкую ситуацию или «слишком строгий подход к другим». Ученый считает, что «эти вариации стыда встречаются чаще всего, как в повседневной жизни, так и в практике психотерапии» [там же, с.12], поэтому М. Якоби придает беспокойству, связанному со стыдом, такое центральное место в своих размышлениях.

А.Г. Маслоу, представителем гуманистической концепции, застенчивость рассматривается сквозь призму позитивных качеств личности. Уважая других, но при этом не выпячиваясь и не пряча свои знания и достижения, застенчивый человек имеет шанс предстать перед обществом в другом социальном аспекте: стремящимся к знаниям, но скромным, без позерства и чувства превосходства над остальными [18].

К. Роджерс, исследуя системы отношений, пришел к выводу: когда родительское отношение классифицируется как «активное отвержение», дети

эмоционально нестабильны, непослушны, застенчивы, агрессивны, драчливы. Причина заключается в расстройстве эмоциональной сферы, так как испорчена коммуникация с самим собой, результатом этого является нарушение коммуникации с другими [28].

У. Сандлер (1999), разъясняя природу возможностей человека, оказавшегося в состоянии социального одиночества, сопоставляет это состояние с переживаниями застенчивости. Он отмечает, что «жизненный мир личности необходимо сориентировать на реализацию определенных экзистенциальных возможностей» [16]. Особено важно для человека воспринимать других людей, с которыми можно установить межличностные отношения, обязательно опираться в своей жизни на социальное окружение, актуализировать (развивать) врожденное «Я», научиться переключать свои переживания через обретение смысловых категорий.

Т.Б. Джонсон в переживание одиночества включил самые разнообразные факторы, например: страх, депрессия, раздражение, отчуждение, комплекс вины, застенчивость, – этим он пытался обрисовать некоторые структурные элементы, входящие в комплекс этого многогранного переживания [там же].

К. Мэй: «... Смущение – одно из самых ужасных переживаний» [20, с. 60].

Б. Миускович (1999) в своей концепции понимания одиночества рассматривает одиночество, единственность, изоляцию с переживаниями тревожности, страхами, неуверенностью, застенчивостью, предположив, что переживание коренится во внутренней природе человека, в самой его психологической конституции [16].

М. Мид считает, что «основная проблема застенчивости в высокой мобильности общества, которое, в силу частых изменений, вызывает у человека страдания и способствует уходу от общения, изоляции от общества» [19, с.78]. Констатирует как факт: «... В младенчестве и раннем детстве американские дети учатся переносить одиночество и радоваться обществу взрослых как награде за терпение и смирение, фактор застенчивости в данном возрасте является позитивным». Однако она не считает позитивным то, что ребенок лишен общения в детстве. Далее она отмечает, что возникает противоречие в воспитании, так как в школе детей постоянно заставляют проявлять социальную активность, «детей приучают с «недоверием» относится к единственному времяпровождению, замкнутость уже не поощряется, а застенчивость является негативной составляющей характера школьника» [там же, с.79]

Р.С. Вейс убежден, что «существует эмоциональная и социальная изоляция, в которых люди переживают отсутствие привязанности к конкретным людям и доступного круга социального общения, данные состояния негативно влияют на развитие коммуникативной сферы у таких категорий людей, как неуверенные, тревожные, застенчивые» [16]. «Пока не установлено, какие люди, застенчивые от природы, не одиноки, а какие из тех, кто сосредоточен на предметах внешнего мира (экстраверты), одиноки» [там же, с.89]. Пока лишь известно, что острые ощущения беспокойства и напряжения формируют застенчивость, а неумение связать дружеские или интимные отношения – эмоциональную изоляцию. Однако возможно хроническое формирование застенчивости, если одиночество превращается в безнадежную апатию. Поэтому Р. Вейс предлагает «сначала разобраться в социальной изоляции человека, через нее понять состояние одиночества, а затем личностные переживания человека, испытывающего застенчивость, страх, соци-

альную изоляцию [там же].

Дж.Р. Оди, размышляя о своем детстве, отождествляет застенчивость и одиночество: «...я чувствовал себя изгнанником и нежеланным, я был слишком застенчив, чтобы с уверенностью обратиться к сверстникам», объясняя происхождение одиночества из страха встретить замкнутое и каменное сердце, когда нужна нежность, которая смягчает переживание застенчивости [4, с.76].

То, что корни застенчивости следует искать в экологии социального «Я», впервые было высказано Ф. Зимбардо (1999). Он считал, что «все те, кто анализирует, расследует, лечит, судит «застенчивого» человека – недооценивают силу обстоятельств (внешние силы), которые неподвластны человеку» [9].

К.К. Боумен и Ф.И. Слейтер, представители социологического направления, в психологии причину одиночества помещают вне индивида, подчеркивая значение социализации в развитии личности: «...наше общество в настоящий момент превращается в «генератор застенчивости» [2, с.105], связали с переживаниями замкнутых людей. Эмоционально одинокий и замкнутый человек испытывает беспокойство тревогу, пустоту. Социальное одиночество становится ответом на отсутствие значимых дружеских связей или чувство общности. В результате «ориентированная на других» личность может приобрести синдром обеспокоенности. Как результат такого состояния: ориентация на себя, «направленность вовне», замкнутость, одиночество.

Обобщая зарубежные подходы в описании застенчивости, можно сказать, что состояние застенчивости зависит от целого «комплекса» чувств, поступков, мыслей, т.е. не является одной единственной доминирующей характеристикой. Многие психологи называют такую совокупность характеристик «прототипом» застенчивой личности. Значение застенчивости может меняться, в зависимости от социальной группы, возраста, исторического периода и культурной среды.

Изучение проблемы застенчивости в отечественной литературе следует начать с Л.С. Выготского (2003), который, считая, что социальная среда – это рычаг воспитательного процесса, конечной целью воспитания которого является приобщение к жизни, утверждает, что социальная среда формирует сложные формы поведения у «застенчивых людей». На протяжении времени и смены эпох исторический опыт по-разному рассматривал «застенчивость» в обществе, позитивно – в отношении женщин и негативно в отношении мужчин [3, с.261].

Д.С. Ротенберг и В.П. Аршавский (1984), В.В. Абраменкова (1999), А.В. Минаев, Д.И. Насвитене, В.И. Куницына (1991), Ю.М. Швалб и О.В. Данчев (1991), В.Г. Ромек (1997), В.С. Мухина (1999) рассматривают застенчивость как форму отчуждения или обособления подростка, возникающего в процессе воспитания, из-за отчужденности между взрослыми и детьми.

А.И. Усман (1991) рассматривает застенчивость как «нереализованность» личности, «нераскрытость» ее в деятельности, воспитание и социум оказывают прямое воздействие.

Т. Шишова видит в застенчивом ребенке «маленького невидимку», ребенка, который старается раствориться среди детей, скрывает свою индивидуальность, так как не чувствует позитивного подкрепления со стороны взрослых. Для реализации его возможностей его необходимо «расколдовать», применить психотехнические приемы [33, с.18].

О.Б. Долгинова (2001) рассматривала специфику появления феномена застенчивости в сфере образования как главную беду нашей образовательной системы, потому что действительным субъектом учебной деятельности является взрослый учитель, а не ребенок. Вся смысловая сторона деятельности принадлежит взрослому, а детям отводится исполнительная функция [7].

М.И. Лисина (2001), также подчеркивала, что общение со старшим для маленького ребенка служит единственным возможным контекстом, в котором он постигает и «присваивает» добытое людьми ранее. Личность людей складывается только в их отношениях с окружающими людьми, и лишь в отношении с ними функционирует. При этом общение играет решающую роль не только в обогащении содержания детского сознания, оно определяет опосредованное строение специфических человеческих психических процессов. В своих работах М.И. Лисина приводит крайние формы, когда обезличенное отношение взрослых к младенцу не позволяет сложиться у него «человеческому отношению» к окружающим людям [17, с. 57].

Л.С. Славина, А.А. Реан выделяют эмоциональные переживания детей в межличностных отношениях и их неадекватное реагирование на окружающих. Эмоциональные переживания, описываемые Славиной Л.С., характерны для застенчивых учащихся. Установлено множество случаев, когда физические черты или поведенческие манеры вызывают у товарищей не любовь, а насмешку, иногда даже злые выходки по отношению к застенчивому ученику: «Навешивание социальных ярлыков является не редкостью среди учащихся» [30, с.60]. Особенno от этого страдают застенчивые дети, ибо они очень чувствительны.

Е.В. Емельянова (2004) сравнивает личность застенчивого человека с комплексом мученичества и самоуничижения, объясняя это тем, что «блокирование развития личности может наступить на любом этапе, ибо человек, взрослея, может оказаться не в состоянии взаимодействовать с окружающими» [8].

А.Б. Белоусова (2004) выявила, что педагоги часто смешивают понятия: стыд, позор и застенчивость. В связи с тем, что вся учебная деятельность построена на морально-нравственных ценностях, «в семье детей приучают скрывать свою застенчивость или ранимость». А.Б. Белоусова, на основании исследований Ф. Хемптона, К. Изарда, П. Пилкониса и других ученых, определила функцию застенчивости: «... застенчивость служит стратегией защиты для робких людей, которым необходимо время, чтобы сориентироваться в ситуации и принять решение» [1, с.8].

Б.Г. Мещеряков и В.П. Зинченко отмечают: «...в развитии целостного понимания человека и его психики огромную роль играют персонифицированные медиаторы, к которым отнесены Боги, родители, учителя – вообще значимый другой» [25, с.255].

Л.И. Катаева: «На сегодняшний день в психологии распространена точка зрения, что застенчивость является результатом реакции на эмоцию страха, которая возникает в определенный момент при взаимодействии малыша с другими людьми и впоследствии закрепляется» [12, с.3].

Е.М. Черняк (2005) предполагает, что «застенчивость начинается не с чего иного, как с «навешивания» ярлыка», робость воспитывается, и способствует этому состоянию социум.

Н.И. Болсуновская (2005) отмечает, что в большинстве случаев социаль-

ную оценку формируют взрослые: учителя, родители. Воспитывая в ребенке скромность, они не учитывают его индивидуальных особенностей [Анисимович О., 2005; Шишова Т.; Медведева И., 2005].

В.Н. Куницына: «Застенчивость наиболее тесно связана со *стыдом* – эмоцией, возникающей в ситуациях, которые продуцируют социальную тревожность, и имеющей многообразные характерные проявления.

На психологическом уровне стыд может вызываться ситуацией, которая фокусирует внимание на «я» или на некотором аспекте «я», который оказывается «несоответствующим». Любое переживание, которое создает у человека чувство неуместного самораскрытия, может вызвать стыд.

Кроме обостренного самосознания и специфических черт восприятия себя, стыд сопровождается временной неспособностью мыслить логично и эффективно, а нередко и ощущением неудачи, поражения, затрагивает сферу мыслительных процессов. Стыд обычно возникает в присутствии других людей, но может возникать и в уединении» [14, с. 352].

А.В. Петровский(2005) проводил исследование, в котором изучалось «формирование черт личности людей, чей рост не превышал 80-130 см». В результате исследования были выявлены следующие черты личности: инфантильный юмор, некритический оптимизм, непосредственность, высокая выносливость в ситуациях, требующих значительного эмоционального напряжения. Однако фактор застенчивости отсутствовал вообще. Дальнейшие исследования, проведенные А.В.Петровским показали, «что окружающие относятся к карлику иначе, чем к другим людям, видя в нем игрушку и выражая удивление, что он может чувствовать и мыслить так же, как остальные» [23, с.344].

В связи с вышеизложенным, допустимо предположить, что подходы к феноменологии «застенчивости» различны, многие из них сложились с учетом традиций, принятых в мировой практике, российских. Вместе с тем очевидна разрозненность структур переживаний «застенчивости» и необходимость воссоздания целостности в теории феноменологии личности застенчивого человека, так как переживание застенчивости не является полностью субъективным или внутренним чувством, напротив, оно неотделимо от контекста жизненных отношений и связей.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Белоусова А.Б. Психические детерминанты личностной застенчивости: Автореф. ... дис. канд. псих. наук. – Казань: ИПиППО РАО, 2004. – 19 с. (19)
2. Вацлавик П., Бивин Д., Джексон Д. Психология межличностных коммуникаций. – СПб., 2000. – 35
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М., 2005. – 46
4. Герринг Р., Зимбардо Ф. Психология и жизнь. – СПб., 2004. – 48
5. Гринберг Дж. Управление стрессом. – СПб., 2002. – 55
6. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1956. – (57)
7. Долгинова О.Б. Одиночество и отчужденность в подростковом и юношеском возрасте: Автореф. ... дис. канд. псих. наук. – М., 1996. – 60
8. Емельянова Е.В. Кризис в созависимых отношениях. – СПб., 2004. – 65
9. Зимбардо Ф. Застенчивость: Пер. с англ. – М., 1991. – (74)
10. Зимбардо Ф., Рэдл Ш. Застенчивый ребенок. – М., 2005.
11. Изард К. Психология эмоций. – СПб., 2000. – 79
12. Катаева Л.И. Работа психолога с застенчивыми детьми. – М., 2004. – 64
13. Крайг Г. Психология развития. – СПб., 2002 . – 100

14. Куницина В.Н. Трудности межличностного общения. Автореф. дис. докт. псих. наук. – СПб., 1991.
15. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Поюльша В.М. Межличностное общение: Учеб пособие. – СПб., 2003. – 109.
16. Лабиринты одиночества / Под. ред. Е.Л. Покровского. – М., 1989. – 111
17. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. – М., 2001. – 119
18. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. – СПб., 1997.
19. Мид М. Культура и мир детства. – М., 1988.
20. Мэй К. Разберемся с девочками (мальчиками). Для крутых, но застенчивых: Пер. с англ. – М., 2001.
21. Мэй Р. Краткое изложение и синтез теорий тревожности: Хрестоматия / Сост. и общ. ред. В.М. Астапова. – СПб., 2001. – 130. 131
22. Ожегов С.И. Словарь русского языка. 7-е изд. – М., 1968.
23. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. – М., 1999. – 154
24. Прохоров Ю.Е. Русские: коммуникативное поведение. – М., 2007. – 164
25. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1997.
26. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М., 1997. – 173
27. Риман Ф. Основные формы страха. – М., 2005.
28. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер с англ./ Общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. – М., 1994.
29. Руденская М., Руденская С. Они учились с Пушкиным. – Л., 1976. – 191
30. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. – М., 1995. – 201
31. Словарь “Великобритания”. – М., 2006. – (202)
32. Хьюелл Л, Зиглер Д. Теория личности. – СПб., 1997. – 220
33. Шишова Т. Заstenchiviy nevidimka. Kak preodoletyet detskuyu zaistenchivost. – M., 1997.
34. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 1996.
35. Юнг К.Г. Психологические типы. – М., 1995. – 232
36. Якоби М. Стыд и истоки самоуважения. – М., 2001. – 232

Utkina I.M.

SHYNESS AS A SUBJECT OF PSYCHO-PEDAGOGICAL RESEARCH BY RUSSIAN AND FOREIGN SCIENTISTS

The summary Shyness represents a complex general scientific problem and consequently is object of interdisciplinary researches. The pedagogical psychology giving methods which allow to cope with their difficulties can give the significant contribution to the decision of problems of timid people. Especial value gets it concerning children, and not preschool age, and age more realized? Teenage. The research lead by Utkinoj I.M. within the limits of the master's thesis on a speciality 19.00.07. The pedagogical psychology, most full reflects the maintenance lead for today on shyness of teenagers.

Key words: determinants of behaviour of the person, shyness, mental conditions, interpersonal relations, alienation.

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9227

Глебова А.О.

РАЗВИТИЕ ГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена изучению процесса формирования навыков графической деятельности по результатам тестирования детей пятилетнего и шестилетнего возраста. Показано, что развитие графической деятельности существенно зависит от развития зрительного восприятия. Выделены компоненты зрительного восприятия, развитие которых в наибольшей степени влияет на формирование навыков графической деятельности.

Ключевые слова: развитие, учебная деятельность, графический навык, теория поэтапного формирования умственных действий и понятий, зрительное восприятие.

Проблема формирования графических навыков широко обсуждается в психолого-педагогической литературе (А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, Т.С. Комарова, Н.С. Пантина, О.А. Карабанова и др.). Само понятие графической деятельности используется и интерпретируется в различных исследованиях неоднозначно. Графическая деятельность определяется как деятельность, выполняемая с помощью определенных инструментов – ручки, карандаша, мелка и т.п. Л.А. Венгер рассматривает графическую деятельность как компонент изобразительной деятельности: «Изобразительная деятельность представляет собой сложную деятельность, состоящую из двух компонентов: художественно-образной деятельности и графической деятельности. Графическая деятельность выполняется при помощи действий с соответствующими орудиями (карандаш, кисть). Она включает ряд специальных двигательных умений и навыков...» [4]. В современных исследованиях, описывающих графическую деятельность с семиотической точки зрения, она представляется как деятельность, направленная на построение графических текстов, перевод трехмерных объектов в двухмерное графическое изображение [2].

В работах, посвященных формированию графической деятельности у детей дошкольного и младшего школьного возраста, подчеркивается, что графическая деятельность представляет собой сложную систему методов построения графических изображений и включает ряд специальных двигательных умений и навыков. Так, исследуя письмо как один из важнейших видов графической деятельности, М.М. Безруких [1] подчеркивает, что оно «имеет сложнейшую психофизиологическую структуру и включает механизмы артикуляции и слухового анализа, зрительную память и зрительный контроль, зрительно-моторные координации и моторный контроль, перцептивную регуляцию и комплекс лингвистических умений».

Большое внимание в психолого-педагогической литературе уделяется проблеме развития графической деятельности. Отмечается, что она формируется постепенно, начиная с самых ранних лет. На различных возрастных эта-

пах ребенок по-разному способен воспринимать зрительные образы и отображать их графически. Выделяют два этапа развития графической деятельности: доизобразительный и изобразительный [11, 13]. На первом ребенок «играет» карандашом на бумаге, т.е. наносит на лист штрихи и линии, не вкладывая в них какой-либо смысл. Такая «игра» является результатом подражания тем действиям, которые ребенок наблюдает у взрослых. Этот этап еще называют этапом «марания» или «доэстетическим». Во втором этапе – изобразительном – выделяют три подэтапа. Первый – примитивное изображение: ребенок ассоциирует зрительные образы с простейшими освоенными им формами (кругами, прямоугольниками, треугольниками); второй – схематическое изображение: делаются попытки с помощью простейших форм передать более сложные предметы, несмотря на несовершенство собственных рисунков. При этом выбор изображаемых предметов связан не с их простотой, а с собственным интересом ребенка. Завершается изобразительный этап стадией «правдоподобных» изображений, когда ребенок постепенно отказывается от схемы и пытается воспроизвести реальный вид предметов.

В качестве наиболее общих составляющих графической деятельности выделяют зрительное восприятие (способность воспринять зрительную информацию и построить по ней зрительный образ), моторный (двигательный) компонент и зрительно-моторную координацию (интеграцию зрительного и моторного компонентов). В практике обучения детей при подготовке их к школе и прежде всего к письму основное внимание традиционно уделяется зрительно-моторной координации. В ее несформированности обычно видят причины трудностей в обучении.

Однако уже в ранних отечественных психологических исследованиях отмечается большая роль зрительного восприятия в осуществлении графической деятельности. Так, З.И. Богуславской [3] было показано, что дети, имеющие трудности с графическим воспроизведением фигур, не владеют рациональными приемами обследования как формы в целом, так и отдельных ее элементов. Это возникает из-за отсутствия у ребенка эффективных способов зрительного анализа. В результате образуются трудности обобщения соотношений между выделяемыми пространственными элементами и возникает несогласованность между сенсорными и изобразительными действиями.

В теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина и его концепции о трех типах учения [6] решающее значение придается организации ориентировки субъекта и управляемому поэтапному формированию соответствующих действий. Эта теория позволила с новых позиций подойти к проблеме обучения графическим действиям. В исследовании Н.С. Пантиной [12] установлено содержание графического действия – воспроизведения образца, а также зависимость формирования этого действия от типа ориентировки в задании. Был использован третий тип ориентировки, при котором дети, с помощью взрослого проводя анализ образца, подлежащего копированию, выводят необходимые приемы графического действия. Показано, что этот тип ориентировки обеспечивает формирование действий высокого уровня обобщения. Исследования проводились на примере освоения графического действия – воспроизведения плоского контура (графемы). Внимание детей направлялось на выделение основных единиц контура. Важной задачей здесь выступило формирование действия анализа. Н.С. Пантина разработала принцип

такого анализа – в качестве единиц контура рассматривались отрезки, которые не меняли своего направления (отрезки постоянной кривизны). Было найдено средство, облегчающее ребенку воспроизведение единиц контура – ставились разделительные точки, отмечающие начало и конец каждой единицы. Точки несли информацию о месте изменения направления контура.

Идея о необходимости формирования у детей действия анализа получила развитие в работах О.А. Карабановой [8], где критерий выделения единиц контура был разработан не только вербально, но и в виде системы материальных эталонов. Детям давалась полная ориентировочная основа действия, включающая определенную последовательность операций, в том числе построение системы пространственных координат в рабочем поле образца, анализ образца с выделением единиц контура, т.е. проставление разделительных точек, копирование этих точек и т.д. Реализация этой программы привела к формированию обобщенного навыка копирования графем у детей дошкольного возраста.

Проблема связи между развитием зрительного анализа и формированием графической деятельности разрабатывается при описании трудностей в графической деятельности. Исследования по анализу причин этих трудностей, проведенные М. Фростиг [17], выявили их связь с несформированностью отдельных компонентов зрительного восприятия.

Проведя обследование детей, имеющих трудности в обучении, М. Фростиг выделила компоненты зрительного восприятия, несформированность которых влияет на графическую деятельность. Это фигура-фоновые отношения, константность, пространственное положение, пространственные отношения, зрительно-моторная координация. Фигура-фоновый компонент характеризует четкость и направленность восприятия только на предметы, находящиеся в поле внимания, при этом остальное окружение создает смутно воспринимаемый фон. Константность восприятия выражается в относительном постоянстве величины, формы и цвета предметов при изменяющихся в известных пределах условиях их восприятия. Пространственное положение и пространственные отношения отражают восприятие пространства: первое характеризует восприятие отдельного объекта относительно наблюдателя, второе – способность воспринимать несколько объектов во взаимосвязи относительно наблюдателя или относительно друг друга. Зрительно-моторную координацию М. Фростиг рассматривает как одну из составляющих зрительного восприятия и понимает ее как способность координировать восприятие с движениями тела (в изобразительной, игровой и бытовой деятельности). В отечественной литературе [1, 10] было показано, что уровень развития этих компонентов зрительного восприятия влияет на эффективность обучения вообще и графическую деятельность в частности.

Трудности в освоении детьми навыков графической деятельности особо проявляются при копировании графических образцов. К этим трудностям относятся искажение формы объектов, нарушение их соединений, несоблюдение соразмерности и расположения в пространстве, отсутствие регуляции нажима и ровности линий. Мы предполагаем, что это связано с неумением ребенка правильно проанализировать и воспроизвести графически различные геометрические формы и их сочетания.

В настоящей работе была поставлена задача: выявить характер зависимости между уровнем развития зрительного восприятия и отдельных его ком-

понентов и уровнем развития графической деятельности. С этой целью было проведено диагностическое обследование уровня развития зрительного восприятия и графической деятельности детей, посещающих детский сад. В обследовании приняли участие 80 детей пятилетнего возраста и 60 шестилеток.

Зрительное восприятие оценивалось с помощью теста М. Фростиг, который включает в себя субтесты по каждому из описанных выше компонентов зрительного восприятия. Для анализа уровня сформированности умения выделять фигуры из фона, которое является достаточно сложным процессом, в качестве дополнительных заданий были использованы тесты, разработанные на основе фигур К. Готтшальдта [15, 16] и включающие:

- 1) плоскостное моделирование (сборка из набора деталей фигуры с заданным контуром);
- 2) плоскостное моделирование по плану (сборка фигуры с указанным силуэтом по заранее составленному словесному плану);
- 3) перцептивное моделирование без лишних деталей (словесное распределение всех деталей из набора на контурном чертеже фигуры);
- 4) перцептивное моделирование с верbalным определением деталей (словесное описание деталей, необходимых для построения фигуры с определенным силуэтом);
- 5) выделение фигуры из фона (отыскание заданной фигуры на сложном рисунке);
- 6) перцептивное моделирование с лишними деталями (выделение из большого набора деталей, необходимых для построения конкретной фигуры).

Уровень развития графической деятельности у детей оценивался при помощи заданий на копирование геометрических форм. Была использована методика «геометрические фигуры», описанная в работе [14]. Выполнение копирования оценивалось с помощью таких показателей, как пространственная ориентация линий («прямые линии»), соразмерность линий и расстояний между ними («сохранение длины»), нажим, ровность линии, характер формы при копировании фигуры («кривизна»), соединение линий («смыкание»).

Проведенная диагностика выявила, что самый низкий уровень выполнения среди детей **пятилетнего возраста** наблюдался по субтестам на пространственные отношения (64% детей), константность (62%) и положение в пространстве (57%). Несколько лучше был выполнен субтест на зрительно-моторную координацию (низкий уровень – у 39% детей). Высокий уровень наблюдался только у 15% детей по субтесту на положение в пространстве и у 8% – по субтесту на константность. Остальные субтесты смогли выполнить на высоком уровне не более 6% детей. У детей **шестилетнего возраста** наибольшие трудности возникали по субтестам на пространственное положение (40%) и константность (25%), по остальным субтестам низкий уровень наблюдался не более чем у 15% детей. Наиболее высокий уровень выполнения наблюдался по субтестам на пространственные (27%) и фигуро-фоновые (20%) отношения и положение в пространстве (17%), по другим субтестам – не более 13%.

В таблице приведены данные о количестве детей, имевших низкий и высокий уровень по каждому из проведенных тестов.

Таблица

Количество низких и высоких результатов (количество человек и процент от общего числа) при тестировании детей пяти- и шестилетнего возраста

Показатели	Низкий		Высокий		Q	Тэкс	
	5 лет	6 лет	5 лет	6 лет			
Зрительное восприятие	Суммарный	43 (54%)	13 (22%)	2 (2,5%)	8 (13%)	+	11.90
	Зрительно-моторная координация	31(39%)	9 (15%)	1 (3%)	8 (13%)	+	10.06
	Константность	50 (62%)	15 (25%)	6 (8%)	6 (10%)	-	5.35
	Фигуро-фоновые отношения	16 (20%)	7 (12%)	3 (4%)	12 (20%)	+	9.56
	Пространственное положение	46 (57%)	24 (40%)	12 (15%)	10 (17%)	-	7.70
	Пространственное отношение	51 (64%)	9 (15%)	5 (6%)	16 (27%)	+	9.10
Перцептивное моделирование	Суммарный	45 (56%)	11 (18%)	7 (5%)	19 (32%)	+	7.17
	Плоскостное моделирование	19 (24%)	4 (7%)	3 (4%)	39 (65%)	-	7.91
	Плоскостное моделирование по плану	41 (51%)	25 (42%)	6 (7%)	0	-	5.21
	Перцептивное моделирование без лишних деталей	33 (41%)	15 (25%)	25 (31%)	33 (55%)	-	2.55
	Перцептивное моделирование с вербально заданными деталями	46 (55%)	18 (30%)	1 (1%)	17 (28%)	-	3.61
	Выделение фигуры из фона	25 (31%)	8 (13%)	19 (23%)	33 (55%)	+	6.70
Графическая деятельность	Перцептивное моделирование с лишними деталями	36 (45%)	12 (20%)	7 (8%)	19 (32%)	-	4.67
	Суммарный	57 (71%)	23 (38%)	2 (3%)	8 (13%)	-	
	Прямые линии	25 (31%)	5 (8%)	15 (18%)	34 (57%)	-	5.39
	Сохранение длины	44 (55%)	17 (28%)	5 (6%)	14 (24%)	-	3.90
	Нажим	35 (44%)	13 (22%)	15 (19%)	16 (27%)	-	2.54
	Ровность линий	66 (82%)	34 (57%)	0	3 (5%)	-	4.55
Графическая деятельность	Кривизна линий	50 (62%)	26 (43%)	0	8 (13%)	+	3.63
	Смыкание линий	56 (70%)	34 (58%)	0	1 (1%)	-	2.29

Сравнение выполнения заданий детьми пяти и шести лет показывает некоторое улучшение результатов у детей более старшего возраста. Наиболее заметно улучшение по субтестам на зрительно-моторную координацию и фигура-фоновые отношения. Последний упомянутый субтест оказался в то же время и самым легким для выполнения в обеих группах. Самыми трудными как в пяти-, так и в шестилетнем возрасте оказались задания на ровность линий и смыкание при копировании фигур. Задание на пространственное положение вызвало значительные трудности, и существенных различий уровней выполнения в разных возрастных группах не наблюдалось. Не было заметного улучшения и при выполнении задания на плоскостное моделирование по плану. Большой процент плохих результатов наблюдался также по константности, пространственным отношениям и кривизне, однако результаты шестилетних детей по этим показателям оказались значительно лучше.

Перейдем к анализу зависимости между уровнями зрительного восприятия и графической деятельности. Из 80 детей пятилетнего возраста низкий уровень по зрительному восприятию наблюдался у 43 человек (54%), из них 39 (91%) имели низкий уровень графической деятельности. Низкий уровень зрительного восприятия оказался связан главным образом с трудностями при выполнении субтестов на константность (39 чел., 91%), пространственные отношения (38 чел., 88%) и положение в пространстве (35 чел., 81%). Из субтестов по графической деятельности у пятилеток с низким уровнем зрительного восприятия наибольшие труд-

ности возникли при выполнении заданий на ровность линий (40 чел. с низким баллом, т.е. 93%) и смыкание линий (35 чел., 81%).

Из 60 шестилетних детей низкий уровень зрительного восприятия наблюдался у 13 человек (22%), 11 из которых (т.е. 85%) показали также низкий уровень графической деятельности. Низкий уровень зрительного восприятия у шестилеток в основном был связан с трудностями по константности (11 чел., 85%), положению в пространстве (9 чел., 69%) и плоскостному моделированию по плану (11 чел., 85%) и сопровождался плохими результатами по смыканию линий (13 чел., 100%), ровности линий и кривизне линий (по 12 чел., 92%).

Таким образом, анализ рисунков у детей и их умения проводить зрительный анализ показывает, что уровень зрительного восприятия оказывает существенное влияние на уровень графической деятельности, причем низкий уровень зрительного восприятия как в пяти-, так и в шестилетнем возрасте связан в основном с трудностями по константности и положению в пространстве и почти всегда сопровождается плохими результатами по смыканию линий и ровности линий.

Высокий результат по тесту на зрительное восприятие среди пятилетних детей наблюдался только в двух случаях (2,5% от общего числа детей), причем графическая деятельность в обоих этих случаях оказалась на среднем уровне. Среди шестилеток высокий результат по зрительному восприятию был зафиксирован у 8 детей (13%), и только трое из них показали хороший результат по графической деятельности. Эти данные говорят о том, что хорошее зрительное восприятие является необходимым, но не достаточным условием для успешного формирования графической деятельности.

Рассмотрим теперь вопрос о зависимости между изменениями уровней развития зрительного восприятия и графической деятельности в пятилетнем и шестилетнем возрасте. Статистический анализ зависимостей между сдвигами суммарного балла по графической деятельности и балла по различным компонентам зрительного восприятия в целом подтвердил сформулированные выше выводы. Так, было установлено наличие сильной корреляции сдвига суммарного балла по графической деятельности со сдвигами баллов по константности и пространственному положению, а также со сдвигом суммарного балла по зрительному восприятию (коэффициент ранговой корреляции Спирмена rS во всех трех случаях оказался не ниже 0.71). Корреляция между сдвигами суммарного балла по графической деятельности и балла по зрительно-моторной координации оказалась на среднем уровне ($rS = 0.6$), у сдвигов по остальным компонентам зрительного восприятия статистически значимой зависимости со сдвигом суммарного балла по графической деятельности выявлено не было.

Анализ зависимостей сдвигов по отдельным компонентам графической деятельности и различным компонентам зрительного восприятия показал, что сдвиги баллов по сохранению длины, нажиму, ровности, кривизне и смыканию сильно коррелированы со сдвигами баллов по пространственному положению, пространственным отношениям, фигуру-фоновому компоненту, суммарного балла по перцептивному моделированию и балла по перцептивному моделированию с лишними деталями (во всех случаях rS не менее 0.78). Сдвиг балла по прямым линиям оказался сильно коррелирован со сдвигом по перцептивному моделированию без лишних деталей ($rS = 0.9$) и пространственным отношениям ($rS = 0.78$).

Полученные результаты в целом позволяют говорить о том, что графическая деятельность в значительной степени зависит от зрительного восприятия. Среди отдельных компонент зрительного восприятия, влияющих на формирование графической деятельности, наиболее существенными оказались постоянство и положение в пространстве. Кроме того, можно сделать вывод о том, что возрастное развитие ребенка само по себе, без специального обучения, не формирует зрительный анализ на достаточном для освоения графической деятельности уровне. Это говорит о необходимости специального формирования компонент зрительного восприятия в процессе обучения детей-дошкольников.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Безруких М.М. Обучение письму. – М.: Просвещение, 1997. – 112 с.
2. Богословская Т.В. Овладение языком графических построений как компонентом учебной деятельности: дис. на соискание уч. степ. канд. пед. наук. – М., 2003.
3. Богуславская З.М. Особенности графического воспроизведения формы предметов у детей-дошкольников в ситуации учебного рисования. // Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве. Сб. ст. – М., Просвещение, 1966. – С. 142-200.
4. Венгер Л.А. Генезис сенсорных способностей. – М., 1976. – 256 с.
5. Венгер Л.А. О способах зрительного восприятия формы предметов в дошкольном детстве // Развитие познавательных и волевых процессов у детей. – М., 1965.
6. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. – М.: Высшая школа, 2002. – 400 с.
7. Запорожец А.В., Венгер Л.А., Зинченко В.П., Рузская А.Г. Восприятие и действие. – М., Просвещение, 1964. – 352 с.
8. Карабанова О.А. Формирование действия графического воспроизведения плоского контура у старших дошкольников: Дис. на соискание уч. степ. канд. психол. наук. – М., 1979.
9. Комарова Т.С. Формирование графических навыков у дошкольников. – М.: Просвещение, 1970. – 152 с.
10. Марынкина М.Н. Роль восприятия в графической деятельности. // Психологическая наука и образование. – 2004. – №4. – С.18-27.
11. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
12. Пантина И.С. Формирование двигательного навыка письма в зависимости от типа ориентировки в задании. // Вопросы психологии. – 1957. – №4. – С. 117-132.
13. Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. – М.: Диадект, 1992. – 256 с.
14. Салмина Н.Г., Филимонова О.Г. Психологическая диагностика развития младшего школьника. – М.: МГППУ, 2006. – 210 с.
15. Gottschaldt K. ber den Einfluss der Erfahrung auf die Wahrnehmung von Figuren, I // Psychologische Forschung. 1926. № 8. Heft 3-4. S. 261-317.
16. Gottschaldt K. ber den Einfluss der Erfahrung auf die Wahrnehmung von Figuren, II // Psychologische Forschung. 1929. №12. Heft 1. S. 1-87.
17. Frostig M. Program for the Development of Visual Perception – N.Y., 1979.

Glebova Anna Olegovna,

THE DEVELOPMENT OF GRAPHIC ACTIVITY OF THE CHILDREN UNDER SCHOOL AGE

The article is devoted to studying the process of graphic activity skills acquisition. The research is based on the test results of five- and six-year-old children. The graphic activity development was shown to depend essentially on the visual perception development. There were found visual perception components the development of which has the most significant influence on the graphic activity skills acquisition.

Key words: development, educational activity, graphic skill, the theory of stage-by-stage formation of intellectual actions and concepts, visual perception.

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ СПОСОБНОСТИ ВИДЕТЬ ЦЕЛОЕ РАНЬШЕ ЕГО ЧАСТЕЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье обосновывается сущность способности видеть целое раньше его частей и её роль в развитии воображения человека, излагаются исторические аспекты становления и развития рассматриваемой проблемы. Обсуждаются критерии определения уровня сформированности способности видеть целое раньше его частей у старших дошкольников. Проводится психологический анализ условий и механизмов развития данной способности у детей в процессе изодеятельности.

Ключевые слова: развитие, восприятие, способности, уровни сформированности способностей.

Попытка обосновать сущность способности видеть целое раньше его частей и ее роли в развитии восприятия и воображения человека предпринималась с давних времен. Отметим, что еще Демокрит исходил при описании восприятия из уже имеющейся целостности психических образований. Ученый говорит о психическом образе как изначально целостном явлении. Однако впервые описал способность человека сначала схватывать целое, а уж от него – переходить к анализу и синтезу составляющих частей, еще И. Кант. Природу этой способности Кант назвал “божественной”.

Проблема целостного мировосприятия рассматривалась также учеными разных психологических направлений. Так, немецкий психолог М. Вергтгеймер основную проблему гештальтпсихологии формулировал по-своему. Он считал, что существуют связи, при которых то, что происходит в целом, не выводится из элементов, существующих якобы в виде отдельных кусков, связанных потом вместе, а напротив, то, что проявляется в отдельной части этого целого, определяется структурным внутренним законом этого целого.

В своих исследованиях интеллекта Ж. Пиаже также коснулся процесса восприятия, а именно, он утверждал, что развитие восприятия свидетельствует о наличии перцептивной деятельности как источника децентраций, перенесений (пространственных и временных), сравнений, перемещений, предвосхищений и вообще все более и более мобильного анализа, приближающегося к обратимости.

Р. Грегори, исследуя зрительное восприятие, отмечал, что оно вовлекает многочисленные источники информации, помимо тех, которые воспринимаются глазом, когда мы смотрим на объект. Вещи - это больше, чем набор стимуляций; они имеют прошлое и будущее; когда мы знаем прошлое предмета и можем предсказать его будущее, восприятие предмета выходит за пределы опыта и становится воплощением знания и ожидания, без которых жизнь даже в простой форме невозможна. Р. Грегори говорил о восприятии как о процессе проверки и подтверждения гипотез, что само по себе выделяет лишь один аспект того, что обычно представляет собой непрерывную и циклическую активность.

У. Найссер говорил, что восприятие, действительно, - конструктивный

процесс, но конструируется отнюдь не единственный образ, возникающий в сознании, где им восхищается некий внутренний человек. В каждый момент воспринимающим конструируются предвосхищения некоторой информации, делающие возможным для него принятие, когда она оказывается доступной. Чтобы сделать эту информацию доступной, ему часто приходится активно исследовать оптический поток.

Интерес для нашего исследования представляет также подход Н.Н. Ланге, который, исходя из своих экспериментальных наблюдений и общих теоретических представлений, описывает восприятие как процесс микрогенетического развития. Он считает, что процесс всякого восприятия состоит в чрезвычайно быстрой смене целого ряда моментов или ступеней, причем каждая предыдущая ступень представляет психическое состояние менее конкретного, более общего состояния, а каждая следующая - более частного и дифференцированного.

Изучение психолого-педагогических исследований проблемы развития и формирования способности видеть целое раньше его частей (И. Кант, И. Гёте, М. Вертгеймер, К. Коффка, В. Келлер, Ж. Пиаже, Р. Грегори, У. Найсер, А. И. Подольский, В. К. Шабельников, В. В. Давыдов, Э. В. Ильенков, Ю. А. Полуянов, В. Т. Кудрявцев, Е. Е. Кравцова, О. М. Дьяченко и др.) привело нас к выводу о том, что создание художественного образа предполагает наличие у человека высокоразвитого воображения как такой способности, благодаря которой человек может видеть “целое раньше его частей” и видеть “правильно”. [Ильенков Э. В. Искусство и коммунистический идеал. М., 1984]. Для развития этой способности обучение должно формировать у детей умение выделять в действительности (или в учебном материале) не только сами объекты и их части, но и прежде всего отношения между ними. Умение ориентироваться в этих отношениях, оперировать ими и, главное, их обобщать, приведя к целостности, является главной составляющей способности воображения. Построение человеком образа воображения возможно в процессе перехода в сознании от целого к частям, от общего к частному. Отметим, что подобный переход в его своеобразном виде присущ содержательному обобщению, которое, по-видимому, свойственно как созданию образа фантазии, так и построению абстрактных понятий (что свидетельствует о наличии определенной связи, существующей между художественным образом и научным понятием).

Осмысление аспектов развития и формирования способности видеть целое раньше его частей как способности воображения позволило сделать вывод о том, что существующие методы исследования творчества, в особенности детского, ориентированы преимущественно на оценку конечного продукта деятельности и не позволяют выделить процессуальную самобытность креативных актов ребенка. Развитие креативных способностей дошкольника, в частности, протекает отнюдь не по пути движения от “нетворчества” к “творчеству” или от “творчества более низкого порядка” к “творчеству более высокого порядка”. В этом развитии мы усматриваем прежде всего процесс овладения ребенком созидающим потенциалом человеческого рода, складывающимся от поколения к поколению. Этот потенциал воплощен в системе универсальных творческих способностей людей, о которых мы говорили выше и которые ребенок осваивает и модернизирует в рамках разных видов своей деятельности.

Конкретно-психологические исследования этого феномена стали прово-

дить лишь в самое последнее время (В. В. Давыдов, Е. Е. Кравцова, В. Т. Кудрявцев, А. А. Нурахунова, Ю. А. Полуянов, Е. Е. Сапогова и др.).

В детской психологии установлено, что изобразительная деятельность в своем “естественном”, стихийном развитии претерпевает определенную метаморфозу: ребенок в рисовании приходит от целостных и диффузных графических образов, выступающих как знаки сходных групп предметов, к дифференцированным изображениям конкретных вещей (В. С. Мухина). В педагогической практике такая диффузность чаще всего расценивается как свидетельство их “незрелости” - как негативная черта, которая нуждается в преодолении. Это, конечно, не лишено оснований. Но при этом иногда вообще не учитывается и нивелируется позитивное значение целостных образов в ходе развития изобразительной деятельности. В итоге в программах по изобразительной деятельности господствует аналитическая тенденция. Даже когда речь идет о построении целостных графических образов и их “опредмечивании” в материале, они рассматриваются преимущественно как результат синтезирования некоторых “готовых” частей. Это противоречит самому духу искусства, где целое всегда является самоценным и суверенным образованием.

Разумеется, изучение природы и развития механизмов целостных образов, предваряющих и констатирующих расчлененную и детализированную картину тех или иных фрагментов действительности, в изобразительной деятельности наталкивается на существенные трудности, в частности, при этом встает задача выявления способов объективации данных образов в предметном материале. Трудность здесь состоит хотя бы в том, что изобразительная деятельность уже по определению направлена на получение конкретного продукта с вполне определенными свойствами, в самой структуре которого определяются более или менее стабильные и отчетливые представления ребенка об этом продукте.

Однако и сегодня отсутствуют конкретно-научные (в частности, психологические) исследования, в которых этот момент нашел бы свое осозаемое выражение (воплощение). Для создания творческого продукта необходима способность своевременно использовать накопленный опыт. А у разных детей эта способность развита неодинаково. Одни не актуализируют свой личный жизненный опыт в рисунках, т.к. считают, что изображать надо то, что велит педагог и ждут его точного указания - образца. Другим для актуализации личного жизненного опыта требуется какой-то выбор или хотя бы аналогия их наблюдениям и впечатлениям. Третьим достаточно подсказать только направление - поискать в жизни что-то значимое, - и они быстро увлекаются новым замыслом.

В связи с этим для нас было важно осуществить психологический анализ условий и механизмов развития способности видеть целое раньше его частей в процессе изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста. При этом конкретной формой изобразительной деятельности, на материале которой мы стремились достичь этой цели, явилось рисование. Научное значение для нас имело следующее.

1. Построение теоретической модели становления способности видеть целое раньше частей в рамках изобразительной деятельности ребенка.

2. Выявление возможностей развития способности видеть целое раньше частей средствами рисования и раскрыть характер его влияния на процесс построения этого вида деятельности.

3. Определение уровней сформированности способности видеть целое раньше частей в изобразительной деятельности дошкольников и создать диагностические средства, направленные на их фиксацию.

4. Разработка конкретных технологий развития способности видеть целое раньше частей в рамках изобразительной деятельности детей.

Мы исходили из предположения, что центральным моментом развития способности видеть целое раньше частей в изобразительной деятельности является систематическое выделение ребенком целостнообразующих свойств создаваемых им продуктов и специфическое воплощение их в предметном материале, чем предваряется решение конкретной изобразительной задачи.

При этом: 1) Построенное в плане воображения «целое» придает вовлеченным в его контекст «частям» самобытный и относительно автономный смысл. В этом контексте сами «части» полифонично взаимодействуют друг с другом в качестве особых микроцелостностей. 2) В детском продукте объективируется динамика становления целостного образа в материале изобразительной деятельности. 3) Образ целостнообразующего свойства создаваемого продукта не является сугубо когнитивным конструктором, а выступает как смыслообразующая идея, в форме которой ребенок транслирует содержание своего субъективного мира другим людям – детям и взрослым.

В ходе исследования мы определили уровни сформированности способности видеть целое раньше его частей в изобразительной деятельности дошкольников и соотнесли их с уровнями развития детского воображения и выявили условия педагогического руководства изобразительной деятельностью детей, его влияние на развитие и формирование способности видеть целое раньше его частей.

Мы установили 4 критерия определения уровня сформированности способности видеть целое раньше его частей у детей старшего дошкольного возраста в продуктивных видах деятельности. По нашему мнению, этими критериями являются: 1) образная обобщённость предметов, существ, явлений природы; 2) новизна, оригинальность, «творческость»; 3) эмоциональная и эстетическая осмысленность изображения; 4) индивидуальность созданного образа.

Мы выяснили, что дети свободно используют предлагаемые элементы для построения целостного образа, которые направляют ребёнка на придумывание развёрнутого и детализированного рисунка. Однако при изменении способа изображения редко появляется нереальный образ.

Констатирующий эксперимент позволил нам определить и описать следующие *уровни сформированности способности видеть целое раньше его частей: высокий, достаточный, низкий*.

Мы определили уровни воображения у детей старшего дошкольного возраста с помощью диагностики, разработанной О.М.Дьяченко. Установили уровни развития и сформированности способности видеть целое раньше его частей через развёртывание детского экспериментирования в изобразительной деятельности при создании целостного изображения. А также определили условия педагогического руководства изобразительной деятельностью детей, его влияние на развитие и формирование способности видеть целое раньше его частей.

Анализ современных концепций, технологий, программ по развитию изобразительной деятельности детей, состояния рассматриваемой проблемы в

практике работы детских образовательных учреждений, результаты исследования по определению уровня воображения и уровня сформированности способности видеть целое раньше его частей в изобразительной деятельности старшего дошкольника были учтены нами при разработке содержания и методики опытно-экспериментальной работы.

Работа проводилась в течение двух лет по предложенной нами модели программы развития способности видеть целое раньше его частей средствами изобразительной деятельности, которая строится на принципе интеграции различных по содержанию видов деятельности, что на новой основе организует педагогический процесс в ДОУ.

Основной принцип программы – это *принцип неограничения права выбора детей (мотив, тема, средства)*.

Данная система занятий содействовала развитию способности видеть целое раньше его частей в изобразительной деятельности через систематический поиск детьми целостнообразующих свойств создаваемых им продуктов и специфическое их воплощение в предметном материале, чем предваряется решение конкретной задачи. Целостнообразующее свойство одновременно выступает как смыслообразующая идея, в форме которой ребенок транслирует содержание своего субъективного мира другим людям – детям и взрослым.

При этом: 1) построенное в плане воображения «целое» придает вовлеченным в его контекст «частям» самобытный и относительно автономный смысл; 2) источником такого взаимодействия служит принцип организации создаваемого ребенком продукта, заданный в форме исходного противоречия предметной ситуации; 3) в детском продукте объективируется динамика становления целостного образа в материале практической деятельности; 4) проектирование условий развития способности видеть целое раньше его частей в продуктивной деятельности необходимо там, где ставится специальная задача организации ее творческого формирования; и наоборот, продуктивная деятельность определяет конструктивный характер способности видеть целое раньше его частей; 5) образ целостнообразующего свойства создаваемого продукта не является сугубо когнитивным конструктом, а выступает как смыслообразующая идея, в форме которой ребенок транслирует содержание своего субъективного мира другим людям – детям и взрослым.

Ограничное включение содержания каждой предыдущей темы в содержание последующих, усложнение материала от этапа к этапу путем раскрытия детям возможностей выразительных средств с точки зрения решения изобразительных задач разных типов, формирования у них элементарных обобщенных представлений об этих возможностях, культивирования инициативы и самостоятельности – способности ставить и решать изобразительные «сверхзадачи», организации детских диалогов и дискуссий по поводу создаваемых продуктов обеспечивало развитие и способности видеть целое раньше его частей, в частности, и воображения в целом.

Так, на занятии «Заколдованные маски» детям предлагалось разделиться на пары и подобрать наиболее подходящую партнеру маску. Затем нужно было изобразить на маске настроение товарища, при этом обмениваясь мыслями, ощущениями.

В самом начале многие дети испытывали определенные затруднения, так как не могли до конца осмыслить поставленную задачу. Дальнейшие поясне-

ния педагога позволили им вспомнить предшествующие занятия, на которых они работали с красками, изучали различные настроения и состояния людей. Дети включились в общение друг с другом, стремясь выяснить, что чувствует товарищ, а затем с помощью различных красок пытались отобразить полученную информацию на маске. Так у Димы К. и Жени С. появились пятна на «лицах». У Жени маска была раскрашена в яркие красно-желтые цвета, которые передавали радостное настроение Димы. Однако многие дети, в основном обладающие низким уровнем развития воображения, так и не смогли «придумать» цвет, который точно передал бы состояние партнеров.

Одной из причин затруднений детей может быть недостаточное умение относить цвет с имеющимся образцом, неумение видеть и выделять главное в процессе решения поставленной задачи.

В связи с этим следующее занятие «Диалог на бумаге» было направлено на развитие именно этих умений. Педагог вновь предлагал детям разделиться на пары и изобразить на бумаге свою мечту. Партнер должен был отгадать, о чём мечтает ребенок.

Дети с интересом приступили к работе. Однако испытуемые с низкими уровнем развития воображения изображали обыденные «мечты». Например, Таня К. изобразила новую куклу, причем схематично. Лишь некоторые ребята, обладающие высоким уровнем развития воображения, смогли воплотить в рисунках свои необычные желания. Так, Саша К. изобразил необитаемый остров, на котором живут нереальные и неисследованные животные, которых он будет изучать. Эти дети очень быстро осмыслили поставленную задачу, переведя её на свой язык, а следствием этого явился быстрый переход к формированию осознанного замысла, к конструированию творческого пути решения.

Следует отметить, что, как и при обсуждении рисунков, при решении поставленных задач дети «обменивались» позициями. Не зная замысла рисунка, смотрящий пытался угадать по расположению элементов его содержание, пользуясь исключительно видимыми особенностями их взаиморасположения, пространственными связями и другими композиционными признаками. Несовпадения становились предметом детских дискуссий.

На основе полученных знаний и уже приобретенного опыта занятие «Желание волшебнику» вызвало больший эмоциональный отклик практически у всех детей экспериментальной группы. Дети значительно легче приступали к выполнению задания и находили достаточно оригинальные решения.

Это произошло потому, что данная тема имеет сходство с предыдущей, в русле которой дети уже освоили определенный образец. Это подтверждает, что способность строить замыслы непосредственно связана с уровнем развития воображения. Способность же создавать, а следовательно, и иметь замыслы не является результатом пассивной мечтательности, она формируется ребенком внутри активной изобразительной деятельности и благодаря самому рисованию.

На следующем занятии – «Письмо другу» - детям предлагалось нарисовать то, что каждый хотел рассказать другу о своей жизни. Большинство работ получились яркими и интересными. Они достаточно свободно создавали целостные образы, которые направляли ребенка на придумывание развернутого и детализированного рисунка. В рисунках получили выражение эмоции детей. Так, в работе Саше К. был изображен сказочный летательный аппарат с крыльями и головой (он умеет думать, и сам знает куда лететь), на котором он бы

хотел отправиться в путешествие со своим другом.

Анализ результатов контрольного эксперимента позволил определить изменение уровней сформированности способность видеть целое раньше его частей у детей экспериментальной группы. 50 % (25 детей) мы определили в группу с *низким уровнем* сформированности способность видеть целое раньше его частей, так как их изображения оставались схематичными и стереотипными. Эти дети по-прежнему при выполнении задания были ориентированы на образец. 38 % (19) - группа с *достаточным уровнем* сформированности способности видеть целое раньше его частей. Эти дети, хотя и характеризуются слабой активностью и заинтересованностью процессом создания образа, оказались способными отражать в рисунках главное. Они владеют изобразительно-выразительными средствами, но при переходе от верbalного образа, который мы задали семантикой темы конкретной перцептивной форме, требуют определенного образца для выполнения. 12% (6 детей) - группа с *высоким уровнем* сформированности способности видеть целое раньше его частей. Эти дети характеризуются активностью и заинтересованностью, они способны отражать в рисунках жизненные обобщения, выделять главное, дополняя частными деталями. Созданные образы в их рисунках отличаются индивидуальностью и неповторимостью.

Общий анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы.

1. Условием развития воображения дошкольников в изобразительной деятельности является целенаправленное формирование способности видеть целое раньше частей.

2. Продуктивность изобразительной деятельности, обусловленная развитием данной способности и реалистическое видение мира (реализм воображения) взаимно предполагают друг друга в едином процессе детского творчества.

3. Изобразительная деятельность обеспечивает развитие коммуникативно-смысловой функции воображения дошкольника, которая возникает в детской игре и состоит, с одной стороны, в ориентации ребенка на обобщенную позицию другого человека, с другой, - в его умении выразить собственный замысел в образе такой позиции.

4. Проектирование условий развития способности видеть целое раньше частей в изобразительной деятельности необходимо там, где ставится специальная задача организации ее творческих форм. И наоборот, продуктивная деятельность определяет конструктивный характер способности видеть целое раньше частей (в отличие от пассивного «созерцательства»).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. - 93 с.
2. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. – М., 2000. – 480 с.
3. Дьяченко О.М. Воображения дошкольника. – М., 1986. – 94 с.
4. Ильинков Э.В. Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991. - 404 с.
5. Кудрявцев В.Т. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития //Дошкольное воспитание. - 1997 – 2000.
6. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. – Дубна: ИЦ семьи и детства РАО, 1997. – Ч. 1.
7. Кудрявцев В.Т. Природа и генез воображения /Э.В. Ильинков. Личность и творчество / Ред.-сост. И.П. Фарман. - М.: Языки русской культуры, 1999. - С. 154-171.

8. Поддъяков Н.Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников // Вопросы психологии. - 1990. - № 1. - С. 16 – 19.
9. Полуянов Ю.А. Дети рисуют. – М., 1988. - 176 с.
10. Полуянов Ю.А. Целое раньше частей // Семья и школа. – 1982. №2. - С. 38 -42.
11. Себар Т. В. Продуктивное воображение в различных мировоззренческих модусах. – Воронеж.: Центрально – Чернозёмное книжное изд – во, 2002. – 133 с.
12. Фарман И.П. Воображение в структуре познания. – М.: ИФ РАН, 1994. - 215 с.

Kiseleva S.L.

ON THE ISSUE OF THE DEVELOPMENT OF THE ABILITY OF OLDER PRESCHOOLERS TO SEE THE WHOLE EARLIER THAN ITS PARTS.

In this article the essence of the ability to see the whole earlier than its parts and its role in the development of imagination is substantiated, the historical aspects of genesis and development of the problem are stated. The criteria of defining the level of development of older preschoolers' ability to see the whole earlier than its parts are discussed. The psychological analysis of conditions and mechanisms of development of this ability in older preschool children in the process of their graphical activity is carried out.

Key words: development, perception, abilities, levels formation abilities.

КОМПЛЕКСНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ЭКСПРЕССИВНОЙ РЕЧИ В ЕДИНСТВЕ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Актуальной проблемой логопсихологии является изучение и коррекция психического развития детей с ЗЭР в единстве раннего и дошкольного возраста. Это связано с тем, что ряд психологических новообразований, свойственных детям раннего возраста с задержкой экспрессивной речи, появляется лишь в дошкольном возрасте либо не появляется совсем, что обуславливает специфические особенности их психического развития. В статье рассмотрены вопросы теоретико-организационные основы моделирования авторской системы диагностики, представлены результаты исследования.

Ключевые слова: задержка развития, медико-психологический-педагогическая коррекция, развитие, экспрессивная речь.

Важнейшей задачей совершенствования специального образования, преодоления его экстенсивного характера является достраивание отсутствующего звена — системы раннего выявления и ранней комплексной медико-психолого-педагогической коррекции психологических отклонений в развитии детей с задержкой экспрессивной речи (ЗЭР), что позволит устраниить разрыв между моментом определения первичного отклонения и началом целенаправленного коррекционного обучения.

Смещение смыслового центра специального образования в сторону личностного, социально-эмоционального развития, расширение границ психологической помощи в контексте развития жизненной компетенции, свобода выбора форм образования, анализ особых образовательных потребностей ребенка с ЗЭР и его семьи позволили выдвинуть на первый план особенности аффективно-коммуникативного развития детей раннего и дошкольного возраста с ЗЭР, негативно влияющие на познавательное развитие, процесс социально-психологической адаптации, становление личности [1].

Представления о сущности трудностей, практических методах и приемах работы по преодолению недостатков аффективно-коммуникативного развития детей с ЗЭР остаются нечеткими, неконкретными, практическая работа в данном направлении складывается стихийно, основывается на психологической интуиции, а не на основе глубокого знания психологических особенностей аффективного развития и коммуникативной деятельности при ЗЭР.

В логопсихологии ЗЭР рассматривается как специфическое расстройство экспрессивной речи, при котором способность использовать выразительную разговорную речь заметно ниже уровня соответствующего психологического возраста и степени развития импресивных возможностей ребенка, что сдерживает развитие процессов социально-психологической адаптации. Ребенок хорошо понимает обращенную речь, расстройства в артикуляции у него может и не быть, но выразить свое состояние и мысли он не может (Е.В.Жулина, О.В.Трошин).

Итак, несмотря на острый интерес ученых к проблеме ранней психологи-

ческой диагностики и коррекции отклоняющегося развития, мы можем констатировать, что остаются неразработанными теоретико-прикладные основы изучения и коррекции психического развития детей с ЗЭР в единстве раннего и дошкольного возраста.

Мы не преследовали цели всеобъемлющего охвата указанной проблемы, но не только ввиду ее сложности и многогранности, а прежде всего потому, что в контексте настоящего исследования более важными являются компоненты, выделенные в составе структуры отклоняющегося развития в большинстве научных работ: *лингвокогнитивный, паралингвистический аффективный, коммуникативный*.

Сегодня комплексный подход к рассмотрению указанных психологических систем как интегративного психического образования не является пока общепризнанным. Соответственно, важнейшим аспектом является теоретическое осмысление влияния ЗЭР на аффективно-коммуникативную составляющую фундамента личностного развития детей.

Логопсихология не располагает комплексным экспериментально-исследовательским материалом, а лишь отдельными разработками, которые характеризуют различные авторские подходы к диагностике. Определяя конкретное пространство настоящего исследования, мы исходили из того, что важно создать теоретико-прикладную основу изучения и коррекции психического развития при ЗЭР в единстве раннего и дошкольного возраста, а также разработать специальную комплексную систему диагностики отклоняющегося развития.

Отсутствие в коррекционной психологии теоретически обоснованных специальных комплексных исследований в этом направлении, вместе с практической значимостью обозначенного круга проблем, побудили нас к проведению настоящего исследования.

Цель исследования: разработка теоретико-прикладной системы изучения психического развития детей раннего и дошкольного возраста при задержке экспрессивной речи. **Объект исследования:** структура отклоняющегося психического развития при задержке экспрессивной речи в раннем и дошкольном возрасте: симптомокомплекс речевых и неречевых аффективно-коммуникативных нарушений; выделение ведущего расстройства; вторичных симптомов; соотношений, взаимосвязи компонентов разного уровня, механизма нарушения. **Предмет исследования:** разработка теоретических и организационных основ системы изучения индивидуально-типических и индивидуальных особенностей психического развития детей раннего и дошкольного возраста при задержке экспрессивной речи; выделение специфических закономерностей развития.

Гипотезы исследования: состоят в предположении, что психическое развитие детей раннего и дошкольного возраста при ЗЭР, в силу причин объективного характера (биологических и социально-психологических), не достигает возрастного норматива психического развития. Оно характеризуется специфическими закономерностями, обусловленными несформированностью регуляторных функций компонентов, составляющих структуру отклоняющегося развития, которые взаимодействуют друг с другом, модифицируя тем самым эффекты каждого из них в отдельности, поэтому в динамике психоречевого онтогенеза характер этих влияний и конкретная синдромологическая струк-

тура закономерно меняются, изменяя и общую психологическую картину при ЗЭР.

1. Психическое развитие в единстве раннего и дошкольного возраста является динамично развивающимся интегративным образованием, характеризуется специфическими изменениями во всех компонентах структуры отклоняющегося развития при ЗЭР. К моменту дошкольного периода ребенок с ЗЭР не достигает возрастного норматива психического развития, следовательно, потенциал ребенка не реализуется в должной мере, особенно в переходной фазе от раннего к дошкольному возрасту. Ранняя психологическая помощь позволит предупредить появление вторичных отклонений в развитии, обеспечить максимальную реализацию реабилитационного потенциала, что откроет части детей возможности включения их в общеобразовательный поток на более раннем этапе развития.

2. Специально разработанный диагностический комплекс направлен на определение структуры отклоняющегося развития, выявление речевых симптомов, уточнение уровней ЗЭР, соотношений между речевой и неречевой симптоматикой. Он базируется на критериально ориентированном подходе и тем самым обеспечивает выявление индивидуально-типических и индивидуальных особенностей развития, т.е. специфических закономерностей в структуре отклоняющегося развития при ЗЭР, как в комплексе ее структурных компонентов, так и в отдельности.

Вследствие этого диагностический комплекс может выступать в качестве эффективного средства мониторинга динамики выявленных показателей по результатам специально организованного коррекционного процесса. Диагностический комплекс может служить теоретически обоснованным подходом к определению основных направлений психологического воздействия на детей с ЗЭР.

3. Структура психического развития при ЗЭР находит свое отражение в определенных соотношениях первичного и вторичных отклонений и определяет специфику целенаправленного коррекционного воздействия.

В соответствии с целью, определением объекта, предмета и исследовательских гипотез в работе поставлены следующие задачи:

1. Выделить структуру отклоняющегося развития детей с ЗЭР, особенности становления регуляции компонентов: **лингвокогнитивный** (лингвистический)- активный словарный запас (словоупотребление); словоизменение; грамматическое структурирование; связная речь; речевая активность; речевая регуляция; **паралингвистический** - объем мимических средств гипомимия (пониженное выражение мимики), количество жестов; **аффективный** - эмоциональные нарушения: агрессивность, негативизм, эмоциональная лабильность, тревожность; повышенная эмоциональная истощаемость, несформированность аффективной регуляции; **коммуникативный** - установление контакта; поддержание контакта; ориентация в позиции собеседника; выражение своей позиции; коммуникативная активность; коммуникативная регуляция.

2. Определить теоретические и организационные принципы моделирования авторской программы диагностического изучения структуры отклоняющегося развития при ЗЭР в единстве раннего и дошкольного возраста.

3. Выявить индивидуально-типические и индивидуальные особенности отклоняющегося психического развития, сформированные у детей 2 - 6 лет с

ЗЭР.

Экспериментальное изучение психического развития детей раннего возраста с ЗЭР осуществлялось на основе следующих принципов: целостного изучения, деятельностного подхода, каузальности (этиопатогенетический), комплексного подхода, критериально ориентированного подхода, структурно-динамического подхода.

Анализ предлагаемых в психологических исследованиях экспериментальных моделей комплексной диагностики отклоняющегося развития при ЗЭР показал, что на настоящий момент в коррекционной психологии отсутствует диагностическая система, отвечающая вышеозначенным теоретическим представлениям, в связи с этим была разработана авторская диагностическая система.

Экспериментальное изучение структуры психического развития при ЗЭР предполагало рассмотрение специфических закономерностей лингвокогнитивного, аффективного, коммуникативного компонентов. При разработке экспериментальной диагностической модели по отношению к детям раннего возраста и ее реализации мы руководствовались рядом принципиальных положений: анализ результатов психологической диагностики должен строиться по принципу критериально ориентированного оценивания, предполагающего учет количественных и качественных показателей по вычлененным критериям. Разработанные критерии должны способствовать выделению возрастного оптимума (норматив) развития и уровней недоразвития лингвистического, аффективного, коммуникативного компонентов в составе структуры отклоняющегося развития. Уровень, показанный ребенком на момент обследования, характеризует зону его актуального развития, следующий, вышележащий уровень - зону ближайшего развития.

Выделенные уровни отражают общие психологические особенности, а также его вариации внутри них (индивидуальные особенности). Разработанная нами система критериально ориентированного оценивания представлена следующими показателями:

Лингво-когнитивный компонент: активный словарный запас (словоупотребление); словоизменение; грамматическое структурирование; связная речь; дополнительно речевая регуляция.

Исследования показывают, что вопросы регуляции экспрессивной речи являются недостаточно изученными. 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 психолингвистических 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 ЗЭР [3].

Аффективный компонент: эмоциональные нарушения – негативизм, агрессивность, тревожность, лабильность, обидчивость; повышенная эмоциональная истощаемость, несформированность аффективной регуляции (В.В.Лебединский, О.С. Никольская Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг).

Коммуникативный компонент: установление контакта; поддержание контакта; ориентация в позиции собеседника; выражение своей позиции; коммуникативная активность.

Анализ теоретических позиций, касающийся вопроса коммуникативного развития при ЗЭР, характеризуется несформированностью умений: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения[2,4,5].

Автором были предложены уровни развития коммуникативной регуляции: непродуктивный, репродуктивно-имитационный, продуктивно-деятельностный, творчески преобразующий. *Первая серия* предполагала выявление уровня ЗЭР у детей раннего возраста, особенности речевой регуляции; *вторая серия* эксперимента была нацелена на изучение особенностей коммуникативного развития, в экспериментах *третьей серии* предполагалось изучение особенностей аффективного развития в аспекте актуализации регуляционных процессов, т.е. выдвижения на передний план процессов саморегуляции.

В диагностической части эксперимента в общей сложности участвовало 293 ребенка раннего возраста (2-3 года) образовательных учреждений г. Нижнего Новгорода, из них 233 – с ЗЭР и 60 детей – с нормативным развитием.

Полученные данные характеризуют наличие специфических закономерностей психического развития детей раннего возраста с ЗЭР, в отличие от нормативного развития, в котором происходят очевидные изменения. Вывод о различиях в проявлении отклоняющегося и нормативного развития подтверждается статистическими расчетами по критерию Фишера.

Экспериментальные данные одновременно убеждают, что при отсутствии ранней целенаправленной психологической помощи подавляющая часть детей при переходе на этап дошкольного возраста не достигнет возможного возрастного норматива в развитии аффективно-коммуникативной сферы.

Таблица 1.

Сравнительные данные эксперимента по структуре психического развития двух выборок (дети раннего возраста (2-3 года) с ЗЭР (ДРЗЭР), дети раннего возраста с нормативным развитием (ДРН) %

№	%	Уровни психического развития							
		Первый уровень		Второй уровень		Третий уровень		Четвертый уровень	
		ЗЭР	норма	ЗЭР	норма	ЗЭР	Норма	ЗЭР	Норма
1.	Лингво-когнитивный	100	0	0	38	0	62	0	0
2.	Коммуникативный	79	0	21	27	0	73	0	0
3.	Аффективный	82	13	18	64	0	23	0	0
4.	Паралингвистический	87	19	13	79	0	2	0	0
	Всего	87	8	13	52	0	40	0	0

Уровни психического развития

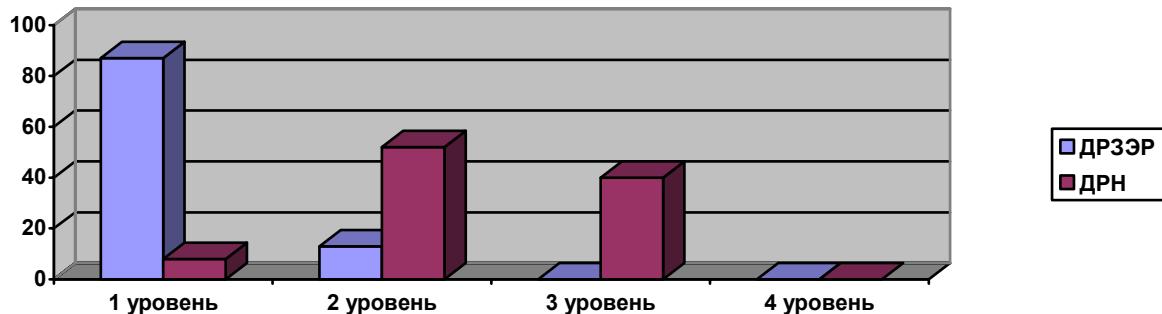


Рис. 1. Результаты по данным констатирующего эксперимента

Третий уровень (возрастной норматив) в сравнении с нормативным развитием (40%), у детей раннего возраста с ЗЭР не обнаружен. Лишь 13 % детей с ЗЭР раннего возраста показали второй уровень, характерным для испытуемых раннего возраста с нормативным развитием явился 2-й (52 %), однако при ЗЭР основным является первый уровень (87%), что говорит о типических особенностях или закономерностях выявленных тенденций психического развития при ЗЭР, как интегративного образования.

Таким образом, с одной стороны, полученные данные подтверждают положение, что психическое развитие при ЗЭР характеризуется задержкой аффективно-коммуникативного развития, в то время как нормативное психическое развитие является позитивно развивающимся психическим образованием. С другой стороны, свидетельствуют о том, что отсутствие ранней специальной психологической помощи обусловливает то, что подавляющая часть детей не достигает возможного возрастного оптимума при переходе к дошкольному возрасту.

Экспериментальное изучение психического развития детей дошкольного возраста с задержкой экспрессивной речи

В экспериментальную группу вошли и 416 детей дошкольного возраста (168 девочек, 230 мальчиков). В контрольную группу вошли 90 детей дошкольного возраста.

Экспериментальные данные убеждают и в том, что отсутствие ранней целенаправленной психологической помощи негативно сказывается на психическом развитии дошкольников с ЗЭР, подавляющая часть детей при пере-

ходе на этап дошкольного возраста не достигнет возрастного норматива в развитии аффективно-коммуникативной сферы.

Таблица 2.

Сравнительные данные эксперимента по структуре психического развития двух выборок (дошкольники (3-6 лет) с ЗЭР (ДЗЭР), дошкольники с нормативным развитием (Д Н))(%)

№	Компонент структуры	Уровни психического развития							
		Первый уро-		Второй уро-		Третий уро-		Четвертый уро-	
		вень	ЗЭР	уровень	ЗЭР	уровень	ЗЭР	уровень	ЗЭР
1.	Лингво-когнитивный	18	0	82	0	0	73	0	27
2.	Коммуникативный	68	0	32	3	0	64	0	33
3.	Аффективный	74	0	26	44	0	43	0	13
4.	Паралингвистический	79	0	21	4	0	82	0	14
	Всего	59,75	0	40,25	12,75	0	65,5	0	21,75

Характерным для испытуемых дошкольного возраста с нормативным развитием явился 3-й (65.5 %), однако при ЗЭР основными являются первый (59.75%) и второй (40.25%) уровни. Динамика по каждому показателю отражена в табл.1.

Таким образом, с одной стороны, полученные данные подтверждают положение, что психическое развитие дошкольника с ЗЭР характеризуется задержкой аффективно-коммуникативного развития, в то время как нормативное психическое развитие является позитивно развивающимся психическим образованием.

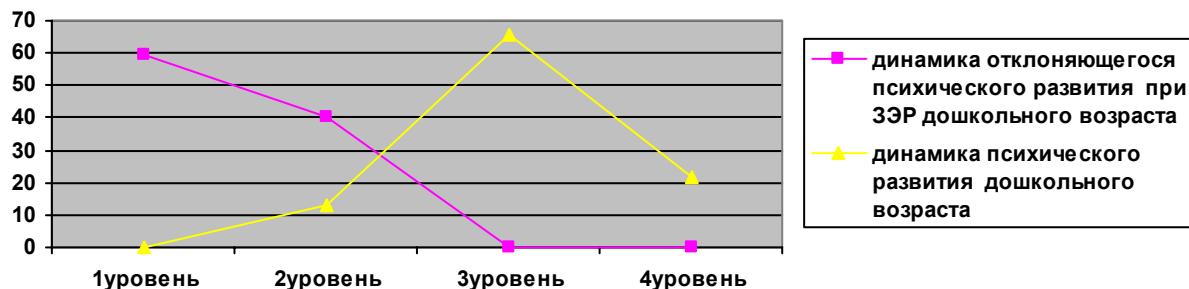


Рис 2. Результаты по данным констатирующего эксперимента

Следует отметить, что в результате анализа индивидуальных особенностей развития при ЗЭР была выявлена следующая вариативность:

Первый вариант характеризовался отсутствием речи или выраженным недоразвитием экспрессивной речи (лингво-когнитивного компонента), при относительной сохранности эмоционального и коммуникативного компонента, то есть эти дети легко вступали в контакт с психологом, пытались взаимодействовать доступными им средствами (мимика, жесты, телодвижения), характеризовались положительным эмоциональным отношением, активностью, но не заинтересованностью. Дети спокойные, редко конфликтующие со сверстниками.

Во втором варианте преобладала несформированность **эмоционального** (аффективного) компонента – эмоциональные нарушения (негативизм, агрессивность, тревожность, лабильность, обидчивость), недостаточная дифференциация эмоциональных состояний, несформированность эмоциональной саморегуляции. Диалогическая форма речи не сформирована: они задают вопросы,

но ответ не слушают, высказывания малоинформативны.

Эмоционально-личностная сфера характеризуется недостаточной сформированностью дифференциации эмоциональных состояний и саморегуляции; небольшим объемом мимических средств (выразительных движений мышц лица) и пантомимических средств (выразительных движений всего тела), слабость артикуляционной и тонкой моторики, - все это снижает коммуникативные возможности детей. Дети осознают свой дефект, и поэтому у них появляется негативное отношение к речевому общению, невозможность высказать своё пожелание; повышенная ранимость и обидчивость.

В третьем варианте преобладали коммуникативные проблемы – дети были скованы, напряжены, ситуация взаимодействия вызывала тревогу и страх.

Отмечена пассивность, безынициативность, говорили тихим голосом (шепотом), не смотрели в сторону собеседника, не задавали вопросы, не обращались с просьбами. В коррекционной психологии встречаются единичные исследования коммуникативного развития при ЗЭР, которая снижает уровень общения, способствует возникновению замкнутости, робости, нерешительности, стеснительности; порождает специфические особенности речевого поведения (ограниченную контактность, замедленную включаемость в ситуацию общения, неумение поддерживать беседу, вслушиваться в звучащую речь, невнимательность к речи собеседника), приводит к снижению коммуникативной активности.

На основе единых теоретических и содержательно-организационных подходов к изучению индивидуально-типических и индивидуальных особенностей детей с ЗЭР, в исследовании были сопоставлены результаты в единстве раннего и дошкольного возраста. Результаты представлены на рисунке.

Уровни психического развития

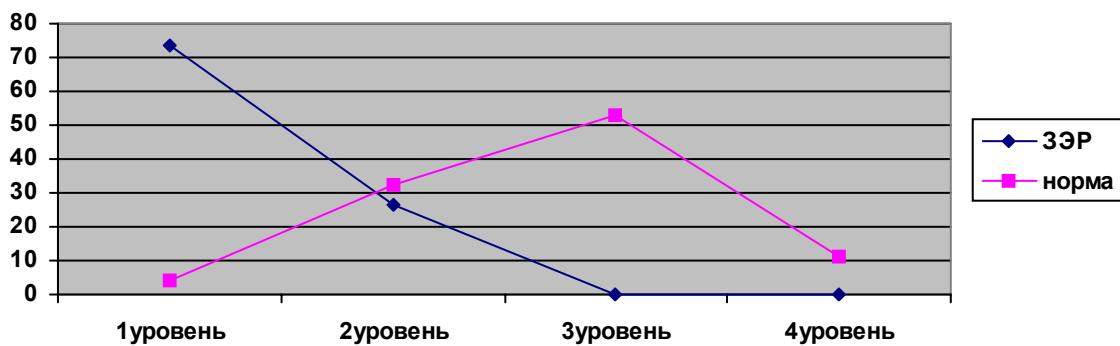


Рис 3. Уровни психического развития в единстве раннего и дошкольного возраста (ЗЭР норма).

Итак, психическое развитие детей с ЗЭР раннего и дошкольного возраста, в силу причин объективного характера (биологических и социально-психологических) не достигает нормативного уровня психического развития и характеризуется специфическими изменениями во всех компонентах структуры отклоняющегося развития. Выделена и обоснована структура и компоненты отклоняющегося развития детей с ЗЭР, особенности становления их регуляции.

Выявлены индивидуально-типические особенности отклоняющегося психического развития детей в единстве раннего и дошкольного возраста.

Итак, с одной стороны, полученные сведения говорят о том, что откло-

няющееся психическое развитие при ЗЭР является интегративным образованием, поэтому учет вариативности структуры позволит строить психологическую коррекцию на качественно другом уровне.

Выходы о различиях в психическом развитии между детьми с ЗЭР и нормой при актуализации структурных компонентов подтверждаются статистическими расчетами по критерию Фишера, что дает основания для утверждения о закономерности выделенных тенденций или выявленных специфических закономерностях психического развития при ЗЭР[6].

Проведенное теоретико-экспериментальное исследование позволяет решить актуальную, в теоретико-прикладном плане, проблему изучения отклоняющегося развития детей с задержкой экспрессивной речи в единстве раннего и дошкольного в современных условиях развития коррекционной психологии.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Жулина Е.В. Теоретико-прикладные основы исследования и коррекции психического развития при экспрессивной задержке речи / Е.В. Жулина И.В. Голубева // Журнал Вестник психотерапии, 2007, – № 21 (26) – С. 22-33.
2. Экспериментальное изучение особенностей коммуникативной функции речи дошкольников 5 лет с ЗРР / Е.В. Жулина // Журнал Вестник МГОУ сер. Психологические науки, – 2007. – № 4. – 154-163.
3. Жулина Е.В. Становление речевой регуляции (ранний и дошкольный возраст)/Е.В. Жулина, Г.М. Савина //Журнал Вестник МГОУ сер. Психологические науки. 2007. – № 4. – С.145-154.
4. Жулина Е.В. Особенности коммуникации детей с нарушениями речи / Е.В. Жулина, С.В. Белов // Журнал Вестник психотерапии. 2007 – № 23 (28). – С. 42-57.
5. Влияние экспрессивной задержки речи на становление коммуникации в раннем возрасте. Е.В. Жулина, С.В. Мариничева // Журнал Вестник Санкт-Петербургского университета сер. № 12 Психология, – 2008, – № 3. – С. 492-502.
6. Жулина Е.В. Изучение и коррекция психического развития детей раннего и дошкольного при задержке экспрессивной речи: монография / Е.В. Жулина; Нижегородский государственный педагогический университет.- Н. Новгород, 2008.- 221 с.

Zhulina E.V., Popova A.S.

COMPLEX STUDYING OF MENTAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH
THE DELAY OF SPEECH IN UNITY OF EARLY AND PRESCHOOL AGE

Actual problem of logopsychology is the complex studying of a mental development of children with the delay of speech in unity of early and preschool age. It is tied by that the row of the psychological new growths peculiar to children of early age with the delay of speech, appears only at preschool age, or does not appear absolutely, that causes specific features of their mental development. In the article questions bases of creation of author's system of diagnostics are viewed, results of an exploring are presented.

Key words: arrest of development, mediko-psihologo-pedagogical correction, development, expressional speech.

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ АДАПТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ – ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

В статье изложены результаты эмпирического исследования адаптивности студентов. Адаптивность представлена интегральной характеристикой личности, в структуру которой включаются как свойства личности, определяющие ее адаптационный потенциал, так и закрепившиеся психологические защиты и копинг-стратегии. В соответствии с представлениями о необходимости дифференциального подхода к обеспечению адаптации студентов в вузе, выявлены различия в количественных показателях и структурах адаптивности юношей и девушек.

Ключевые слова: адаптивность, межполовые различия, копинг-поведение, социально-психологическая адаптация, факторы адаптации.

Глобальные общественные и информационные процессы последних лет оказывают непосредственное влияние как на отдельные институты общества, так и на систему образования в частности. Происходящие радикальные изменения в системе высшей школы актуализируют проблемы индивидуализации обучения. Особую значимость приобретают вопросы, связанные с адаптацией студентов к обучению в вузе.

Переход от школьной к вузовской системе образования представляет собой смену социальной ситуации и, следовательно, является стрессогенным фактором. В силу этого обучение в вузе выступает неким стимулом, вызывающим необходимость проявления индивидуальных способов адаптации студентов. В исследованиях, выполненных на эту тему [1;4;6], указывается на различные стороны адаптации студентов-младшекурсников: организационные, валеологические, культурологические, психолого-педагогические. При рассмотрении психологических аспектов сопровождения студентов в учебно-воспитательном процессе подчеркивается, что одной из важнейших задач психологической службы вуза является обеспечение успешной социально-психологической адаптации, осуществляемое с учетом индивидуально-психологических особенностей учащихся.

Одним из наиболее дифференцирующих факторов, определяющих особенности индивидуально-психологических различий, в психологии принято считать половую принадлежность. Показано, что половая идентичность, проявляющаяся на всех уровнях организации личности, играет значительную роль в процессах адаптации и саморегуляции. Тем не менее, психологических исследований, раскрывающих адаптационные особенности студентов — юношей и девушек, явно недостаточно. В связи с этим изучение структуры свойств, обеспечивающих успешность адаптации к условиям учебной деятельности с учетом половой принадлежности студентов, является актуальным.

В исследованиях, посвященных проблеме адаптации, показано, что условия, требующие значительного психического напряжения, предполагают

актуализацию личностных качеств, обеспечивающих устойчивость и самосохранение, — совокупность которых описывается в виде так называемого адаптационного ресурса личности. И.Н.Симаева отмечает, что адаптивность представляет собой интегральную характеристику личности, структура которой образована определенными свойствами, к числу которых относятся: оптимальный уровень интернальности, антиципационная состоятельность, коммуникативная компетентность и ряд других качеств, обеспечивающих эффективность адаптации к изменениям жизнедеятельности и социальных условий [5].

В исследованиях по проблеме адаптации большое внимание уделяется также изучению механизмов психологических защит, выстраиваемых субъектом адаптации. Защитные механизмы выступают как приспособительная форма личности к новым непредвиденным ситуациям и в угрожающих ситуациях, способствуя развитию устойчивости. М.Е.Зеленова и Е.О.Лазебная, соглашаясь с тем, что психологические защиты являются неотъемлемыми компонентами целостной системы психической регуляции, подчеркивают значимость взаимодействия и взаимовлияния осознаваемых и неосознаваемых (как личностных, так и индивидуально-психологических) детерминант успешного вхождения человека в окружающую среду, обеспечивающих эффективность его адаптации [3]. Авторами исследованы взаимосвязи индивидуально-личностных характеристик ветеранов боевых действий и применяемых ими психологических защит. Ими показано, что успешность посттравматической стрессовой адаптации во многом зависит от характера зрелости защит, входящих в состав наиболее значимых личностных факторов адаптации.

Тесная взаимосвязь адаптационных свойств личности и ее психологических защит позволяет считать их составляющими единой структуры адаптивности. При этом следует предположить, что обозначенная структура имеет особенности, определяющиеся половой принадлежностью субъектов адаптации, в данном случае – студентов младших курсов.

Осуществленное исследование организовано путем сравнения данных психодиагностики юношей и девушек – студентов первого и второго курсов Казанского государственного университета. В исследовании приняло участие 36 юношей и 35 девушек. В качестве показателей адаптивности личности студентов выступали личностные характеристики, обеспечивающие, по мнению большинства авторов, успешность адаптации, а также характеристики психологических защит. Диагностировались: адаптационные способности, нервно-психическая устойчивость, коммуникативные особенности, моральная нормативность, копинг-стратегии поведения, психологическая защита, антиципационная состоятельность (общая, пространственная, временная), совладание, направленность личности, экстраверсия, нейротизм, интернальность локуса контроля (общая, достижений, неудач). Для диагностики исследуемых показателей в работе использовались методики оценки: стратегий защитного поведения В.В.Бойко; адаптационных способностей А.Г.Маклакова; способов копинга поведения Р.Лазаруса и С.Фолкмана; защитных механизмов Г.Келлермана и Р. Плутчика; антиципационной состоятельности (прогностической компетентности) В.Д. Менделевича; преобладания стратегий защиты или совладания по В.А.Семишенко, направленности личности В.Смекала и М.Кучеры; уровня нейротизма Г.Айзенка; уровня субъективного локус контроля Дж. Роттера.

Предполагалось, что при анализе характера психологических защит учитывалось современное представление о совладающем поведении. До недавнего времени стили совладающего поведения были разделены на два вида: защитные (реагирование в форме психологической защиты) и конструктивные (активная деятельность, направленная на разрешение проблемы). Во многих исследованиях оба стиля используются как форма поведения «coping» («справляться»). В настоящий момент современные авторы разделяют эти стили, относя к понятию «coping» только конструктивную форму совладающего поведения как более рациональную и безопасную в ее применении. Для обозначения защитного стиля совладающего поведения современники используют слово «defense» (защита от неприятностей и переживаний), хотя и этот стиль непосредственно относится к копинг-поведению.

В процессе адаптации у студентов младших курсов должна выстраиваться такая структура психологической защиты, которая смогла бы обеспечить им комфортное «вхождение» в новую систему условий учебной деятельности и межличностных взаимоотношений. Процесс адаптации к новым условиям жизнедеятельности, по словам многих авторов, подразумевает под собой применение различных психологических форм защиты к возникающим трудностям. Такие механизмы психологической защиты, как проекция, компенсация, регрессия, отрицание, являясь примитивными формами, не способны в должном объеме выполнять функцию защиты личности. Их применение лишь сглаживает стрессовое состояние на короткое время. Способность же разрешить или адаптировать проблему зависит от применения субъектом различных стилей и копинг-стратегий поведения (ответственность, самоконтроль, социальная поддержка). В отличие от психологической защиты, действие копинг-стратегий поведения направлено не на пассивную защиту, а на активное разрешение и преодоление трудностей. Именно это определило необходимость использования широкого спектра методик диагностики психологических защит.

Всего в анализе участвовало 32 показателя, выделенных с помощью вышеизложенных методик. Обработка полученных результатов осуществлялась с помощью методов математической статистики. Среди них использовались: статистическое сравнение средних данных, по Т-критерию Стьюдента, корреляционный анализ, попарное сравнение корреляционных матриц (дивергентный анализ).

На первом этапе исследования рассматривались средние значения исследуемых показателей в группах юношей и девушек. Выяснилось, что по ряду показателей существуют достоверные межполовые различия (см. табл.).

Таблица

Результаты обследования адаптации студентов (n=71, в средних показателях)

Показатели	Девушки	Юноши	Уровень значимости
Агрессия	7,39	6,80	-
Избегание	8,75	9,20	-
Миролюбие	7,89	8,54	-
Адаптационные способности	58,2	54,3	-
Нервно-психическая устойчивость	35,7	26	p 0.01
Коммуникативные особенности	13,6	14	-

Моральная нормативность	8,2	11,9	p 0.001
Социальная поддержка	11,58	9,86	p 0.01
Решение проблем	12,39	13	p 0.05
Самоконтроль	14	13,7	-
Положительная переоценка	13,5	12	-
Ответственность	13,61	6,63	p 0.01
Бегство	12,31	10,6	-
Вытеснение	3,03	4,51	p 0.001
Регрессия	5,4	5,6	-
Отрицание	4,7	4,8	-
Проекция	7,7	6,6	-
Компенсация	4,5	3,8	-
Рационализация	6,0	6,1	-
Антиципационная состоятельность	164,8	162	-
Пространственная	44	51	p 0.001
Временная	38	36	-
Совладание	35,3	38,5	p 0.05
Эгоистическая направленность	29	30	-
Коммуникативная направленность	28	28	-
Деловая направленность	30	31	-
Экстраверсия	13	13,5	-
Нейротизм	15	11,4	p 0.01
Интернальность общая	28	27,6	-
Интернальность достижений	7,6	7,6	-
Интернальность неудач	7,5	6,8	-

Так, интересующая нас перво-психическая устойчивость оказалась достоверно выше у девушек (35.75 балла), тогда как у мальчиков величина этого показателя равна 26 баллов (различие достоверно на уровне значимости p 0.01). Возможно, это связано с более ранним созреванием личности девушек, однако это требует специальной проверки. Кроме того, достоверное различие наблюдается в одном из показателей адаптивности, а именно – в показателе моральной нормативности, который выше у юношей (11.09 баллов к 8.2 балла, p 0.001). По-видимому, оценка, которую они получают со стороны окружающих, имеет большее значение для юношей, чем для девушек. Существенные различия обнаруживаются также по определенным показателям психологических защит и копинг-стратегий. Исследование показало, что юноши чаще, чем девушки, используют механизм психологической защиты «вытеснение» (4.51 балла к 3.03 балла, при p 0.001) и защитный механизм «совладание» (2.94 балла к 1.78 балла, при p 0.05). Что касается копинг-стратегий, то этот механизм лучше сформирован у девушек. Так, девушки чаще прибегают к «социальной поддержке» (11.58 балла к 9.86 балла при p 0.01), их в большей степени характеризует «ответственность» (13.61 балла к 6.63 балла, при p 0.01). Правда, у юношей выше показатель «решение проблем» (13 баллов к 12.39 балла, при p 0.05).

Таким образом, по данным количественного анализа можно говорить о более развитых механизмах психологической защиты у девушек, нежели у юношей. Следует отметить, что, по мнению Р.М. Грановской [2], использование примитивных психологических защит не всегда является характеристикой адаптивности, личность часто прибегает к подавлению собственных защит,

что может провоцировать усиление напряжения. В связи с этим одним из моментов нашей работы явилось исследование особенностей взаимосвязи стрессоустойчивости, психологических защит и копинг-стратегий, используемых юношами и девушками. При этом мы предположили, что у девушек, более активно прибегающих к психологической защите, структура показателей должна иметь определенные особенности, отличающие ее структуру от структуры показателей юношей.

По данным корреляционного анализа выяснилось, что общим для мужской и женской структур является взаимосвязь нервно-психической устойчивости с показателями адаптационных способностей, а также такой копинг-стратегии, как «ответственность». Таким образом, что вполне логично, адаптационные способности и ответственность за свои поступки способствуют стрессоустойчивости вне зависимости от пола испытуемых.

Значимые межполовые различия в структурах исследуемых показателей выявлены в нескольких взаимосвязях. Так, у юношей нервно-психической устойчивости соответствует такая психологическая защита, как «проекция». По мнению Г. Келлермана, Р. Плутчика, Х. Конта и других ученых, чертой характера людей использующих механизм «проекции», является робость, им более свойственно состояние страха. По-видимому, обнаруженная зависимость, которой не выявлено у девушек, является отчасти причиной меньшей нервно-психической устойчивости юношей. Что касается девушек, показывающих в целом лучшую стрессоустойчивость, выяснилось, что это качество связано с интровертированностью личности. Кроме того, нервно-психическая устойчивость девушек отрицательно взаимосвязана с показателями антиципационной состоятельности и интернальности локус контроля. У девушек нервно-психическая устойчивость повышается с ростом интернального локус контроля, т.е. с такой характеристикой личности, как склонность брать на себя ответственность за каждое действие.

В целом по результатам проведенного исследования у девушек-студенток более сформированы копинг-стратегии, нежели защитные механизмы, а это, в свою очередь, обеспечивает им более комфортное «вхождение» в новое социально-психологическое пространство, чем юношам. И у юношей и у девушек стрессоустойчивость обеспечивается за счет адаптационных способностей и высокой ответственности за свои поступки. Однако есть особенности отличающие выборку девушек. В этом возрасте «адаптационные способности» девушек отрицательно взаимосвязаны с «антиципационной состоятельностью» и «интернальностью локус контроля», чего не наблюдается у юношей.

При включении в анализ всех диагностируемых показателей, учитывая описанные особенности взаимосвязей, можно охарактеризовать структуру адаптивности студентов – девушек и юношей. В структуре адаптивности женской и мужской выборок особый интерес в плане нашего исследования представляют взаимосвязи показателя адаптационных способностей, других личностных свойств и психологических защит личности. В женской структуре показателей адаптационные способности положительно коррелируют с нервно-психической устойчивостью ($r=0.36$ при $p < 0.05$), механизмом «отрицания» ($r=0.49$ при $p < 0.01$) и деловой направленностью личности ($r=0.38$ при $p < 0.05$), и отрицательно – с коммуникативными качествами ($r=-0.43$ при $p < 0.01$). Последняя особенность наблюдается и в мужской выборке ($r=-0.46$ при $p < 0.01$). Од-

нако других взаимосвязей адаптационных способностей с выделенными показателями, имеющими высокий уровень достоверности, в юношеской выборке не обнаружено.

В обеих выборках испытуемых, выделенных по признаку половой принадлежности, показатели копинг-стратегий и психологических защит органично включаются в структуру адаптивности. Так, в выборке девушки стратегия «социальной поддержки» взаимосвязана с нервно-психической устойчивостью и моральной нормативностью. При высокой нервно-психической устойчивости девушки прибегают к механизму «регрессии». Кстати, полученный результат вполне соотносится с данными, приведенными в исследовании М.Е.Зеленовой и Е.О.Лазебной, показывающими, что «регрессия» и «проекция» имеют большой факторный вес в структуре детерминант успешности процесса адаптации [3]. Кроме того, механизм «отрицания» девушками также активно используется в этом процессе, о чем говорит высокая корреляция этих показателей ($r = 0.49$ при $p < 0.01$). Как и в женской выборке, в выборке студентов мужского пола взаимосвязана с другими показателями такая копинг-стратегия, как «социальная поддержка». Опять-таки, как и у девушек, она положительно коррелирует с моральной нормативностью. В свою очередь, моральная нормативность определяет выбор стратегии «решение проблем» и такой защиты, как «проекция».

Математический аппарат дивергентного анализа, позволяющий осуществить попарное сравнение корреляционных матриц, позволил выявить множество достоверных различий между сравниваемыми структурами (на уровне $p < 0.05$ – 64 различия, из них 22 – на уровне $p < 0.01$ и 2 – на уровне $p < 0.001$). Наиболее значительное различие структур адаптивности девушек-студенток и юношей-студентов наблюдается в характере взаимосвязей копинг-стратегии «ответственность» и степени интернальности. В женской выборке эта взаимосвязь носит отрицательный характер, это позволяет говорить о том, что низкая интернальность у девушек может компенсироваться высокой ответственностью. Кроме того, интернальность также резко снижает адаптационные способности студенток. В структуре показателей юношеской выборки такие взаимосвязи незначительны, хотя интернальность включается в ее структуру за счет связи с копинг-стратегиями и антиципационной состоятельностью. Зато в мужской выборке более существенна взаимосвязь копинг-стратегии, проявляющейся в агрессивности, и моральной нормативности, тогда как такой взаимозависимости в женской выборке не наблюдается. У девушек давление моральной нормативности смягчается при помощи защитного механизма «рационализация», тогда как у юношей выливается в агрессию.

Значение «социальной поддержки» в процессе адаптации студентов имеет более существенное значение для девушек, а таких копинг-стратегий, как «переоценка» и «бегство» – для юношей. Выбираемая юношами копинг-стратегия поведения «агрессия», по полученным результатам исследования, положительно коррелирует с уровнем «моральной нормативности» и отрицательно – с показателем психологической защиты «рационализация». Несмотря на то, что «рационализация» является примитивной формой психологической защиты, по-видимому, при ее применении уровень агрессии снижается, что в какой-то степени способствует преодолению трудностей. При этом «положительная переоценка» в способах совладания с трудностями в процессе адаптации полно-

жительно коррелирует с такими показателями психологической защиты, как «ответственность» и «бегство». Механизм «бегства», используемый юношами, скорее всего, представляет собой некий способ преодоления возникающих трудностей. Эти два механизма в группе юношей являются основополагающими в выборе психологической защиты и способа поведения.

В целом, проведенное исследование позволяет сделать ряд **выводов**.

Достоверность взаимосвязей всех диагностируемых показателей, в обеих исследуемых выборках студентов – юношей и девушек, позволяет говорить о целостной структуре адаптивности и рассматривать ее развитие в качестве фактора социально-психологической адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в вузе. При этом в структуру адаптивности, помимо личностных свойств, включаются закрепившиеся психологические защиты и копинг-стратегии.

Имеются существенные количественные и структурные различия адаптивности студентов – юношей и девушек.

1. В группе девушек защитными механизмами, позволяющими адаптироваться к различным трудным ситуациям, в большей степени выступают «рессория», «нейротизм» и «ответственность».

2. По данным исследуемых показателей копинг-стратегий поведения, девушек в большей степени характеризует поиск эмоционального комфорта, информации от других, признание своей роли в проблеме и попытке ее решения.

3. Юношами чаще применяются такие психологические механизмы, как: «бегство», «нейротизм», «избегание», «вытеснение».

4. Для представителей группы юношей важным является оценка окружающих.

5. Общим в мужской и женской структурах адаптации является взаимосвязь нервно-психической устойчивости с адаптацией и копинг-стратегией «ответственность». Таким образом, адаптационные способности и ответственность за свои поступки способствуют стрессоустойчивости вне зависимости от пола.

Выявленные закономерности могут учитываться при дифференциированном подходе к осуществлению психологической поддержки студентов – юношей и девушек, в процессе адаптации в вузе, а также использоваться при прогнозировании их поведения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Габдреева Г.Ш. Место психологической службы в профессиональной подготовке выпускника вуза / Г.Ш. Габдреева // Психологическая адаптация студентов в выбранной профессии: Материалы региональной научно-практической конференции. — Чебоксары: Чувашгоспединверситет им. И.Я Яковлева, 2004. — С. 32-38.
2. Грановская Р.Н. Элементы практической психологии./ Грановская Р.Н. // — СПб.: Речь, 2003.— 655 с.
3. Зеленова М.Е. Неосознаваемые психологические защиты как детерминанты успешности послевоенной адаптации участников боевых действий / М.Е.Зеленова, Е.О.Лазебная // Личность и бытие: субъективный подход: Материалы научной конференции – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С.461-464.
4. Лилиенталь И.Е. Психологическая поддержка студентов в период адаптации к образовательному процессу вуза : автореф. дис....канд. психол. наук: 19.00.01 / И.Е. Лилиенталь; Ставропольский государственный технический университет, 2000. – 21 с.
5. Симаева И.Н. Психология адаптации личности к изменениям жизнедеятельности: авто-

реф. дис....докт. психол. наук : 19.00.01 / И.Н.Симаева; РГПУ им. А.И.Герцена. – СПб., 2006. – 42 с.

7. Терсакова А.А. Психологическая поддержка студентов в образовательном процессе. / А.А. Терсакова // Образование в России: история, опыт, проблемы. – Армавир, 1999. – С. 28 – 36.

Anna Kislitsyna

PECULIARITIES OF STUDENTS` ADAPTABILITY STRUCTURE-FOR
YOUNG MEN AND WOMEN

In this article there are presented the results of the practical research of students' adaptability. Adaptability is considered an integral characteristics of personality, containing personal characters determining its adaptation potential as well as formed defense mechanisms and coping-strategies. In accordance with necessity of differential approach to ensuring students adaptation, there were found differences in quantitative characteristics and structures of young women's and men's adaptability.

Key words: adaptability, intersexual distinctions, koping-behaviour, socially-psychological adaptation, adaptation factors.

РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 37.013

Кушнир Т.Л.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ В ШКОЛЬНОМ ЛЕСНИЧЕСТВЕ

В статье поднимается одна из самых важных на сегодняшний день проблем: формирование ответственного отношения к природе. Автором предлагается один из способов решения обозначенной проблемы. С этой целью в статье представлена модель формирования ответственного отношения учащихся к природе. Согласно данной модели, формирование этого отношения проводится в три этапа. Каждый из этапов требует соблюдения ряда условий. В статье содержится подробное описание данных условий. Также автором статьи приводятся статистические данные экспериментальной работы, проводимой в условиях школьного лесничества. Полученные данные по формированию ответственного отношения учащихся к природе дают возможность судить о состоятельности предложенной модели.

Ключевые слова: диагностика экологического сознания, доминантность к природе, субъект-субъектное отношение к природе, экологическая психология.

Школьное лесничество – это экологическое объединение учащихся средней школы, основной задачей которого является формирование у школьников ответственного отношения к природе. За время его работы в средней школе № 2 г. Московский Ленинского района Московской области формирование такого отношения к природе происходило поэтапно: 1) формирование ценностного субъект-субъектного отношения учащихся к природе; 2) формирование мотива ответственного отношения к ней; 3) формирование ответственного отношения к природным субъектам и объектам.

Эти этапы легли в основу модели формирования ответственного отношения учащихся к природе. С учетом этимологии слова «ответ», а также с учетом мнения И.Т. Суравегиной, Д.С.Эрмакова, И.Д.Зверева, Н.М.Мамедова, С.Н.Глазачева, Г.В.Шейнис, Э.А.Турдикулова и др., под ответственным отношением, при разработке данной модели, понималось отношение к природе, основанное на способности школьника понимать и контролировать соответствие своих действий поставленным целям. Поскольку цели, поставленные подростком при взаимодействии с природой, могут быть разными, то и ответственное отношение может проявляться по-разному. При детальном анализе категории «ответственность» выявлено, что ответственность может проявляться человеком по отношению к себе, по отношению к обществу людей, по отношению ко всем природным объектам. Каждый из названных уровней ответственности представляет собой определенный уровень ответственного отношения к природе, поскольку и сам человек, и люди, его окружающие, являются природными субъектами. Соответственно: I уровень ответственного отношения к природе – это ответственное отношение к себе, II уровень - ответственное отношение к

людям; III уровень – ответственное отношение ко всем природным объектам и субъектам. Понятно, что для сохранения ПРИРОДЫ оптимальным является именно III уровень. Однако он включает в себя и два предыдущих. Следовательно, если подросток будет воспринимать все окружающие его природные объекты (растения, животных) как субъекты, равные по своей ценности человеку, и при взаимодействии с ними будет признавать за ними право на самобытность и право на жизнь, его ответственное отношение к природе будет сформировано на высшем (III) уровне.

В соответствии с предложенной моделью, первым этапом формирования ответственного отношения к природе является формирование ценностного субъект-субъектного отношения к ней. С учетом особенностей субъектификации, описанных С.Д. Дерябо, субъект-субъектное отношение человека к природе – это такое отношение к ней, при котором природные объекты (растения, животные и др.) воспринимаются школьником как субъекты и наделяются им свойствами, качествами и функциями субъектов. Также, с учетом классификации ценности природы для человека по Келлерту (утилитарная, натуралистическая, эколого-научная, эстетическая, символическая, натуралистическая, гуманитарная, моралистическая и негативистическая), ценностное субъект-субъектное отношение к природе – это такое отношение к ней, при котором она выступает для школьника ценностью не по ее значимости для человека, а сама по себе, и природные объекты им воспринимаются как субъекты, равноценные человеку.

За время эксперимента было выявлено, что формирование такого отношения происходит при соблюдении следующих условий: 1) развитие потребности школьников в общении с природой; 2) формирование эмоций в процессе общения с природными субъектами; 3) формирование интереса к особенностям жизни каждого живого организма;

При сформированном ценностном субъект-субъектном отношении к природе для его последующего перехода в мотив ответственного отношения к ней требуется соблюдение других условий. А именно: 1) диагностика исходной экологической установки школьников отношения к природе, ревизии и анализа личного жизненного опыта школьников общения с природными субъектами; 2) формирование непрагматической экологической установки отношения к природе; 3) формирование личностного смысла ответственного отношения к ней.

Как показала педагогическая практика, сформированный мотив ответственного отношения к природе будет преобразован в соответствующее ему отношение только в случае формирования: знаний основных законов природы, умения согласовывать с ними свои действия, навыков грамотного взаимодействия с природой.

Показателем сформированности ответственного отношения школьников к природе является реализация ими экологически грамотного поведения в природе, т.е. такого поведения, действия которого строго согласуются с законами природы. Именно ответственное отношение к природе и экологически грамотное поведение являются оптимальными для сохранения природы на нашей планете.

Данная модель в течение нескольких лет отрабатывалась на разных экспериментальных площадках, организованных в школах Московской области. В данной статье внимание будет уделено особенностям формирующего экспе-

римента в школьном лесничестве. На первом этапе эксперимента педагогами создавались условия для развития присущих каждому подростку познавательной и социальной потребностей. Для этого общение школьников с природой организовывалось таким образом, чтобы оно вызывало массу разнообразных эмоций. Как свидетельствуют результаты исследования В.А Ясвина, С.Д. Дерябо, Д.Ф. Петяевой, Г.В. Шейнис и др., добиться этого можно при условии общения учащихся с природными объектами в естественной природной среде. Поэтому, вовлекая учащихся в работу школьного лесничества, педагоги начинали ее с экскурсии-знакомства с лесопарковой зоной около школы или экскурсии к роднику. Причем маршрут этих экскурсий детально разрабатывался, определялись остановки и содержание рассказа педагога-воспитателя или сотрудника лесничества. При этом учитывалось, что:

- первую экскурсию не следует перегружать научной информацией;
- маршрут ее должен быть разработан так, чтобы каждый подросток, в зависимости от особенностей своего восприятия, мог получить максимальное количество впечатлений.

Причем за время этой экскурсии педагоги, наблюдая за поведением подростков, определяли для себя ведущие способы коммуникации каждого из подростков. Подтвердить свои предположения стало возможно после беседы педагога с учащимися, проведенной в конце данной экскурсии. Для этого каждому из школьников предлагалось поделиться своими впечатлениями от экскурсии и составить небольшой рассказ о том, что именно ему больше всего понравилось и запомнилось. Как показали результаты наблюдения, анализ ответов учащихся на вопросы педагогов, анализ их рассказов и творческих работ, у значительного числа подростков ведущими явились аудиальный и визуальный каналы коммуникации. Однако для многих школьников не менее важными оказался также тактильный канал и чуть в меньшей степени – химический. Правильное определение педагогами основного канала получения подростком информации из окружающей среды позволило им выстраивать работу с каждым школьником таким образом, чтобы создавать максимальное воздействие на его эмоциональную сферу.

Полученный во время первой экскурсии интерес ко всему увиденному закреплялся в процессе наблюдений в природе. Все особенности живой и неживой природы, подмеченные подростками, заносились в специальный дневник наблюдений. Для того чтобы научить школьников замечать неординарность окраски, размеры и формы органов растений, подмечать особенности окраски, покровов, размеры, формы тела и повадки животных, а также воспринимать запахи, слышать звуки леса, с обучающимися проводились различные тренинги, конкурсы, интеллектуальные и ролевые игры. Все формы взаимодействия со школьниками были подобраны или разработаны педагогами таким образом, чтобы сформировать у них различные аспекты субъективного отношения к природе: идентификации себя с другими природными организмами при общении с ними; эмпатии к ним; сопереживания с ними, когда им плохо; сотрудничества при взаимодействии с ними; альтруизма по отношению к ним и т.д. При этом акцент был сделан на особенности воздействия различных психологических релизеров на эмоциональное восприятие школьниками субъектов и объектов окружающей их естественной среды. В соответствии с мнением К. Лоренца, О. Менninger, Д. Мак-Фарленда, Я. Линблад, Дж. Даррелла и др.,

релизеры естественного происхождения: визуальные, аудиальные, тактильные, обонятельно-вкусовые, и релизеры социального происхождения: эстетические и этические могут оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие на эмоциональное состояние человека. С учетом этого содержание психолого-педагогических тренингов разрабатывалось так, чтобы способствовать постепенному замещению отрицательной реакции на ту или иную особенность природного субъекта положительной. Например, большинством школьников лягушка визуально воспринимается как неприятное животное. Однако при подключении тактильного контакта в общении с ней, многие подростки соглашаются, что прохладность ее кожи достаточно приятна на ощупь. Более того, при специально сделанном акценте педагога на окраску животного, она для большинства из них (73% опрашиваемых) показалась «очень оригинальной», «привлекательной», «прикольной» и даже «модной».

Таким образом, педагогическая практика подтверждает, что использование педагогом естественных и социальных релизеров, а также создания условий для замещения отрицательных релизеров на положительные, приводит к формированию у учащихся стойкого интереса к внешнему виду, поведению, условиям жизни и другим аспектам жизнедеятельности каждого из природных объектов, с которыми учащийся вступает в непосредственный контакт. Это, в свою очередь, ускоряет процесс субъектификации. Более того, наряду с субъектификацией, эмпатия и идентификация, возникающие при естественном контакте с различными живыми организмами, выступают в качестве механизмов формирования ценностного субъект-субъектного отношения школьников к природе.

Исследование на предмет сформированности субъект-субъектного отношения к природе проводилось по методике «Альтернатива», ответы на ряд вопросов которой ранжировались по параметру «субъектно-объектно». Результаты исследования, проводимого в начале эксперимента (подростки 10-11 лет), показали, что восприятие природных объектов в качестве субъектов свойственно 68 % испытуемых в экспериментальной группе и 72 % – в контрольной. Через два года показатели изменились. В экспериментальной группе, т.е. в группе подростков, являющихся членами школьного лесничества, они изменились в сторону возрастания, т.к. 100 % учащихся продемонстрировали субъект-субъектное отношение к природе. В то время как в контрольной группе этот показатель снизился. Субъект-субъектное отношение к природным объектам продемонстрировало 59 % испытуемых.

При сформированном ценностном субъект-субъектном отношении важным моментом формирования мотива ответственного отношения школьников к природе является ревизия и анализ их жизненного опыта общения с природными объектами. О его значении для формирования отношения к природе собран достаточный эмпирический материал исследователями отношения человека к природе Д.Ф. Петяевой, М.И. Лисициной Н. Катамадзе, С.Д. Дерябо, В.А. Ясвиным, П.Флоренским и др.

Жизненный опыт накапливается подростком с ранних стадий онтогенеза и является тем фундаментом, на котором либо возможно сформировать мотив ответственных отношений (III уровня), а в перспективе и сами отношения, либо нет. Исход данного процесса зависит от того, в какие отношения с природой подросток включался ранее. Если его жизненный опыт общения с природой

состоит из воспоминаний, знаний, умений и навыков непрагматического взаимодействия с природой, то сформировать мотив ответственного отношения ко всем природным объектам как к ценности равной человеку представляется возможным. Однако если жизненный опыт школьника приобретался им в процессе прагматического взаимодействия с природой, то мотив такого отношения сформировать нельзя. В этом случае жизненный опыт подростка подвергается ревизии и анализу. Осуществляется этот процесс самим школьником при помощи педагога и поддержке сверстников во время бесед, интеллектуальных и ролевых игр, тренингов, анализа сочинений, рассказов, сказок на природоохранную тему. Также расширение жизненного опыта школьников и изменение у них представлений об особенностях жизнедеятельности природных объектов происходит в момент их непосредственного контакта с природными объектами во время: практических занятий в природе и наблюдения за этими природными объектами. Причинами таких изменений являются: накопление подростком новых сведений о природных объектах; наличие у него возможности соотнести новые сведения с уже известными ему сведениями; а также возможности получить грамотную консультацию педагога при возникновении спорных для него моментов. Примером тому может стать история из личного опыта автора.

Группа подростков, пришедших в лесопарк, вела себя очень шумно. На просьбу учителя – вести себя спокойно, – школьники реагировали неохотно. Поэтому учителю приходилось делать замечание то одному подростку, то другому. Белки, обычно без страха берущие орехи из рук посетителей лесопарка, при появлении этой группы быстро взобрались по стволам деревьев и укрылись в листве. Один из подростков отделился от группы, вынул из кармана заранее подготовленные орехи, присел на корточки и стал стучать одним о другой. Но белки не спустились с дерева. Подросток безуспешно повторил свою попытку еще несколько раз. Учитель, наблюдавший за ситуацией, отозвал его в сторону и предложил прийти сюда еще раз, но уже одному, и вести себя в лесопарке тихо. Мальчик так и сделал. Придя на это место в следующий раз, он вел себя тихо, присел на корточки и постучал орехами друг о друга. К его восторгу, белка осторожно приблизилась к нему, быстрым движением приняла орех, удалилась на безопасное расстояние, вскрыла его и съела все содержимое. Эта история, рассказанная им на следующий день товарищам, оказалась весьма поучительной. У многих она вызвала даже зависть. Во время следующего визита в лесопарк этих подростков уже не было необходимости успокаивать. Желание привлечь к себе белок оказалось сильнее желания побегать и покричать.

Данная ситуация, как и многие другие, возникающие при непосредственном общении с природой, способствовала расширению жизненного опыта школьников и создала условия, благоприятные для его коррекции.

Жизненный опыт школьника тесно взаимосвязан с его экологической установкой отношения к природе и оказывает на нее непосредственное влияние. Следовательно, не менее важным условием формирования мотива ответственного отношения учащихся к природе, требующим от педагога обязательного его соблюдения, является диагностика их экологической установки отношения к природе. В школьном лесничестве она проводилась с использованием верbalной ассоциативной методики диагностики экологических установок личности «ЭЗОП». В соответствии с замыслом автора данной методики, В.А. Ясвина, экологическая установка ранжируется на прагматическую экологи-

ческую установку, а также эстетическую, когнитивную, этическую установку, которые в основном являются экологическими установками непрагматического взаимодействия с природой. Эстетическая экологическая установка предполагает восприятие природы как объекта красоты, когнитивная – как объекта изучения, этическая – как объекта охраны и прагматическая – как объекта пользы.

По данным констатирующего эксперимента, проводимого в школьном лесничестве, из 100 % респондентов у 37 % из них было сформировано восприятие природы как объекта красоты, у 18 % - как объекта изучения, у 23 % - как объекта охраны, у 11 % опрашиваемых природа являлась в равной степени объектом красоты, охраны и изучения, и 13 % школьников назвали природу объектом пользы.

По результатам данной диагностики педагогами осуществлялось планирование дальнейшей воспитательной работы с учащимися и подбор методов взаимодействия с ними и определялась интенсивность их использования. Очевидно, что в случае, если у школьников уже была сформирована непрагматическая экологическая установка, в процессе теоретических и практических занятий школьного лесничества создавались условия для ее закрепления. В случае восприятия школьниками природы в качестве объекта пользы, т.е. при сформированности у них прагматической экологической установки, осуществлялась ее коррекция. С этой целью педагогами проводились психолого-педагогические тренинги, интеллектуальные игры, всевозможные конкурсы, ориентированные на актуализацию идентификации, эмпатии, сопереживания, сотрудничества, альтруизма по отношению к природным объектам. При их организации широко использовались, кроме традиционных методов воспитания, методы психолого-педагогической коррекции: метод экологических ассоциаций, метод экологической лабилизации, метод художественной презентации природных объектов, метод экологических экспекстаций, метод ритуализации экологической деятельности, метод экологической идентификации, метод экологической рефлексии, метод экологической эмпатии, метод экологической заботы и т.д. Например, во время ролевых и интеллектуальных игр учащимся, у которых сформирована прагматическая экологическая установка, как правило, доставалась роль животного или растения, которому необходимо было доказать людям, что оно имеет право жить не для удовлетворения их потребностей или капризов, а просто потому, что оно хочет жить; также им предлагалось написать письмо от имени одного животного или растения другому животному или растению, рассказав о своей жизни; написать письмо-обращение от имени какого-либо живого организма к человеку; придумать подарок, который мог бы понравиться, на день рождения тому или иному животному или растению; высказать предположение, как именно этот подарок может быть использован именинником в дальнейшем (причем это предположение должно соответствовать условиям, действительно необходимым этому живому организму) т.п. Более того, все школьники активно включались в различные природоохранные мероприятия непрагматической направленности.

В процессе непрагматического взаимодействия с природным объектом подросток начинал воспринимать его как субъект и понимать, какие условия оптимальны для его жизни, а какие – очень сомнительны. В процессе непосредственного общения школьников с тем или иным природным объектом они

становились партнерами. Этот факт способствовал возникновению у подростков идентификации как объединения себя с другим живым организмом, включение его в мир актуальных для себя ценностей.

Как свидетельствует педагогический опыт, в перспективе такие взаимоотношения с природными объектами приобретают для школьников личностный смысл. Для анализа доминантности взаимодействия с природой в эксперименте использовалась методика «Доминанта». Обработка ее результатов показала, что на момент исследования у 100% испытуемых природа входила в перечень самых важных понятий. Однако, как показывает педагогическая практика, для каждого подростка личностный смысл взаимодействия с ней может быть заключен в разном. Для одного важно как можно больше увидеть и узнать. Для другого – научиться грамотно оказывать помощь жителям леса, для третьего – получить эмоциональное удовлетворение от общения с природой, для четвертого – в результате накопления значительного количества знаний получать хорошие оценки и п.д. Другими словами, сформированное ценностное отношение школьника к природе детерминирует характер его личностного смысла взаимоотношения с природой.

Определить его можно, выяснив предпочтения учащихся при взаимодействии с природными объектами и проанализировав ожидания перспектив для себя лично от такой деятельности. Анализ предпочтений типов деятельности, направленной на мир природы, в школьном лесничестве осуществлялся по методике «Альтернатива». Исследование проводилось в контрольной и экспериментальной группах дважды: в первые дни участия подростков 10-11 лет в работе школьного лесничества и через два года. Результаты опроса пятиклассников показали, что на первом месте для них стояла практическая деятельность в природе (36% – в экспериментальной группе и 38% – в контрольной), на втором – познавательная (28% и 29%), на третьем – pragматическая (24% и 22%), и на четвертом – эстетической направленности (12% и 11%). Предпочтение к деятельности в природе у этих же подростков через два года существенно изменилось. И в экспериментальной, и в контрольной группах на первом месте осталось предпочтение практической деятельности в природе (37% – в экспериментальной и 30% – в контрольной), на второе место вышла деятельность эстетической направленности (33 % – в экспериментальной группе и 27 % – в контрольной). На третьем месте в экспериментальной группе расположилась познавательная деятельность в природе 26%, а в контрольной pragматическая – 24%. Соответственно, на последнем месте в экспериментальной группе оказалась деятельность pragматической направленности – 4%, и познавательная - 19 % - в контрольной группе.

Такой высокий уровень доминантности отношения к природе и процентное соотношение предпочтений различной деятельности в природе дает возможность утверждать, что общение с природой является важным для подростков, для многих из них такое общение приобретает личную значимость. Однако для членов школьного лесничества менее значимой стала деятельность в природе pragматической направленности, а в контрольной группе – наоборот. Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают эффективность вовлечения учащихся в непрагматическую деятельность в природе для формирования у них личностного смысла взаимодействия с природой не-pragматической направленности. Однако для формирования мотива ответс-

твенного отношения к природе также важно, чтобы личностный смысл взаимоотношения и взаимодействия с природой был включен подростком в сферу действия этических норм. Распространение этики на мир природы является на сегодняшний день экологической необходимостью. Этика, по определению О. Леопольда, в экологическом смысле – это ограничение свободы действий в борьбе за существование. А это значит, что сформированный личностный смысл школьника в ответственном отношении к природе представляет собой его личную заинтересованность в сознательном ограничении свободы своих действий в момент контакта с естественной природой, направленного на удовлетворение любой из своих потребностей. Исследование этической стороны сформированного у учащихся личностного смысла отношения к природе также проводилось по методике «Альтернатива». В вопроснике данной методики были включены альтернативные вопросы, ответы на которые могли быть ранжированы по уровню установки на реализацию учащимися ответственного отношения к природе определенного уровня. По результатам исследования, проведенного на первом этапе эксперимента (10 – 11 лет), в контрольной группе продемонстрировали установку на реализацию ответственного отношения к природе I уровня 13 % учащихся, II уровня – 42 % учащихся и III уровня – 45 % учащихся. В экспериментальной группе на начало эксперимента установку на реализацию ответственного отношения I уровня продемонстрировали 21 % учащихся, II уровня – 41 % учащихся и III уровня – 38 % учащихся. Через два года процентное соотношение установок на реализацию ответственного отношения определенного уровня изменилось и в контрольной, и в экспериментальной группах. Об этом свидетельствуют результаты промежуточного опроса. В экспериментальной группе установку на реализацию I уровня ответственности продемонстрировали 6% опрашиваемых, II уровня – 31 % и III уровня - 63 %. В то время как в контрольной группе установку на реализацию ответственного отношения к природе I уровня продемонстрировали 9 % учащихся, II уровня – 69 % и III уровня - 22 % опрашиваемых.

Поскольку декларируемые экологическая установка отношения к природе и личностный смысл взаимодействия с ней не всегда совпадают с реальными установками и личностным смыслом, параллельно с тестированием и опросом учащихся проводилось наблюдение за их поведением в природе. Эти данные анализировались на предмет их корреляции с данными анкетирования, проведенного по методике «Альтернатива».

Результаты наблюдения оценивались по дихотомической шкале: экологически грамотное поведение и экологически безграмотное. По результатам эксперимента на начальном его этапе экологически грамотное поведение демонстрировали только 9 % испытуемых в экспериментальной группе и 17 % - в контрольной. Соответственно, безграмотное поведение демонстрировали 91 % испытуемых в экспериментальной группе и 83 % - в контрольной. На промежуточном этапе в экспериментальной группе экологически грамотно вели себя в природе 32 % учащихся и 19 % - в контрольной группе, а безграмотно – 68 % - в экспериментальной группе и 81 % - в контрольной.

Сравнение результатов тестирования, проводимого в начале и на промежуточном этапе эксперимента, свидетельствовало о том, что изменение установки учащихся на реализацию ответственного отношения к природе в экспериментальной группе изменилось в сторону ответственного отношения III

уровня, т.е. ответственного отношения ко всем природным объектам, а в контрольной группе изменилось в сторону ответственного отношения II уровня, т.е. социально одобряемого ответственного отношения к людям.

Соответственно, сравнение результатов наблюдения за поведением учащихся в природе показало, что в экспериментальной группе увеличился процент подростков, демонстрирующих экологически грамотное поведение в природе, а в контрольной группе увеличился процент подростков, демонстрирующих экологически безграмотное поведение.

Последующее формирование ответственного отношения школьников к природе происходило путем накопления учащимися актуальных для них знаний. Этот процесс выстраивался педагогами-воспитателями с учетом ряда особенностей.

С одной стороны, от содержания получаемых школьниками сведений, лежащих в основе знаний о природе, зависит, будет ли сформировано у них ответственное отношение к ней. Педагогическая практика свидетельствует о том, что не всякая информация о природных объектах в равной степени способствует его формированию. Например, сведения об особенностях поведения и социальной организации тех или иных птиц, лосей, белок оказывают на школьников гораздо большее влияние в плане формирования ответственности по отношению к ним, чем сведения о строении их нервной системы и опорно-двигательного аппарата. Это объясняется тем, что информация об анатомических особенностях живых организмов обобщает всех изучаемых животных и абстрагирует те или иные сведения о них. В то время как поведенческие и социальные проявления этих животных субъектифицируют природные объекты в восприятии школьников и дают возможность выявлять их индивидуальные черты.

С другой стороны, на формирующееся у школьников отношение к природе оказывает прямое воздействие способ поступления сведений о природе. Информация, полученная путем личного наблюдения, имеет для учащихся особое значение. Даже в том случае, если эта информация относится к «абстрактной» сфере, она может оказать на школьника более сильное влияние чем, казалось бы, более эмоционально значимая информация, но полученная из книг или от других людей. В такой ситуации проявляется феномен вложенного труда. По определению, приведенному в словаре по психологии под редакцией Петровского А.В., он состоит в том, что субъект в большей степени дорожит вкладываемым в деятельность лично значимым отношением к ней, реализующим его возможности, в особенности творческие, чем другими компонентами (например, затраченным временем).

Решающее значение на формирующееся отношение школьников к природе оказывает эмоциональный посыл, возникающий в момент поступления к подростку тех или иных сведений о природе. Оптимальным условием для подкрепления этих сведений эмоциями является непосредственный контакт подростков с природными объектами и субъектами. Для этого в школьном лесничестве значительная часть занятий проводится в естественной природной среде. Однако взаимодействие с природой требует от учащихся определенных умений и навыков получения актуальных для них сведений. Соответственно, их формирование является одним из обязательных условий формирования ответственного отношения к природе.

В школьном лесничестве в практическую деятельность в природе учащиеся включались на всех этапах формирования у них ответственного отношения к природе. Однако в работе с подростками 10-11 лет важна частая смена картинности в течение занятия. В противном случае школьники очень быстро устают от однообразия. Соответственно, на первых этапах эксперимента включение учащихся в практическую деятельность в природе носило в основном эпизодический, кратковременный характер. За время одного занятия учащиеся успевали провести наблюдение за тем или иным природным объектом, обсудить замеченные ими особенности его внешнего вида или поведения и выполнить несложные природоохранные мероприятия, к примеру, ритуалом членов школьного лесничества всегда являлся вынос бытового мусора и сухостоя за пределы лесного массива. В работе с учащимися среднего подросткового возраста природоохранные мероприятия носили уже иной характер. Им отводилось значительное время на занятиях, иногда и все занятие, а наблюдения и оформление полученных данных школьниками осуществлялось самостоятельно по индивидуальному плану. Таким образом, большая часть умений и навыков грамотного взаимодействия с природой формировалась у учащихся среднего подросткового возраста. К этому времени у большинства из них уже был сформирован мотив ответственного отношения к природе.

На завершающем этапе эксперимента в третий раз проводилась диагностика экологической установки на реализацию учащимися ответственного отношения к природе. По ее результатам, на момент завершения эксперимента (к этому времени подросткам 13-14 лет) установка на реализацию ответственного отношения к природе существенно изменилась и в контрольной, и в экспериментальной группах. В экспериментальной группе установку на реализацию ответственного отношения к природе I уровня не продемонстрировал ни один испытуемый, II уровня – 28 % испытуемых и III уровня – 72 %. В то время как в контрольной группе установку на реализацию ответственного отношения в природе I уровня продемонстрировали 7 % учащихся, II уровня – 81 % и III уровня – всего 12 % опрашиваемых. Параллельно с опросом учащихся проводилось наблюдение за поведением подростков в природе. По его результатам, на завершающем этапе в экспериментальной группе экологически грамотно вели себя в природе 72 % учащихся и 21 % - в контрольной группе, а безграмотно – 28 % в экспериментальной группе и 79 % - в контрольной. Полученные результаты наблюдения анализировались на предмет их корреляции с результатами опроса. Результаты, полученные путем сопоставления эмпирических данных, показали, что у подростков, принимающих участие в работе школьного лесничества, т.е. участников экспериментальной группы, установка на реализацию ответственного отношения к природе изменилась в сторону ответственного отношения ко всем природным субъектам. При этом в экспериментальной группе также увеличился процент учащихся, демонстрирующих экологически грамотное поведение в природе. В то время как в контрольной группе установка учащихся на реализацию ответственного отношения к природе сместилась в сторону ответственного отношения к людям, т.е. социально одобряемому ответственному отношению к природе. При этом процент учащихся, демонстрирующих безграмотное поведение в природе, возрос.

Результаты формирующего эксперимента, проводимого в школьном лесничестве, позволили утверждать о состоятельности применяемой в его работе

модели формирования ответственного отношения учащихся к природе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дерябо С. Д. Психологические особенности восприятия природных объектов школьниками и студентами. Дисс. канд. психол. наук. – М., 1993.
2. Дерябо С.Д. Природный объект как «значимый другой». – Даугавпилс, 1995.
3. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону, 1996.
4. Ермаков Д.С., Зверев И.Д., Суравегина И.Т. Учимся решать экологические проблемы. Методическое пособие для учителя. – М.:Школьная пресса, 2002.
5. Келлерт С. Девять основных ценностей природы и биофилия \\ Любовь к природе. Материалы международной школы – семинара «Трибуна – 6». – Киев, 1997. – С.7-26.
6. Петяева Д. Ф. Развитие представлений о живой природе у дошкольников: Автореф. канд. дис. М., 1991.
7. Психология. Словарь / Под общ. Ред. А. В Петровского, М.Г. Ярошевского М., 1990.
8. Словарь-справочник по педагогике/ Авт.-сост. В.А.Межерииков; Под общ. ред. П.И. Пидка-sistого.- М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
9. Ясвин В.А Личностное отношение к природе у школьников: Дис. канд. психол. наук., 1993.
10. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000.

Kushnir Tatyana Lorisovna,

PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL MECHANISM OF FORMATION
THE RESPONSIBLE ATTITUDE TOWARDS THE NATURE AT A SCHOOL FOR-
ESTRY.

In article one of the most important today's problems: formation of the responsible students attitude towards the nature is raised. The author offers one of the ways for the decision of the designated problem. On this purpose a model of the formation such attitude is given in the article. According to the given model the formation of this attitude is carried out in three stages. Each of these stages needs to keep some specific conditions.

The article contains the detailed description of the given conditions. The author of article cites some statistical figures of the experimental work being carried out at the school forestry. The obtained figures of the formation the responsible students attitude towards the nature enable to judge the efficiency of the offered model.

Key words: diagnostics of ecological consciousness, доминантность to the nature, the subject-subject the relation to the nature, ecological psychology.

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЛЕСНОГО ХОЗЯЙСТВА

Представлены результаты исследования, которое проводилось на базе Всероссийского института повышения квалификации руководящих работников и специалистов лесного хозяйства. Представлены эмпирические значения параметров интенсивности отношения к природе специалистов. Определено, что сам факт работы в организации, непосредственно связанной с природой, не обуславливает наличие гуманистического отношения к природе.

Ключевые слова: диагностика экологического сознания, отношение к природе, экологическое сознание, психологические особенности специалистов природоохранных служб.

Доминирующее сегодня антропоцентрическое экологическое сознание пронизывает все сферы деятельности человека: хозяйственную, политическую, образовательную и т.д. Влияние существующего отношения к природе сказывается даже на людях, которые профессионально и на самом высоком уровне занимаются охраной природы. Но действенность любых мер, принимаемых по защите природы, в конечном счете, определяется реальным поведением людей, их экологическим сознанием. Очевидно, что проблемы охраны природы не могут успешно решаться без четкого представления о причинах того или иного экологического поведения людей, о системе психологических механизмов, направляющих процесс развития субъективного отношения к различным природным объектам и природе в целом.

Целый ряд психолого-педагогических разработок может явиться методологической основой, которая позволит выстроить содержательный «прорыв» в разработке новых программ повышения квалификации специалистов природоохранных служб, обеспечивающих коррекцию их экологического сознания (Ю.А.Барклянский, А.И.Валитова, П.Н.Виноградов, Т.В.Власова, Е.А.Ганьшина, В.И.Екимова, А.Л.Журавлев, И.Д.Зверев, В.А.Иванников, А.А.Калмыков, Л.А.Пергаменщик и др.). В психологическом плане наименее проработанными оказались вопросы, касающиеся функционирования человека в условиях как прогнозируемых, так и спонтанно возникающих проблем, связанных с социальным поведением в условиях реальной природной среды. Наиболее интересным с точки зрения постоянного пребывания в природных условиях является наблюдение групп людей, профессионально занятых работой с природными объектами. В нашем случае эти группы представляют работники лесной отрасли России.

Настоящее исследование проводилось на базе Всероссийского института повышения квалификации руководящих работников и специалистов лесного хозяйства. В ходе исследования было проанализировано отношение к природе групп специалистов лесной отрасли, в том числе работников лесного хозяйства, заповедников и национальных парков, экологов, которые приезжали на курсы повышения квалификации.

Возраст слушателей курсов повышения квалификации – от 22 до 60 лет,

все респонденты имели высшее образование. Часть директоров заповедников и национальных парков имеет ученую степень кандидата наук. Гендерное соотношение в группе специалистов зависит от специализации работников. Например, если рассматривать категорию «директора лесхозов» или «главные лесничие», то лиц женского пола достаточно мало (до 10% и 20%, соответственно) по сравнению с группами специалистов по лесокультурному производству (до 70%) и группами главных бухгалтеров лесхозов (до 100%). Хотя в последнее время отмечается тенденция увеличения количества женщин на руководящих постах организаций лесной отрасли. Географический ареал проживания специалистов не выделялся, так как прибывающие респонденты представляли собой жителей всех регионов Российской Федерации, от Калининградской области до Камчатки и острова Сахалин.

Специфика работы этих специалистов такова, что профессиональная деятельность основана на включенности в жизнь природных комплексов. С учетом того, что сфера жизнедеятельности является областью приложения профессиональных навыков, это однозначно задает необходимость видения ее как одной из основных, а чаще всего и решающих, влияющих на условия работы, взаимоотношения с социумом, жизненных факторов. В этом случае резонно задать вопрос: а является ли процесс гармонизации отношений человека с миром, в том числе с миром природы, автоматически происходящим из естественных процессов бытия? Или, другими словами, если человек работает непосредственно с природой, обязательно ли его отношение к ней носит гуманистический характер?

Базовой методикой исследования выступил опросник “Натурафил” (В.А Ясвин., С.Д.Дерябо), который предназначен для диагностики уровня развития интенсивности субъективного отношения к природе непрагматической модальности и его структуры. Под интенсивностью отношения понимается его структурно-динамическая характеристика, показывающая, в каких сферах и в какой степени проявляется отношение.

Опросник включает 4 основных шкалы, соответствующих четырем теоретически выделенным компонентам интенсивности отношения к природе: перцептивно-аффективному, когнитивному, практическому, поступочному, а также дополнительную шкалу натуралистической эрудиции.

При составлении матрицы-спецификации методики закладывались пункты, диагностирующие отношения к трем условным классам природных объектов: животным, растениям и биоценозам (болото, лес, луг и т.п.), для обеспечения содержательной валидности. Таким образом, испытуемый, имеющий высокую интенсивность отношения, например, только к животным, но избегающий растений, не может получить максимальные баллы, так как его отношение к природе в целом недостаточно сформировано.

В процессе общения с преподавателями специалисты, приезжающие на курсы повышения квалификации, часто высказывали мнение, что люди, профессионально имеющие отношение к работе с лесом, «любят» его, дорожат им, хранят его, испытывают более сильные эмоции по отношению к лесу, являются оплотом защиты лесного фонда.

При этом можно обратить внимание на акценты разговоров, которые выражаются в том, что «защищать», «хранить» и «оберегать» нужно именно лес (не реки, горы, моря!), как самоценный объект окружающей среды. Отметим,

что такая установка не нова, она складывалась десятилетиями. Само понятие природы у специалистов лесного хозяйства ассоциируется прежде всего с лесом.

Подавляющее большинство лесников (здесь имеется в виду не должность, а профессиональная ориентированность специалистов) являются удачливыми и эффективными охотниками и рыболовами, у большей их части имеется запас охотничьих и рыбачьих историй. Разговоры о том, что рыболовство, скажем, в варварской форме, или охота наносят ущерб целостности природе, понимания не находят. Напротив, возникает искреннее недоумение по поводу возникновения столь «странной» жизненной позиции, ведь для этих людей абсолютно естественно активно пользоваться природными ресурсами.

Стоит отметить, что в настоящее время имеет место разграничение вопросов регулирования природных объектов между различными структурами власти Российской Федерации. Водная среда – реки, озера, пруды, находящиеся на территории лесного фонда, иногда становятся объектами конфликтов, так как часть вопросов правового характера находится в юрисдикции Федерального агентства водного хозяйства, часть попадает под ведение Федеральной службы по надзору в сфере природопользования. Охотоведение находится в ведении органов государственного управления сельским хозяйством и не регулируется Федеральным агентством лесного хозяйства. Так сложилось исторически и сегодня юридически закреплено.

Еще одна выявленная в процессе наблюдения установка может быть сформулирована как «самое большое знание» о лесе. То есть предполагается, что лесники обладают самым большим запасом знаний о природе вообще и лесе, в частности. Но в ходе проведения анкетирования было отмечено затруднение в большом количестве случаев при ответе на вопрос «Семена ели созревают осенью?», притом, что в подавляющем большинстве регионов Российской Федерации произрастают леса либо смешанные, либо хвойные.

В таб. 1 приводятся эмпирические результаты групп специалистов лесного хозяйства, руководителей заповедников и национальных парков и экологов. Исходя из полученных результатов, можно сделать следующие выводы:

1. Самая низкая интенсивность отношения к природе зафиксирована у групп экономистов лесхозов и главных бухгалтеров. Специфика деятельности специалистов этого профиля такова, что им не приходится работать с природными объектами непосредственно, не приходится, по роду деятельности, принимать решения о выполнении мероприятий по охране и защите леса. Результаты диагностики экономистов лесхозов устойчиво занимают средние значения и выглядят наиболее сбалансированными по показателям интенсивности отношения. При этом они являются относительно низкими по всем показателям на фоне результатов других специалистов лесного хозяйства.

Таблица 1

Сводные значения параметров интенсивности отношения к природе
специалистов (в станайнах)

Наименование группы специалистов	Значения параметров отношения к природе												
	Эмоциональный компонент	Познавательный компонент	Практический компонент	Поступочный компонент	Интенсивность отношения (в Т-баллах)	Уровень экологической эрудиции	Отношение к растениям	Отношение к животным	Отношение к природным комплексам	Согласованность отношения	Обобщенность отношения	Поступочный компонент (на природу)	Поступочный компонент (на других людей)
Руководители тушения лесных пожаров	5,6	6,6	6,2	6,8	25,2	7,5	9,7	9,4	10,3	0,9	0,5	3,2	3,1
Экономисты	5	5,7	5,8	5,3	21,8	5,3	9,5	6,6	11,5	4,9	1,5	2,9	2,4
Государственный контроль	7	6,4	7,1	8,4	28,9	7,4	11,8	8,3	14,8	6,5	5,0	3,9	3,6
Преподаватели экономики	5,9	6,1	5,9	6,3	24,2	6,4	9,8	8,9	12,4	2,8	1,0	3,4	2,9
Руководители заповедников и национальных парков	7,3	7,8	6,3	8,2	29,6	7,9	10,6	10,8	14,2	3,6	2,0	4,0	4,4
Экологи	6,4	7	5,9	6,6	25,9	7,6	10,8	7,8	13,3	4,5	0,5	3,0	3,6
Лесничие	5,3	6,9	6,1	6,2	24,5	7,6	9,7	8,5	10,4	1,9	0,5	2,8	3,5
Инженеры охраны и защиты леса	4,8	6,9	6,6	7,3	25,6	6,9	10,3	9,3	10,7	1,4	1,5	3,3	3,7
Главные лесничие	5,9	7,1	6	7,4	26,4	7,3	10,2	9,7	11,1	1,4	1,0	3,5	3,9
Специалисты по экологической экспертизе	5,6	6,6	6,1	6,9	25,2	7,6	10,6	9,0	11,1	1,1	1,0	3,4	3,7
Директора лесхозов	5,3	6,4	7,2	8	26,9	7,6	9,8	9,4	10,6	1,2	1,5	3,5	3,7
Главные бухгалтеры лесхозов	5,8	5,9	6,6	5	23,3	6,3	10,2	8,2	9,6	2,0	1,0	3,0	2,6
Начальники пожарно-химических станций	5,5	5,8	6,5	7	24,8	4,8	9,3	8,8	8,5	1	0,5	3,3	3,0
Инженеры лесных культур	5,8	7,8	6,7	6,4	26,7	5,4	10,3	8,4	10,0	2	1,0	3,2	3,2

2. В подавляющем большинстве обследованных групп специалистов преобладает охранный и познавательный характер отношения к природе. Самое низкое значение из всех параметров интенсивности имеет эмоциональный компонент интенсивности отношения к природе. Таким образом, можно говорить об объектном восприятии природных объектов или об умении и решимости выполнять свои должностные обязанности по охране природной среды без удивления, наслаждения или радости от общения с миром природы. Можно диагностировать низкую внутреннюю согласованность отношения к природе, при которой высокие значения поступочного и практического компонентов сочетаются с достаточно низким показателем эмоционального компонента. Данное явление можно назвать **«эффектом административного блефа»** (по аналогии с **«эффектом педагогического блефа»**, отмеченного В.А. Ясвиным у учителей-биологов). **«Эффект административного блефа»** показывает, что активность в организации природоохранной деятельности многих работников системы природных ресурсов связана с исполнением служебных обязанностей согласно своей социальной роли, а не с личными потребностями.

3. Интенсивность отношения к растениям у всех групп специалистов выражена сильнее, чем интенсивность отношения к животным. Здесь необходимо отметить, что все обследованные респонденты являлись лесоориентированными: и группы экологов, и группы специалистов государственного контроля. Специфика деятельности специалистов такова, что большую часть рабочего времени они посвящают работе, связанной с решением «лесных» вопросов, хотя экологов можно назвать «специалистом широкого профиля».

4. Значение поступочных компонентов отношения к природе, направленных на изменение окружения, связанных с объектами природы или людьми, во всех случаях соответствует тем должностным обязанностям, которые выполняют специалисты. То есть, если специалист большую часть рабочего времени занят административной работой при наличии подчиненных или полномочий, позволяющих ему регулировать вопросы влияния на природные объекты силовыми методами, то поступочный компонент, направленный на изменение объектов природы, связанный с людьми, выражен ярче, нежели поступочный компонент, направленный на изменении объектов природы.

5. Самая высокая интенсивность отношения к природе зафиксирована у группы руководителей заповедников и национальных парков. Эта группа – единственная, у которой можно диагностировать субъектно-этическое или гуманистическое отношение к природе. В данном случае результаты демонстрируют высокие значения перцептивно-аффективного, познавательного и поступочного компонента, при значении практического компонента выше среднего. Причем активность по отношению к растениям и животным выражена приблизительно одинаково. Но и задача, которая стоит перед этими специалистами, такова, что необходимо охранять в целом весь природный комплекс – заповедник или национальный парк. Из общения с этой группой респондентов становится ясно, что решение идти работать в заповедник или национальный парк является рациональным, осознанным выбором, а не «потому что так дорога завела».

Из всего вышесказанного можно сделать однозначный вывод: особенности деятельности специалистов системы природных ресурсов (кабинетные работники, специалисты, работающие непосредственно в природной среде) оказывают влияние на характер, интенсивность и структуру субъективного отношения к природе соответственно тем функциям, которые предусмотрены выполнением их должностных обязанностей. Но сам факт работы в организации, непосредственно связанной с природой, не обуславливает наличие гуманистического отношения к природе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Баньковская С.П. Инвайронментальная социология. – Рига, 1991. – 268 с.
2. Борейко В.Е. Введение в природоохранную эстетику. – Киев, 1999. – 128 с.
3. Виноградов П.Н. Психологический акцент становления оптимальной модели экологического поведения школьников // Экологическая психология (тезисы 1-й российской конференции). – М., 1996. – С. 29.
4. Гирузов Э.В. Основы социальной экологии: Учебное пособие. – М., 1998. – 172 с.
5. Глазачев С.Н. Постулаты экологического образования // Экологическое образование: концепции и технологии. – Волгоград, 1996. – С. 3-6.
6. Кавтарадзе Д.Н. Природа: от охраны — к заботе? // Знание — сила, 1990. – №3. – С. 14-16.
7. Лихачев Б.Т. Экология личности // Педагогика, 1993. – №2. – С. 19-23.

8. Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера. – М., 1990. – 342 с.
9. Урсул А.Д. Наука и образование в стратегии устойчивого развития // Экологическое образование: концепции и технологии. – Волгоград, 1996. – С. 7-13.
10. Шейнис Г.В. Развитие отношений подростков с природой как условие нравственного становления личности: Автореф. ... канд. психол. н. – М., 1993. – 159 с.
11. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. – М., 2000. – 456 с.

Pavluhina E.A.

DIFFERENCES OF ATTITUDE TOWARDS NATURE AMONG SPECIALISTS OF FOREST SECTOR

The article concludes the research done on people employed in forest sector. It shows that actually working in organization that deals with nature doesn't affect the way a person feels towards nature

Key words: diagnostics of ecological consciousness, dominant to the nature, the subject-subject the relation to the nature, ecological psychology.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВУЗА ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ ГОСТИНИЧНОГО ХОЗЯЙСТВА МАЛОГО БИЗНЕСА

В статье раскрываются сущность и структура понятия «полифункциональная профессиональная компетентность менеджера гостиничного хозяйства малого бизнеса»; обосновываются система профессионально-прикладных компетенций менеджера гостеприимства и модель процесса их формирования в период обучения будущих специалистов в вузе; рассмотрены дидактические механизмы, условия реализация данной модели в реальном образовательном процессе социального университета санаторно-курортного региона Краснодарского края.

Ключевые слова: полифункциональная профессиональная компетентность; нормативно-правовая, социально-экономическая, маркетинговая, административно-организационная, профессионально-коммуникативная, корпоративно-этическая, профессионально-экологическая, социально-педагогическая, аналитико-прогностическая компетенции менеджера гостиничного хозяйства малого бизнеса санаторно-курортного региона; модель процесса формирования в вузе профессиональной компетентности.

Гостиничный бизнес является одной из крупнейших отраслей мировой экономики. В санаторно-курортных регионах современной России стремительно развивается индустрия гостиничного хозяйства, в том числе малого и среднего бизнеса.

Современная социально-экономическая ситуация в российском обществе, развитие рыночных отношений предъявляют новые требования к уровню профессиональной компетентности специалистов учреждений гостиничной индустрии. В условиях активного развития в Краснодарском крае инфраструктуры гостиничного хозяйства малого бизнеса как никогда ранее востребованы менеджеры, способные оперативно реагировать на государственно-общественный заказ в сфере рекреационной и социокультурной деятельности в контексте подготовки к Олимпийским играм 2014 г., на вариативные запросы различных категорий клиентов.

Сфера санаторно-курортных услуг Краснодарского края является интенсивно развивающейся составляющей экономики России и требует создания практического механизма повышения конкурентоспособности национальной продукции в условиях мирового рынка санаторно-курортных услуг. В регионе Кубани возможно комплексное развитие широкого спектра различных видов туризма: лечебно-оздоровительного, семейного, бальнеологического, экологического, культурно-познавательного, этнографического, археологического, экстремально-приключенческого, агротуризма, бизнес-туризма и др.

Для реализации положений Федерального Закона «О государственной поддержке малого предпринимательства в Российской Федерации» (1995), Закона Краснодарского края № 604-КЗ «О государственной поддержке мало-

го предпринимательства на территории Краснодарского края» (2000), Закона Краснодарского края № 384-КЗ «О прогнозировании, индикативном планировании и программах социально-экономического развития Краснодарского края» (2001) администрацией муниципального образования город-курорт Анапа были разработаны Программы поддержки малого бизнеса, предусматривающие создание на территории рекреационного федерального комплекса – курорта Анапа, разветвленной инфраструктуры предприятий гостиничного хозяйства малого и среднего бизнеса. Для создания механизма постоянного взаимодействия органов государственной власти, администрации Краснодарского края и бизнеса, в целях совместного решения возникающих проблем, разработки и согласования нормативных актов в сфере предпринимательства на территории города-курорта Анапа были учреждены и активно действуют Центр содействия малому бизнесу, Гильдия предпринимателей, Союз субъектов малого предпринимательства «Предприниматель курорта Анапа».

По данным Управления экономики и инвестиций администрации Краснодарского края, в 2007 году на территории круглогодичного курорта федерального значения Анапа функционировали 1290 предприятий малого бизнеса различного профиля, из них – 358 предприятий гостиничного типа. Численность занятых в малом предпринимательстве Анапы составляет 30,5 % от численности населения, занятого в экономике региона. В Программе социально-экономического развития Краснодарского края до 2012 гг. (раздел «Малое предпринимательство в городе-курорте Анапа») в прогнозируемой оценке 2009-2012 годов, численность работающих в малом бизнесе будет возрастать с ежегодным приростом 2,5-3%. Гостиничные предприятия малого и среднего бизнеса санаторно-курортного региона Кубани имеют большой экономический потенциал роста, способны в краткие сроки мобильно реагировать на спрос и социальный заказ рынка туристических услуг и, как следствие, развиваться динамичными темпами.

Выпускник вуза по специальности 080507.65 «Менеджмент организации (гостиничный и туристический бизнес)», трудоустроившийся на должность менеджера гостиничного хозяйства малого бизнеса, должен обладать полифункциональной компетентностью, позволяющей ему самореализоваться в специфических условиях функционирования данного типа учреждений санаторно-курортного региона.

В науке накоплен определенный потенциал для решения теоретико-прикладных задач, связанных с проблемой формирования профессиональной компетентности менеджеров гостиничного хозяйства. Общие теоретико-методологические основы высшего профессионального образования менеджеров туристической и гостиничной индустрии представлены в трудах И.В.Зорина, В.А.Квартальнова, А.В.Сорокиной и др. Теоретические основы профессиографического исследования деятельности менеджеров гостеприимства отражены в работах Г.А.Бондаренко, Р.А.Браймер, Н.И.Кабушкина, Г.А.Папирян и др. В исследованиях Е.Н.Ильиной, Э.М.Коротковой, М.Е.Курдаковой, А.Л.Лесник, А.Д.Чудновского разработаны теоретико-методические подходы к формированию основ профессиональной компетентности будущих менеджеров гостиничного сервиса. Однако недостаточно исследований, раскрывающих специфику формирования в вузе полифункциональной компетентности менеджеров гостиничного хозяйства малого бизнеса с учетом современных квалификационных

требований к их профессионализму и особенностей рынка труда санаторно-курортного региона.

Сложилось противоречие: между объективным запросом рынка труда Краснодарского края, высокой востребованностью в санаторно-курортной индустрии профессионально компетентных менеджеров гостиничного хозяйства малого бизнеса, и недостаточной разработанностью теоретико-методической базы формирования в условиях вуза полифункциональной профессиональной компетентности данных менеджеров с учетом региональной специфики.

Разрешение данного противоречия потребовало: проведения анализа опыта профессиональной подготовки менеджеров гостиничного хозяйства в зарубежной и отечественной высшей школе; определения сущности и структуры понятия «полифункциональная профессиональная компетентность менеджеров гостиничного хозяйства малого бизнеса»; разработки, обоснования и экспериментальной проверки модели процесса формирования в вузе полифункциональной профессиональной компетентности менеджеров гостиничного хозяйства малого бизнеса.

На основе анализа научной литературы, знакомства с учебно-воспитательным процессом ряда вузов России, Европы, США, занятых профессиональной подготовкой менеджеров гостиничного и туристического бизнеса, были выявлены основные тенденции профессиональной подготовки менеджеров гостиничного хозяйства в отечественной и зарубежной высшей школе. Основными из них являются: интегративность социокультурологической, психолого-педагогической, социально-экономической, нормативно-правовой и других видов подготовки; практикоориентированность образования; учет международных стандартов интернациональных гостиничных сетей и региональной специфики, социального заказа и требований работодателей к уровню профессиональной подготовленности специалиста гостиничной индустрии.

Гостиничное хозяйство малого бизнеса санаторно-курортного региона Краснодарского края – вид предприятия сервисной деятельности, сложная социально-экономическая система, предоставляющая потребителям широкий спектр разнообразных услуг, характеризующаяся вариативным распределением функционала и задач управления между подразделениями и отдельными работниками.

Успешность профессиональной деятельности менеджера гостиничного хозяйства малого бизнеса определяется уровнем полифункциональной профессиональной компетентности специалиста, обеспечивающей решение широкого круга вариативных профессиональных задач с учетом специфики санаторно-курортного региона. Данный факт диктует необходимость формирования в вузе полифункциональной профессиональной компетентности менеджеров гостиничного хозяйства малого бизнеса, которые востребованы на рынке труда Краснодарского края. Процесс формирования в условиях вуза основ данной компетентности менеджера гостиничного хозяйства может быть эффективен, если:

- базируется на квалифицированных требованиях к профессионализму менеджеров гостиничного хозяйства малого бизнеса санаторно-курортного региона, на анализе запросов работодателей, объективных требований клиентов;

- осуществляется практикоориентированное образование менеджера на основе интегративных связей учебных дисциплин правового, социокультурного,

экономического, психологического, социально-педагогического, специально-предметного профиля, на основе выявления и научного осмыслиения типичных ситуаций профессиональной деятельности менеджеров гостиничного хозяйства малого бизнеса санаторно-курортного региона, требующих проявления высокого уровня полифункциональной профессиональной компетентности;

- обеспечивается пооперационное овладение менеджерами системой методов и приемов управления гостиничным хозяйством малого бизнеса в периоды различных видов практики, волонтерской деятельности;

- содержательное наполнение вузовского компонента учебного плана формируется на основе профессионально-прикладного подхода, стимулирующего овладение студентами системой полифункциональных компетенций с учетом специфики и вариативности профессиональной деятельности менеджера гостиничного хозяйства малого бизнеса, актуальных и перспективных потребностей рынка труда и тенденций развития санаторно-курортного региона;

- созданы необходимые организационно-педагогические условия для формирования «профессионально-полифункционального портфолио» менеджера гостиничного хозяйства малого бизнеса санаторно-курортного региона.

Для выявления сущности и содержания понятия «полифункциональная профессиональная компетентность менеджера гостиничного хозяйства малого бизнеса» были систематизированы различные подходы к ее трактовке учеными; проанализированы требования Госстандарта специальности «Менеджмент организации (гостиничный и туристический бизнес)»; систематизирован опыт проявлений данной компетентности в профессиональной деятельности менеджеров гостиничного хозяйства малого бизнеса Краснодарского и Ставропольского краев; обобщено понимание данного феномена работодателями и выпускниками вуза по специальности «Менеджмент организации».

Проведенный категориальный анализ понятия «профессиональная компетентность» показал, что, определяя его содержание, ученые акцентируют разные аспекты: *сформированность* соответствующих навыков и умений (В.Я.Якунин); *способность* субъекта к актуальному и качественному выполнению профессиональной деятельности (Д.Клиланд); *готовность* специалиста решать профессиональные задачи (Ю.П.Поваренков); *системное личностное образование*, причинно связанное с критериями эффективного действия в профессиональных ситуациях (R.J.Mirabile); *качественная характеристика* личности специалиста, отражающая способность квалифицированно выполнять задачи трудовой деятельности в соответствии с функциональными требованиями (И.А.Зимняя).

Анализ содержательного наполнения понятия «профессиональная компетентность менеджера гостеприимства» (Л.Ваген, Г.А.Папиран, А.Д.Чудновский и др.), «полифункциональная компетентность менеджера предприятия малого бизнеса» (Г.А.Бондаренко, М.Е.Курдакова и др.), обобщение собственных научных изысканий по его трактовке позволили сформулировать следующее определение: полифункциональная профессиональная компетентность менеджера гостиничного хозяйства малого бизнеса – это системно-личностное образование специалиста, отражающее единство его теоретико-управленческой подготовленности и практической способности комплексно применять социально-экономические, нормативно-правовые, психолого-педагогические методы и технологии для решения вариативных задач его профес-

сионального труда в специфических условиях жизнедеятельности организации малого предпринимательства.

Полифункциональная профессиональная компетентность менеджера гостиничного хозяйства малого бизнеса отражает единство мотивационной предрасположенности к деятельности в индустрии гостеприимства и владение практическими технологиями решения трудовых задач в сфере личностно-делового взаимодействия в системе «клиент гостиницы – сотрудник гостиницы – администрация гостиницы – социальные партнеры гостиницы».

Полифункциональная профессиональная компетентность менеджера гостиничного хозяйства малого бизнеса включает в себя совокупность следующих компетенций: **нормативно-правовая** (реализация в различных сферах жизнедеятельности гостиницы малого бизнеса законодательных норм, стандартизованных и сертификационных требований госстандартов); **социально-экономическая** (умение устанавливать продуктивные деловые контакты с инвесторами, спонсорами; умение выполнять требования финансово-экономического аудита; умение в сотрудничестве с экономистами-профессионалами разрабатывать, обосновывать и реализовывать бизнес-планы развития гостиничного хозяйства); **маркетинговая** (владение технологиями сегментного анализа рынка санаторно-курортных, туристических, рекреационных услуг, технологиями маркетинговых исследований, рекламы различных услуг гостинично-го комплекса; технологиями создания конкурентного преимущества и позитивного имиджа); **административно-организационная** (умение развивать мотивационный потенциал персонала, владение персонал-технологиями работы с сотрудниками различного уровня квалификации; умение разрабатывать и реализовывать индивидуальные стратегии карьерного роста сотрудников, пути повышения их профессионализма); **профессионально-коммуникативная** (владение основами ораторского искусства, иноязычной культуры; умения аргументировано излагать свою точку зрения, убеждать, вести переговоры; навыки социальной перцепции в личностно-деловой коммуникации; умения предупреждать и разрешать конфликтные ситуации); **корпоративно-этическая** (умение создавать, обосновывать базис корпоративной культуры гостиничного хозяйства малого бизнеса; соблюдение системы норм и правил корпоративного этикета; умение работать в команде с представителями различных структурных подразделений); **профессионально-экологическая** (внедрение экологических методов в управление гостиничным предприятием малого бизнеса, соблюдение норм и правил экологического менеджмента, разработанных Международной гостиничной экологической инициативой); **социально-педагогическая** (владение различными видами аниматорских, рекреационных технологий; технологиями экскурсионной деятельности, организации социокультурных программ, этнопедагогическими технологиями; владение педагогическими технологиями взаимодействия с категориями клиентов различных возрастных и социальных групп, детским коллективом); **аналитико-прогностическая** (умение осуществлять мониторинг качества предоставляемых гостиничным хозяйством услуг, определять индекс удовлетворенности клиентов, служащих, социальных партнеров; умение выявлять причины снижения конкурентоспособности предприятия и разрабатывать научно обоснованные проекты повышения эффективности функционирования различных структурных подразделений учреждения).

Полифункциональную профессиональную компетентность менеджера гостиничного хозяйства малого бизнеса можно рассматривать как системообразующий фактор эффективности управленческой деятельности предприятия, обеспечивающий целостное функционирование, сохранение и развитие организации. Полифункциональная компетентность менеджера гостиничного хозяйства малого бизнеса обеспечивает результативность стратегического управления предприятием по его саморазвитию в долгосрочной перспективе и предоставлению потребителям оригинальных услуг, повышающих конкурентоспособность учреждения. Гостиничное предприятие малого бизнеса санаторно-курортного региона обеспечивает свое выживание в долгосрочной перспективе, если оно производит такой продукт (рекреационный, оздоровительный, досуговый, бальнеологический, специализированный и др.), который стабильно будет находить покупателей, обладать конкурентными преимуществами.

Модель процесса формирования в вузе полифункциональной профессиональной компетентности менеджеров гостиничного хозяйства малого бизнеса включает в себя: целевой, содержательно-прикладной; процессуально-технологический, результативно-критериальный модули; последовательность этапов (ориентационно-пропедевтический, тренировочно-практический, профессионально-функциональный, профессионально-акмеологический) ее реализации, которые обеспечивают индивидуализацию профессионально-прикладной подготовки студентов по специальности 080507.65 «Менеджмент организации (гостиничный и туристический бизнес)». Экспериментальная проверка модели (2002 – 2008 гг.) проводилась в естественных условиях учебно-воспитательного процесса вуза на базе факультета социального управления Анапского филиала Российского государственного социального университета.

Реализация содержательно-прикладного и процессуально-технологического модулей модели включала в себя следующие основные направления экспериментальной работы: формирование системы знаний, умений, навыков в сфере организационно-административной, социально-маркетинговой деятельности в учреждениях гостиничной индустрии; овладение методами и приемами саморегуляции эмоциональных состояний и профессионально-этического поведения в специфических условиях общения с клиентами и персоналом гостиниц; развитие профессионально важных качеств менеджера; формирование основ профессионально-управленческой, социально-психологической, социально-экономической, валеологической, религиоведческой, социально-геронтологической, этнопедагогической культуры специалиста. Последние составляющие особенно важны, так как менеджеру гостиничного хозяйства приходится устанавливать продуктивное профессиональное взаимодействие с клиентами разных возрастных групп, различного этнического и религиозного менталитета.

Комплекс условий, обеспечивающих результативность формирования в вузе полифункциональной профессиональной компетентности менеджеров гостиничного хозяйства малого бизнеса санаторно-курортного региона, включает в себя следующие составляющие: регионализация, вариативность, динамичность содержательно-технологического базиса профессионального образования, дисциплин специализации, элективных курсов и программ практики; интеграция и преемственность социогуманитарной, культурологической, психолого-педагогической, нормативно-правовой, социально-экономической

и специально-предметной подготовки менеджера; прогностичность формирования практических компетенций с учетом перспектив развития гостиничной индустрии; педагогический мониторинг личностного продвижения студента в процессе формирования профессионально-практических компетенций специалиста.

Shuliak N.N.

THEORETICAL AND METHODIC BASIS OF TRAINING A MULTIFUNCTIONAL-COMPETENT HOTEL WORKER

The article is devoted to the problem of upbringing a multifunctional competence in the future managers of small hotel business in college. The author describes professional requirements of a hotel manager and then explains the ways of training the students.

Key words: multifunctional professional competence; is standard-legal, social and economic, marketing, is administrative-organizational, is professional-communicative, korporativno-ethical, is professional-ecological, socially-pedagogical, analitiko-prognostic the competence of the manager of a hotel economy of a small-scale business of sanatorium region; model of process of formation in high school of professional competence.

ДИНАМИКА САМОСОХРАНИТЕЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ КУРСАНТОВ ПОГРАНИЧНОГО ИНСТИТУТА В УСЛОВИЯХ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Уточнено понятие самосохранительного поведения (ССП), описаны структура, критерии и показатели ССП. Представлены результаты исследования динамики самосохранительного поведения курсантов пограничного института. Выявлены этапы и кризисы в процессе формирования самосохранительного поведения курсантов пограничного института.

Ключевые слова: самосохранительное поведение, уровни ССП, структура ССП, этапы формирования ССП.

В настоящее время проблема самосохранительного поведения активно разрабатывается в рамках социологии и психологии здоровья, однако изучение психологических аспектов самосохранительного поведения курсантов пограничных институтов ведется недостаточно интенсивно.

Результаты пилотажного исследования самосохранительного поведения курсантов Калининградского пограничного института свидетельствуют о несформированности у них ценностного отношения к своему здоровью, низкой информированности относительно возможных рисков в сфере здоровья и в целом об отсутствии у будущих офицеров навыков сохранения здоровья в условиях мирного времени [6].

Термин *самосохранительное поведение* (ССП) введен А.И. Антоновым и обозначает поведение, направленное на обеспечение собственной безопасности и сохранение здоровья [1]. Самосохранительное поведение - это система действий и отношений, направленных на сохранение здоровья в течение полного жизненного цикла, установку на продление срока жизни в пределах этого цикла [2]. Впервые в нашей стране исследования ССП были развернуты социологами под руководством А.И. Антонова [1]. На основании исследований ученые пришли к выводу о том, что осознание ценности здоровья и важности заботы о нем формируется под влиянием социальных факторов [5;4;8]. Особенностью научного поиска А.И. Антонова явилось изучение ССП в контексте социально-демографических процессов.

В исследовании Е.И. Тороховой самосохранительное поведение определяется как сознательная совокупность действий и отношений, в значительной мере определяющих качество индивидуального и семейного здоровья, слагающаяся из отношения к своему здоровью и здоровью других людей, осуществления здорового образа жизни, выполнения медицинских предписаний и назначений, регулярного посещения лечебно-профилактических учреждений [9]. В данном определении самосохранительное поведение также рассматривается в рамках семейного социума. Вместе с тем Е.И. Тороховой не обосновываетя структура, условия, обуславливающие ССП. Обобщенность и неопределенность в определении самосохранительного поведения просматривается и в definicции, интерпретируемой В.А. Борисовым. С его точки зрения, самосохранительное поведение - это система действий и установок личности, направлен-

ных на сохранение здоровья и продление жизни [4].

Более предметно компонентный состав самосохранительного поведения представлен Г.С. Никифоровым. Последний включает в структуру самосохранительного поведения такие компоненты, как физические упражнения, здоровое питание, меры по поддержанию здоровой ротовой полости, выполнение правил безопасности, экологические знания. Однако и в данном контексте, по мнению самих исследователей, остается невыясненным, чем определяется активность личности по сохранению своего здоровья [7].

В приведенных определениях не раскрывается структура, нормы, условия формирования самосохранительного поведения. Остается актуальным замечание А.И. Антонова: «В настоящее время можно говорить о постановке этой проблемы только в рамках социологической демографии и социологии здоровья, поскольку в отдельных дисциплинах, и прежде всего в психологии, имеются разрозненные попытки по измерению субъективной продолжительности жизни» [1, 84].

Теоретические конструкты, разработанные А.И. Антоновым, не могут быть в полной мере использованы при анализе структуры и компонентов ССП курсантов пограничного института. Это обусловлено существенными различиями рассматриваемых социальных групп: семьи и социальной группы курсантов, гражданского социума и социума пограничного института, которые отличаются: по принципу формирования, специфике норм поведения. В условиях мирного времени на курсанта, офицера пограничных органов оказывают воздействие специфические факторы профессиональной деятельности: монотонность деятельности, режим службы, не всегда соответствующий естественным периодам активности личности, социальная автономность. Это обуславливает определенные требования к поведению личности сотрудника пограничных органов. Офицер-пограничник психологически должен быть готов к действиям, опасным для здоровья или жизни, но необходимым для выполнения профессиональных задач.

Экспериментальная база данного исследования представлена Голицынским пограничным институтом (ГПИ) и Калининградским пограничным институтом (КПИ). Выборка исследования составила 498 курсантов 1-5 курсов ГПИ и КПИ в возрасте от 17 до 26 лет.

Изучение компонентов ССП осуществлялось с помощью анкетирования, экспертного опроса, анализа результатов деятельности, анализа документов. С целью выявления значимости ценности здоровья в структуре жизненных ценностей курсантов использовалась методика М. Рокича. Для определения типа уровня субъективного контроля курсантов использовалась методика Дж. Роттера. Опросник Р. Кеттелла применялся для изучения индивидуальных психологических особенностей курсантов.

Результаты экспериментного опроса позволили выделить следующие компоненты ССП: инициативная физическая активность; соблюдение мер безопасности; соблюдение личной гигиены; отказ от курения; частота употребления алкоголя; отказ от употребления наркотиков; использование презерватива как средства защиты от заболеваний, передаваемых половым путем (ЗППП); частота обращения за медицинской помощью.

Обобщение экспертных оценок ($N=40$) позволило обосновать критерии и показатели ССП курсантов в условиях мирного времени (см. табл. 1).

Таблица 1**Критерии и показатели ССП курсантов пограничного института**

№ п/п	Критерии ССП	Показатели ССП		
		Низкий уровень ССП	Норма ССП	высокий уровень ССП
1	Соблюдение лич- выполняет время от в определенных обсто- выполняет при лю- ной гигиены времени по желанию ятельствах пренебре- бых обстоятельствах гает			
2	Соблюдение режи- нарушает чаще 1-2 раз нарушает 1-2 раза в не- не нарушает ни при- ма труда и отдыха в неделю делю каких обстоятельс- твах			
3	Курение курит	курил, но бросил	никогда не курил	
4	Употребление ал- употребляет чаще 1-2 раз в месяц	употребляет 1-2 раза в не	употребляет ал- коголя	месяц
5	Употребление нар- имеется опыт употребле- не употреблял наркотики			
6	Инициативная иногда занимается занимается спортом в свободное время	физическая актив- спортом в свободное ность время		
7	Защита от заболе- не пользуется презер- старается пользовать- всегда пользуется ваний, передавае- вативом при сексуаль- ся презервативом при презервативом при емых половым пу- ном контакте сексуальном контакте сексуальном кон- такте			
8	Соблюдение мер не соблюдает меры бе- старается соблюдать всегда соблюдает безопасности зопасности меры безопасности, но меры безопасности не всегда получается			
9	Обращение за ме- предпочитает лечить- обращается к врачу в всегда обращается к дицинской помо- ся сам зависимости от тяжес- врачу щую	ти заболевания		

Определены следующие уровни ССП: низкий, нормативный, высокий. Психофизический потенциал личности, демонстрирующей низкий уровень ССП, снижается, что ухудшает показатели эффективности выполнения задач профессиональной деятельности. Низкий уровень самосохранительного поведения характеризуется систематическим нарушением режима труда и отдыха, несоблюдением личной гигиены, устойчивыми вредными привычками (употребление наркотиков, курение, злоупотребление алкоголем), отсутствием инициативной физической активности, склонностью к сексуальному поведению, незащищенному от ЗППП, игнорированием мер безопасности. Самосохранительное поведение, соответствующее нормативным показателям, обеспечивает выполнение учебных и служебных задач, сохранение оптимальных показателей здоровья, продление профессионального долголетия. В то же время курсант, ориентированный исключительно на сохранение своего здоровья, с высоким уровнем ССП, не только не преодолевает, а избегает негативного воздействия факторов профессиональной деятельности, уклоняясь при этом от выполнения задач служебной и учебной деятельности. Указанный факт, зафиксированный путем сопоставления корреляционных зависимостей уровня ССП и эффективности решения задач служебной и учебной деятельности, позволяет утверждать, что оптимальный уровень ССП наиболее тесно коррелирует с профессиональным становлением будущего офицера.

В ходе изучения компонентов ССП курсантов ГПИ, КПИ получены данные, представленные на рис. 1, 2.

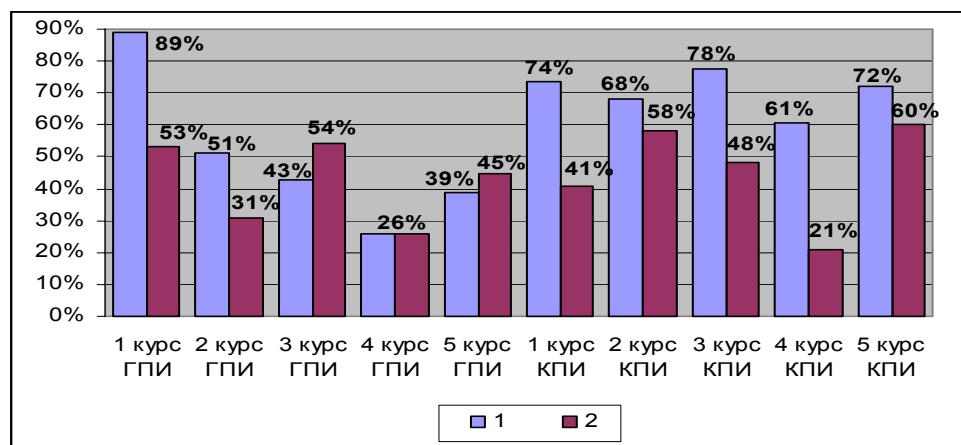


Рис. 1 Динамика нормативного ССП курсантов ГПИ и КПИ

Примечание: 1-соблюдение личной гигиены, 2-частота употребления алкоголя

Как свидетельствуют данные, представленные на рис. 1, динамика нормативного ССП у курсантов КПИ по компоненту “соблюдение личной гигиены” выражена слабо. В ГПИ выявлена тенденция к снижению более чем в три раза численности курсантов с нормативным уровнем ССП и увеличению в семь раз численности курсантов с высоким уровнем ССП. Кризис ССП по компоненту “соблюдение личной гигиены” приходится на 4-й курс обучения, когда показатели нормативного ССП у курсантов ГПИ составляют - 25,9%, у курсантов КПИ-60,6% - ниже, чем на остальных курсах.

В ходе изучения ССП были получены данные об употреблении курсантами психически активных веществ (ПАВ). Изучались следующие компоненты самосохранительного поведения: отказ от курения, частота употребления алкоголя, отказ от наркотиков. В КПИ выявлена слабо выраженная динамика увеличения численности курсантов с нормативным ССП по компоненту “отказ от курения”. В ГПИ и КПИ прослеживается сходная тенденция снижения к 3-му курсу численности курсантов, курящих постоянно, и увеличения численности данной группы к 4-му курсу. В ходе изучения компонента ССП “частота употребления алкоголя” в КПИ зафиксирована тенденция к увеличению численности курсантов с низким уровнем ССП и снижение численности курсантов с высоким уровнем ССП. Самые низкие показатели нормативного ССП зафиксированы на 4-м курсе в ГПИ и КПИ (рис.1), что свидетельствует о кризисе ССП курсантов 4-го курса по компоненту “частота употребления алкоголя”.

При исследовании компонента “отказ от употребления наркотиков” изучались: представления курсантов о наркотиках, наличие в социальном окружении курсанта вне института лиц, употребляющих наркотики, употребление курсантами наркотиков. Полученные данные свидетельствуют, что ССП курсантов ГПИ и курсантов КПИ по компоненту “отказ от употребления наркотиков” соответствует нормативному, однако выявлена тенденция увеличения к 4-му курсу доли курсантов, имеющих в своем социальном окружении вне института друзей-наркоманов, лояльно относящихся к наркотикам, а также имевших предложение об употреблении наркотиков.

Динамика нормативного ССП курсантов по компоненту “соблюдение режима труда и отдыха” в ГПИ и КПИ неустойчива. Как особенность формиро-

вания ССП в КПИ отмечается снижение показателей нормативного ССП к 4-му и 5-му курсам. Основными причинами нарушения режима труда и отдыха большинство курсантов ГПИ и КПИ указали: выполнение учебных заданий, несение службы, подготовку к сдаче зачетов и экзаменов в период сессии. В КПИ выявлена динамика увеличения к 5-му курсу в 10 раз численности курсантов, нарушающих режим труда и отдыха в период сессии. В целом действия курсантов 1 – 5-го курсов по соблюдению режима труда и отдыха в ГПИ и КПИ не соответствуют нормативному уровню ССП, кризис приходится на 3-й ГПИ и 4-й КПИ курсы обучения.

В ходе изучения ССП по компоненту “сексуальное поведение, защищенное от заболеваний, передаваемых половым путем (ЗППП)”, обобщались данные о влиянии депривации сексуальных потребностей на возникновение раздражительности в поведении курсантов, о применении презерватива как средства защиты от ЗППП, заболеваемости ЗППП. Выявлено увеличение к 4-му курсу численности курсантов, проявляющих агрессивность в поведении под влиянием депривации сексуальных потребностей. Одной из характеристик сексуального поведения, защищенного от ЗППП, является применение презерватива при сексуальном контакте. По данному критерию выявлено снижение показателей нормативного ССП к 5-му курсу в ГПИ. Так, на 1-м курсе поведение 77% курсантов ГПИ соответствует нормативному, а на 4-м, 5-м курсах данная группа сокращается почти в два раза. Самые высокие показатели заболеваемости ЗППП зафиксированы у курсантов 4-го курса ГПИ. В КПИ динамика изменения показателей ССП по данному компоненту выражена слабо. Зафиксировано увеличение численности курсантов, болевших ЗППП на 4-м курсе. В результате сравнительного анализа показателей ССП курсантов, обучающихся на 1,2,3,4;5-м курсах, выявлено, что курсанты 4-го курса как ГПИ, так и КПИ в меньшей степени привержены поведению, защищенному от ЗППП, что свидетельствует о кризисе ССП у курсантов 4-го курса.

На рис. 2 представлены данные о динамике отдельных компонентов нормативного ССП: инициативная физическая активность, соблюдение мер безопасности, частота обращения за медицинской помощью.

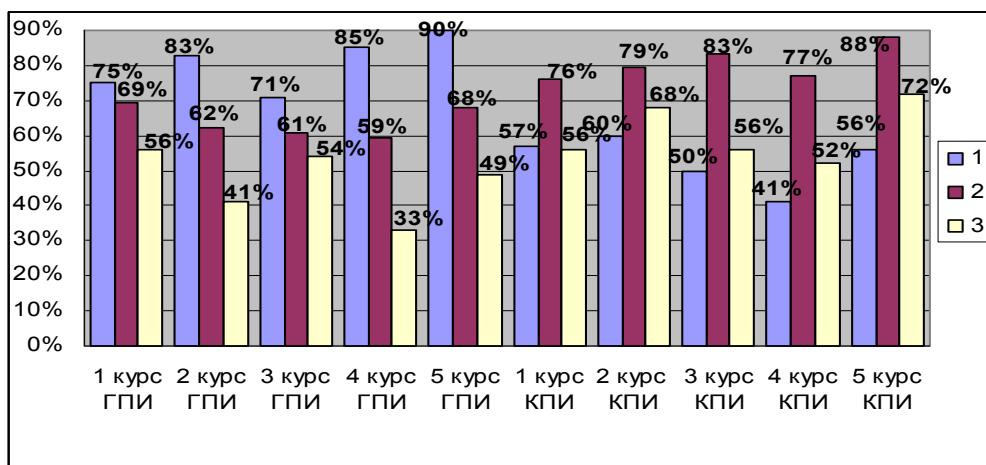


Рис. 2 Динамика нормативного ССП курсантов ГПИ и КПИ

Примечание: 1-инициативная физическая активность, 2-соблюдение мер безопасности, 3-частота обращения за медицинской помощью

Данные, представленные на рис. 2, свидетельствуют о слабо выраженной динамике нормативного ССП у курсантов ГПИ и КПИ по компоненту “инициативная физическая активность”. В качестве особенностей отмечаются более высокие показатели нормативного ССП у курсантов ГПИ, по сравнению с курсантами КПИ. Выявлено снижение численности курсантов с нормативным ССП в ГПИ на 3-м, в КПИ - на 4-м курсе. Наиболее оптимистичные показатели по компоненту “инициативная физическая активность” зафиксированы на 2-м и 5-м курсах как в ГПИ, так и в КПИ. Полученные данные свидетельствуют о кризисе ССП по компоненту инициативные занятия спортом” в ГПИ на 3-м, в КПИ - на 4-м курсе.”

В ходе изучения ССП выявлено, что большая часть курсантов привержена к нормативным действиям по соблюдению мер безопасности, данные представлены на рис. 2. Динамика нормативного ССП в ГПИ по данному компоненту слабо выражена, в КПИ наблюдается тенденция к возрастанию численности курсантов с нормативным уровнем ССП. При оценке компонента соблюдение мер безопасности обобщались данные о травмах, полученных курсантами 1,2,3,4,5-го курсов КПИ. Выявлена тенденция к возрастанию численности случаев травматизма к 3-му курсу, чаще всего курсанты получали травмы на занятиях по физической подготовке. Вместе с тем большая часть курсантов 3-го курса КПИ оценивает свои действия как безопасные, что свидетельствует о неадекватной оценке курсантами своих действий. Данные, представленные на рис. 2, свидетельствуют об отрицательной динамике нормативного ССП по компоненту “соблюдение мер безопасности” у курсантов ГПИ. Зафиксированные низкие показатели нормативного ССП у курсантов 4-го курса в ГПИ и 3-4-го курсов КПИ свидетельствуют о кризисе данного компонента ССП у курсантов - четверокурсников.

“При изучении компонента ССП” частота обращения за медицинской помощью выявлена динамика возрастания к 4-му курсу численности курсантов с низким уровнем ССП как в ГПИ, так и в КПИ (рис. 2). Наблюдается тенденция к снижению на 4-м курсе численности курсантов с нормативным уровнем ССП. Полученные данные свидетельствуют о кризисном этапе в процессе формирования рассматриваемого компонента ССП у курсантов, который приходится на 4-й курс.

Основные выводы:

1. В ходе исследования ССП курсантов пограничного института уточнено понятие и компонентный состав ССП. Самосохранительное поведение как характеристика жизнедеятельности индивида представляет систему действий и отношений личности, способствующих сохранению здоровья и продлевающих активную, продуктивную жизнь. Основными компонентами ССП являются: отказ от наркотиков, инициативная физическая активность, соблюдение мер безопасности, соблюдение режима труда и отдыха, соблюдение личной гигиены, отказ от курения, незлоупотребление алкоголем, сексуальное поведение, защищенное от ЗППП, частота обращения за медицинской помощью. Выработана норма ССП курсантов пограничного института.

2. Выявлена отрицательная динамика показателей нормативного ССП по отдельным компонентам как у курсантов ГПИ, так и у курсантов КПИ. Курсанты 4-х курсов имеют низкие показатели ССП по сравнению с курсантами 1,2,3,5-х курсов по следующим компонентам ССП: соблюдение личной гигиены

(ГПИ), соблюдение режима труда и отдыха (КПИ), частота употребления алкоголя (ГПИ, КПИ), инициативная физическая активность (КПИ), сексуальное поведение, защищенное от ЗПП (ГПИ), частота обращения за медицинской помощью (ГПИ, КПИ). Курсанты 4-го курса чаще употребляют психически активные вещества, демонстрируют лояльное отношение к наркотикам, имеют в своем окружении вне пограничного института друзей, употребляющих наркотики. Результаты анализа полученных данных позволяют полагать, что процесс формирования ССП сопровождается кризисом ССП на 4-м курсе.

3. Выделены этапы процесса формирования ССП курсантов пограничного института. Первый этап. 1-й курс - поступление абитуриентов в пограничный институт, ознакомление с нормами ССП пограничного института. Второй этап. 2-3-й курс - следование нормам ССП. Третий этап. 4-й курс - преодоление кризиса ССП. Четвертый этап. 5-й курс - восстановление нормативных показателей ССП.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Антонов А.И. Микросоциология семьи. - М., 1998.-С. 313. с.
2. Антонов А.И. Опыт исследования установок на здоровье и продолжительность жизни //Социальные проблемы здоровья и продолжительности жизни — М., 1989. С. 44-45.
3. Антонов А.И. Самосохранительное поведение//Народонаселение: энциклопедический словарь. - М., 1994. – С. 119.
4. Борисов В.А. Демография.-М., 1999.-272 с.
5. Журавлева И.В. Самосохранительное поведение подростков и заболевания, передающиеся половым путем.// Социологические исследования. – 2000. – №5.
6. Карась И.С. Особенности самосохранительного поведения курсантов пограничного института// Модернизация образования: педагогический поиск: Материалы XIII межвузовской научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава. - Калининград: КПИ ФСБ РФ, 2004.-С.50-54.
7. Никифоров Г.С., Ананьев В.А., Гурвич И.Н. и др. // Психология здоровья. – СПб., 2000.- С.48-49.
8. Палосу Х., Журавлева И.В. и др. Восприятие здоровья и связанных с ним привычек и установок.- М., 1998.
9. Торохова Е.И. Словарь-справочник. Валеология.-М., 2001.-С. 234.

Karas I.S.

DYNAMICS OF SELF-PROTECTION BEHAVIOR OF BORDER COLLEGE STUDENTS UNDER THE CONDITIONS OF DIAGNOSTIC EXPERIMENT

The concept self-guarding behaviour is specified, its structure, criteria and parameters of the self-guarding behaviour is described. The research's results of dynamic self-guarding behaviour of boundary institute's cadets are submitted. The stages and crises of the process of formation self-guarding behaviour within boundary institute's cadets are revealed.

Key words: self-protection behaviour, levels of SSP, structure of SSP, stages of formation of the SSP.

ОЦЕНКА ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОФИЦЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАДРОВЫХ РЕШЕНИЙ

Статья посвящена определению наиболее важных личностных характеристик офицеров при разработке, принятии и реализации кадровых решений. В работе определены основные психологические факторы, детерминирующие кадровые решения в отношении офицеров. Установлены наиболее информативные параметры, позволяющие определить оптимальную траекторию профессионального развития специалиста.

Выполнение различных профессиональных задач, видов деятельности обеспечивается разными психологическими качествами структуры личности и требует своеобразного их сочетания. Поэтому важным этапом в разработке системы психологического обеспечения кадровых решений является обоснование профессиональных требований конкретной специальности к личности кандидата на назначение. С этой целью используется эмпирико-экспериментальный подход, основанный на массовом психологическом обследовании «успешных» и «неуспешных» специалистов с помощью обширного комплекса тестов и выявления путем анализа корреляционных отношений наиболее информативных методик и, следовательно, профессионально значимых психологических качеств.

Второй путь заключается в сборе и обобщении мнения экспертов, опытных специалистов, однако он не позволяет стандартизировать методику определения профессиональных требований и дает только качественное их описание. Для обоснования перечня профессиональных требований используются приемы детального, в ряде случаев алгоритмического, анализа профессиональной деятельности и составление на этой основе психограммы этой деятельности. Основным недостатком такого подхода является его трудоемкость и в ряде случаев излишняя детализация анализа. Поэтому нами был выбран первый путь.

Изложенные пути и методы обоснования профессиональных требований в лучшем случае дают их перечисление на качественном, описательном уровне. Это приводит к тому, что по целому ряду специальностей, существенно различающихся между собой по целям, содержанию, условиям и другим факторам деятельности, иногда выявляются одни и те же требования, что влечет за собой использование идентичных методик и критериев оценки профессиональной пригодности. В связи с этим одной из актуальных задач в исследования является создание унифицированной методики психологического анализа деятельности в целях обоснования профессиональных требований. Такому анализу подлежат наиболее сложные, напряженные, ответственные, вредные, опасные элементы деятельности с точки зрения ее содержания и условий выполнения.

При решении типовых кадровых задач обязательно учитывать, что оценка всегда имеет *вероятностный* характер, чаще всего это — лишь *прогноз возможной успешности* субъекта. По существу, путь подбора — путь сужения возможностей приспособления людей к требованию трудового поста; формирование индивидуального стиля деятельности — путь расширения возможностей человека.

Поэтому подбор в интересах организации целесообразен лишь тогда, когда он объективно необходим. Кроме того, необходимо учитывать, что стандарты оценки по существу складывались в узкой сфере профессиональной деятельности — в профессиях типа «человек — техника». Многообразие мира профессий, весомые социально-психологические факторы успешности деятельности людей требуют дифференцированного подхода в формулировании задач и критериев подбора специалистов соответственно особенностям конкретных трудовых постов и рабочих мест.

При профессионально-психологическом обеспечении кадровых решений необходимо учитывать множество различных характеристик офицера и факторов, определяющих оптимальность принятого решения. Достижение целей, поставленных нами в исследовании, требует определения места и роли собственно психологических характеристик в прогнозе эффективности деятельности офицера на предложенном месте службы. Проведённый факторный анализ позволил определить наиболее значимые факторы, детерминирующие эффективность деятельности офицера вне зависимости от специальности.

В результате анализа было выделено три основных фактора, определяющих уровень эффективности офицера и степень оптимальности принятого в отношении его кадрового решения (см. табл. 1).

Таблица 1

Основные характеристики факторов реализации потенциала взаимодействия

Факторы	Характеристики факторов		
	Вес фактора	% общей дисперсии	Накопленный % дисперсии
1 фактор	9,8	22,2	22,2
2 фактор	8,2	19,2	41,4
3 фактор	6,9	16,8	58,2

Полученные факторы определяют 58,2 % общей дисперсии данных по выборке. Таким образом, оказывается, что более половины дисперсии определяется психологическими факторами, а порядка 40 % — остаётся на внешние по отношению к нашему исследованию причины.

Имеющиеся факторы эффективности деятельности и оптимальности кадрового решения можно интерпретировать следующим образом.

1 фактор составили характеристики, отражающие **личностные (характерологические) особенности** офицера, связанные с его отношением к себе, окружающим и деятельности, в большинстве своём измеряемые тестом 16 PF.

2 фактор представляет собой характеристики **профессиональной подготовленности** офицера, его составили показатели, связанные с уровнем подготовки (учебная успеваемость) и опытом служебной деятельности.

3 фактор составили показатели, отражающие **профессиональную готовность** офицера к деятельности. В него вошли характеристики военно-профессиональной направленности, личностный адаптационный потенциал и характеристики эмоционально-волевой сферы офицера.

Наиболее весомым в полученной системе является фактор личностных особенностей, в силу чего он оказался в фокусе нашего исследования.

Характеристики профессиональной подготовленности офицера в доста-

точной степени отражаются рейтингами, основанными на показателях оценки профессиональных знаний и умений, и могут быть определены методом анализа документов, ведущихся в подразделении. Особенности профессиональной готовности офицеров диагностируются в процессе профессионально-психологического отбора и методически обеспечены. В целом решение о профессиональной готовности кандидата принимается по результатам социально-психологического изучения и оценки уровня интеллекта и адаптационного потенциала. Таким образом, имеющиеся в распоряжении начальника группы профессионально-психологического отбора данные могут стать основой для вынесения заключения в целях психологического обеспечения кадрового решения в отношении офицера.

Однако высокая значимость личностного фактора свидетельствует о необходимости использования этих характеристик в процессе оценки офицера в целях психологического обеспечения кадровых решений.

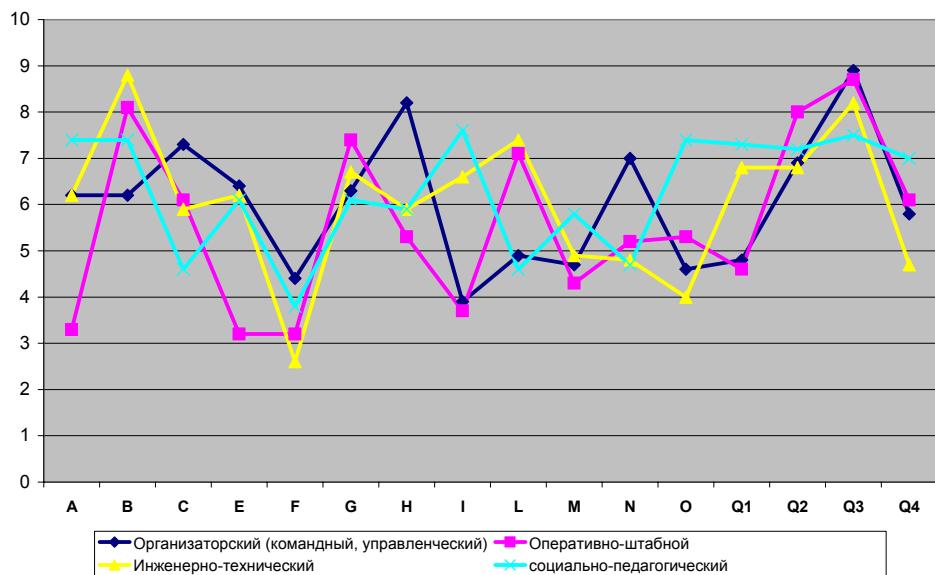


Рис. 1. Характерологические профили успешных офицеров, в зависимости от специальности (тест Р. Кеттела, 16PF, стены).

Для определения основных показателей и критериев, отражающих характеристики личностного фактора, анализу были подвергнуты личностные профили, полученные в ходе обследования тестом 16 PF Р.Кеттела офицеров, эффективных в различных видах деятельности (см. рис 1.). В результате были получены психологические эталоны специальностей, которые могут составить основу для оценки и прогноза успешности специалиста.

Сравним личностные профили офицеров разных специальностей. Разнообразие функций командира и необходимость, прежде всего, быстро принимать решения выражается в широком диапазоне вариативности личностных переменных. Поэтому требования специальности этого типа к коммуникативным умениям и навыкам субъекта — психологической компетентности, не имеют доминирующего значения. Для такого рода специализации критериальными выступают такие ПВК, как эмоциональная устойчивость, доминантность, ответственность и смелость, расчётливость, жёсткость, самоконтроль эмоций и поведения, что диагностируется факторами *N, H, C, E, F, G, Q3* методики 16 PF Р. Кеттела.

Характер социальных взаимодействий в воинском коллективе, безусловно,

сказывается в любой профессиональной деятельности. Но наиболее наглядно это выражается в требованиях к социально-педагогическим специальностям. Это проявляется в более высоких значениях личностных качеств, связанных с общением и взаимодействием людей (общительность, доминирование, самоконтроль и др. — факторы *A, E, Q3, 16 PF* Р. Кеттела), а также в большей pragmatичности, консервативности, склонности к регламентированному поведению (факторы *M, Q1, I*).

Сравнение данных тестирования эталонных профессионалов в границах одного типа профессий наглядно отражает специфику их должностей. Очевидно, что в специальностях оперативно-штабного профиля коммуникативные составляющие их ПВК менее выражены, с другой стороны, эта деятельность предъявляет более высокие требования к интеллекту, планомерности, точности действий и регламентированности поведения (факторы *B, F, Q2, Q3*).

Для инженерной специализации также не столь важны коммуникативные качества, в гораздо большей степени эта деятельность чувствительна к характеристикам интеллекта, ответственности и осмотрительности, уверенности в собственном мнении (факторы *B, F, O, Q4, Q3, L*).

Таким образом, в результате анализа удалось определить профессионально важные для анализируемых специальностей качества, но для эффективного обеспечения кадрового решения этого недостаточно. Следующим шагом является определение механизма сопоставления характеристик конкретного человека и полученных моделей. Для решения такой задачи существует как минимум два пути. Согласно первой технологии, степень совпадения профиля специалиста с эталонным образцом определяется на основе математического показателя расстояния между характеристиками кандидата и сформированными эталонными характеристиками. Во втором случае на основе полученных идеальных профилей рассчитываются уравнения регрессии и определяется вес каждого показателя в итоговой оценке. При этом оценка каждого кандидата формируется на основе стандартизированного итогового показателя, получаемого путём подстановки показателей человека в полученные уравнения. Следуя критерию оптимальности и экономичности, в настоящем исследовании был выбран второй путь.

Для расчёта необходимых соотношений полученные данные были подвергнуты регрессионному анализу. На основе регрессионного анализа профиля успешных офицеров – командиров были получены коэффициенты регрессии и корреляции, показывающие силу и степень прямолинейной зависимости профессиональной успешности от личностных характеристик (см. таб. 2.)

Таблица 2.

Расчёт коэффициентов регрессии для определения успешности по организаторской (командной) специальности.

	Коэффициент регрессии (b)	Коэффициент корреляции	T -критерий	Значимость
Константа (a)	1,788894		3,282422	0,005037
C	0,3296	0,41838	2,63371	0,005848
H	0,34	0,252	-5,605	0,000417
I	-0,4389	-0,50297	6,6832	0,000973
E	-0,25172	-0,30958	-2,3733	0,004983
Q3	0,26719	0,33438	3,46	0,00598

Результаты анализа показывают, что наиболее важными для успешности

в данной деятельности являются показатели: высокий уровень эмоциональной устойчивости (С) (коэффициент корреляции $r = 0,41838$, $n=258$, коэффициент регрессии = 0,3296), высокий уровень смелости (Н) (коэффициент корреляции $r = 0,252$, $n=258$, коэффициент регрессии = 0,34), стремление к независимости и уверенность в себе, доминантность (Е) (коэффициент корреляции $r = -0,309$, $n=258$, коэффициент регрессии = -0,251) достаточная жесткость и pragmatizm во взаимодействии (І) (коэффициент корреляции $r = -0,438$, $n=258$, коэффициент регрессии = -0,502), высокий самоконтроль (Q3) (коэффициент корреляции $r = 0,267$, $n=258$, коэффициент регрессии = 0,334). Константа показывает величину оценки, определяемую остальными факторами.

Таблица 3.

Расчёт коэффициентов регрессии для определения успешности по операторско-штабной специальности.

	Коэффициент регрессии (b)	Коэффициент корреляции	Т -критерий	Значимость.
Константа (a)	1,444721		1,944255	0,0072
A	-0,11533	-0,58043	-2,11792	0,0056
B	0,42	0,347	-5,348	0,00106
C	0,199	0,262083	3,1894	0,0019
G	0,29	0,304876	4,9469	0,0002
Q2	0,32	0,223495	2,1672	0,0037
Q3	-0,45	-0,3009	-3,8613	0,00705

Анализ показателей офицеров для операторско-штабной специализации представлен в таб. 3. Среди показателей личностного опросника для офицеров, успешных в этом виде деятельности, наиболее важны характеристики: низкая общительность (A), (коэффициент корреляции $r = -0,58$, $n=258$, коэффициент регрессии = -0,11); высокий интеллект (B), (коэффициент корреляции $r = 0,34$, $n=258$, коэффициент регрессии = 0,42); эмоциональная устойчивость (С), (коэффициент корреляции $r = 0,262$, $n=258$, коэффициент регрессии = 0,199); моральная нормативность (G) (коэффициент корреляции $r = 0,304$, $n=258$, коэффициент регрессии = 0,29); самостоятельность в деятельности (Q2), (коэффициент корреляции $r = 0,223$, $n=258$, коэффициент регрессии = 0,32); высокий самоконтроль (Q3), (коэффициент корреляции $r = -0,3$, $n=258$, коэффициент регрессии = -0,45). Показатель Т- критерия позволяет оценить полученные коэффициенты как значимые и достоверные.

Таблица 4.

Расчёт коэффициентов регрессии для определения успешности по социальному-педагогической специальности.

	Коэффициент регрессии (b)	Коэффициент корреляции	Т -критерий	Значимость
Константа (a)	2,21		2,657368	0,001
A	0,4685	0,28612	-2,10048	0,0002
C	-0,2666	-0,822	-3,25913	0,0006
L	0,104633	0,29729	1,054525	0,003
O	0,16715	0,39491	-1,55366	0,003
Q1	0,292	0,25285	4,951605	0,00056
Q3	0,17078	0,34155	0,107637	0,000

В таблице 4 представлены результаты регрессионного анализа по соци-

ально-педагогической специализации. Наиболее важными качествами в данном случае являются общительность (A), (коэффициент корреляции $r = 0,286$, $n=258$, коэффициент регрессии = 0,46); эмоциональная лабильность (C), (коэффициент корреляции $r = -0,822$, $n=258$, коэффициент регрессии = - 0,266); умение наладить контакт с людьми (L) (коэффициент корреляции $r = 0,297$, $n=258$, коэффициент регрессии = 0,104); уверенность в себе (O), (коэффициент корреляции $r = 0,394$, $n=258$, коэффициент регрессии = 0,167); консерватизм (Q1), (коэффициент корреляции $r = 0,252$, $n=258$, коэффициент регрессии = 0,292); высокий самоконтроль (Q3), (коэффициент корреляции $r = 0,341$, $n=258$, коэффициент регрессии = 0,17). Показатель Т- критерия позволяет оценить полученные коэффициенты как значимые и достоверные.

Таблица 5.

Расчёт коэффициентов регрессии для определения успешности по инженерно-технической специальности.

	Коэффициент регрессии (b)	Коэффициент корреляции	Т -критерий	Значимость.
Константа (a)	2,77		2,24048	0,0007
B	0,514	0,6475	-6,5729	0,0004
F	-0,245	-0,4539	-8,9402	0,0002
L	0,170872	0,48549	1,688375	0,001
O	-0,16611	-0,39244	-1,68154	0,001
Q3	0,485	0,569	-3,083	0,00008
Q4	-0,3345	-0,401	-3,576	0,0003

Результаты анализа по инженерно-технической специальности (см. табл. 5) показывают, что наиболее важными для успешности в данной деятельности являются показатели: высокий уровень интеллекта (B) (коэффициент корреляции $r = 0,647$, $n=258$, коэффициент регрессии = 0,514), осторожность и осмотрительность (F) (коэффициент корреляции $r = -0,453$, $n=258$, коэффициент регрессии = -0,245), высокая самооценка и ориентация на себя (L) (коэффициент корреляции $r = 0,485$, $n=258$, коэффициент регрессии = 0,17) тревожность, ответственность (O) (коэффициент корреляции $r = -0,392$, $n=258$, коэффициент регрессии = - 0,166), высокий самоконтроль (Q3) (коэффициент корреляции $r = 0,589$, $n=258$, коэффициент регрессии = 0,485); возбуждённость (Q4;) (коэффициент корреляции $r = -0,401$, $n=258$, коэффициент регрессии = -0,334). Константа показывает величину оценки, определяемую остальными факторами.

Проведённый анализ позволил, после стандартизации полученных показателей, сформировать профессиональный профиль конкретного офицера. На основе полученного профиля, при учёте показателей профессиональной подготовки и профессиональной готовности, возможно достаточно достоверно прогнозировать успешность деятельности офицера в той или иной специальности и оптимизировать принимаемые в отношении его кадровые решения.

Таким образом, в результате анализа было выделено три основных фактора, определяющих уровень эффективности офицера и степень оптимальности принятого в отношении него кадрового решения. К ним относятся: 1 фактор – **личностные** (характерологические) **особенности** офицера, связанные с его отношением к себе, окружающим и деятельности. 2 фактор - **профессиональной подготовленности** офицера, его составили показатели, связанные с уровнем подготовки (учеб-

ная успеваемость) и опытом служебной деятельности. З фактор – профессиональная готовность офицера к деятельности. В него вошли характеристики военно-профессиональной направленности, личностный адаптационный потенциал и характеристики эмоционально-волевой сферы офицера. Наиболее весомым в полученной системе является фактор личностных особенностей.

Выявлены количественные показатели, относящиеся к личностному фактору, позволяющие прогнозировать успешность в профессиональной деятельности офицера для различных специальностей. Для организаторских (командных) – это высокий уровень эмоциональной устойчивости (С), высокий уровень смелости (Н), стремление к независимости и уверенность в себе, доминантность (Е), достаточная жесткость и прагматизм во взаимодействии (І), высокий самоконтроль (Q3). Для операторских (штабных) - низкая общительность (А), высокий интеллект (В), эмоциональная устойчивость (С), моральная нормативность (G) самостоятельность в деятельности (Q2), высокий самоконтроль (Q3). Для социально-педагогических- общительность (А), эмоциональная лабильность (С), умение наладить контакт с людьми (L), уверенность в себе (О), консерватизм (Q1), высокий самоконтроль (Q3). Для инженерных - высокий уровень интеллекта (В), осторожность и осмотрительность (F), высокая самооценка и ориентация на себя (L), тревожность, ответственность (О) высокий самоконтроль (Q3), возбуждённость (Q4);.

Проведённый регрессионный анализ позволил сформировать уравнения регрессии для оценки личностного потенциала офицера в отношении деятельности на различных должностных позициях. Сравнение стандартизованных показателей, полученных при диагностике кандидатов по различным шкалам, позволит с необходимой точностью выделить наиболее оптимальные для них траектории профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Белоусов А.В. Психологическая диагностика волевых качеств офицеров при принятии кадровых решений. Дисс. канд. психол. наук. – М., 2006.
2. Военная профессиология. // под редакцией А.Г. Кааяни, Ю.Г. Сулимова - М., 2004.
3. Климов Е.А. Психология профессионала. – М., 1996.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990.
5. Сечко А.В. Психологические аспекты аттестации военнослужащих. – М., ВУ, 2005.
6. Сысоев И.В. Индивидуальная управлеченческая концепция руководителя кафедры ВУЗа МО РФ. Дисс. канд. психол. наук. – М., 2001.
7. Тертышный А.А. Психологические условия профессионализации офицеров во время обучения в ВВУЗе МО РФ. Дисс. канд. психол. наук. – М., 2000.

Rusaleyev A.V.

ESTIMATION OF PERSONAL POTENTIAL OF OFFICERS IN THE COURSE OF PSYCHOLOGICAL MAINTENANCE OF PERSONNEL DECISIONS

The article is devoted to research of personal characteristics of officers by working out, acceptance and realization of personnel decisions. In work the basic psychological factors determining personnel decisions concerning officers are advanced. The most informative parameters allowing are established to advance an optimal path of professional development of the expert in the course of psychological maintenance of personnel decisions.

ПРОФПРИГОДНОСТЬ К РУКОВОДСТВУ ПЕРВИЧНЫМ ВОИНСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ

Приводятся результаты эмпирического исследования профессиональной пригодности младших командиров пограничных органов. Анализ профессиональной пригодности включал в себя рассмотрение психологических свойств (профессионально важных качеств (ПВК)) младших командиров на нейродинамическом, психодинамическом, личностном, социально-психологическом уровне индивидуальности. Наибольший вклад в прогноз успешности деятельности вносят психологические свойства личностного уровня в структуре индивидуальности младших командиров.

Ключевые слова: профессиональная пригодность, профессионально психологический отбор, профессионально важные качества, психоанализ.

Ключевые слова: воинский коллектив, руководство, профессиональная пригодность, профессионально важные качества (ПВК).

В современных условиях в связи с изменившимся социально-экономическим положением в нашей стране, качественными изменениями личного состава, возросшим объемом и значимостью задач, выполняемых пограничными органами России, предъявляются высокие требования к профессионализму младших командиров. Младшие командиры постоянно находятся среди подчиненных и непосредственно включены в процесс их обучения и воспитания. Никто лучше младших командиров не может знать сильные и слабые стороны своих подчиненных, их запросы и настроения, проблемы, а также возможные варианты поведения в различных ситуациях.

От профессионализма младших командиров во многом зависит дисциплина и морально-психологическое состояние воинских коллективов. Высокий уровень профессиональной пригодности младших командиров особенно значим в условиях перехода на контрактную основу комплектования. Однако среди лиц, проходящих военную службу по контракту, проявляются негативные явления (нарушение правил несения пограничной службы, неустановленные взаимоотношения, нарушения воинской дисциплины, низкий процент лиц, выразивших психологическую готовность к участию в охране Государственной границы и внешних границ стран СНГ, не всегда готовы к длительной служебной нагрузке и др.) в процессе прохождения военной службы. В связи с этим говорить о положительных изменениях качественных параметров военнослужащих, проходящих военную службу по контракту, пока преждевременно.

Различным психологическим аспектам проблемы профессиональной пригодности посвящены труды Б.Г. Ананьева, В.С. Аванесова, В.А. Бодрова, К.М. Гуревича, С.Г. Геллерштейна, В.Н. Дружинина, К.М. Зараковского, Е.А. Климова и др. Диагностика и анализ деятельности в военной сфере отражены в работах А.П. Андриашкина, А.И. Безуглова, Ю.Н. Гурьянова, Ю.А. Елбаева, Л.Ф. Железняка и других исследователей. Профессиональная деятельность младших командиров (особенности воспитания, подготовки, становления) исследовались такими учеными, как А.И. Антипов, Н.П. Гамыла, В.М. Дудник,

Ю.В. Полевой, В.В. Сушанко, Л.В. Черкасов [2].

Между тем, научные исследования по проблеме психодиагностики профессиональной пригодности в целях профессионального психологического отбора кандидатов на должности младших командиров для прохождения военной службы по контракту в пограничных органах России в работах данных исследователей не отражены.

Необходимость решения проблем профессионального психологического отбора в основном обусловлена важностью точного прогнозирования профессиональной пригодности кандидатов на должности младших командиров пограничных органов, которое позволяет максимально использовать резервы личности, способствовать их направлению в наиболее продуктивную сферу воинской деятельности. Психоdiagностика профессиональной психологической пригодности кандидатов на должности младших командиров пограничных органов является одним из важнейших условий качественного комплектования данной категории военнослужащих.

В настоящей работе предпринята попытка разработать и экспериментально обосновать методику оценки профессиональной пригодности, основанную на изучении психологических свойств нейродинамического, психодинамического, личностного и социально-психологического уровнях индивидуальности младших командиров и использовании статистического аппарата анализа.

Гипотезой нашего исследования стало предположение о том, что профессиональная пригодность младших командиров представляет собой совокупность психологических свойств психодинамического, личностного и социально-психологического уровня в целостной структуре индивидуальности, влияющих на успешность деятельности. При этом наибольший вклад в прогноз успешности деятельности вносят психологические свойства личностного уровня в структуре индивидуальности младших командиров.

ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Объектом исследования явились 516 младших командиров, проходящие военную службу в пограничных органах. Возраст обследованных – от 22 до 33 лет. Образование: среднее (полное) общее, начальное профессиональное.

Методики исследования. Психологическое обследование проводилось с применением комплекса методик, с помощью которых определялись показатели психологических характеристик на различных уровнях индивидуальности младших командиров: свойства нейродинамического уровня диагностировались по опроснику Я. Стреляю, свойства психодинамического уровня - по опроснику структуры темперамента (ОСТ), разработанному В.М. Русаловым. Для исследования свойств личностного уровня применялись: опросник 16 PF Кэттелла (форма А), многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность», методика диагностики стиля поведения в конфликте (К. Томаса). Подуровень интеллекта исследовался методиками: аналогии, комбинаторные способности. Для исследования социально – психологического уровня индивидуальности использовалась методика определения уровня самоконтроля УСК, методика диагностики межличностных отношений Т. Лири.

Ход исследования. *На первом этапе* была проведена диагностика психологических свойств младших командиров ($n = 286$).

На втором этапе была проведена экспертная оценка успешности их

деятельности. Экспертами были прaporщики (мичманы) и офицеры, хорошо знающие своих подчиненных, вошедших в состав группы обследованных младших командиров. В качестве успешности деятельности выступала интегральная оценка таких показателей, как: профессиональные знания, умения, навыки; воинская дисциплина; авторитет в воинском коллективе; служебная активность и шкал оценок (1, 2, 3, 4, 5).

На третьем этапе была проведена оценка прогностической валидности подобранных методик, определены профессионально важные качества младших командиров, создана конверсионная таблица (перевод полученных «сырых» показателей по тестам в стены), определен математико-статистический метод для распознавания внешнего «образа» (успешности деятельности) младшего командира, создана конверсионная таблица для перевода значений уровня множественной регрессии в группы профессиональной пригодности.

На четвертом этапе была проведена диагностика профессионально важных качеств кандидатов ($n = 230$), поступающих на военную службу по контракту на должности младших командиров в пограничные органы, и определена группа профпригодности. Через 12 месяцев была проведена экспертная оценка успешности их деятельности и расчет показателей эффективности отбора с использованием разработанной методики.

Математический аппарат исследования. Статистическая обработка данных проводилась с использованием корреляционного и множественного регрессионного анализа, входящие в пакет прикладных программ «SPSS 11,0 for Windows».

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для оценки прогностической валидности методик был использован корреляционный анализ (r – Спирмен) Выявлены статистически значимые прямые зависимости успешности деятельности со шкалами следующих методик:

16 – факторный личностный опросник Кэттелла (форма А) – 16 ФЛО

шкалой А ($r = 0,386$; $p < 0,01$);
шкалой G ($r = 0,421$; $p < 0,01$).

Опросник структуры темперамента Русалова (ОСТ)

шкалой Сэр ($r = 0,344$; $p < 0,01$);
шкалой П ($r = 0,325$; $p < 0,01$).

Методика определения уровня самоконтроля (УСК)

шкалой Ид ($r = 0,355$; $p < 0,01$).

Статистически значимая обратная корреляционная зависимость:

16 – факторный личностный опросник Кэттелла (форма А) – 16 ФЛО

шкалой М ($r = -0,409$; $p < 0,01$);
шкалой О ($r = -0,461$; $p < 0,01$).

Выявленные статистически значимые зависимости позволяют нам утверждать, что позитивный «вклад» в процесс профессиональной деятельности младших командиров вносят такие психологические свойства (ПВК), как: *социальная эргичность* (открытость, стремление к лидерству, легкость в установлении социальных связей), *предметная пластиность* (гибкость мышления, легкость переключения с одного вида деятельности на другой, стремление к разнообразию форм предметной деятельности), *общительность* (готовность к сотрудничеству, легкость в адаптации к различным социальным

группам), **нормативность поведения** (осознанное соблюдение норм и правил поведения), **практичность** (ориентация поведения на реальные жизненные условия), **уверенность в себе, интернальность** (склонность считать, что достижение успеха в жизни в большей мере зависит от самого человека).

Между тем такие качества, как: **замкнутость, вязкость мышления, склонность к монотонной работе, безответственность, недобросовестность, непрактичность, преобладание ориентации на свой внутренний мир, а не на реальные условия, неуверенность в своих силах, тревожность, экстернальность** (склонность считать, что успех любого дела зависит не от активности самого человека, а от везения и внешних обстоятельств) отрицательно влияют на успешность профессиональной деятельности младших командиров.

В нашем исследовании мерой связи между внешним критерием (успешность деятельности) и полученными показателями тестов использовался коэффициент корреляции r -Спирмена. Коэффициенты корреляции рассчитывались для всей выборки ($n=286$). Между тем для целей профессионального отбора нас интересует конкретный кандидат на должность младшего командира, у которого по показателям психодиагностики можно было бы предсказать его профессиональную успешность. Для этого нами использовалась техника регрессионного анализа.

В литературе отмечается, что полностью поведение человека не предсказуемо, и коэффициент корреляции между внешним (рабочим) поведением и результатами отдельных тестовых измерений, как правило, составляет $0,2 - 0,3$ [3]. Однако множество разных тестовых показателей, взятых в совокупности, связаны с прогнозируемым поведенческим качеством сильнее. Происходит совокупное усиление возможностей в задаче распознавания внешнего «образа». Для прогноза в этом случае используется уравнение множественной регрессии.

Для получения коэффициентов диагностических уравнений используют полярные группы, то есть самых успешных профессионалов и тех, от которых целесообразно избавиться, вследствие этого для получения коэффициентов диагностического уравнения множественной регрессии нами использовались полярные группы, по 30 человек в каждой («успешных», «неуспешных»), младших командиров. Данные группы были выделены по результатам проведенного экспертного опроса 286 младших командиров. Группа «успешных» младших командиров имела интегральную оценку по всем показателям (4,7-5 баллов), а группа «неуспешных» – ниже 3 баллов. В результате расчетов было получено уравнение множественной регрессии следующего вида:

$$Y = 0,341 + 0,261G + 0,181A + 0,131Ид + 0,111Сэр + 0,106П - 0,296О - 0,258M$$

Данное уравнение является значимым ($p < 0,001$) и информативным. Коэффициент множественной корреляции $R=0,93$; коэффициент множественной детерминации $R^2 = 0,87$. В уравнении можно отметить иерархические отношения между ПВК младших командиров. Наибольшие весомые значения (0,296 О – уверенность в себе, 0,261G – нормативность поведения, 0,258 M – практичность, 0,181 A – общительность) приходятся на личностный уровень индивидуальности, затем (0,131Ид – интернальность в области достижений) – на социально-психологический уровень и наименьшие весовые значения (0,111Сэр – социальная эргичность, 0,106 П - пластичность предметная) приходятся на

психодинамический уровень индивидуальности.

Как и предполагалось, наибольшее значение в профессиональной пригодности отводится психологическим свойствам личностного уровня индивидуальности младших командиров, что подтверждает нашу гипотезу.

Полученные выше данные позволили нам разработать методику оценки профессиональной пригодности кандидатов на должности младших командиров, которая включает в себя необходимость проведения ряда последовательных мероприятий при профотборе.

1. Проведение тестирования кандидатов на должности младших командиров методиками: «16-факторный личностный опросник Кэттелла - 16-ФЛО» (форма А), «опросник структуры темперамента Русалова - ОСТ», «методика определения уровня самоконтроля – УСК».

2. Перевод полученных в результате тестирования «сырых» баллов по факторам - А, Г, М, О (16-ФЛО), шкалам - Сэр, П (ОСТ), шкале - Ид (УСК) в стены .

3. Полученные значения по факторам - А, Г, М, О, шкалам - Сэр, П, шкале - Ид в стенах подставляем в уравнение множественной регрессии:

$$Y = 0,341 + 0,261G + 0,181A + 0,131Ид + 0,111Сэр + 0,106П - 0,296О - 0,258М$$

4. Вычисление значения Y (прогностический критерий успешности деятельности).

5. По табл. 1 выставить соответствующему значению Y, группу профессиональной пригодности.

Таблица 1

Оценка профпригодности кандидата на должность младшего командира

Стен	Значение уравнения множественной регрессии	Уровень ПВК кандидата	Соответствие кандидата требованиям профессиональной деятельности	Группа профпригодности
10				
9	2,2	Высокий	Полностью соответствует	I «Рекомендуется в первую очередь»
8				
7				
6	1,4 – 2,1	Средний	В основном соответствует	II «Рекомендуется»
5				
4				
3	0,9 – 1,3	Ниже среднего	Частично соответствует	III «Рекомендуется условно»
2				
1	0,8	Низкий	Не соответствует	IV «Не рекомендуется»

Для проверки разработанной методики было проведено психологическое обследование 230 кандидатов на должности младших командиров, поступающих на военную службу по контракту. Возраст обследованных – от 22 до 33 лет. Образование: среднее (полное) общее, начальное профессиональное. Было проведено психологическое обследование данной группы кандидатов комплектом тестов: опросник структуры темперамента Русалова (ОСТ), 16 – факторный личностный опросник Кэттелла (форма А) – 16 ФЛО, методика определения уровня самоконтроля – УСК. По результатам тестирования им была выставлена группа профессиональной пригодности. Через 12 месяцев после назначения этих военнослужащих на должности младших командиров была проведена эк-

спертная оценка их успешности деятельности.

Распределение выборки по группам профпригодности по результатам применения разработанной методики и экспертной оценки успешности деятельности отражены в табл. 2.

Таблица 2

Распределение выборки по группам профпригодности (n=230)

По результатам разработанной методики		По успешности деятельности (группы профпригодности/чел.)			
Группы профпригодности	Количество человек	I	II	III	IV
I	25	15	10	0	0
II	94	9	82	3	0
III	85	0	21	56	8
IV	26	0	0	9	17
Всего	230	24	113	68	25

Последующим шагом необходимо было оценить эффективность профессионального психологического отбора на основе разработанной методики. Эффективность отбора определяется показателями точности (Тп), надежности (Н) и достоверности прогноза профпригодности (Д).

На основе анализа степени совпадения группы профпригодности, выставленная по результатам использования методики оценки профессиональной пригодности кандидатов на должности младших командиров с успешностью деятельности (по результатам экспертной оценки) испытуемых, была проведена оценка эффективности профессионального психологического отбора. Результаты оценки эффективности профессионального психологического отбора отражены в таблице 3.

Таблица 3

Значения основных показателей эффективности отбора

Показатели эффективности отбора	Значения показателя
Абсолютная точность прогноза Тп (%)	73,9
Показатели надежности (%) Н1,2 (+)	97,5
Показатели надежности (%) Н3,4(-)	81,1
Достоверность прогноза Д (%)	90,9

Полученные результаты свидетельствуют о том, что при проведении профессионального психологического отбора с использованием разработанной методики оценки профессиональной пригодности кандидатов на должности младших командиров:

- в 73,9 % случаев группа профпригодности испытуемых абсолютно совпадает с показателями успешности деятельности;
- в 97,5 % случаев кандидаты, получившие 1 и 2 группу профпригодности, стабильно имеют более высокие результаты успешности деятельности, по сравнению с кандидатами, получившими 3 и 4 группу;
- в 81,1 % случаев кандидаты, получившие 3 и 4 группу профпригодности, имеют более низкие результаты успешности деятельности по сравнению с кандидатами, получившими 1 и 2 группу;
- в 90,9 % случаев успешность деятельности оценивается не ниже группы профпригодности испытуемых.

Отсюда следует, что разработанную методику можно использовать при

оценке профпригодности кандидатов на должности младших командиров в целях профессионального психологического отбора.

ВЫВОДЫ

1. Профессиональная пригодность «успешных» младших командиров представляет собой совокупность психологических свойств (ПВК), таких, как: **социальная эргичность** (открытость, стремление к лидерству, легкость в установлении социальных связей), **предметная пластиность** (гибкость мышления, легкость переключения с одного вида деятельности на другой, стремление к разнообразию форм предметной деятельности), которые относятся к психодинамическому уровню индивидуальности; **общительность** (готовность к сотрудничеству, легкость в адаптации к различным социальным группам), **нормативность поведения** (осознанное соблюдение норм и правил поведения), **практичность** (ориентация поведения на реальные жизненные условия), **уверенность в себе**, относятся к личностному уровню индивидуальности; **интернальность** (склонность человека считать, что достижение успеха в жизни в большей мере зависит от него самого) относится к социально-психологическому уровню индивидуальности, – влияющих на успешность деятельности. При этом ведущее значение приходится на психологические свойства личностного уровня индивидуальности младших командиров (значение коэффициента 0,296 О – уверенность в себе, 0,261G – нормативность поведения, 0,258 M – практичность, 0,181 A – общительность).

2. Для «неуспешных» младших командиров характерны следующие качества: замкнутость, вязкость мышления, склонность к монотонной работе, безответственность, недобросовестность, непрактичность, преобладание ориентации на свой внутренний мир, а не на реальные условия, неуверенность в своих силах, тревожность, экстернальность (склонность считать, что успех любого дела зависит не от активности самого человека, а от везения и внешних обстоятельств).

3. Доказана эффективность профессионального психологического отбора в результате применения разработанной методики оценки профпригодности кандидатов на должности младших командиров по показателям прогноза: точности (73,9%), надежности (97,5%, 81,1%), достоверности (90,9%).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Агафонов А. Опыт есть, нет организации – должен. //Вестник границы России. – 2005. – №4. С.3-9.
2. Антипов А.И. Особенности воспитания дисциплинированности у старослужащих солдат и сержантов: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук.- М., 1969.
3. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов. - М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511с.
4. Бухтияров А. Пограничник по контракту. //Вестник границы России. – 2005. – №5. – С.67-78.
5. Величко В.Ю. Поспешит контрактник на службу. //Вестник границы России. 2006. №5. С.3-9.; Шамрицкий Д. От приоритетов материальных – к приоритетам служебным. //Вестник границы России. – 2006. – №6. – С.10-15.
6. Гамыла Н.П. Педагогические основы совершенствования подготовки сержантов к воспитательной работе в частях ВВС: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – М., 1986.
7. Дудник В.М. Педагогические проблемы совершенствования системы воспитания курсантов учебных подразделений: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – М., 1975.
8. Некрасов К. Контрактник или срочник? //Вестник границы России. – 2004. – №6. – С.4-13.
9. Полевой Ю.В. Психологические особенности становления сержантов в воинской части: Ав-

- тореф. дис. ... канд. псих. наук. – М., 1989.
10. Профессиональный психологический отбор в военно-учебном заведении.// Захаров И.В., Глущко А.Н. - М.:ВПА, 1990.
11. Сушанко В.В. Педагогические проблемы совершенствования специальной подготовки сержантов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1977.
12. Труфанов В.Т. Новые условия требуют новых решений. // Пограничник. – 2005. – № 3. –С. 3 - 8.
13. Черкасов Л.В. Система методической подготовки сержантов в войсковых частях: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1960.

Kurganov V.N.

LEADER COMPETENCY IN ELEMENTARY MILITARY GROUP

The article provides the results of experimental research done on frontier guard junior officers in regard of their competency. A variety of parameters has been measured: neurodynamics, psychodynamics, character, socio-psychological aspects, etc.

Key words: professional suitability, professionally psychological selection, professionally important qualities, psychodiagnostics.

РАЗДЕЛ IV. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

Резванцева М.О.

РЕГИОНАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ В ГРУППЕ ПОДРОСТКОВ

Стратегии социального взаимодействия в группах подростков определяются обществом и рассматриваются в рамках социологии. Проведенным исследованием выявлено, что традиционно на Западе группы стараются асимилировать друг друга, в то время как на Востоке большие приняты стратегии взаимного примирения.

Ключевые слова: стратегии социальной перцепции, функционально-системная психология, этнопсихологические различия, резонансность восприятия.

В современном динамичном мире активно развиваются экономические, политические, информационные связи людей, и проблемы межличностного восприятия, влияющие на взаимодействие в группе, приобретают особую актуальность. Как человек воспринимает группу, насколько хорошо ориентируется в пространстве ее межличностных отношений и согласует ли с группой свои представления или, наоборот, имеет отличное, собственное, мнение? Знание особенностей социального восприятия позволит более точно определить адекватность взаимодействия субъекта в той или иной группе, а также понять «инаковость» поведения другого.

Еще Аристотель определял человека как общественное существо по своей природе. Действительно мы рождаемся, растем и реализуемся рядом с другими людьми, в малых и больших группах. По отношению к этим группам у субъекта вырабатывается определенный способ их восприятия, который называют социальной перцепцией. Она включает в себя и восприятие человека человеком [Бодалев 1982], и восприятие человеком группы и группой самой себя, и межгрупповое восприятие [Андреева 2000]. В более узком смысле «социальная перцепция» определяется как не только восприятие, но и познание другого с учетом и его собственной активности во взаимодействии (Андреева 2008, с.119). В представленной статье мы именно в этом значении будем употреблять термин социальная перцепция.

По данным Л.С. Выготского, социальная ситуация развития влияет на особенности психики, через деятельность [Леонтьев 1975], через семью [Карabanova 2005]. Существует так называемый социальный субъект [Шабельников, 2004], определяемый взаимодействиями людей с биосферой, от которого зависит характер деятельности в том или ином регионе. «Чаще всего никто не является личным организатором логики действия, а роль организатора выполняют жесткие связи между людьми в структуре группы, действующие как единый субъект, единый социальный организм» [Шабельников 1998, с. 84]. Характер деятельности, в свою очередь, задает особенности психического развития и взаимодействия в группе и влияет, в том числе, и на социальную пер-

цепцию. Задача нашего исследования заключалась в следующем: проследить, существуют ли стратегии социального восприятия подростков в группе сверстников и различаются ли они в зависимости от региона их проживания?

Эксперимент проводился в школьных группах старших подростков. Именно для них взаимодействия со сверстниками являются ведущим типом деятельности [Эльконин, 1971] и предметом пристального внимания. Группа сверстников помогает подростку в выработке навыков социального взаимодействия, дает подростку возможность пережить эмоциональный контакт, чувство солидарности и взаимной поддержки, помогает выработке автономии от взрослых (Кон 1989). В старшем подростковом возрасте с 15-18 лет [Эльконин, Божович] по отношению ко всему миру, а так же к сверстникам, начинает вырабатываться, через переживания, собственная рефлексивная позиция, помогающая человеку в будущем успешно взаимодействовать с другими, дружить, любить, творить. Однако, в зависимости от региона проживания, тип взаимоотношений и переживаний в референтной группе подростков будет отличаться. Ф.Е. Василюк считает, что «в каждом переживании нетрудно заметить его культурно-историческую опосредованность... Иначе говоря, определенная содержательная направленность процесса переживания отнюдь не является естественно присущей человеческой психике вообще. Первобытному человеку, например, не придет в голову вопрос, лежит ли на нем лично ответственность за неудачу на охоте или нет. Вина возлагается на колдовство, порчу, дурное влияние, от которого он защищается магическими процедурами» [Василюк Ф.Е. 1984, с.157-158].

Собственное аффективное отношение к сверстникам, характер переживаний, как и всей психики, определяется, на наш взгляд, не столько внутренними потребностями подростков, сколько задан особенностями специфической социальной ситуации развития. Мы различаем более восточные регионы (Алма-Ата и Кызыл) и более западные (Москва и Московская область) как общества с более коллективной и индивидуальной деятельностью [Брунер 1977] и предполагаем, что социальная перцепция в группе одноклассников у старших подростков будет различна.

Согласно исследованиям М.М. Муканова, в мышлении традиционных казахов большую роль играет рассудок, интуитивная логика. «Люди, не обученные грамоте, могут весьма тонко мысленно представить, какой человек и как будет себя вести в каждом конкретном случае, мысленно представить результаты действий других людей» [Муканов 1979, с.206]. «Если западный человек всячески подчеркивает свою индивидуальность, свою независимость, границы собственного «Я», то восточный человек, напротив, будет стараться слиться со всеми, делать все, чтобы как можно более естественно быть вплетенным в сложную ткань семейно-родовых взаимоотношений и при этом разрушить все преграды и границы, отделяющие его от других», - пишет А. Малаева [Малаева 2000, с.214-215].

В Туве, расположенной в труднодоступных территориях между Северными Саянами и Южными Танды, в центре Азии, и скрытой от внешнего мира своей удаленностью и отсутвием железнодорожного сообщения, семейные связи и отношения продолжают и по сей день играть значительную роль. «Большую часть территории республики занимают сельские местности, где до сих пор сохраняются традиционная культура и быт тувинцев. Кроме столицы,

города Тывы, по быту и образу жизни в большей степени приравниваются к сельским местностям, где внутрисемейные социальные связи продолжают оставаться ведущими и личность характеризуется высокой потребностью в аффилиации» [Тову 2002, с. 61].

Мы предположили, что подростки из более восточных групп будут более склонны воспринимать одноклассников так же, как и группа. А подростки западных регионов – более самостоятельно, отлично от мнения группы. Поэтому наши испытуемые – подростки разных национальностей, проживающие в данном регионе не менее трех лет. В исследовании участвовало 4 группы испытуемых по 250 учеников обычных, не лицейских 9-11 классов из Москвы, сел Московской области, Кызыла и Алма-Аты.

Для изучения социальной перцепции в школьной группе подростков мы применяли методику матричного анализа И.В. Шабельникова, которая позволяет в естественных условиях в группах по 10 человек, выбранных случайным образом из класса, где не меньше года учатся подростки, провести оценку их качеств с использованием биполярных прилагательных.

Каждый испытуемый оценивает товарищем по 10 заданным категориям (красивый-некрасивый, теплый-холодный, смелый-трусливый, полезный – бесполезный, добрый-злой, нежный-грубый, простой-сложный, трудолюбивый-ленивый, веселый-грустный, уверенный-тревожный), включая себя самого, присваивая 1 балл самому красивому и, соответственно, 10 – самому некрасивому. В итоге получается 10 индивидуальных матриц категориальных оценок, которые затем суммируются, вновь ранжируются. Получается так называемая матрица «мера группы». На последнем этапе обработки ранги индивидуальных матриц сравниваются с групповой матрицей, и полученная сумма по каждому испытуемому показывает степень резонансности к группе. Резонансность определяется И.В. Шабельниковым как степень включенности субъекта в категориальные отношения в группе. Данная методика удачно сочетает в себе экспериментальную процедуру, проходящую при четком контроле заданных условий и естественный «игровой» характер проведения.

В итоге полученные данные характеризовали степень резонансности каждого испытуемого к группе одноклассников. Согласно задаче нашего исследования, – изучить степень включенности в категориальные отношения в группе, и предположению, что в более восточных группах (Алма-Аты и Кызыла) степень включения в категориальные отношения будет выше, чем в более западных (Московская область и Москва), в каждой региональной экспериментальной группе были выделены три уровня резонансности к группе. Все равные группы различались между собой количеством испытуемых с высокой средней и низкой степенью резонансности к группе. Для их выделения применялась процедура проверки на нормальность распределения всей выборки с помощью пакета SPSS - 14, а также вычислялась средняя степень резонансности по всей выборке, которая составила 18 баллов. Определялось двадцатипроцентное распределение выборки, согласно которому определились группы с низкой степенью резонансности – с 12 баллов и ниже, с высокой – с 23 и выше. Полученные значения использовались для выделения групп с высокой, средней и низкой степенью резонансности к группе сверстников по каждому региону. Таким образом по всей выборке были получены следующие результаты предварительного анализа, отраженные в табл. 1.

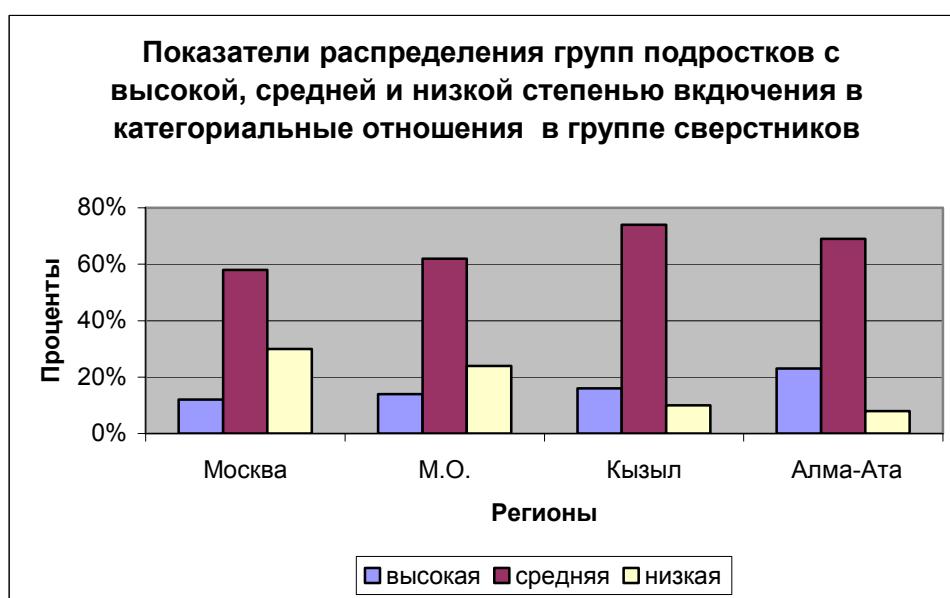
Таблица 1

Распределение степени резонансности к группе сверстников подростков из разных регионов (в %)

Группы из разных регионов	250 чел.	Степень резонансности к группе				
		высокая	в %	средняя	в %	низкая
Москва	250 чел.	29	12%	147	58%	74
Московская область	250 чел.	36	14%	154	62%	60
Кызыл	250 чел.	39	16%	187	74%	24
Алма-Ата	250 чел.	57	23%	174	69%	19

Как показано в таблице, в группе московских подростков мы имеем 12% с высокой и 30% с низкой степенью резонансности к группе сверстников, что означает, что у московских школьников восприятие сверстников в большей степени индивидуально и меньше совпадает с оценкой группы. В группе Московской области эти показатели несколько изменяются в сторону увеличения количества испытуемых с высокой степенью резонансности к группе – 14%, и уменьшения – с низкой степенью резонансности. В кызыльской группе подростков также увеличивается процент резонансности к группе сверстников до 16% и, соответственно, уменьшается процент подростков с низкой степенью резонансности к группе – 10%. В алма-атинской группе подростков 23% – с высокой степенью резонансности к группе и 8% – с низкой. Это означает, что в восприятии одноклассников алма-атинской выборки преобладает группа, не отличающаяся от большинства сверстников.

Наиболее наглядно полученные результаты представлены в следующей диаграмме.



В диаграмме хорошо видно, что социальная перцепция подростками одноклассников из разных регионов различна: от более индивидуальной в Москве до более групповой в Алма-Ате (крайний левый столбик постепенно растет от 12% до 23%).

Соответственно, чем восточнее, тем заметнее уменьшение несовпадения собственного мнения подростка с мнением группы в оценке категорий (уменьшение крайнего правого столбца от 30% до 8%).

Для подтверждения предположения о том, что в более восточных регионах подросток соотносит свои категориальные оценки с оценками группы, а в более западных он в большей степени вырабатывает индивидуальные оценки, был проведен статистический анализ сравнения степени резонансности различных групп с помощью t -критерия.

В результате были получены следующие данные: подростки Москвы и Московской области значимо различаются по степени резонансности к группе сверстников ($p < 0,01$), так же значимо различаются по исследуемому показателю и группы Москвы и Алма-Аты, Москвы и Кызыла, Московской области и Казахстана, Московской области и Кызыла ($p < 0,01$ для всех).

В группах подростков Алма-Аты и Кызыла значимых различий в степени резонансности к группе одноклассников не выявлено ($p > 0,05$). Это означает, что их можно рассматривать как «более восточные» группы с аналогичным характером категориальной социальной перцепции. Таким образом, мы экспериментально выяснили, что все группы, кроме Алма-Аты и Кызыла, значимо отличаются между собой по степени резонансности к группе сверстников. Московские подростки по выбранному показателю значимо отличаются от подростков московской области, где выборка состояла из жителей сел и поселков Чеховского, Дмитровского и Балашихинского районов с иным, отличным от мегаполиса, укладом жизни.

Необходимо объяснить, почему в столице Казахстана и Тувы, независимо от национальности, все подростки имеют более высокую степень включения в категориальные отношения в группе, чем в Московской области и в Москве, и обратиться к схожим исследованиям.

Одним из первых в психологии социальную перцепцию как широкую категориальную оценку окружающих людей выделяет Дж. Брунер и его единомышленники, считая, что категоризация, а также оценки группы во многом зависят от социальной и культурной среды. Так, Ф. Р. Клакхон, П. Гринфилд исследуют особенности мышления и социальных отношений в обществах коллективистской и индивидуалистической ориентации, подчеркивая различие их ценностей, основных взглядов на мир, а также степень образованности. Изучая эгоцентрическую стадию развития мышления, а также феномены, Ж.Пиаже, Дж. Брунер, А. Кардинер выясняют различия в мышлении и отношении к миру европейцев, обучающихся африканцев и неграмотных сельских сенегальских детей. У последних наблюдалось отсутствие самосознания в традиционно западном представлении, а также отсутствие необходимости обосновывать свою мысль, а также не сформирована децентрация. Авторы связывают полученные результаты с особенностями коллективно организованных культур, «субъективизм личности в таких обществах не культивируется; наоборот, поддерживается идея реальности, единства человека и мира» [Брунер 1977, с.328]. В дальнейших исследованиях Р. Олвер и М. Хорнсби у эскимосских детей был выявлен «реализм», «недифференцированный» эгоцентризм, при котором все физические явления рассматриваются созданными не только человеком для человека, а обладающие самостоятельным, более целостным существованием. Это зависит от особого типа культуры, «требующей групповых действий в осуществлении основных форм деятельности – охота на тюленей и карибу, ловля рыбы запрудой». Эгоцентризм в мышлении характерен для индустриального общества с индивидуалистической ориентацией, считает

Дж. Брунер. «Возможно, коллективистская ориентация развивается именно там, где недостаточная власть индивида над физическим миром. Не располагая личными возможностями практически влиять на условия среды, он и не понимает значения личности. Отсюда с точки зрения познавательных категорий индивид должен быть в меньшей степени склонен отделять себя от других индивидов и от физического мира, его самосознание тем слабее, чем меньше значения он придает самому себе» [Брунер 1977, с 332].

Таким образом, в целом ряде исследований, описанных Брунером, выделяются различия в стратегиях социальной перцепции в обществах с коллективистской и индивидуалистической ориентацией. Это объясняется им наличием или отсутствием в разных обществах индивидуальной манипуляции в раннем детстве и социальной интерпретации первой детской активности либо как проявления собственных желаний и потребностей малыша, либо как часть совместного со взрослым действия. Кроме того, Брунер связывает подобное различное воспитание с культурой и со взаимодействием со средой. «Коллективистская ориентация возникает не просто в качестве побочного продукта индивидуальной беспомощности в отношении к миру внешних предметов, она систематически поощряется в процессе социализации. Западное общество признает индивидуальные намерения и желания как положительную функцию возраста». «Субъективизм личности в таких (коллективистических – М.Р.) обществах не культивируется; наоборот, поддерживается идея реальности, единства человека и мира» [Брунер 1977, с.328]. Брунер верно указывает, что различные социальные стратегии по отношению к миру формируются у детей в обществах с различным отношением к биосфере, что предполагает различный тип деятельности и психики. Однако функциональные объяснения данных взаимосвязей отсутствуют, остается открытым вопрос о причинах возникновения двух различных стратегий коллективистской и индивидуалистической, в разных обществах. Способен ли человек из одного типа общества освоить иную оценочную стратегию при миграции. В конечном итоге, по Брунеру, это зависит от генетических особенностей субъекта.

Более целостно данные взаимосвязи объясняет функционально-системная концепция В.К. Шабельникова. Он опирается на идеи социальной детерминации психики Л.С.Выготского, теорию деятельности А.Н.Леонтьева и идеи П.Я. Гальперина о рассогласовании как механизме, порождающем психической образ. «Сегодня на планете происходит дестабилизация социальных систем, что ведет к все большей автономии людей как индивидуальных субъектов, выбирающих себе страну проживания, формы религии, профессии и пр. Все это связано с интериоризацией людьми субъектных функций управления своей деятельностью» [Шабельников 2004 с. 458]. Согласно Шабельникову, в зависимости от освоенности биосферы, в современном мире существует два типа обществ. Первый тип живет более слито с окружающим миром в суровых условиях, где выжить может только родовая семья, группа. Здесь человек действует не индивидуально, а функционирует в составе группы, принимая различные субъектные позиции потребителя, координатора, исполнителя, оценщика и др. И соответственно, его оценочные стратегии формируются в зависимости от взаимодействия с группой. При этом можно сказать, что субъект аккомодирует группе, т.е. он постоянно должен соотносить свои действия и предваряющую их ориентировку с группой. Напомним, что термины “ассими-

ляция” и “аккомодация” впервые ввел Ж.Пиаже для обозначения стратегий познавательной деятельности. В стабильных условиях и неподвижном объекте для его познания используется ассоциация, т.е. разделение познаваемого объекта до соответствия мыслительным схемам субъекта. В случае познания живого, динамичного объекта, когда невозможно его разложение, субъект, в целях его изучения, использует аккомодацию, т.е. уподобление изучаемому объекту [Пиаже 1969, с.66].

Мы считаем, что можно применить данные стратегии не только к познавательной деятельности, но и к характеристике социальной перцепции. В “восточных” группах субъект должен уподобляться большинству не только в когнитивной, но и в аффективной, ориентированной оценке окружающих. Иначе нарушается совместная деятельность, а это уже угроза выживания в морозном, степном и пустынном климате. Человек вынужден аккомодировать к группе и быть чувствительным к ее мнению, иметь достаточный уровень эмпатии по отношению к другим. Поэтому “восточные” субъекты сохраняют высокую степень резонансности к группе, т.е. оценивают других так же, как и группа.

Это проявилось и в нашем эксперименте. Подростки Алма-Аты и Кызыла обладают более высокой степенью резонансности к группе (16 % и 23%). Их мнение по поводу красоты, доброты, трудолюбия, нежности и др. своих одноклассников в большей части совпадают с мнением всей группы. Выбранные нами регионы объединяет близость к Востоку, резко-континентальный климат и сохранение в основе общества традиционной родовой системы деятельности и отношений.

Второй тип обществ характеризуется В.К.Шабельниковым как живущий в более благоприятных или ограниченных для жизни территориях, где исторически раньше происходила смена типа хозяйственной деятельности и менялись отношения человека с биосферой. Использование техники, рост городов и промышленное производство изменяли структуру традиционного распределения деятельности между членами семейной группы. Сокращается численность семьи, постепенно интериоризируются разделенные ранее в деятельности субъектные позиции. Человек сам начинает принимать ответственность за свои решения, самостоятельно их оценивать и анализировать, повышается уровень его субъектности. В современной нуклеарной городской семье отчасти сохраняется разделение функций между родителями, женщина остается в ней субъектом потребителем, а мужчина - субъектом-исполнителем, но эти отношения меняются, и в собственной профессиональной деятельности и в других сферах человек принимает более самостоятельные решения [Лукьяненко С.А., Трифонова Е.].

Становится понятно, что чем западнее регион, а это в нашем исследовании подростки Москвы и Московской области, тем меньше степень резонансности к группе сверстников и тем большее значение приобретают индивидуальные оценки одноклассников (12 и 14 %). При этом количество подростков с низкой степенью резонансности к группе возрастает (30 % и 24%) в сравнении с 10% и 8 % в группах Кызыла и Алма-Аты. Подростки в более западных группах меньше учитывают общегрупповые оценки, больше ориентируясь при этом на самого себя. Таким образом, ими реализуется ассоциативная стратегия перцептивной оценки сверстников, когда их собственная категоризация значительно отличается от общегрупповой и в меньшей степени с ней соотносится.

Конечно, различия, о которых идет речь, не являются абсолютными. Их нельзя рассматривать как этнические, а скорее – региональные, социально и культурно обусловленные. Сравниваемые группы подростков из разных мест имеют много общего, ведь наибольший процент для всех – показатель средней степени резонансности к группе одноклассников. В то же время, наши данные позволяют предположить наличие двух стратегий социальной перцепции, характерных для разных типов групп. Для “восточных” групп в категориальной оценке сверстников характерна аккомодативная стратегия. А для “западных” – ассимилятивная, позволяющая менее зависеть от оценок группы и иметь собственные оценки, отличные от сверстников.

В данной статье представлен лишь один из исследуемых параметров – резонансность к группе сверстников. Остаются открытыми вопросы, а чем определяется именно резонансность к группе, как она взаимосвязана с самосознанием, атрибуцией, каков анализ освоенности подростками используемых оценочных категорий: все они определяют пути дальнейших исследований, результаты которых существенно дополнили понимание социальной перцепции в группе сверстников.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект-Пресс, 2007. – с.116-124.
2. Брунер Дж. Психология познания, – М.: Прогресс, 1977 – с.325-336.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М.: МГУ, 1984. – с.157-158.
4. Малаева А.Т. Надэтническая идентичность или казахи и русские в Казахстане. – Алматы, 2000. – с.214-215.
5. Муканов М.М. Психологическое исследование рассудка в историко-этническом аспекте. Докторская диссертация. – Алма-Ата, 1979. – с.205-206.
6. Шабельников В.К. Функциональная психология. – М.: Акад. Проект, 2006. с.
7. Шабельников И.В. Особенности исследования межличностного отношения методом матричного анализа. – М., Вестник МГОУ, сер. Психология и педагогика. – №1, – 2006. – С.33-42.

Rezvantseva M.

REGIONAL STRATEGY OF SOCIAL PERCEPTION IN TEENAGER'S GROUP.

Strategies of social perception in group of teenagers are defined by society, as the social subject. In the western groups the individual classification of contemporaries predominate and disparate from other groups. The individual classification of contemporaries means the assimilation strategy to the group. In the eastern groups of teenagers the accommodation strategy to group is the similar categorical estimations of subjects and group.

Key words: strategy social перцепции, is functional-system psychology, ethno-psychological differences, resonance perceptions.

ЭТНОНАЦИОНАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ И ЭТНИЧЕСКИЕ ПРЕДУБЕЖДЕНИЯ: ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ

В данной работе мы исследовали проблему взаимосвязи этнонациональных установок и этнических предубеждений. Работа проходила в несколько этапов. На первом этапе был разработан опросник национальных установок, который выделяет четыре составляющих этнонациональной установки: 1. Антинационалистические установки; 2. «Негативно окрашенные» националистические установки; 3. «Нейтрально окрашенные» националистические «Мы – установки» и 4. «Нейтрально окрашенные», националистические «Я – установки». Следующими этапами исследования было установление характера взаимосвязи между предубежденностью личности и этнонациональными установками.

Ключевые слова: этнопсихологические установки, этнические предубеждения, этнические стереотипы, этнопсихологическое исследование.

Введение

Современные социально-психологические исследования показывают, что уже достаточно давно идёт поиск новых путей в понимании природы этничности [18, 9, 3], этнических установок [16, 27] и предубежденности личности [10, 16]. Проблема измерения этнической установки (атитюда) рассматривалась различными авторами [1, 11, 20, 22], и она лежит в пространстве более широкого представления об установке вообще [1, 11, 19, 20, 22].

Мы основываемся на определении установки, предложенном Олпортом: определённое состояние сознания и нервной системы, выражающее готовность к реакции, организованное, на основе предшествующего опыта, и оказывающее направляющее и динамическое влияние на поведение [2]. Тогда этнические (этнонациональные) установки – это готовность личности воспринимать те или иные явления национальной жизни и межнациональных отношений и, в соответствии с этим восприятием, готовность действовать определенным образом в конкретной ситуации. Этнические (этнонациональные) установки фокусируют в себе убеждения, взгляды, мнения людей относительно истории и современной жизни их этнической общности и взаимосвязей с другими народами, людьми иных национальностей [6]. Они имеют место тогда, когда человек, действуя в любой сфере, профессиональной, политической, культуры и др. осознает, оценивает и поступает как личность, включенная в этническую группу.

Межэтнические установки – это установки на взаимодействие (отрицательное или положительное, со всеми нюансами) с другими этническими общностями в любой сфере жизнедеятельности и в любом виде: от личностного общения с людьми иной национальности до восприятия явлений, элементов истории, культуры, типов социально-экономического развития или еще шире – иных цивилизационных форм.

Под этнонациональными установками мы имеем в виду как этнические, так и межэтнические установки [3].

В нашей работе рассматриваются установки, объектом которых является феномен «национальности», являющийся в современном российском публичном дискурсе синонимом этничности. Именно в этом ключе мы и будем рассматривать данный термин, понимая, что с точки зрения современной (в первую очередь зарубежной) науки он определяется скорее как этническая принадлежность.

В зарубежной социальной психологии этнонациональные установки (Ethnic Attitudes) зачастую рассматриваются в одной плоскости с предубеждениями [24].

Однако если обратиться к определению предубеждения как межгрупповой установки, выражающей негативное отношение к определенной группе и/или ее членам [10], то можно заметить, что значительная часть этнонациональных установок не может быть отнесена к данному понятию, так как они не связаны с конкретикой межгрупповых отношений.

С точки зрения отечественного понимания социальной установки [4], можно сказать, что этнические установки – это смысловые установки, так как они связаны в первую очередь со смыслом явления «национальность», вне зависимости от ситуативного контекста взаимоотношений.

Предубеждение же, напротив, всегда существует в контексте реальных межгрупповых отношений. Его объект – конкретная этнонациональная группа. Используя подход А.Г.Аслолова [4], можно сказать, что предубеждения – это операционные установки, так как связаны в первую очередь с решением задачи в ситуации межгруппового взаимодействия.

В силу наличия показанных выше отличий этнонациональных установок как «ядерных» категорий, являющихся частью имплицитной теории личности, от предубеждений, выступающих как категория коммуникации (как феномен границы «Мы-Они»), возникает вопрос взаимоотношения данных феноменов. Таким образом, целью нашего исследования было изучение взаимосвязи этнонациональных установок и этнических предубеждений.

Для описания этнонациональных установок мы использовали типологию, разработанную О.Е.Хухлаевым совместно с автором данной статьи [17] на основании фокус-групповых и опросных исследований, проведенных в 2007 г.

С помощью статистического анализа были получены следующие факторы для классификации этнонациональных установок (см. рис. 1):

1. установки делятся на две группы: утверждающие важность, нужность, значимость «национальности» и «национального» и оппонирующие им. Эти две группы были обозначены как «Националистические» и «Антинационалистические» установки. При этом под «националистическими» установками понимается готовность использовать феномен «национальности» для анализа окружающего социального пространства и себя самого вне зависимости от вектора оценки представителей других этнических групп. Здесь мы основывались на наиболее традиционном в социальных науках определении национализма как «совокупности идеологий и политических движений, использующих в качестве символа понятие «нация» [8]. Перенося это определение на процесс социальной перцепции, можно говорить о том, что национализм – это использование категории «нация» («национальность») как значимой при восприятии себя и окружающего мира.

2. Далее «националистические» установки разделяются на две группы –

«Негативно» и «Нейтрально окрашенные». Здесь ключевым моментом является отношение к «иным»: изначально негативное как к потенциальному источнику угрозы или же нейтральное, без однозначного оценочного отношения.

3. «Нейтрально окрашенные» установки разделяются на два фактора: «Я»-установки и «Мы»-установки. Связано это с тем, что в первом случае мы наблюдаем в первую очередь установки личностного характера, имплицитно содержащие представление о «национальности» как о феномене приватного, личного пространства (интимном переживании) – «Я» установки; во втором случае мы видим установки ориентирующие человека на поиск «национального» в межличностном пространстве, вниманию к национальности как к фактору взаимодействия людей («Мы» - установки).

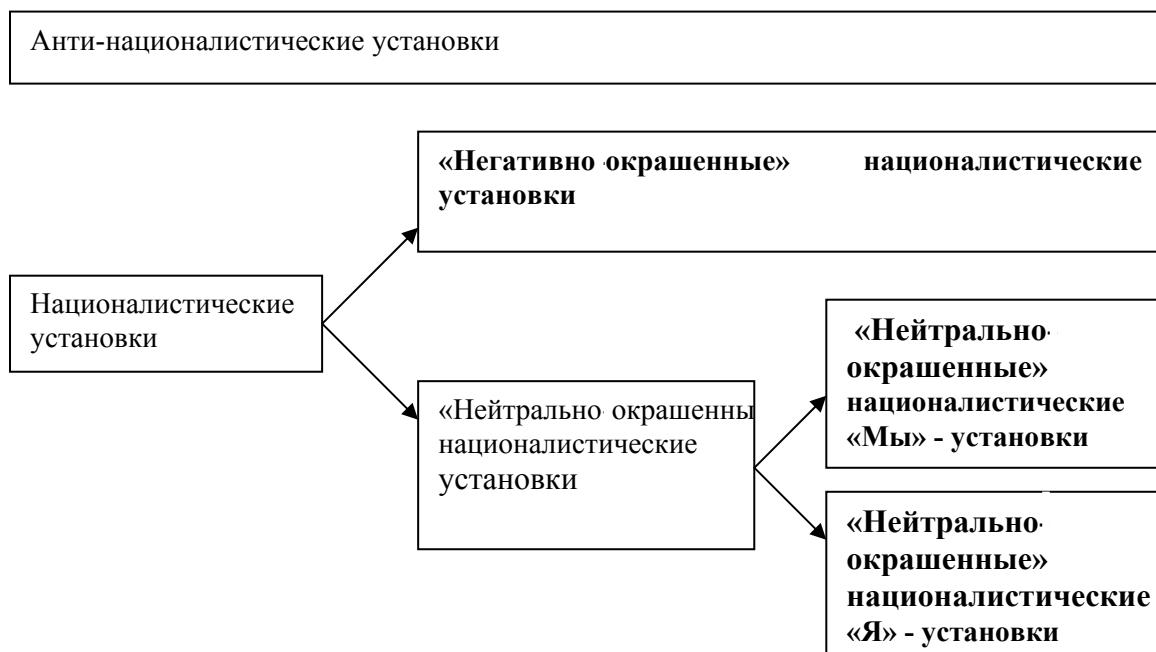


Рисунок 1. Факторная структура этнонациональных установок.

Жирным шрифтом выделены группы установок, вошедшие в исследовательский опросный инструментарий.

Таким образом, мы можем говорить о четырех разных составляющих этнонациональной установки, существующих в восприятии молодых людей, проживающих в столице.

Анализируя предубеждение, мы основываемся на традиционном предположении о наличии его трех составляющих [10].

Предубеждение (как установка и стереотип) имеет трехструктурную основу – когнитивную (представление о чужой группе), аффективную (гнев или симпатия) и поведенческую (избегание). История исследования предубеждения строилась на исследовании негативного аффекта по отношению к чужой группе. Однако существует мнение, что представление о предубеждении не может ограничиваться лишь негативными представлениями, так как существуют еще и позитивное оценивание своей группы (так называемый ингрупповой фаворитизм). Также в исследованиях о предубеждении ранее часто рассматривали только аффективную сторону, так как аффективный компонент наиболее четко регистрируется с помощью измерительных шкал, и поэтому был сделан

вывод, что аффективная сторона является основой, на базе которой формируется большинство предубеждений. Исследователи [26] показали, что аффективная и поведенческая составляющие являются сильнейшими прогностическими показателями установок.

В силу того, что исследовательская задача заключалась в проверке взаимосвязи этнонациональных установок (ЭУ) и предубеждений (ПР), нами были выстроены три экспериментальных плана.

А. Изучение взаимосвязи ЭУ и генерализованных установок людей – относиться к членам других групп предубежденно (ИнтOLERантности и Предубежденности). Они не являются предубеждениями как таковыми, но, как доказывают исследования, являются значимыми предикторами возникновения предубеждения в реальной этноконтактной ситуации.

Б. Изучение взаимосвязи ЭУ и аффективного и поведенческого компонентов ПР.

Когнитивный компонент предубеждений в данной работе не рассматривался по причине того, что его изучение широко представлено в современных исследованиях (исследования этнических стереотипов). С другой стороны, исходя из современных теоретических подходов, можно сказать, что когнитивные механизмы стереотипизации (являющиеся основой когнитивного компонента предубеждения [5]) представляют собой отдельную область изучения, затрагивать которую в данной работе значило бы неоправданно расширить экспериментальное поле.

В. Изучение взаимосвязи ЭУ и подверженности социальному влиянию на аффективный компонент предубеждения.

В силу того, что экспериментальные возможности изучения социального влияния на предубеждения ограничены, мы выбрали именно воздействие на аффективный компонент предубеждения по причине большей его чувствительности к измерению (с точки зрения теории), которая связана с тем, что эмоциональная изменчивость более выражена, чем когнитивная и поведенческая.

В рамках поставленных выше задач нами были выдвинуты следующие гипотезы:

Гипотеза 1. Между ЭУ и генерализованными установками людей – относиться к членам других групп предубежденно, будет существовать взаимосвязь: прямая – с «националистическими» ЭУ и обратная – с «антинационалистическими»

Гипотеза 2. Между ЭУ и Предубеждениями по отношению к различным этническим группам существует взаимосвязь. При этом данная взаимосвязь больше проявляется между ЭУ и поведенческим компонентом предубеждения, чем аффективным.

Гипотеза 3. «Негативные» и «Нейтрально окрашенные» поведенческие националистические установки влияют на подверженность поляризации аффективного компонента ЭП в результате информационного воздействия

Выборка:

В данном исследовании приняли участие 98 учащихся старших классов лицея 1874 СЗАО г. Москвы и кадеты старших курсов Первого московского военно-морского кадетского корпуса. Возраст участников - 14-17 лет.

Процедура и методики исследования.

A. Изучение взаимосвязи ЭУ и генерализованных установок людей относиться к членам других групп предубежденно.

Для реализации данной части исследования нами были использованы следующие методики:

- Опросник “Шкала этнонациональных установок” (Хухлаев О.Е, Кузнецова И.М, Ткаченко Н.В. [17].

Данный опросник предназначен для выявления согласия респондентов с каждой из приведенных ниже четырех составляющих этнонациональной установки:

- ✓ Антинационалистические установки
- ✓ «Негативно окрашенные» националистические установки
- ✓ «Нейтрально окрашенные» националистические «Мы – установки»
- ✓ «Нейтрально окрашенные», националистические «Я – установки»

Опросник включает 24 вопроса-утверждения, полученные в результате анализа материалов фокус-групповых исследований.

• “Опросник для измерения общих социальных установок у детей” Э.Френкель-Брунсвик [13, 21]. Чем больше показатель по этой шкале, тем более высока вероятность того, что респондент будет с предубеждением относиться к другим этническим группам. Представленная методика предназначена для диагностики предубежденности как генерализованной установки – относиться к членам других групп предубежденно.

• Экспресс-опросник “Индекс толерантности” [13] свидетельствует об уровне толерантности/интолерантности личности: низкий уровень толерантности свидетельствует о выраженных интолерантных установках; средний уровень показывает ситуативную толерантность-интолерантность; высокий уровень толерантности свидетельствует об обладании выраженными чертами толерантной личности, но может также свидетельствовать об инфантилизме. [13].

B. Изучение взаимосвязи ЭУ и аффективного и поведенческого компонентов предубеждения.

Для данной части применялись следующие методы:

- Шкала этнонациональных установок (см. выше)
- Шкала социальной дистанции Э.Богардус (ШСД) [23, 15]. Данная методика призвана измерять социальную дистанцию – регистрирующая как степень принятия людьми друг друга, так и установку на желаемую степень близости с представителями какого-либо народа.

В результате проведения методики исследователь получает два диагностических показателя: 1) эмоциональная ориентация (эмоционально-оценочный компонент социального стереотипа) и 2) социальная приемлемость (стремление к интеграции и даже к ассимиляции с представителями аутгруппы) [12].

В контексте исследования данные шкалы социальной дистанции интерпретировались как поведенческий компонент предубеждения [20].

Методика проводилась по отношению к восьми национальностям: арабы, азербайджанцы, чеченцы, таджики, швейцарцы, американцы, шведы, англичане, работцы и рокландцы (про последние две говорится, что это малоизвестные малочисленные народы, проживающие: работцы – на территории Саудовской Аравии, а рокландцы – на территории Швейцарии (подр. см. [20]).

- Диагностический тест отношений (ДТО) [13] призван измерять эмоционально-оценочную выраженность негативного или позитивного отношения к

разным группам.

В контексте исследования ДТО был предназначен для измерения аффективного компонента предубеждения. Респонденты заполняли методику по отношению к следующим объектам: мой народ, арабы, швейцарцы, рокландцы, работцы.

В. Изучение взаимосвязи ЭУ и подверженности социальному влиянию на аффективный компонент предубеждения.

После первичного заполнения анкет (см. описание методик выше) все респонденты получали два текста из вымышленного журнала «Мир путешествий» - описание путешествия в Рабат и Рокландию. При этом половине выборки дается для прочтения позитивная статья про работцев и негативная – про рокландцев. Половине выборки – негативная про работцев, позитивная про рокландцев.

Для изучения социального влияния использовался метод «Социальный сдвиг» [20]. Данный метод применяется для выявления аутгрупповых аттитюдов: выявляет позитивную и негативную неизменную оценку, меняющуюся с позитивной на негативную, и наоборот. Эти показатели являются диагностическими для определения «валентности» аттитюдов – положительной и отрицательной [20].

Цель данного этапа - выявить взаимосвязь различных аспектов национальных установок и результатов социального влияния (позитивного и негативного) на этнические предубеждения (изучение взаимосвязи этнонациональных установок и подверженности информационному влиянию в области этнической стереотипизации), для того чтобы понять – какие аспекты национальных установок связаны с устойчивостью к негативному социальному влиянию, а какие связаны с восприимчивостью позитивного социального влияния.

Для математической обработки полученных данных нами использовался коэффициент корреляции Пирсона. Обработка осуществлялась с помощью статистических пакетов EXCEL и SPSS [7, 14].

Результаты и их обсуждение.

Далее мы рассмотрим наиболее интересные результаты нашего исследования.

Таблица 1

Корреляции между этно-национальными установками и уровнем предубеждённости (по методике Э.Френкель-Брунсвик).

Шкала	«Нейтрально окрашенные, националистические «Я – установки» (значимость национальности)	«Негативно окрашенные» националистические установки (негативное к другим-позитивное к своим)	Антинационалистические установки» (индифферентное отношение к национальности)	«Нейтрально окрашенные» националистические «Мы – установки (Значимость национальной группы)
Уровень предубеждённости	0.18	0.44*	-0.36	0.51*

* корреляция значима на уровне 0,05

Обращая внимание на значения в таблице, мы видим, что существует статистически значимая корреляция между общим уровнем предубежденности и «Негативно окрашенными» националистическими установками и «Нейтрально окрашенными» националистическими «Мы – установками».

Для предубеждённой личности высока значимость национальной группы, и важна национальность сама по себе как социальный феномен.

Таблица 2.

Корреляции между шкалами опросника этнонациональных установок и уровнем толерантности

Шкала	«Нейтрально окрашенные», националистические «Я – установки»	«Негативно окрашенные» националистические установки	Антинационалистические установки»	«Нейтрально окрашенные» националистические «Мы – установки
Индекс толерантности этнический	0.69*	0.85*	-0.76*	0.92*

* корреляция значима на уровне 0,05

Как видно из таблицы, толерантность достаточно чётко коррелирует со всеми вариантами этнонациональных установок. В целом, исходя из данных этой части эксперимента, можно говорить о наличии взаимосвязи между этнонациональными установками и генерализованными установками людей относиться к членам других групп предубежденно: прямой с «националистическими» ЭУ и обратной – с «анти-националистическими».

При этом «Нейтрально окрашенные» националистические «Я – установки» существенно меньше, чем остальные «варианты» националистических установок, связаны с предубежденностью.

Далее обратим внимание на анализ результатов, полученных при изучении взаимосвязи ЭУ и аффективного и поведенческого компонентов предубеждения.

Таблица 3

Корреляции между шкалами опросника этнонациональных установок и социальной приемлемости /эмоциональной ориентации по отношению к разным этносам (по методикам ДТО и ШСД)

Шкала	«Нейтрально окрашенные», националистические «Я – установки»	«Негативно окрашенные» националистические установки	«Антинационалистические установки»	«Нейтрально окрашенные» националистические «Мы – установки»
Социальная приемлемость				
арабы	-0.57	-0.53*	0.52	-0.64*
швейцарцы	-0.63*	-0.66*	0.58*	-0.73*
рабатцы	-0.64*	-0.60*	0.67*	-0.76*
рокландцы	-0.74*	-0.73*	0.56*	-0.63*
Эмоциональная ориентация				
арабы	0.43	0.64*	-0.39	0.58*
швейцарцы	0.13	0.32	-0.23	0.24
рокландцы	0.44	0.27	-0.17	0.34
рабатцы	0.27	0.43	-0.22	0.36

* корреляция значима на уровне 0,05

Между этнонациональными установками и предубеждениями по отношению

нию к различным этническим группам существует взаимосвязь. При этом данная взаимосвязь больше проявляется между ЭУ и поведенческим компонентом предубеждения, чем аффективным.

Далее перейдем к анализу результатов изучения взаимосвязи этнонациональных установок и подверженности социальному влиянию на аффективный компонент предубеждения.

Таблица 4

Корреляции опросника этно-национальных отношений и социального сдвига
оценки вымышленных народностей по ДТО

Шкалы опросника этнонациональных установок	выраженность корреляции
«Нейтрально окрашенные», националистические «Я – установки»	0.38
«Негативно окрашенные» националистические установки	0.52*
Антинационалистические установки	-0.59*
«Нейтрально окрашенные» националистические «Мы – установки»	0.55*

* корреляция значима на уровне 0,05

Анализируя отношения показателей опросника этнонациональных установок и изменение социального сдвига, можно сказать, что подверженность *социальному влиянию на аффективный компонент предубеждения (уровень социального сдвига оценки вымышленных народностей «рокланцы» и «рабатцы» по ДТО)* значимо коррелирует с подверженностью «Негативно окрашенным» националистическим установкам.

Здесь можно говорить о том, что склонность к негативному отношению к другим при позитивном к своим связана с изменениями в суждениях о представителях определённых национальностей в зависимости от характера прочитанного текста. Данный результат может быть связан с тем, что негативное отношение к «чужакам» корреспондирует с чувствительностью к социальному внешнему воздействию в этой области.

Антинационалистические установки, наоборот, отрицательно коррелируют с уровнем социального сдвига. Это позволяет говорить о том, что согласие с подобными установками является значимым предиктором «устойчивости» в ситуации социального влияния на эмоционально-оценочный компонент этнического предубеждения.

Выводы

Проведённое исследование позволяет нам сделать вывод о том, что существует взаимосвязь между этнонациональными установками и этнической предубеждённостью. Данную взаимосвязь можно представить в следующих аспектах.

Между этнонациональными установками и генерализованными установками людей – относиться к членам других групп предубежденно, существует взаимосвязь: прямая – с «националистическими» этнонациональными установками и обратная с «антинационалистическими» этнонациональными установками.

Мы можем предположить, что именно фиксация на поведенческих аспектах национальности в комплексе национальных установок будет являться «связующим звеном» с предубежденностью.

Установки на значимость национальной группы, определяемой через не-

посредственное социальное окружение, в том числе связаны с предубежденностью.

Также существует взаимосвязь между этнонациональными установками и предубеждениями по отношению к различным этническим группам. При этом данная взаимосвязь больше проявляется между этнонациональными установками и поведенческим компонентом предубеждения, чем аффективным компонентом предубеждения.

Данный вывод особенно важен, так как в подростковой среде эмоциональная составляющая является значимой и определяющей для восприятия различных объектов среды.

Также наше исследование выявило, что «негативные» и «нейтрально окрашенные» поведенческие националистические установки влияют на подверженность поляризации аффективного компонента этнического предубеждения в результате информационного воздействия.

Ещё раз подчёркнём, что респондентами были подростки, с «чёрно-белым» представлением о мире, с ярко выраженным «плюсом-минусом» в категоризации окружающего мира.

История исследования этнических установок рассматривала феномен предубеждённости в одной плоскости с понятием национальности. Мы же в данном исследовании сделали попытку рассмотреть национальность как социальный феномен, выведенный за рамки межгрупповых отношений. Данная дифференциация кажется достаточно удачной и достойной дальнейшего расширения экспериментального поля как в плане увеличения выборки, так и в плане охвата дополнительных аспектов составляющих этнонациональных установок, например когнитивного их аспекта.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. - М.: МГУ, 1990. - 239 с.
2. Андреева Г.Н. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений/ Г.М.Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2005.-363 с.
3. Арутюнян Ю. В., Дробижева Л. М., Сусоколов А. А.: Этносоциология. - Учебное пособие для вузов. М.: Аспект-Пресс, 1999. - 271 с.
4. Асмолов А.Г., Ковальчук М.А. О соотношении понятия установки в общей и социальной психологии.//Теоретические и методологические проблемы социальной психологии/Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой. М.: Изд-во МГУ, 1977. – С. 143-163.
5. Бэрон Р., Бирн Д., Джонсон Б. Социальная психология. Ключевые идеи. – СПб., 2003. – с.231.
6. Гасанов З.Т. Формирование культуры межнационального общения // Педагогика. – 1994. -N 5. - С. 11-13.
7. Калинин С.И. Компьютерная обработка данных для психологов. – СПб.: Речь, 2004.
8. Коротеева В.В. Теории национализма в зарубежных социальных науках. – М.,1999. – С.132
9. Малахов В.С. Национализм как политическая идеология: Учебное пособие. – М.: КДУ, 2005. – 320 с. – (Политический разум и практика политики/Отв. ред. Б.Г. Капустин).
10. Нельсон Т. Психология предубеждений. Секреты шаблонов мышления, восприятия и поведения. – СПб.: «прайм-ЕВРОЗНАК», 2003.-384 с.
11. Олпорт Г. Природа предубеждения. // Век толерантности. – М., 2003. – С. 40.
12. Почебут Л.Г. Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности. – СПб., 2005.
13. Психодиагностика толерантности личности; авт.-сос, Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. – М: Смысл, 2008.
14. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб, 2002.

15. Сонин В.А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности. - СПб, 2004.
16. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: учебник для вузов – М.: Аспект-Пресс, 2003.
17. Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии: Материалы Международной научной конференции 29-30 мая 2008 г. В 2 т. / Отв. ред. В.В.Гриценко. - Смоленск: Универсум, 2008. - Т.1. - 496 с.
18. Тишков В.Л. О феномене этничности. // Этнографическое обозрение. - 1997. - № 3.
19. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. - М.: Наука, 1966.- 450 с.
20. Этнопсихология. Практикум; Стефаненко Т.Г.; Аспект-Пресс, 2006. – 208 с.
21. Adorno T.W. Frenkel-Brunswick K., Levinson D.J. Sanford R.M. The Authoritarian Personality. N.Y., 1950.
22. Allport G.W. The nature of prejudice. New York, 1954
23. Bogardus E.S. Measuring social distance // J. of applied sociology. 1925. Vol. 9.
24. Brewer M.B. The psychology of prejudice: in-group love or out-group hate? // Journal of Social Issues.1999.
25. Devine P.G. Stereotypes and prejudice: their automatic and controlled components // Journal of Personality and Social Psychology, 1989.
26. Jackson, L.A., C.N. Hodge, D.A. Gerard, J.M. Ingram, K.S. Ervin, and L.A. Sheppard. "Cognition, Affect, and Behavior in the Prediction of Group Attitudes." Personality and Social Psychology Bulletin. 1996 vol. 22, no. 3: pp.306-316.
27. Tajfel H., Jahoda G. Development in children of concepts and attitudes about their own and other nations: a cross-national study // Proceeding of the XVIIIth International Congress of Psychology. Moscow, 1966.

Tkachenko Natalya

ETHNO-NATIONAL ATTITUDES AND ETHNIC BIASES: THE PROBLEM OF THE RELATIONSHIP

In this work we investigated a problem of relationship of ethno-national attitudes and ethnic biases. The work took place in several stages. At the first stage the questionnaire of national attitudes which allocates four making ethno-national attitudes has been developed: 1. Anti-nationalistic attitudes; 2. «negative-painted» nationalistic attitudes; 3. «neutral-painted» nationalistic «We – attitudes» and 4. «neutral-painted» nationalistic «Me – attitudes».

The next phases of the study were to establish the nature of the relationship between prejudice and ethno-national attitudes.

Key words: ethnopsychological installations, ethnic biases, ethnic stereotypes, ethnopsychological research.

УДК 355:159.9

Козолуп С.А.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МОЛОДЫХ ОФИЦЕРОВ С ПОДЧИНЕННЫМИ

Рассмотрена актуальная проблема военной психологической науки и войсковой практики. В статье определено понятие «молодой офицер». Проанализированы социально-психологические категории, составляющие управленческого взаимодействия – «управление» и «взаимодействие». Раскрыты уровни и средства управленческого взаимодействия. Представлены результаты пилотажного исследования управленческого взаимодействия молодых офицеров.

Ключевые слова: психология управления, военный руководитель, управленческое взаимодействие, уровни управленческого взаимодействия.

Военные руководители, офицеры – неотъемлемая часть, стержень армии. Именно в их руках сосредоточены властные полномочия (в рамках своей компетенции) и средства вооруженной борьбы. Любая армия, если она хочет сохранить за собой статус передовой армии мира, не может не уделять должного внимания своим военным руководителям.

В офицерской среде особо можно выделить категорию молодых офицеров. С одной стороны – это наименее опытная часть офицерского состава частей и подразделений, с другой стороны - это будущее вооруженных сил, фундамент их целостности и стабильности. От того, как пройдет этап становления молодого офицера в подразделении, зависит, станет ли он профессионалом, умеющим организовать и подчинить личный состав, владеющий навыками влияния и убеждения, или будет человеком посредственным, формально выполняющим свои обязанности, ни к чему не стремящимся. В этой связи вопрос управленческого взаимодействия молодых офицеров с подчиненными военнослужащими встает наиболее остро. Кроме того, изменяются качественные характеристики подчиненного личного состава: система ценностей, идеалы, мировоззрение, формы поведения и общения. Формируется новая система комплектования Вооруженных Сил РФ. Контрактная основа комплектования ВС РФ ведет к существенному изменению подчиненного личного состава. Военнослужащие-контрактники более консервативны в своих взглядах, поведении и общении. Это требует от офицера большей гибкости в управлении подразделением, умения правильно, объективно оценивать индивидуальные особенности своих подчиненных и строить свое поведение с учетом этих особенностей. Поэтому проблема управленческого взаимодействия молодых офицеров с подчиненными является актуальной для современной психологии и длявойской практики. Разработкой проблемных вопросов становления и деятельности молодых офицеров в части занимались: в области военно-педагогической подготовки: А.М.Данченко, А.М.Захаров, В.Н.Путятин, Н.А.Чесноков; социально-педагогической подготовки: Г.И.Шпак, В.А.Писаревский; подготовки к воспитательной работе: Асад Хамади, М.А.Ельняк, Г.Д.Георгиев; формирования ка-

честв личности: Л.В.Мардахаев, А.М.Герасимов, В.Н.Субботин, А.П.Елисеев, Р.А.Белоусов, В.В.Майоров, Г.П.Андреев, А.С.Рыбчинчук, В.Н.Климов, В.В.Девятко, В.И.Буянов, В.Л.Примаков, Б.А.Агеев.

В настоящее время командование частей и подразделений не удовлетворены уровнем подготовки молодых офицеров к управлению взаимодействию с подчиненными военнослужащими. Так, по мнению заместителя командаира полка по воспитательной работе п/п-ка И., молодые офицеры «боятся» своих подчиненных, особенно если речь идет о военнослужащих-контрактниках. Молодые офицеры пытаются сократить степень своего взаимодействия с подчиненными до необходимого минимума. Данные единичные факты позволили нам предположить, что у молодых офицеров навыки управленического взаимодействия с подчиненными развиты недостаточно.

Необходимо выделить ту часть офицерского корпуса, которая будет включена в понятие «молодой офицер». В настоящее время нет единого понимания данной категории. Некоторые авторы в своих работах вообще не рассматривают содержание понятия «молодой офицер». Тем не менее, проанализировав работы, в которых рассматривается вопрос о том, какую категорию офицеров можно назвать молодыми, можно прийти к следующему определению. Молодой офицер – военнослужащий, закончивший высшее военное учебное заведение и прослуживший на офицерской должности менее 3-х лет. Такой подход к понятию «молодой офицер» диктуется следующими соображениями. Во-первых, исключается возрастной критерий. Высшее учебное заведение можно закончить и в 22, и в 25, и в 30 лет, и все равно выпускник будет «молодым офицером». Во-вторых, в течение первых трех лет социально-психологической адаптации происходит окончательное формирование основных форм и стратегий управленического взаимодействия, которые в дальнейшем будут слегка корректироваться.

Управленическое взаимодействие, являясь предметом изучения психологии управления, синтезирует в себе содержание таких социальных процессов, как управление и взаимодействие.

Под взаимодействием в социальной психологии понимается «процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь» [8]. Взаимодействие рассматривается как процесс влияния людей друг на друга, порождающий их взаимные связи, отношения, общение, совместные переживания и совместную деятельность. Другими словами, взаимодействие является формой организации совместной социальной деятельности, которая находит отражение в межличностных отношениях. Присущая системе межличностных отношений эмоциональная основа, порождающая различные оценки, ориентации, установки партнеров, определенным образом «окрашивает» взаимодействие. Но вместе с тем такая эмоциональная (положительная или отрицательная) окраска взаимодействия не может полностью определять факт его наличия или отсутствия: даже в условиях «плохих» межличностных отношений в группах, заданных определенной социальной деятельностью, взаимодействие обязательно существует. В какой мере оно определяется межличностными отношениями и, наоборот, в какой мере оно «подчинено» выполняемой группой деятельности, зависит как от уровня развития данной группы, так и от той системы социальных отношений, в которой эта группа существует. При анализе взаимодействия имеет значение и тот факт, как осозна-

ется каждым участником его вклад в общую деятельность: именно это осознание помогает ему корректировать свою стратегию. Только при этом условии может быть вскрыт психологический механизм взаимодействия, возникающий на основе взаимопонимания между его участниками. Очевидно, что от меры понимания партнерами друг друга зависит успешность стратегии и тактики совместных действий, чтобы был возможен их «обмен». Причем если стратегия взаимодействия определена характером тех общественных отношений, которые представлены выполняемой социальной деятельностью, то тактика взаимодействия определяется непосредственным представлением о партнере. Взаимодействие является не только влиянием людей друг на друга, но и непосредственной организацией их совместных действий, позволяющей группе реализовать общую для ее членов деятельность. Само же взаимодействие в этом случае выступает как систематическое, постоянное осуществление действий, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны других людей [8].

Анализируя понятие «управление», необходимо остановиться на том, что оно означает направлять деятельность кого-чего-нибудь [9]. Под управлением понимается функция систем различной природы, обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию программы, цели деятельности [3]. В широком смысле управление определяется содержанием и особенностями тех систем, в которых они осуществляются. Эти системы условно можно разделить на три больших класса: технические системы, в которых одно техническое устройство управляет другим («машина — машина»); социотехнические, исключающие человека (или общность людей) в качестве субъекта управления технической системой («человек — машина»); социальные, в которых человек является и субъектом, и объектом управления («человек — человек»). В соответствии с перечисленными системами, выделяют и три вида управления: техническое, социотехническое и социальное. Психология управления изучает два последних класса систем, в которых хотя бы одним из элементов системы является человек или человеческая общность [5].

В технической и социотехнической системах управление определяется воздействием объекта на его субъект. Иначе дело обстоит в социальной системе управления. Рассмотрение проблем управлеченческих связей между людьми на основе изучения воздействий объекта на субъект не может быть полным и всесторонним. В данной системе необходимо рассматривать совместные действия субъекта и объекта управления. Поэтому по своей сущности управление — не столько целенаправленное воздействие руководителей на подчиненных, сколько их взаимодействие (или даже взаимовоздействие) в интересах достижения целей организации.

Н.И.Архипова, В.И.Кульба, С.А.Косяченко также определяют управление в любой организации как процесс взаимодействия между управляющей и управляемой системами (субъектом и объектом управления и внешней средой) [2]. Взаимоотношения между управляющей и управляемой системами строятся по законам обратной связи. Управляемая система не только испытывает целенаправленные воздействия, но и развивается по своим собственным законам, определяющим ее поведение, а в связи с этим она оказывает обратное влияние на характер, содержание, формы и методы управления и тем самым на его результативность. Это значит, что эффективность управления обусловливается характером взаимосвязей между этими системами, соответствием этих взаимосвязей внутренним

закономерностям их построения и функционирования. Таким образом, управленческое взаимодействие есть именно та основа, на которой базируется управление как вид деятельности. Под управленческим взаимодействием понимается такая система совместных действий субъекта и объекта управления, при которой действиями субъекта управления (одного лица или группы лиц) обусловливаются определенные действия объекта управления (одного лица или группы лиц), а действия последнего, в свою очередь, вызывают определенные действия субъекта управления [5]. Эта система направлена на достижение целей организации, в ходе реализации которой: а) решаются управленческие задачи; б) ее участники получают возможности для самореализации, самосовершенствования, достижения успеха. Только при выполнении этих двух условий управленческое взаимодействие будет эффективным.

Молодой офицер включается в уже существующую систему взаимодействий, в которой можно выделить три основных уровня [5]: институциональный, уровень управления коллективом, уровень управления исполнителями.

На *институциональном уровне* управленческое взаимодействие осуществляется в виде формального программирования и регламентации деятельности военнослужащего в части. Здесь солдаты, сержанты, прапорщики и офицеры являются служебными единицами, деятельность которых закреплена в определенной системе требований, правил, инструкций, нормах и стандартах поведения. «... Институциональное управление носит обезличенный характер, поэтому человеческий фактор может учитываться в нем только номинально, а его психологическое содержание ограничено нормативными психологическими требованиями к выполнению рабочих функций» [5]. В основе данного уровня лежат социальные отношения. Для молодого офицера управленческое взаимодействие на институциональном уровне регламентируется законом «О статусе военнослужащих», уставами ВС РФ, приказами, распоряжениями министра обороны, командующими родами войск и воинскими частями и т.д.

Уровню управления коллективом соответствует социально-психологический уровень анализа. Это управленческое взаимодействие в системе «коллектив-коллектив» и «руководитель-коллектив». Управленческое взаимодействие на этом уровне принимает не номинальное, а конкретное социально-психологическое содержание, которое включает и уровень подготовленности, и характер, и тип коллектива, и условия выполнения задач, и индивидуально-психологические особенности руководителя, и т.д. На уровне управления коллективом управленческое взаимодействие молодого офицера будет определяться уровнем развития подчиненного воинского коллектива, его структурой, выполняемыми задачами, а также индивидуально-психологическими особенностями самого молодого офицера. На данном уровне молодой офицер будет выступать как субъект, определяющий групповые процессы, влияющий на формирование и изменение неформальной структуры воинского коллектива. Молодой офицер должен уметь учитывать уровень сплоченности коллектива, направленности лидеров, особенности тех или иных задач, выполняемых воинским коллективом. На уровне управления коллективом большое значение играют межличностные отношения, которые получают свое отражение в групповых процессах, нормах и явлениях.

Уровню управления исполнителями соответствует психологический уровень анализа. Здесь управленческое взаимодействие рассматривается в

системе «человек-человек». Данный уровень включает индивидуально-психологические характеристики: во-первых, молодых офицеров, во-вторых, подчиненных, в-третьих, особенности их взаимодействия, определяемые их индивидуальностью. На уровне управления исполнителями эффективность управленческого взаимодействия молодого офицера с подчиненными обуславливается уровнем развития его социально-психологической компетентности и творческим использованием на практике научно обоснованных рекомендаций [10]. Молодой офицер должен уметь правильно принимать и доступно передавать информацию, оценивать эмоциональное состояние подчиненного, отношение его к той или иной задаче, а также эффективно воздействовать на своих подчиненных. Кроме того, на уровне управления исполнителями управленческое взаимодействие молодого офицера включает в себя отраженное в его сознании содержание институционального и социально-психологического уровней. В основе данного уровня управленческого взаимодействия лежат межличностные отношения молодого офицера и его подчиненных.

Инструментом управленческого взаимодействия на всех рассматриваемых уровнях является общение. При этом под общением принято понимать сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга [1]. Э.Роджерс, Р.Агарвала-Роджерс, вслед за Д.Кацем и Р.Каном, рассматривают общение в организации как социальный процесс, образующий саму суть социальной системы. С точки зрения структурных элементов, общение в организации является аналогом коммуникативных процессов в иных социальных системах. Они имеют сходную структуру, за исключением иерархических взаимосвязей в организации, которые влияют на процесс общения. Согласно Э.Роджерсу, Р.Агарвала-Роджерсу и Г.Саймону, именно благодаря общению осуществляется реализация управленческих функций в организации [12]. Сближая управленческое взаимодействие с общением, следует отметить, что общение, являясь средством реализации управленческого взаимодействия, не всегда можно отнести к управленческому взаимодействию. Об управленческом взаимодействии можно говорить только при наличии следующих признаков: наличия иерархических отношений (начальник – подчиненный), регламентации этих отношений какими-либо нормами (законы, приказы, наставления и т.д.), наличие задачи на изменение подчиненной социальной системы и т.д. Общение является тем звеном, через которое передается информация, осуществляется воздействие как руководителя на подчиненных, так и подчиненных на руководителя. Именно общение является показателем эффективности управленческого взаимодействия.

Вопрос об эффективности в данном случае будет связан с проблемой динамики взаимовлияния управленческого взаимодействия как основного вида деятельности и личности молодого офицера. В.Ф.Рубахин, А.В.Филипов выделили динамическую функциональную структуру личности применительно к управленческой деятельности, в которую входят три основных уровня: психофизиологический, психологический и социальный. А.Л. Журавлев дополнил эту структуру еще одним уровнем – социально-психологическим. Этот уровень является промежуточным и включает в себя: социальные установки личности, систему ее отношений, ценностные ориентации, общительность, толерантность и т.д.

Таким образом, у молодого офицера, приходящего в часть после выпуска из вуза, должна быть сформирована функциональная структура личности, которая будет определять эффективность управленческого взаимодействия молодого офицера с подчиненными.

Для установления уровня эффективности управленческого взаимодействия молодых офицеров с различными категориями подчиненных и структуры личностных качеств нами было проведено пилотное исследование. Выборка составила 48 офицеров факультета руководящего состава органов воспитательной работы Военного университета в возрасте от 27 до 35.

Офицерам факультета руководящего состава органов воспитательной работы в качестве экспертов предлагалось оценить уровень эффективности управленческого взаимодействия, уровень подготовленности молодых офицеров к реализации отдельных управленческих функций, а также характерные для молодых офицеров деловые и личностные качества.

Опрос экспертов показал, что молодой офицер, приходя в подразделение на должность командира взвода, обладает низким уровнем эффективности управленческого взаимодействия с подчиненными. При этом эксперты отмечают, что эффективность управленческого взаимодействия с военнослужащими, проходящими воинскую службу по контракту, приближена к минимуму. Кроме того, сравнение уровня эффективности управленческого взаимодействия молодых офицеров с различными категориями военнослужащих показало, что эффективность управленческого взаимодействия молодых офицеров с подчиненными, как с контрактниками, так и со срочниками, находится ниже среднего уровня (рис. 1).



Рис 1. Уровень развития навыков управленческого взаимодействия молодых офицеров с различными категориями подчиненных

Если рассматривать управленческое взаимодействие в системе управленческих функций, то, по мнению экспертов, молодые офицеры готовы к реализации функции контроля и информационного воздействия (рис. 2).

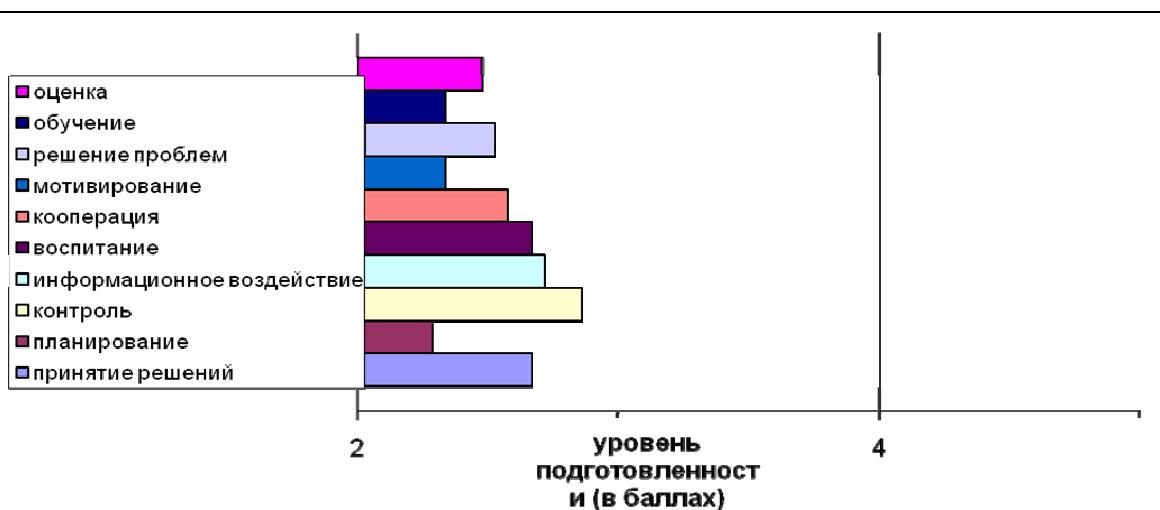


Рис 2. Сравнительная характеристика уровня подготовленности молодых офицеров к реализации различных функций управления

Такому положению вещей, по нашему мнению, способствует существующая система обучения в военных вузах.

Более подробно, по нашему мнению, следует остановиться на оценке личностных качеств молодых офицеров, способствующих эффективному управленческому взаимодействию с подчиненными. Экспертам было предложено оценить деловые качества, типичные для молодых офицеров, по 7-балльной шкале. В список вошло 25 личностно-деловых качеств, при этом они синтезируются в 5 совокупностей специальных качеств личности молодого офицера. Это качества: организаторские, профессиональные, педагогические, коммуникативные, нравственные (рис. 3).

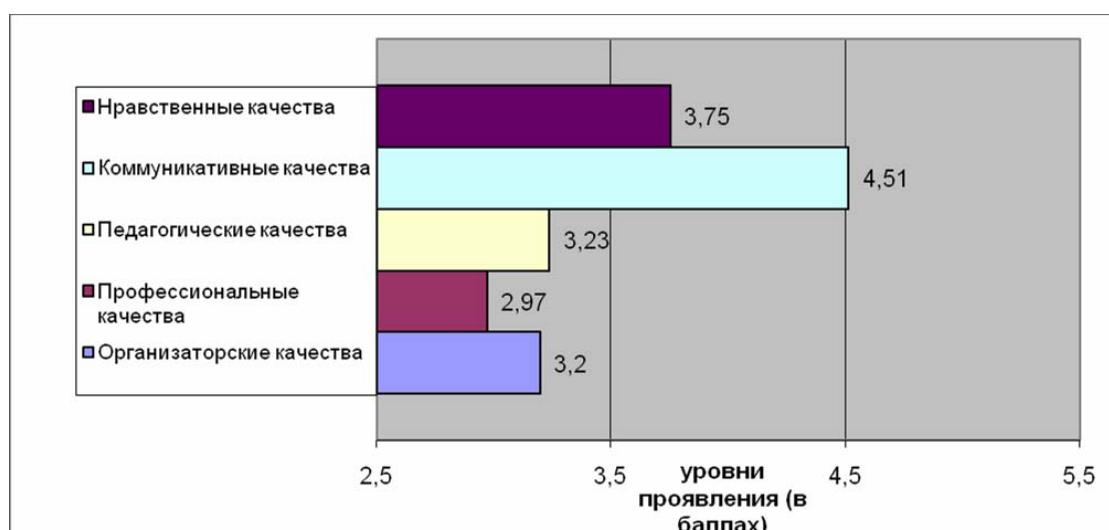


Рис 3. Сравнительная характеристика развития различных групп личностных качеств молодых офицеров

Эксперты выделяют развитие следующей структуры личных и деловых качеств молодых офицеров: общительность, легкость вступления в контакты; доброжелательность и приветливость в обращении; сдержанность, уравнове-

шенност в общении; способность доверять исполнителям; развитое чувство юмора (веселость). Все выделенные экспертами качества относятся к группе коммуникативных.

При этом наименее развитыми являются: способность оказывать воспитательное воздействие; управленческая компетентность; умение распределять работу в коллективе; способность видеть «ключевую» задачу; умение убеждать других людей; умение организовать контроль и стимулирование; стремление к внедрению нового, передового; проявление заботы о подчиненных (заботливость).

В результате исследования было установлено, что наименее развитыми оказались профессиональные, педагогические и организаторские качества молодых офицеров. Обладая коммуникативными навыками, они могут наладить контакт с подчиненными, способны общаться и взаимодействовать с подчиненными в широком смысле слова, однако при этом не способны наладить эффективное управленческое взаимодействие.

Проведенный нами опрос показал, что основная социально-психологическая проблема управленческого взаимодействия молодых офицеров с подчиненными заключается в неготовности молодых офицеров осуществлять такое взаимодействие.

Молодой офицер, приходя в часть после окончания вуза, включается в систему управленческого взаимодействия с подчиненными. Однако он не обладает достаточным уровнем развития навыков эффективного управленческого взаимодействия. Если на психологическом (межличностном) уровне управленческого взаимодействия такие офицеры могут осуществлять контроль и информационное воздействие за счет развития коммуникативных качеств, то на социально-психологическом и институциональном уровнях эффективность управленческого взаимодействия молодых офицеров с подчиненными крайне низка. При этом особо остро стоит вопрос об эффективности управленческого взаимодействия молодых офицеров с военнослужащими, проходящими воинскую службу по контракту.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2000.
2. Архипова Н.И., Кульба В.И., Косяченко С.А. и др. Организационное управление: Учеб. пособие для вузов; Под. ред. Н.И. Архиповой. – М.: ПРИОР, 1998.
3. Афанасьев В.Г. Человек в управлении обществом. – М., 1977.
4. Буянов В.И. Психологическая коррекция затруднений социально-психологической адаптации молодых офицеров к условиям службы в воинской части: Дис ... канд. психол. наук. – М.: ВУ, 1996.
5. Журавлев А.Л. Психология управленческого взаимодействия. – М., Институт психологии РАН, 2004.
6. Кабаченко Т.С. Психология управления: Учебное пособие для вузов. – М., 2001.
7. Климов В.Н. Психологические проблемы повышения эффективности воспитания молодых офицеров в части: Дис ... канд. пед. наук. – М., ВПА, 1982. – С.12.
8. Крысько В.Г. Социальная психология: Словарь-справочник. – Минск: Харвест; М.: АСТ, 2001.
9. Ожегов С.И. Словарь русского языка./ Под общ. ред. проф. Л.И.Скворцова. 24-е изд. испр. – М., 2004.
10. Перевалов В.Ф. Подготовка офицеров к управленческой деятельности. – М.: ВПА им. Ленина, 1991.
11. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М., 1990.
12. Роджерс Э., Агарвала-Роджерс Р.А. Коммуникация в организациях. – М., 1980; Саймон

Г.А., Смитбург Д.У., Томпсон В.А. Менеджмент в организациях. – М., 1995.

Kozolup S.

SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF ADMINISTRATIVE INTERACTION OF YOUNG OFFICERS

Contemplates an actual problem for a military psychological science and army practice. In article the concept «the young officer» is defined. The socially-psychological categories making administrative interactions – “management” and “interaction” are considered. Levels and means of administrative interaction are opened. Results of research of administrative interaction of young officers are presented.

Key words: management psychology, the military head, administrative interaction, levels of administrative interaction.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СОВЕРШЕНИЯ ОТКЛОНЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВС РФ

Статья посвящена изучению практических проблем, связанных с исследованием социально-психологических детерминант формирования отклонений в поведении военнослужащих. На основе теоретико-методологического анализа автор выделяет основные условия формирования отклонений в поведении военнослужащих. При помощи логико-семантического анализа была проведена группировка условий совершения отклонений в поведении. Было выделено четыре группы условий: а) личностные условия; б) организационно-управленческие условия; в) условия психологического характера; г) коллективно-групповые условия. В результате проведения факторного анализа, условия совершения отклонений в поведении военнослужащих были объединены в факторы, которые были условно названы: «мотивационно-ценостный», «организационно-управленческий», «социальной адаптации» и «социального обучения». Факторы «мотивационно-ценостный» и «организационно-управленческий» имеют наибольшие весовые заряды, а накопительный процент дисперсии равен 46%, что позволяет отнести их к ядерной зоне влияния на совершение отклонений в поведении военнослужащих. Факторы «социальной адаптации» и «социального обучения» имеют меньшие весовые заряды, а накопительную дисперсию – 27%, и поэтому в структуре факторов они относятся к периферийной факторной зоне. Данные факторы являются основными направлениями деятельности субъектов дисциплинарной практики по минимизации отклонений в поведении военнослужащих.

Ключевые слова: отклоняющееся поведение, детерминанты девиантного поведения, социальная адаптация, социальное обучение.

Войсковая практика показывает, что в одних воинских частях отклонения в поведении – это постоянно сопутствующее социально-психологическое явление в повседневной жизнедеятельности части, в других же воинских частях отклонения в поведении случаются крайне редко. Почему так происходит? Каковы причины формирования отклоняющегося поведения военнослужащих? Для того чтобы ответить на эти вопросы, необходимо рассмотреть **факторы**, которые неразрывно связаны с совершением отклонений. Применение факторного анализа позволит сгруппировать ряд отдельных условий совершения отклонений в более емкие категории-факторы.

Следует отметить, что изучение литературных источников, связанных с анализом отклонений в поведении, свидетельствует о мультифакторности данного явления, поэтому главной целью проводимого факторного анализа будет являться, во-первых, **сокращение** числа переменных (условий детерминирующих отклонения), во-вторых, **определение структуры** взаимосвязей между переменными (условиями совершения отклонений), т.е. **классификация переменных**, в-третьих, в выявлении «главных» факторов, способствующих совершению отклонений в поведении.

Для выделения факторов совершения отклонений в поведении военнослужащих необходимо выявить социально-психологические условия (переменные), способствующих совершению отклонения.

Теоретический анализ отклоняющегося поведения позволяет отметить, что под *социально-психологическими условиями совершения отклонений в поведении* следует понимать совокупность содержательных, личностных, организационно-управленческих, психологических и коллективно-групповых причин, оказывающих влияние на функциональность «личностных» и «средовых» механизмов-процессов, приводящих их к конфликтному взаимодействию и тем самым формирующими отклонения в поведении.

На основе содержательного анализа нормативных документов, контент-анализа научных исследований, руководящих документов и рекомендаций по оценке состояния воинской дисциплины в ВС РФ был составлен перечень конкретных условий, которые могут способствовать совершению отклонений в поведении.

Для уточнения и дополнения данных условий на первом этапе исследования был проведен экспертный опрос, в ходе которого эксперты оценили существующие в научной литературе и практике и выработали собственные критерии совершения отклонений в поведении.

Результаты экспертного опроса показали, что эксперты практически единогласно выразили мнение о единстве условий формирования отклоняющегося поведения.

Экспертам было предложено вычеркнуть лишние позиции и дописать свои условия совершения отклонений в поведении военнослужащих в оцениваемый список. Из перечисленных в итоговой таблице условий совершения отклонений в поведении военнослужащих были взяты в качестве основных те, которые занимали с 1 по 14 ранговые места и отличались приемлемым стандартным отклонением.

Далее каждому члену экспертной группы было предложено проранжировать четырнадцать условий, способствующих совершению отклонения в поведении военнослужащих, присвоив первое место условию, которое, по их мнению, считается наиболее значимым для совершения отклонения. Расчет средних ранговых показателей и вариации значений признака по каждому из условий определит место среди других. Результаты ранжирования основных условий совершения отклонений в поведении военнослужащих позволяют отметить следующее: на первое место по значимости эксперты определяют «отсутствие целенаправленного воспитательного процесса», на второй позиции находится «уровень нервно-психологической устойчивости». Однако среднеквадратичное отклонение по данному условию самое большое – 0,55, что свидетельствует о неоднозначности мнений экспертов по данному условию (см. таб. 1).

Таблица 1

Распределение рангов условий совершения отклонений в поведении военнослужащих

№	Перечень условий	Ср. значение	Ст. откл.	Ранг
1	Отсутствие целенаправленного воспитательного процесса	4,5	0,4	1
2	Подготовленность субъектов дисциплинарной практики к применению мер дисциплинирования	7,4	0,45	6

3	Отсутствие контроля за субъектами военной службы	6,5	0,42	3
4	Конфликтные взаимоотношения субъектов военной службы	7,6	0,33	8,5
5	Низкая степень сплоченности воинского коллектива	7,4	0,45	6
6	Сложные условия воспитания в семье	7,6	0,36	8,5
7	Уровень образования	10,5	0,4	13,5
8	Наличие криминогенного опыта поведения	8,2	0,38	10
9	Неосознание военнослужащим значимости военной службы	6,8	0,32	4
10	Отсутствие чувства принадлежности к военному сообществу	9,6	0,52	12
11	Уровень нервно-психологической устойчивости	5,4	0,55	2
12	Уровень адаптации к условиям военной службы	8,7	0,44	11
13	Внешний локус контроля	10,5	0,38	13,5
14	Отсутствие мотивов сознательной воинской деятельности	7,4	0,5	6

На третьем месте, по мнению экспертов, находится такое условие, как «отсутствие контроля за субъектами военной службы», а четвертое место занимает «неосознание военнослужащим значимости военной службы». Пятое, шестое и седьмое места разделили следующие условия: «подготовленность субъектов дисциплинарной практики к применению мер дисциплинирования», «низкая степень сплоченности воинского коллектива» и «отсутствие мотивов сознательной воинской деятельности». На восьмом и девятом месте находятся условия: «конфликтные взаимоотношения субъектов военной службы» и «сложные условия воспитания в семье».

На десятом, одиннадцатом и двенадцатом местах условия: «наличие криминогенного опыта поведения», «уровень адаптации к условиям военной службы» и «отсутствие чувства принадлежности к военному сообществу».

Тринадцатое и четырнадцатое места разделили такие условия, как «уровень образования» и «внешний локус контроля».

Все перечисленные условия совершения отклонений в поведении военнослужащих касаются как личностных характеристики и психологических качеств военнослужащих, склонных к совершению отклонений в поведении, так и особенностей организационно-управленческих и коллективно-групповых условий военно-социальной среды. Их важность в системе условий формирования отклонений в поведении военнослужащих подтверждается и тем, что по этим показателем стандартное отклонение в выборке в среднем не превышает 0,5, что свидетельствует о согласованности мнений экспертов.

Данный вид статистического анализа дает возможность получить не только содержательное, но и количественное описание условий совершения отклонений в поведении военнослужащих. Благодаря этому возможен переход от большого количества условий к более емким категориям, какими будут являться выделенные факторы, происходит «сжимание» данных и условий в факторы. Содержание фактора можно рассматривать как инвариант содержания входящих в него условий формирования отклонений в поведении военнослужащих.

Сформулированное в экспериментальном замысле предположение о наличии иерархии социально-психологических факторов, детерминирующих отклонения в поведении военнослужащих, проверялась посредством комплексного, многомерного социально-психологического исследования у субъектов дисциплинарной практики (офицеры различных категорий и сержантский состав).

Мнения субъектов дисциплинарной практики – офицеров (командиров подразделений и частей) и сержантского состава воинских частей изучались методом массового случайного опроса 105 военнослужащих частей московско-

го гарнизона. Для опроса указанных категорий респондентов был сформулирован вопрос-основание: «Оцените по семибалльной шкале, какое из условий, по Вашему мнению, влияет на совершение отклонений в поведении?» Степень выраженности оцениваемых условий у каждого из испытуемых была оценена посредством экспериментального опроса, результаты которого представляли композитную оценку. Затем полученные данные были подвергнуты **факторному анализу**. На предварительном этапе факторного анализа посредством применения метода главных компонент было определено число факторов, достаточных для анализа факторов. Для этого при помощи логико-семантического анализа была проведена группировка условий совершения отклонений в поведении в четыре группы:

1. **Личностные** условия – низкая (отсутствие) военно-профессиональная мотивация, низкий уровень идентичности к военно-профессиональному сообществу, неосознание значимости ценности военной службы, сложные условия воспитания, уровень образования, наличие опыта противоправного поведения.

2. Условия, связанные с **организационно-управленческим процессом** деятельности субъектов воспитательной работы и дисциплинарной практики. Это – отсутствие целенаправленного воспитательного процесса, недостаточный опыт применения мер дисциплинирования, недостаточный контроль за личным составом.

3. Условия **психологического характера**. В них вошли следующие - уровень нервно-психологической устойчивости, уровень адаптации к условиям военной службы, внешний локус контроля.

4. Условия **коллективно-группового** характера. К ним относятся конфликтные межличностные отношения, отсутствие взаимопомощи между военнослужащими, низкий уровень сплоченности воинских коллективов.

Исходя из этого для проведения факторного анализа было выбрано четыре фактора. Результаты факторного анализа подтвердили правильность выбора факторной модели, состоящей из четырех факторов, т.к. было установлено, что при таком числе факторов доля накопленной дисперсии равна 73%, что является вполне приемлемым вариантом, т.е. более 50% случаев совершения отклонений детерминировано выбранными факторами (см. рис. 1).

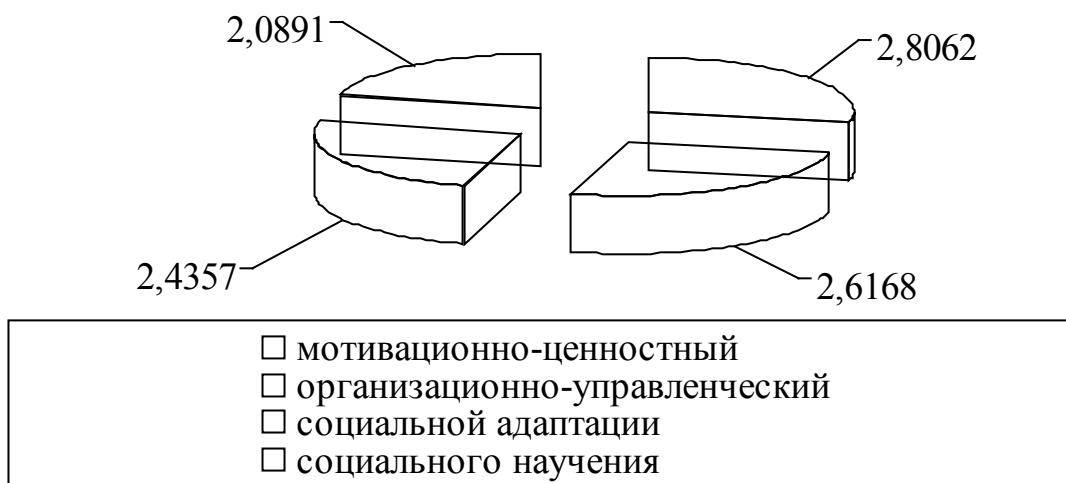


Рис. 1. Распределение общей факторной нагрузки факторов, влияющих на совершение отклонений в поведении военнослужащих.

Первый фактор имеет самый большой весовой заряд ($a = 2,8$), что свидетельствует о его высокой значимости в системе детерминант, влияющих на совершение отклонений в поведении военнослужащих. Он определяется как «**мотивационно-ценостный**». В него вошли условия, характеризующие отсутствие чувства принадлежности к военному сообществу, не осознание военнослужащим значимости военной службы, отсутствие мотивов сознательной воинской деятельности.

Второй фактор (весовой заряд $a = 2,6$) составляют условия, характеризующие умение субъекта дисциплинарной практики применять меры дисциплинирования, организовывать воспитательный процесс в части и подразделении, осуществлять контроль за субъектами военной службы, поэтому он был назван «**организационно-управленческий**».

Третий фактор (весовой заряд $a = 2,4$) составляют условия, которые свидетельствуют о психологических качествах - уровень нервно-психологической устойчивости, уровень адаптации к условиям военной службы, внешний локус контроля и социально-психологические характеристики - конфликтные взаимоотношения субъектов военной службы, низкая степень сплоченности воинского коллектива. Несмотря на многообразие условий, вошедших в данный фактор, его можно проинтерпретировать следующим образом: низкий уровень адаптации военнослужащего к условиям военной службы имеет определенное сходство по своим поведенческим характеристикам с низким уровнем нервно-психологическим устойчивости (низкий уровень поведенческой регуляции, нарушение межличностных отношений, недостаточная социальная зрелость, отсутствие адекватной самооценки и реального восприятия действительности, низкие адаптационные возможности, агрессивность, неуживчивость и т.д.). Перечисленные характеристики свидетельствуют о том, что такой военнослужащий, плохо самостоятельно контролирует свое поведение, т.е. имеет низкий внутренний локус контроля. Данные условия могут являться причинами конфликтных взаимоотношений между военнослужащими, что, в свою очередь снижает сплоченность воинского коллектива. Исходя из этого данный фактор возможно определить как «**социальной адаптации**».

Четвертый фактор (весовой заряд $a = 2,08$) составляют условия, характеризующие объект дисциплинарной практики, причем это характеристики, с которыми он уже прибыл на военную службу - наличие криминогенного опыта поведения, сложные условия воспитания в семье, семейное положение, уровень образования, и в определенной степени они отражают определенный социальный опыт, который военнослужащий приобрел до призыва в армию (в семье, школе, криминальных группировках и т.д.), поэтому он был нами назван «**социальное обучение**».

Несмотря на значимость каждого фактора в формировании отклоняющегося поведения военнослужащих, следует отметить, что, каждый из них вносит различный вклад в формирование изучаемого явления.

Сравнение весовых нагрузок полученных факторов говорит о том, что наиболее значимым в формировании отклонений в поведении военнослужащих является «**мотивационно-ценостный**», который представляет собой мотивационно-ценостную основу деятельности (поведения) военнослужащего. Отсутствие у военнослужащего смысла, значимости военной службы приводит к обесцениванию важнейших атрибутов дисциплинирования военнослужащих, таких, как статья

отличником боевой и морально-психологической подготовки, стремиться к карьерному росту, почувствовать себя частью войскового братства.

Второй по значимости фактор, «организационно-управленческий», играет также большую роль в формировании отклоняющегося поведения у военнослужащих – это умение субъектов дисциплинарной практики формировать у объектов дисциплинирования стремление к военно-профессиональной деятельности, осознание ими личной значимости военной службы средствами воспитательной работы и мерами поощрения и взыскания. Роль субъекта дисциплинарной практики характеризует его позицию по отношению к процессу формирования нормативного поведения. В зависимости от этого руководитель либо достаточно активно управляет процессом дисциплинирования, либо является сторонним наблюдателем, не хочет или не умеет в полном объеме применять методы воспитательной работы и средства дисциплинарной практики.

Третий фактор, «социальной адаптации», играет значимую роль в процессе формирования отклонений в поведении – психологические качества её членов и социально-психологические характеристики группы (войинского коллектива). Неразвитость психологических качеств членов воинского коллектива создают благоприятный фон для конфликтных взаимодействий в нем, что в свою очередь снижает сплоченность подразделения, а это снижает действенность важного механизма коллективно-группового дисциплинирования [Утлик Э.П. 1997].

Четвертый фактор, «социальное обучение», занимает четвертое место в структуре факторов, также оказывает влияние на формирование отклонений в поведении военнослужащих, т.к. криминогенный опыт военнослужащих, образцы отклоняющегося поведения, увиденные ими в семье, могут переноситься и в условия военной службы, а низкий уровень образования не позволит военнослужащему адекватно оценивать сложившуюся ситуацию и найти оптимальные варианты выхода из нее.

Весовые заряды факторов, их процент дисперсии, объясняющий влияние каждого из них на формирование отклонения в поведении, позволяет построить структуру факторов; так, факторы «мотивационно-ценостный» и «организационно-управленческий» имеют наибольшие весовые заряды, а накопительный процент дисперсии равен 46%, что позволяет отнести их к **ядерной зоне** влияния на совершение отклонений в поведении военнослужащих. Факторы «социальной адаптации» и «социального обучения» имеют меньшие весовые заряды, и поэтому в структуре факторов они относятся к **периферийной факторной зоне**.

Дальнейший анализ исследования факторов, влияющих на совершение отклонений в поведении военнослужащих, состоит в определении содержания их латентной структуры в частях и подразделениях, где наблюдается низкий уровень дисциплины, высокий уровень отклонений в поведении.

Сравнение структуры факторов показывает, что состав их остаётся неизменным и для частей с высоким уровнем дисциплинированности, и для военных организаций с низким уровнем дисциплины. Однако в распределении факторной нагрузки и проценте дисперсии наблюдается определенные различие в том, какие из выделенных факторов являются наиболее значимыми в этой структуре. Так, например, “мотивационно-ценостный фактор” в подразделениях с высоким уровнем дисциплинирования имеет весовой заряд $a =$

2,5225, а процент дисперсии - 21,54667, тогда как в подразделениях с низким уровнем дисциплинирования этот же фактор имеет весовой заряд $a = 1,91223$, а процент дисперсии - 11,2245 (см. таб. 2).

Таблица 2

Характеристики факторов, влияющих на совершение отклонений в поведении военнослужащих в частях и подразделениях с различными уровнями дисциплинирования.

№	Факторы	Уровень дисциплинированности			
		Высокий уровень		Низкий уровень	
		Вес фактора	% общей дисперсии	Вес фактора	% общей дисперсии
1	«мотивационно-ценостный»	2,5225	21,54667	1,91223	11,2245
2	«организационно-управленческий»	2,4517	18,34911	2,1944	15,9982
3	«социальной адаптации»	2,2929	16,95327	2,42218	16,7412
4	«социального научения»	1,8929	12,81985	2,4735	23,5767

Сравнительный анализ показывает, что в частях и подразделениях с высоким уровнем дисциплинирования наибольшим весом отличаются факторы «мотивационно-ценостный» и «организационно-управленческий». Таким образом, отсутствие военно-профессиональной мотивации военнослужащих, не осознание ими значимости военной службы, а также низкая организация воспитательной работы и дисциплинарной практики оказывает решающее влияние на формирование отклонений в поведении.

В частях и подразделениях с низким уровнем дисциплины значимым факторами в совершении отклонений в поведении являются «социальной адаптации» и «социального научения». Данный выбор субъектов дисциплинарной практики этих частей и подразделений объясняется тем, что уже сложившиеся до призыва в армию стереотипы и образцы отклоняющегося поведения у военнослужащих можно изменить при помощи коллективно-групповых мер воздействия, т.к. средств воспитательной работы и мер дисциплинарной практики для этого недостаточно.

Таким образом, сравнительный анализ факторов, влияющих на совершение отклонений в поведении военнослужащих, позволил выявить отличия в структуре факторов в подразделениях с различными уровнями дисциплины. Так, в подразделениях с высоким уровнем дисциплинированности структура факторов не изменилась, тогда как в воинских коллективах с низким уровнем дисциплинированности наибольшую весовую нагрузку и процент дисперсии получили факторы, которые относятся к «периферийному» слою (см. рис. 2).

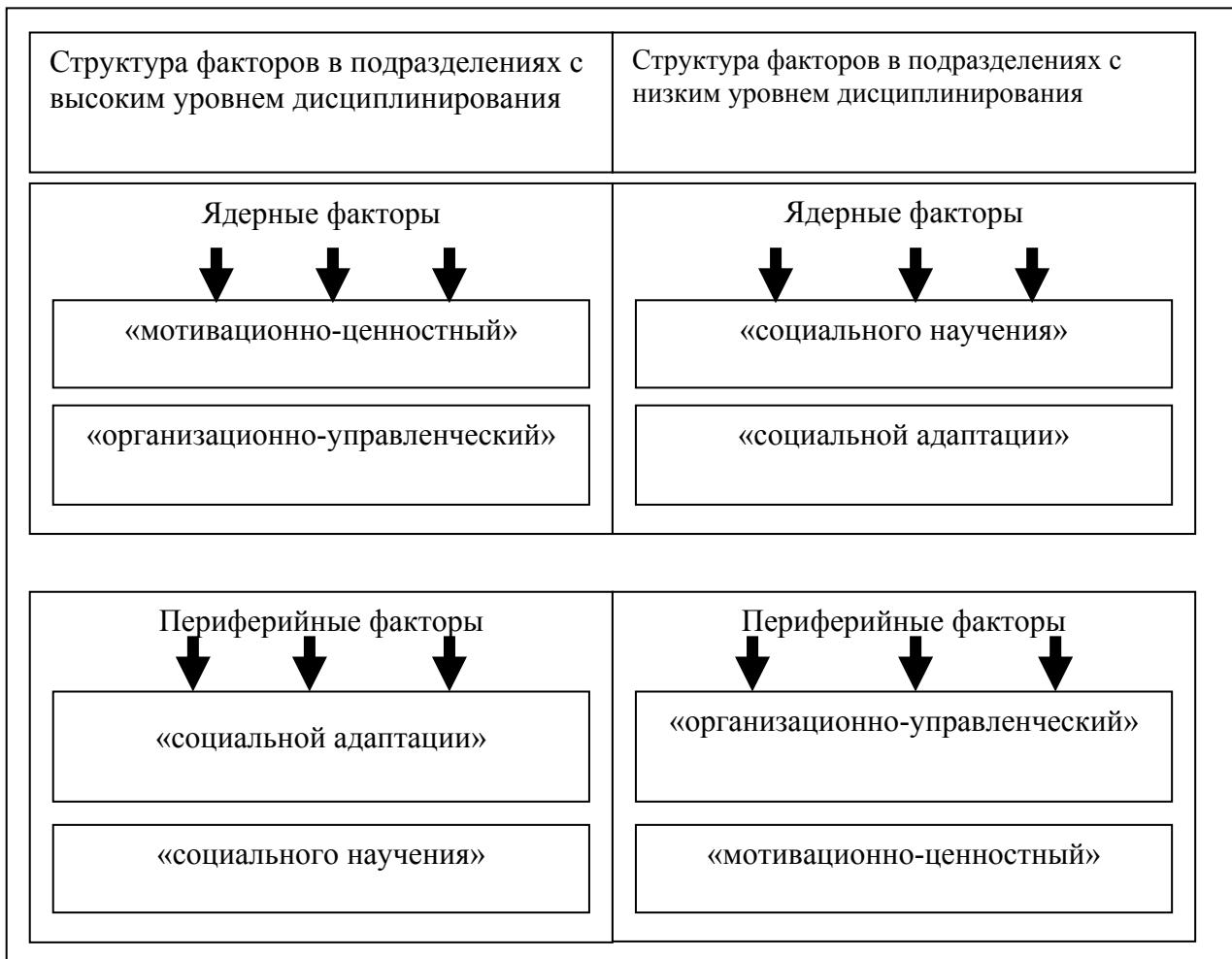


Рис.2. Структура факторов, влияющих на совершение отклонений в поведении военнослужащих в подразделениях с различными уровнями дисциплинирования

Полученные нами данные хорошо вписываются в концептуальные положения, выведенные на основе исследований факторов дисциплинированности военнослужащих, проведенных Э.П. Утликом и С.А. Романовым. Результаты указанных исследований подтверждают схожесть структуры факторов, влияющих на дисциплинированное /отклоняющееся поведение. Однако проведенное исследование показывает, что на сегодняшний день формируется новый фактор, оказывающий влияние на формирование отклоняющегося поведения – «мотивационно-ценностный». Рассматривая в отдельности данный фактор, следует отметить, что меры дисциплинирования военнослужащих необходимо применять в контексте не только формирования у них нормативной мотивации, основанной на чередовании мер поощрения и взыскания, но и мотивировать военнослужащих на профессиональное совершенствование, формировать у них осознание значимости военной службы.

Методика применения факторного анализа позволила построить математическую модель субъективного пространства. Математическая модель есть математическое пространство, т.е. абстрактное множество элементов (называемых точками пространства) с заданными отношениями между элементами. При этом точки математического пространства соответствуют элементам

реального субъективного пространства, т.е. представлениям, понятиям об условиях совершения отклонений, а отношения между точками пространства соответствуют реальным субъективным отношениям между элементами субъективного пространства. Выделенные факторы представляют собой четырехмерное семантическое пространство условий совершения отклонений в поведении военнослужащих. Исходя из сущности проведенной статистической обработки, данные факторы описывают наиболее заметные различия между испытуемыми по восприятию тех или иных условий совершения отклонений в поведении военнослужащих.

Таким образом, проведенное исследование позволило реконструировать семантическое пространство условий совершения отклонений в поведении военнослужащих. Наиболее оптимальным выражением такого пространства является четырехмерная структура, позволяющая описать условия совершения отклонений в поведении военнослужащих с помощью четырех факторов. Данные факторы являются своеобразными осями понимания, направлениями деятельности субъектов дисциплинарной практики по минимизации отклонений в поведении военнослужащих. Первый, и наиболее значимый, выделенный, фактор является отражением значимости военно-профессиональной ориентации военнослужащих. Второй фактор характеризуют умение субъектов дисциплинарной практики применять средства воспитательной работы, меры дисциплинарной практики. Остальные факторы определяют адаптивность военнослужащих, умение их строить взаимоотношения с сослуживцами, учитывать наличие у военнослужащих опыта противоправного поведения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Введение в профессию: основы деятельности психолога батальона, полка (корабля 1 ранга). – М., 2004.
2. Горобец Т.Н. Аутодеструктивное поведение человека и акмеологические условия его профилактики. Автореф. дис. ...докт. психол. наук. – М., 2007.
3. Дисциплинарный Устав ВС РФ. – М., 2008.
4. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2003.
5. Крылов В.Ю. Геометрическое представление данных в психологических исследованиях. –М., 1990.
6. Настольная книга воинского психолога, офицера по организации общественно государственной подготовки и военно-социальной работы. – М., 2004.
7. Романов С.А. Психологические факторы и коррекция отклоняющегося поведения. – М., 2006.
8. Сидоров П.И. Социальные факторы и зависимость от психоактивных веществ: Руководство по социальной психоатрии./Под ред. Т.Б. Дмитриевой. – М., 2001
9. Утлик Э.П. Основы психологической теории дисциплинарных систем: Автореф. дис. ...докт. психол. наук. – М., 1996.

S.L. Evenko

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF ABNORMAL PERFORMANCE IN BEHAVIOR OF MILITARY PERSONNEL IN ARMED FORCES OF THE RUSSIAN FEDERATION

This article is devoted to the learning of practical problems connected with an investigation of social and psychological determinants responsible for forming of behavior deviation of military personnel. On the basis of theoretical and meth-

odological analysis, the author emphasizes main conditions of deviation forming in behavior of military personnel. By means of logical and semantic analysis there has been determined a classification of conditions responsible for behavior deviation performance. There has been marked out four condition groups: a) Personal conditions; b) Organization and management conditions; c) Conditions of psychological nature; d) Collective and group conditions. As a result of factor analysis, the conditions of abnormal performance in behavior of military personnel were united into factors with symbolic notation: "motivational and value", "organization and management", "social adaptation" and "social teaching". The factors "motivational and value", "organization and management" are of greater importance with accumulative rate of dispersion 46%, and all this presupposes the fact that they can be rendered to a kernel zone of impact on abnormal performance in behavior of military personnel. The factors "social adaptation" and "social teaching" have less importance with accumulative rate of dispersion 27%, and that's why in the factor structure they belong to a peripheral factor zone. All these factors represent the principle activity directions of subjects of disciplinary practice on deviation minimizing in behavior of military personnel.

Key words: deviating behaviour, determinants *девиантного* behaviour, social adaptation, social study.

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МАТЕРИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье раскрываются содержательные особенности социальных представлений о матери в юношеском возрасте. На основании анализа экспериментального исследования показано, что содержание социальных представлений о матери в юношеском возрасте имеет содержательные различия в зависимости от факторов гендер, возраста и группового статуса, хотя в целом образ матери сохраняет положительную коннотацию.

Ключевые слова: социальные представления, психология материнства, гендерный статус, возрастной статус, социальный статус.

Сегодня как в отечественной, так и в зарубежной психологии накоплен значительный опыт исследований феномена материнства. В то же время нельзя не отметить, что преимущественно это проблемное «поле» рассматривается в рамках психологии развития, педагогической психологии и психологии личности. Высоко оценивая значимость теоретического и эмпирического материала, полученного данными исследователями, нельзя не обратиться к анализу социально-психологического ракурса рассмотрения феномена материнства, который до сих пор не привлек, на наш взгляд, достаточного внимания. При этом речь здесь не идет о том, что интересующая нас проблематика под этим углом зрения не подвергалась содержательному анализу. Несомненно, в психологии уже предпринимались попытки рассмотрения материнства именно с социально-психологической точки зрения. В отечественной науке изучение материнства начиналось с работ, посвященных взаимодействию матери и младенца, а также особенностям семейных и детско-родительских отношений, то есть эта проблематика как бы изначально носила социально-психологический характер. В этом русле осуществлялись разработки, в частности, Н.М. Щелованова, А.Я. Варги, Э.С. Эйдемиллера, Г.Т. Хоментаускаса и др. Проведенное Т.Н. Счастной и М.Ю. Чибисовой эмпирическое исследование показывает, что материнство может быть рассмотрено как социально-психологическая проблема через призму таких феноменов, как гендерные различия, возраст, социальный статус, референтная группа, социальные роли [10]. В то же время можно предположить, что социально-психологический подход к изучению материнства может не ограничиваться лишь этими концептами, и целесообразно, помимо этого, рассматривать материнство как самоценный феномен социально-го познания, причем особый интерес в этом смысле приобретает рассмотрение социальных представлений о материнстве. Ключевую роль в изучении данной проблемы приобретает образ матери, репрезентирующий специфическое содержание нормативных и дескриптивных представлений о материнстве.

Проблематика социальных представлений (или «репрезентаций») в современной социальной психологии стала особенно продуктивно развиваться в русле решения вопросов социального познания французскими соцпсихологами и прежде всего С. Московичи и др. (Ж.К. Абрик, В. Дуаз, Д. Жоделе, Ж.-П. Кодол).

Этот ученый, объясняя природу социальных представлений, считает их конструктами, возникающими в обыденной жизни в процессе межличностного общения и в некотором роде схожих с мифами в архаической культуре [3]. Г.М. Андреева подчеркивает, что базовая идея С. Московичи заключается в том, что социальное представление не есть «мнение» отдельного человека, а именно «мнение» группы [12]. Социальные представления, согласно Московичи, носят макросоциальный, общественный характер. В связи с этим предметом исследования становятся не отрывочные мнения отдельного индивида, а высказывания, реакции и оценки его как члена социальной группы.

В современной отечественной социальной психологии социальные представления изучаются как одно из функционально образующих социальное мышление процедур такими учеными, как К.А. Абульханова-Славская, Г.М. Андреева, Г.Э Белицкая, О.П. Николаева, В.В. Знаков и др.

Опираясь на теорию социальных представлений, разрабатываемую в зарубежной и отечественной психологии, мы предложим определение социальных представлений о материнстве: это совокупность обыденного знания в виде понятий и идей, обозначающая ценостную значимость, дескриптивные (описательные) характеристики и социальные нормы материнского поведения. В данной работе мы изучаем ценостную значимость материнства через анализ содержания представлений о матери.

Анализируя результаты исследований формирования материнской сферы в онтогенезе и психологической готовности к материнству (Н.Н. Авдеева, Т.В. Архиреева, Л.Л. Баз, О.В. Баженова, В.И. Брутман, А.Я. Варга, И.В. Добряков, О.Ю. Дубовик, Е.И. Захарова, Е.И. Исенина, О.А. Карабанова, Т.В. Леус, С.Ю. Мещерякова, М.С. Родионова, Г.В. Скобло, Ю.Е Скоромная, Е.О. Смирнова, Г.Г. Филиппова), мы можем сделать вывод о том, что современные авторы указывают на общие тенденции формирования материнской сферы в онтогенезе, причем особо подчеркивают феномен, который получает разные названия (установки, компетентность и т.д.), но по сути как раз и является социальными представлениями о материнстве. Аналитический обзор литературы позволяет утверждать, что социально-психологические представления о материнстве у молодых женщин представляют собой продукт онтогенетического развития и формируются до того, как у женщины появляется первый ребенок. Отметим, что при всем разнообразии теоретических и эмпирических исследований материнства, формирование материнской сферы у женщины до рождения ребенка описано явно недостаточно.

Так, Г.Г.Филипповой показано, что материнство не формируется только с рождением ребенка, оно подготовлено всей жизнью женщины [10]. В отечественной психологии подробно исследуется готовность к материнству, которая трактуется как способность матери обеспечивать адекватные условия для развития ребенка, проявляющаяся в определенном типе материнского отношения (В.И. Брутман, И.Ю. Хамитова, Е.Ю. Шулакова) и как специфическое личностное образование, стержневой образующей которого является субъектная ориентация в отношении к ребенку (С.Ю. Мещерякова). Ю.Е.Скоромная [9] отмечает, что психологическая готовность женщины к материнству существует латентно в форме внутренней позиции до появления ребенка; уровень ее выраженности зависит от индивидных и личностных характеристик женщины.

Мы в нашей работе реализуем социально-психологический подход к ис-

следованию социальных представлений о матери, предпринимая попытку раскрыть специфику их содержания в юношеском возрасте. Особый интерес представляет содержание социальных представлений о матери при достижении репродуктивного возраста, т.е. в студенческий период, а также при переходе от юношеского к молодому возрасту. Поэтому в качестве испытуемых нами были выбраны старшеклассники и студенты.

В фокусе нашего внимания было содержание социальных представлений о материнстве в зависимости от социально-психологических факторов. Мы предположили, что вероятной детерминантой данного феномена может являться групповой статус личности. Поскольку социальные представления – это групповой феномен, то включенность в отношения межличностной значимости может проявляться в содержании социальных представлений. Возможно также предположить, что данные представления имеют выраженную возрастную специфику, т.е. существует динамика содержания представлений о материнстве у нерожавших женщин, причем окончательное оформление данных представлений является пожизненной задачей, их содержание будет подвергаться постоянной трансформации в зависимости от социального опыта женщины. Наконец, у юношей также формируются социальные представления о материнстве и отцовстве, но, вероятно, их содержание будет отличаться от содержания социальных представлений у девушек.

Таким образом, рассмотрим содержание социальных представлений о материнстве в трех ракурсах:

- влияние гендерного фактора,
- влияние возрастного фактора,
- влияние статусно-ролевых отношений и положения личности в системе отношений межличностной значимости.

Выдвинутые нами гипотезы прежде всего требуют поиска и обоснования адекватного методического инструментария.

В современной психологии не разработано стандартизованных методов изучения содержания социальных представлений и исследователи активно используют психосемантические методы и методы дискурс-анализа. Поэтому мы в нашем исследовании для изучения содержания социальных представлений о материнстве использовали семантический дифференциал. Метод семантического дифференциала (от греч. *semanticos* – обозначающий и лат. *differentia* – разность) — ассоциативная процедура,ложенная американским психологом Ч. Осгудом в 1952 г. для изучения восприятия, социальных установок и личностных смыслов, массовых коммуникаций и рекламы, представляющая собой шкалирование (по трем, пяти, семи уровням интенсивности) тех или иных предметов, в то время как **полюса** шкал **образованы** антонимическими позициями, в качестве которых выступают прилагательные, графические изображения и прочее [6]. Как отмечает Н.В.Родионова [7], процедура СД состоит в оценивании измеряемых объективно по ряду двух полюсных шкал. Каждая шкала представляет собой континuum какого-либо признака, задаваемого путем присвоения полюсами ему противоположным, а другая – предельно отрицательным. Центр шкалы соответствует отсутствию выраженности признака как в положительном, так и в отрицательном направлениях (ни то, ни се), и ему присваивается нулевое значение. Считается, что чем значимее для испытуемого объект, тем он пристрастнее и тем выше (по абсолютной величине) его

оценка. Каждая шкала может рассматриваться как ось субъективного семантического пространства (СП), а выданные испытуемым оценки – как точки его СП. В нашей работе мы использовали вариант семантического дифференциала, предложенный В.Ф.Петренко [4]. В качестве концепта для оценки испытуемым предлагалось понятие «мать».

Для глубокого анализа группового статуса потребуется методический инструментарий, позволяющий раскрыть всю совокупность отношений межличностной значимости в группе: атракционных, референтных и властных. Такой методический инструментарий был предложен М.Ю. Кондратьевым [1]. По мнению М.Ю. Кондратьева, наиболее полно описать социально-психологический портрет группы возможно с использованием следующих методик:

- социометрия. В нашем исследовании мы использовали социометрическую процедуру с целью выявления авторитета членов группы по признакам симпатии-анттипатии, где на крайних полюсах оказываются «лидер» группы и «отвергнутый»;
- референтометрия;
- методический прием взаимооценки по степени властного влияния в группе. В процедурном плане данный методический прием представляет собой простое ранжирование членов группы по одному-единственному признаку — «степень властного влияния в группе».

Участникам эксперимента мы раздали специально подготовленные бланки. Каждый участник опроса, заполняя бланк, последовательно приписывал своим одноклассникам и одногруппникам определенное место в группе по признаку «степень властного влияния», фиксируя номер места в соответствующей клетке напротив фамилии оцениваемого. Так как в списке представлена и фамилия опрашиваемого, он должен оценивать и собственную позицию в группе с точки зрения своих властных полномочий в ней.

Общая оценка группового статуса имела интегральный характер и опиралась на результаты всех трех методик.

В нашем исследовании принимали участие 148 человек, из них – 48 девушек и 40 юношей старших классов. Для сопоставления также было проведено исследование на студенческой выборке, которая составила 60 девушек. Для анализа результатов исследования по каждой подгруппе испытуемых нами подсчитывалось среднее значение по трем базовым параметрам: оценке, силе и активности. Статистическая разница между группами не определялась вследствие специфики методического инструментария: семантический дифференциал по своей сути ближе к качественным методам и предполагает не количественную, а аналитическую обработку.

Рассмотрим гендерные различия в содержании социальных представлений о материнстве, которые представлены в табл. 1.

Таблица 1

Гендерные различия в содержании социальных представлений о материнстве у старшеклассников

	Девушки	Юноши
Оценка	1,8949	2,0116
Сила	1,8750	2,2000
Активность	1,694	1,74

Прежде всего отметим, что образ матери в целом тяготеет к положительному полюсу, несет позитивную коннотацию. Мы понимаем, что данный результат может быть связан с особенностями нашей выборки: в исследовании принимали участие дети из социально благополучных семей. Тем не менее, при общих высоких положительных оценках, наблюдаются различия между оценками, которые дают матери юноши и девушки. Мы видим, что оценки по активности практически совпадают, тогда как юноши значительно выше оценивают мать по силе и оценке. По-видимому, мы можем говорить о различной значимости матери на данном возрастном этапе. Для юношей мать сохраняет большую эмоциональную значимость, более выраженную референтность, тогда как для девушек на данном этапе образ матери может приобретать амбивалентный характер, что и позволяет объяснить выявленный нами сдвиг к негативному полюсу у девушек по сравнению с юношами.

Интересно, что показатели по параметру активности и у юношей, и у девушек практически совпадают. С нашей точки зрения, это свидетельствует о проявлении возрастных сепарационных тенденций.

Различия в содержании социальных представлений о матери у старшеклассников в зависимости от группового статуса представлены в табл. 2.

Таблица 2

Различия в содержании социальных представлений о матери у старшеклассников в зависимости от группового статуса.

	Высокостатусные	Среднестатусные	Низкостатусные
Оценка	2,5725	1,6430	2,0714
Сила	2,2833	1,5263	2,2857
Активность	2,2222	1,5088	1,7738

Данные исследования позволяют говорить о любопытной тенденции. Высокостатусные старшеклассники склонны оценивать мать максимально высоко, тогда как самые низкие оценки дают среднестатусные испытуемые. Более того, оценки, полученные на выборке высокостатусных старшеклассников, самые высокие из всех экспериментальных данных. Низкостатусные старшеклассники достаточно высоко оценивают мать по параметру оценки, а по параметру силы их показатели практически совпадают с показателями высокостатусных.

Мы полагаем, что данный феномен возможно интерпретировать, опираясь на положения М.Ю.Кондратьева о специфике отношений межличностной значимости в группе [2]. Содержание социальных представлений о матери у высокостатусных старшеклассников отражает их положение в системе отношений межличностной значимости: высокий статус проявлен в высоких позитивных оценках. Отметим, например, что показатели оценки приближены к возможному максимальному значению. Низкостатусные старшеклассники демонстрируют компенсаторные тенденции, стремясь к более высокому статусу, что и проявлено в более высоких оценках. У среднестатусных старшеклассников их положение в системе отношений межличностной значимости отражено в более низких, чем у двух других групп, оценках.

Различия в содержании социальных представлений о матери у старшеклассниц и студенток отражены в табл. 3.

Таблица 3

Различия в содержании социальных представлений о матери у старшеклассниц и студенток

	Старшеклассницы	Студентки
Оценка	1,8949	1,5688
Сила	1,8750	1,1250
Активность	1,694	1,1250

Таким образом, мы видим, что, хотя образ матери в общем имеет положительную коннотацию, тем не менее у девушек студенческого возраста он значительно сдвигается в «негативную» сторону, причем наиболее выражено расстояние между точками в семантическом пространстве по параметру силы.

Мы полагаем, что данные тенденции могут объясняться интенсивными процессами сепарации, происходящими в студенческом возрасте. Старшеклассницы, по сравнению со студентками, еще имеют тесную эмоциональную связь с матерью, она является для них референтным лицом и вследствие этого оценивается выше. Студентки, переживающие процесс сепарации и ориентированные на эмоциональное отделение и обособление от матери, оказываются ближе к негативному смысловому полюсу. Тем не менее отметим, что даже при наличии подобной тенденции образ матери у обеих групп девушек остается в целом позитивным.

Представляется важным, что при сравнении трех групп испытуемых: девушки – старшеклассницы, девушки – студентки и юноши-старшеклассники, мы обнаруживаем наиболее низкие оценки образа матери у студенток и максимально высокие – у юношей-старшеклассников.

Таким образом, подводя итог нашему исследованию, сформулируем следующие выводы. Содержание социальных представлений о материнстве в юношеском возрасте имеет содержательные различия в зависимости от факторов гендер, возраста и группового статуса, хотя в целом образ матери сохраняет положительную коннотацию.

Безусловно, наше исследование имеет дальнейшие перспективы для рассмотрения феномена материнства в русле психологии социального познания.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Кондратьев М.Ю., Ильин В.А. Азбука социального психолога-практика. – М.: Пер Сэ, 2007. – 464 с.
2. Кондратьев М.Ю., Кондратьев Ю.М. Психология отношений межличностной значимости. – М.: Пер Сэ, 2006. – 272 с.
3. Московичи С. Социальная психология.- СПб, 2007.
4. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.
5. Петровский В.А. Социальные представления. // Социальная психология: Словарь. Под ред. М.Ю.Кондратьева. – М.: Пер Сэ, 2005. – 176 с.
6. Психологический словарь — <http://www.psygrad.ru/glossary/818.html>
7. Родионова Н.В. Семантический дифференциал (обзор литературы) // www.4p.ru
8. Семенов А.В. Полово-возрастные различия и динамика представлений подростков о конфликтах. Дис.... канд. психол.наук.- М, 2002.
9. Скоромная Ю.Е. Субъективная готовность к материнству как психологический феномен.- Автореф. дис...канд.психол.наук. – М., 2006.
10. Счастная Т.Н., Чубисова М.Ю. Феноменология материнства как социально-психологическая проблема. // Социально-психологические проблемы образования. Вопросы теории и практики: Сборник научных трудов. Вып.4, часть1. /Под.ред.М.Ю.Кондратьева.- М, МГП-

ПУ, 2006. – С.67-72.

11. Филиппова Г.Г. Психология материнства и ранний онтогенез. - М.: Жизнь и мысль, 1999.

– 190 с.

12. Андреева Г.М. Психология социального познания.- М.: Аспект Пресс, 2005. – 303 с.

Metsler Valeriya

Moscow City University of Psychology and Education

SPECIFICITY OF SOCIAL REPRESENTATIONS OF MOTHER IN LATE ADOLESCENCE

The study investigates social representations of mother in late adolescence. The analysis of experimental data shows that the content of social representations of mother in late adolescence has substantial differences depending on such factors as gender, age and intragroup status though mother image contains positive connotation.

Key words; social representations, motherhood psychology, the gender status, the age status, the social status.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЭКСТРЕМИСТА: ОПЫТ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ*

Статья посвящена исследованию актуальных для современного общества вопросов, связанных с проявлениями экстремизма и нетерпимостью в молодежной среде. Автор ставит перед собой цель рассмотреть опыт социально-психологического исследования особенностей личностных характеристик экстремиста. Представлены результаты собственных исследований в среде студенческой молодежи Кабардино-Балкарской Республики. В заключение автор делает вывод об адекватности и эффективности использованной исследовательской методики и рекомендует ее для дальнейших исследований.

Ключевые слова: психология экстремизма, психологические особенности террориста, социальная установка, методика выявления поведенческих установок террориста.

Экстремизм и терроризм стали уже неотъемлемыми чертами современной цивилизации, и молодежь сегодня активно питает эти опасные явления общественной жизни. Как отмечает И.М. Ильинский, особая гражданская ответственность исследований проблем молодежи состоит в том, чтобы предотвратить рост неуверенности и тревоги молодежи за собственное будущее, стремление преодолеть которое вызывает мощную стихийную или организованную социальную агрессию [6, 678].

Необходимость социально-психологического анализа проблемы противодействия экстремизму в молодежной среде обусловлена опасной тенденцией нарастания терроризма в современном мире и превращением в одну из глобальных проблем современности. Как известно, террористами не рождаются, ими становятся – при наличии соответствующих объективных условий и субъективных факторов. Особенно питательной средой для пополнения террористических рядов выступает молодежь, склонная к агрессивно-экстремистским действиям. Помимо указанной склонности, молодое поколение изначально, по своей природе, возрасту и положению в обществе обладает теми специфическими чертами мышления и поведения, которые при определенных условиях и целенаправленной деятельности могут также привести в ряды экстремистов. Такими особенностями выступают максимализм и нигилизм, радикализм и нетерпимость, непримиримость, склонность к неформальным объединениям, мировоззренческая неустойчивость и проблемы самоидентичности.

Следует отметить, что в последние годы в России уделяется серьезное внимание исследованию проблем молодежи как общественной группы, ее места и роли в социальной структуре общества (С.Н. Иконникова, В.Т.Лисовский), процесса становления личности у молодежи и проблем ее социализации (И.С. Кон, Ж.Т. Тощенко), влияния социальных условий и различий на выбор профессии и социальное продвижение молодежи (М.Х.Титма, В.Н. Шубкин), сис-

* © Шогенов М.З., 2009.

темы ценностных ориентаций и особенностей отношения молодежи к труду, семье, культуре и досугу (Н.М.Блинов, В.М. Боряз, В.Г. Морякович), а также общих проблем молодежи и молодежной политики государства (И.М. Ильинский, Б.С.Павлова, В.И. Чупров).

Наряду с указанными, ряд авторов рассматривают проблемы девиантного поведения молодежи, в частности экстремистские проявления в молодежной среде, отмечая, что активизация молодежного экстремизма в России детерминирована, с одной стороны, объективными социальными условиями периода реформ, а с другой - субъективными факторами, состоянием сознания и поведения самой молодежи в сложных и противоречивых социальных условиях [2; 3; 4; 5; 6;8].

Отдельные исследователи указывают на появление в ценностной структуре молодежи угрожающих личности агрессивно-экстремистских элементов. Свое социальное самочувствие большинство молодых людей определяют как разочарование, пессимизм, неуверенность, растерянность, агрессивность и т.п. [6, 238].

Отдавая должное существующим теоретическим исследованиям указанной проблемы, следует в то же время отметить, что на сегодняшний день актуальна потребность социально-психологического обобщения и приведения к единому пониманию многих разрозненных разработок и выводов в этой области научного знания, обобщенного осмыслиения сущности, социальной природы и детерминации проявлений экстремизма в молодежной среде [1].

Слово «экстремизм» происходит от латинского «экстремус», что означает «крайний». В самом широком смысле экстремизм принято определять как приверженность к крайним взглядам и мерам [16, 2].

В каком-то смысле, как своеобразное состояние сознания, мироощущение человека или общности, экстремизм в той или иной форме присутствует в каждом из нас. Он сопровождает всю жизнь нашего общества, и в определенной мере история человечества и его будущее без него немыслимы [18, 5]. Сущностную природу экстремизма составляют социальный нигилизм и радикализм, нравственный релятивизм, склонность к насилию и неумеренность выбора средств достижения цели, особенно в пограничных, экстремальных и конфликтных ситуациях.

Экстремизм в молодежной среде представляет собой индивидуальное и социально-групповое проявление крайних, неумеренных в нравственном и правовом отношении средств и способов жизнедеятельности части молодежи как особой социальной группы и специфической возрастной категории населения.

Специфика проявления социального экстремизма в молодежной среде обусловлена, прежде всего, особенностями самой молодежи: незавершенностью процессов экономической, политической и духовной социализации, мировоззренческой неустойчивостью, недостаточной социально-психологической зрелостью, поверхностным восприятием противоречивости социального бытия, безоглядным стремлением к решительному обновлению форм и способов жизнедеятельности, склонностью к проявлению различных форм максимализма и социального протesta и неумеренностью в выборе средств и способов достижения жизненных целей.

Возникновение социального экстремизма в молодежной среде детерминировано взаимодействием негативных факторов социальной среды – эконо-

мическим неравенством и несправедливостью распределения собственности, высокой социальной напряженностью и конфликтностью общественных отношений, падением престижа политической власти, неуправляемостью процесса социализации, размыvанием системы приоритетных духовных ценностей, ослаблением регулирующей роли государства и нарастанием криминогенности в обществе.

Названные факторы выступают объективными условиями, которые являются благоприятной средой для проявления в сознании и поведении молодых людей негативных факторов субъективного порядка – завышенных социальных ожиданий, склонности к максимализму, радикализму, нигилизму, насилию, деструктивности, крайним средствам и способам достижения целей.

Исследования личности экстремиста в большинстве случаев характеризуют его как дезадаптированного в существующей социальной реальности маргинала, испытывающего беспокойство перед будущим, агрессивно настроенного, тяготеющего к силовым способам решения жизненных проблем, пренебрегающего правовыми нормами. Выявленные особенности позволяют обозначить так называемый «комплекс силовика», представляющий собой некий ряд взаимодополняющих и органически увязанных между собой правил и установок поведения, наиболее часто встречающихся у экстремистски ориентированной личности и легко обнаруживаемых эмпирически.

Наличие подобных установок можно наблюдать у значительной массы молодых людей, некоторые из них характеризуют естественные особенности развития молодой психики. Однако отличие экстремиста в том, что у него они проявляются в целостном единстве, формируют, таким образом, устойчивую экстремистскую направленность.

В общем виде можно выделить следующие составляющие «комплекса силовика»:

- нетерпение, стремление достигать целей кратчайшим путем;
- отрицание компромисса, использование силовых методов давления;
- согласие с принципом «цель оправдывает средства»;
- отрицание равенства человеческих прав и возможностей;
- склонность к агрессии, способность применить насилие ради собственных интересов;
- низкая значимость человеческой жизни как своей, так и окружающих.

Ведущий блок принципов, из которых складывается комплекс, это предпочтение кратчайшего пути к цели, игнорирование прав человека и признание принципа «цель оправдывает средства» как идеологического и нравственного оправдания силового действия [21, 38].

Указанные положения были положены в основу разработанного и проведенного нами исследования на тему «Проблемы и пути профилактики национальной и религиозной нетерпимости в молодежной среде» по программе РГНФ «Развитие научного потенциала высшей школы 2006-2008 годы». Одной из целей исследования было эмпирическое выявление личностных установок экстремистского поведения в молодежной среде, анализ мотивов, содержания и направленности проявлений нетерпимости, а также оценка возможности примененной методики для дальнейшего мониторинга этого явления.

Опрос проводился с апреля по май 2006 года в трех вузах Кабардино-Балкарии: КБГУ им. Х.М. Бербекова, Северокавказский институт искусств, Ка-

бардино-Балкарская сельскохозяйственная академия, методом анкетирования выборки из студенческой молодежи объемом в 600 человек.

В проведенном нами исследовании указанный комплекс личностных установок выявлялся с помощью следующих взаимосвязанных блоков-вопросов опросника:

–Приходилось ли Вам в какой-либо форме нарушать закон в последнее время?

–Испытываете ли Вы острое, нетерпимое раздражение по отношению к окружающим?

–Перед Вами несколько пар противоположных утверждений. Отметьте, пожалуйста, в каждой из них те, с которыми Вы согласны?

–С кем бы Вам было бы неприятно жить по соседству или работать в одном коллективе?

–Испытываете ли Вы тягу к экстремальным, возбуждающим настроение и азарт ситуациям?

–Как Вы считаете, кто виноват в ваших сегодняшних трудностях и проблемах?

–Какие из следующих поступков в защиту своих интересов Вы могли бы совершить?

Корреляция указанных блоков должна была указать на наличие комплекса экстремистских установок в среде опрошенной студенческой молодежи.

На вопрос о том, приходилось ли молодым людям в какой либо форме нарушать закон в последнее время, почти 66% опрошенных ответили отрицательно. Этот факт подтверждается выбором из пары противоположных утверждений варианта ответа «Законы не совершенны, но они – основа порядка государства, и все граждане, включая меня, должны его соблюдать независимо от обстоятельств» 74,8% опрошенных.

Лояльное отношение молодых людей к законам подтверждает так же то, что 68,7% уверено в необходимости «много и честно работать для того, чтобы достойно жить».

Полученные данные относительно нормативной значимости закона для молодых людей указывают на то, что общий уровень законопослушания в молодежной среде достаточно высок и не допускает ярко выраженных, экстремистских отклонений.

Уровень нонконформизма, традиционно характерный для молодого поколения, находится в ограниченных законом пределах, что коррелирует с тем, что 60,0% опрошенных показали достаточно высокий уровень лояльности к нынешней властям, считая, что «республиканские власти будут проводить необходимые и действительно полезные для людей реформы». Вместе с тем, следует заметить, что примерно равное количество молодых людей обвиняют в своих сегодняшних трудностях «как власть, так и себя самого» – 39,7% и 42,3%, соответственно. То есть кредит доверия к власти у молодых людей довольно высок, а молодежь относится к себе весьма самокритично.

Экстремистские тенденции, характеризующие систему ценностно-нормативных установок и идентичность личности, находят свое отражение в поведенческих актах, направленных на различные объекты нетерпимости. На вопрос о том, испытывают ли опрошенные острое, нетерпимое раздражение по отношению к окружающим, 37,6% молодых людей ответили, что «никогда не испытывают нетерпимого раздражения по отношению к окружающим», 35,6% опрошен-

ных испытывают раздражение «иногда» и 21,4% - не имеют собственного мнения.

Можно сделать вывод о том, что нетерпимость в молодежной среде как социально-психологическое состояние не выражено, носит ситуативный характер и не имеет осознанной и распространенной направленности, позволявшей бы говорить о наличии явных экстремистских проявлений у опрошенных. Это подтверждает тот факт, что 54,7% молодых людей затруднились ответить на вопрос о том, с кем бы им было неприятно работать или жить по соседству.

Более того, исходя из данных, видно, что среди опрошенных крайне незначительна доля проявлений классовой, национальной и конфессиональной нетерпимости. 23,8% опрошенных указали, что проявляют нетерпимость в различных индивидуально значимых ситуациях и это не носит регулярного характера.

Важно отметить высокий уровень инициативности среди молодежи и стремления к новому в работе и жизни - 85,8%. При этом 81,2% молодых людей выступают не за революционные перемены, а за постепенные и планомерные преобразования. С этим коррелирует тот факт, что 69,8% опрошенных ответили, что «испытывают тягу к экстремальным, возбуждающим ситуациям» лишь иногда. Это дает основание утверждать, что общий уровень аффективности и возбуждения в молодежной среде невысок, преимущественно ситуативен и не имеет выраженного объекта.

58,5% молодых людей имеют выраженные индивидуалистические установки и считают, что «выделяться среди других и быть яркой индивидуальностью лучше, чем жить как все», что указывает на наличие личной инициативы.

57,3% уверены в том, что «жить необходимо правильно, стараясь не остаться, потому что после смерти за все придется отвечать». Подобная установка, исходя из общего анализа ценностно-нормативных установок молодежи, скорее всего, на наш взгляд, носит характер суеверия, нежели осознанной религиозной позиции. Кроме того, этому способствует характерная для молодого сознания несформированность собственного мировоззрения и целостности окружающего мира.

Подтверждается высокая значимость национальных традиций - 84,5% молодых людей считают их главным достоянием народа, в соответствии с которыми должен жить каждый его представитель. Этот факт указывает на сохраняющуюся высокую эффективность семьи и традиционных национальных ценностей в процессе социализации молодежи.

70,1% опрошенных молодых людей ответили, что принцип: «Цель оправдывает средства» в целом соответствует убеждениям. Этот факт мог бы считаться настороживающим при условии высокого уровня аффективности в молодежной среде, ярко выраженной направленной нетерпимости и недоверия к органам власти. Однако общие результаты исследования позволяют говорить о том, что такая позиция в целом не выходит за рамки «нормального молодежного максимализма» и соответствует выявленному факту популяризации индивидуалистических ценностей успеха.

Об этом свидетельствуют также результаты ответов на вопрос о том, какие из поступков в защиту своих интересов могли бы совершить молодые люди. Почти 40% ответили, что «не решатся на опасные для собственной жизни и семьи противозаконные поступки»; 26,4% - затруднились ответить. Остальные ответы распределились следующим образом: «Участвовать в неразрешенном

митинге, забастовке, акции протеста» - 16,3%, «Участвовать в агитационной работе» - 14,7%, «Участвовать в силовом конфликте» - 12,1%, «Пожертвовать жизнью во имя общих интересов» - 8,6%, «Другой ответ» - 4,2%.

Как видно, при всей целеустремленности и инициативности молодых людей значительная их часть не решится на явные противозаконные и опасные действия, а каждый четвертый из опрошенных не имеет четкой позиции на этот счет. Большая часть возможных проявлений защиты интересов опрошенных соответствует формам, не противоречащим закону – агитация, митинг, акция протesta и т.д.

Итак, анализ эмпирически выявленных особенностей личностных и поведенческих установок опрошенных молодых людей в соответствии с критериями выявления экстремистских установок личности позволил дать следующую обобщенную социально-психологическую характеристику опрошенной студенческой молодежи:

- Опрошенная категория молодых людей имеет достаточно высокий общий уровень законопослушания в молодежной среде и не допускает ярко выраженных, экстремистских отклонений. Уровень нонконформизма, традиционно характерный для молодого поколения, находится в ограниченных законом пределах.

- Отмечается внутренняя ориентация локуса контроля, опрошенные молодые люди относятся к себе весьма самокритично, обвиняя в своих сегодняшних трудностях как власть, так и себя самого. Выраженных объектов нетерпимости, по отношению к которым испытывалось бы острое нетерпимое раздражение, характеризующее экстремистские тенденции, не наблюдается. Этот факт позволил нам сделать вывод о том, что нетерпимость в молодежной среде как социально-психологическое состояние не выражена, носит ситуативный характер и не имеет осознанной и распространенной направленности, позволяющей говорить о наличии явных экстремистских проявлений у опрошенных.

- Отмечается высокий уровень инициативности среди молодежи и стремления к новому в работе и жизни. При этом большая часть молодых людей выступают не за революционные перемены, а постепенные и планомерные преобразования. Наблюдаются также выраженные индивидуалистские установки, стремление выделяться среди других и быть яркой индивидуальностью.

- Подтверждается высокая значимость национальных традиций, которые признаются молодыми людьми главным достоянием народа, в соответствии с которыми должен жить каждый его представитель. Этот факт указывает на сохраняющуюся высокую эффективность семьи и традиционных национальных ценностей в процессе социализации молодежи.

Проведенное исследование показало эффективность примененной методики эмпирического выявления социально-психологического комплекса поведенческих установок, характеризующих личность экстремиста. Анализ исследовательских материалов и результаты экспертной оценки использованного инструментария позволили нам определить перспективу дальнейшей работы, которая обусловлена необходимостью осуществления сравнительного анализа эмпирических данных расширенной выборки различных категорий молодежи (сельская, городская, безработная, работающая и т.д.). Предлагаемая методика представляет собой более масштабное исследование по объекту и предмету научного анализа, а также по сложности используемого инструментария.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Афанасьева Р.М. Социокультурные условия противодействия экстремизму в молодежной среде (социально-философский анализ): Автореф. дисс... канд.. филос. наук.- М.- 2007.
2. Бахтияров О.Г. Экстремистские ресурсы общества. // Материалы научно-практической конференции «Психология экстремизма». - Киев, 9 октября 2002.
3. Бузова Т.В. Феномен религиозного экстремизма: Автореф. дисс. ... канд. филос. наук.- Пермь, 1989.
4. Грачев А.С. Политический экстремизм. - М., 1986.
5. Гречкина Е.Н. Молодежный политический экстремизм в условиях трансформирующейся российской действительности: Автореф. дисс. ... канд. полит. наук.- Ставрополь, 2006.
6. Ильинский И.М. Молодежь и молодежная политика. Философия. История. Теория.- М.: Голос, 2001.
7. Круглова Е.В. К вопросу о социально-психологической природе правого экстремизма (на примере современной Великобритании). // Вестник Российского университета дружбы народов. - Сер.: Политология. - 2003. - № 4. - С. 93-99.
8. Молодежный экстремизм. /Под ред. А.А. Козлова. – СПб: Изд-во СПбГУ, 1996.
9. Морозов В.В., Скробов А.П. Противоречивость социализации и воспитания молодежи в условиях реформ. // Социально-политический журнал.-1998.-№ 1.
10. Новиков А. Отрыжка революции. Современный экстремизм: психологический портрет явления. // Дружба народов. - 1993. - № 2.
11. Ольшанский Д.В. Психология терроризма. – СПб.: Питер, 2002. - 286 с.
12. Паин Э.А. Социальная природа экстремизма и терроризма. // Общественные науки и современность. – 2002. - №4.
13. Папп А., Верховский А., Прибыловский В. Политический экстремизм в России. – М., 1996 .
14. Политический экстремизм в России. - М., 1996.
15. Политический экстремизм в Российской Федерации и конституционные меры борьбы с ним: Материалы научной конференции 31 марта – 1 апреля 1998 г. – М., 1998.
16. Политический экстремизм в социалистическом обществе. - Киев, 1990.
17. Рыбаков В.К вопросу о терроризме, или две стороны одной медали // Мировая экономика и международные отношения. – 2002. – №3.
18. Феномен экстремизма. - СПб., 2000.
19. Фромм Э. Бегство от свободы. - Минск, 2000.
20. Черпакова Г. Крайне правые в поисках идентичности. // Мировая экономика и международные отношения. - 1993. - № 4.
21. Экстремизм в среде петербургской молодежи: анализ и вопросы профилактики.- СПб, 2003.

Shogenov M.Z.

THE FEATURES OF CHARACTER OF AN EXTREMIST – EXPERIMENTAL SOCIO-PSYCHOLOGICAL RESEARCH

This article covers the actual questions of extremism and intolerance in modern society. The author presented the experience of own socially-psychological research of extremist characteristics of the person. Results of own research in the student's environment of the Kabardino-Balkarian republic are presented in this article. In the end of article the author makes conclusion about adequacy and efficiency of the used research technique, and recommends for further monitoring of this phenomenon.

Key words: extremism psychology, psychological features of the terrorist, social installation, technique of revealing of behavioural installations of the terrorist.

РАЗДЕЛ V.
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 37:36

Фатеева Т.Н.

**ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С
ПОДРОСТКАМИ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРОВ СОЦИАЛЬНОЙ
ПОМОЩИ СЕМЬЕ И ДЕТЬЯМ**

Раскрыты возможности Центров социальной помощи семье и детям в сохранении семьи, укреплении ее социального и физического здоровья, выполнении своих важнейших функций, нормализации внутрисемейных отношений. Определено, что Центр является той единственной социальной службой, в чьих действиях органично соединены интересы семьи и детей, заботы сегодняшние и перспективные, решение проблем, связанных с формированием общественного мнения, жизненных позиций и нравственных установок людей.

Ключевые слова: профилактическая работа с подростками, учреждения социального обслуживания населения, реабилитация безнадзорных детей.

Сложные и противоречивые процессы переходного общества привели к росту числа отклоняющихся от нормы поведенческих проявлений в среде подрастающего поколения. По данным социологических опросов, большая часть молодежи не занимается спортом или художественным творчеством, не посещает музеи, театры, выставки. Так, к группе риска можно отнести, прежде всего, подростков, не учащихся или не работающих, проживающих в социально опасных и неблагополучных семьях. В современной России значительное число несовершеннолетних правонарушителей воспитывается в неполных семьях. По данным статистических исследований, ежегодно около 600 000 семей разводится, при этом в разрушившихся семьях остается 400 000 детей.

Предметом особого внимания и общественной тревоги по-прежнему остаются неорганизованные дворовые компании подростков. Наличие свободного времени у молодых людей, которое тем или иным образом организуется ими самостоятельно, является самоорганизованным досугом, но часто такая самоорганизация и отсутствие необходимой тактичной помощи взрослых является и фактором риска развития социальных отклонений в личности и поведении несовершеннолетних. Поэтому Комитет РФ по делам семьи и молодежи важнейшим направлением молодежной политики определил организацию досуга и социальное воспитание подростков, направленные на профилактику отклоняющегося поведения.

Изучение зарубежных и отечественных исследований, посвященных особенностям девиантного поведения подростков, дает основание утверждать, что в качестве причин данного явления выделяются не только внешние поведенческие проявления отрицательных черт личности, но и психологические механизмы рассогласованности личностных отношений подростка в основных сферах школьной жизни, а также психические состояния, психодинамические свойства личности и темперамента. В этой связи возникает необходимость в специально организованной работе по предотвращению отклоняющегося по-

ведения подростков, которая должна включать непрерывный реабилитационный процесс, включающий в себя профилактику и коррекцию отклоняющегося поведения подростков.

В последнее время появляются различные учреждения социального обслуживания населения: комплексные центры социальной помощи населению, территориальные центры социальной помощи семье и детям, социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних, центры помощи детям, оставшимся без попечения родителей, социальные приюты для детей и подростков, центры психолого-педагогической помощи и др., предоставляющие широкий спектр социально-экономических, медико-социальных, психолого-педагогических, социально-правовых, социально-бытовых услуг детям-сиротам, оставшимся без попечения родителей, безнадзорным несовершеннолетним, детям и другим гражданам, оказавшимся в сложных жизненных ситуациях.

Достаточно большими возможностями профилактической и реабилитационной работы с детьми и подростками обладают Центры социальной помощи семье и детям (ЦСПСиД) – государственные учреждения, относящиеся к системе социального обслуживания, призванные содействовать реализации семейной политики государства.

В Центрах оказывается комплексная социальная помощь в виде экономических, юридических, медицинских, психолого-педагогических услуг различным категориям семей с детьми; непосредственно ведётся работа с детьми и подростками в специальных отделениях дневного пребывания. Эти Центры стали появляться сравнительно недавно, поэтому сфера их деятельности и потенциал недостаточно ещё изучены. Главной особенностью работы центров является оказание адресной помощи различным категориям семей и граждан.

Для оказания комплексной и многоаспектной социальной помощи семьям, детям и подросткам в Центрах созданы отдельные структурные подразделения.

Отделение приёма граждан, обработки информации, анализа и прогнозирования предназначено для выявления потребности граждан, семей и детей на обслуживаемой территории в конкретных видах социальных услуг, информирования жителей об услугах, предоставляемых Центром, анализа реальной и перспективной потребности в них.

Отделение реабилитации несовершеннолетних с ограниченными физическими и умственными возможностями – для реабилитации (психолого-социальной, социально-педагогической, социально-трудовой, социально-медицинской) в условиях дневного пребывания несовершеннолетних с отклонениями в физическом и умственном развитии, а также для обучения родителей особенностям их воспитания в семье и методикам реабилитации.

В структуре Центров социальной помощи семье и детям существует *Отделение срочного социального обслуживания* – для оказания остро нуждающимся семьям и отдельным гражданам услуг социально-экономического характера.

Отделение профилактики безнадзорности несовершеннолетних служит для профилактической работы по предупреждению безнадзорности несовершеннолетних; индивидуальной работы с детьми и подростками «группы риска»; социальной помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей. Специалисты, в лице социальных работников, социальных педаго-

гов и психологов непосредственно осуществляют деятельность по выявлению и анализу факторов, обусловивших социальную дезадаптацию несовершеннолетних (в основном работа ведётся с неблагополучными семьями), разрабатывают индивидуальные групповые программы социальной реабилитации семей и детей, проводят открытые мероприятия и акции, ориентированные на профилактику безнадзорности детей и подростков и т.д.

Отделение психолого-педагогической помощи семье. В последние годы наблюдается положительная динамика работы этих отделений в Центрах, что обусловлено растущей популярностью у населения услуг психологического характера. Целью работы отделения является обеспечение психологической защищенности населения, поддержка и укрепление его психического здоровья, создание благоприятных психолого-социальных и социально-педагогических условий для семейного воспитания детей и их социализации.

Основными задачами отделения являются:

- повышение стрессоустойчивости и психологической культуры населения, особенно в сфере межличностного, семейного, родительского общения;
- помочь гражданам в создании в семье атмосферы взаимопонимания и взаимного уважения, благоприятного микроклимата, преодоления конфликтов и иных нарушений супружеских и семейных отношений;
- повышение потенциала, формирующего воздействие семьи на детей, их психическое и духовное развитие;
- помочь семьям, испытывающим различного рода трудности в воспитании детей, в овладении знаниями их возрастных психологических особенностей, предотвращении возможного эмоционального и психического кризиса у детей и подростков;
- психологическая помощь населению в социальной адаптации к изменившимся социально-экономическим условиям жизни;
- регулярный анализ обращений в Центр и разработка рекомендаций для местных органов государственной власти по профилактике кризисных явлений в семье.

Центры оказывают социальные услуги всем гражданам, в том числе детям и подросткам, как обратившимся по собственной инициативе, так и по направлению органов и учреждений системы социальной защиты населения, образования, здравоохранения, внутренних дел, по труду и занятости, миграции и др. Большой популярностью у населения пользуется *отделение дневного пребывания несовершеннолетних* (ОДП). Это отделение предназначено для бытового, медицинского, культурного обслуживания детей, реализации программ социальной реабилитации несовершеннолетних детей и детей с ограниченными возможностями, организации досуга, семейных и детских праздников, соревнований и конкурсов, привлечения к посильной трудовой деятельности несовершеннолетних. Приём на обслуживание в ОДП осуществляется приказом директора Центра по представлению подразделений Центра, учреждений образования, здравоохранения, отделов внутренних дел, занятости, миграции и т.п. с приложением письменного заявления обратившегося родителя ребенка и медицинской справки.

В ОДП принимаются дети и подростки из категории семей «группы риска». Продолжительность их пребывания может соответствовать времени реабилитационного периода, определяемого индивидуальными программами реа-

билитации. В ОДП комплектуются социально-реабилитационные группы численностью от 5 до 10 человек. Деятельность групп осуществляется на основе групповых программ, учитывающих индивидуальные программы реабилитации по направлениям социальной реабилитации: психологической, педагогической, социально-медицинской, социально-трудовой, культурно-досуговой.

Деятельность государственных учреждений «Центров социальной помощи семье и детям» (ЦСПСиД) направлена на организацию социальной помощи и поддержки семье, детям, подросткам и отдельным гражданам.

Направлением Центров выступает также непосредственная работа с детьми и подростками, родители которых в силу различных причин и обстоятельств не могут уделять им должного внимания и контролировать их свободное времяпровождение. Значительное место в работе Центров занимает организация досуга детей и подростков через клубную деятельность, группы дневного пребывания, отделение профилактики безнадзорности несовершеннолетних и другие формы взаимодействия. Совершенно особое место занимает социально-педагогическая работа с «трудными» и «проблемными» детьми.

Именно отделение дневного пребывания несовершеннолетних (ОДП) предназначено для бытового, медицинского, культурного обслуживания детей, реализации программ социальной реабилитации несовершеннолетних детей и детей-инвалидов, организации отдыха, семейных и детских праздников, соревнований и конкурсов, привлечения к посильной трудовой деятельности, организации питания и создается для обслуживания до 30 человек.

Приём на обслуживание в ОДП осуществляется приказом директора Центра по представлению подразделений Центра, учреждений образования, здравоохранения, внутренних дел, занятости, миграции и т.п. с приложением письменного заявления обратившегося и медицинской справки. В ОДП принимаются дети и подростки из неблагополучных семей и семей, попавших в социально опасную ситуацию. Продолжительность их пребывания может соответствовать времени реабилитационного периода, определяемого индивидуальными программами реабилитации, но не менее 1 календарного месяца.

При постановке на учет на каждую семью заводится социальная карта, в которой указываются социальное положение, категория, к которой данная семья относится, и индивидуальный план работы с этой семьей, содержащий отметки о предоставленной этой семье помощи. Отдельно на каждого ребенка, подростка заводится папка с документацией, в которой находится информация по его психологическому состоянию, составляемая психологом на основе различных психологических методик (тесты, направленные на определение характера внутрисемейных отношений, уровень конфликтности личности, тесты на тревожность и пр.). В зависимости от индивидуальных и возрастных особенностей несовершеннолетних данные папки заполняются индивидуально. Также имеется информация о жилищно-бытовых условиях семьи, ее психологическом климате, воспитательных возможностях и т.д.

Нужно отметить, что для реализации реабилитационного процесса каждый из специалистов должен понимать свою роль и видеть программу своей деятельности. В ежедневном общении с подростками педагогам и работникам Центров приходится решать и частные задачи, достижение которых приводит к разрешению проблем в целом.

Центры предоставляют бесплатные социальные услуги несовершеннолет-

ним, находящимся в социально опасном положении или иной трудной жизненной ситуации, на основании просьб несовершеннолетних, их родителей или законных представителей, либо по инициативе должностных лиц органов учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Выявляют несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, а так же семьи, несовершеннолетние члены которых нуждаются в социальных услугах, осуществляют социальную реабилитацию этих лиц, оказывают им необходимую помощь в соответствии с индивидуальной программой.

Центры принимают участие в пределах своей компетенции в индивидуальной профилактической работе с безнадзорными несовершеннолетними, в том числе путем организации их досуга, развития творческих способностей несовершеннолетних в кружках, клубах по интересам, созданных в учреждениях социального обслуживания, а также оказывают содействие в организации оздоровления и отдыха несовершеннолетних, нуждающихся в помощи государства.

Анализ нормативных документов и деятельности ЦСПСиД показал, что у этих учреждений есть огромные возможности и резервы (в том числе материальные) для работы с трудным контингентом несовершеннолетних.

Важная роль в профилактической работе принадлежит социальному педагогу. Социальный педагог оказывает помощь детям и подросткам в адаптации к социальной среде, в нахождении средств и способов раскрытия своих позитивных свойств, дающих возможность успешно жить и реализовать себя в обществе. Социальный педагог призван создавать условия для целенаправленной социализации личности.

Роль социального педагога заключается и в том, чтобы, став нужным распущему человеку, помочь ему найти определенное соотношение собственных представлений о жизни с теми, которые сложились в обществе, и которые не противоречат друг другу. Беря на себя роль помогающего взрослого, социальный педагог содействует тому, чтобы этот процесс освоения и усвоения требований и ценностей общества проходил менее конфликтно как на уровне внешних связей ребенка с социумом, так и на уровне внутренних психических процессов.

Социальный педагог должен владеть всеми необходимыми знаниями о психологических особенностях детей, попавших или хронически находящихся в трудной и порой опасной жизненной ситуации, о действующем в сфере социальной помощи законодательстве, нормативной базе, о возможностях других специалистов (психологов, врачей, освобожденных классных руководителей, социальных работников воспитателей и т.д.); владеть информацией о существующих на территории, где расположен ЦСПСиД, других социальных службах и организациях, которые могут быть использованы для помощи детям; находиться в курсе имеющихся в сфере социальной работы научных исследований и педагогических инноваций. В повседневной практической деятельности социальному педагогу важно уметь контактировать с родителями, педагогами, работниками УВД и, самое главное, с трудными подростками, что далеко не так просто.

На основе полученных данных социальный педагог составляет картотеку, в которой фиксирует сведения о подростках, в том числе систематически прогуливающих или покинувших школу как по собственной воле, так и от-

численных из нее в связи с нарушением Устава, прогулами, неуспеваемостью, совершивших правонарушения, склонных к алкоголю и т.д. Он узнает все о социальном составе семьи и по возможности изучает контакты своих потенциальных клиентов и за пределами школы.

После этого начинается непосредственное общение и установление контактов с подростком. Очень важно, чтобы к этому моменту у социального педагога были первоначальные сведения о подростке. Также важно найти время и место проведения первого знакомства, вызвать его на разговор, не связанный с отрицательными проявлениями в школе или за ее пределами. Возможно, что уже при первом знакомстве социальному педагогу удастся мотивировать подростка на дальнейшее общение. Профилактическая работа социального педагога: полученная информация дает социальному педагогу материал для выстраивания стратегии работы, направленной на решение отдельных проблем ребенка – потенциального клиента ЦСПСиД.

Социальный педагог ведет дневник наблюдений, в котором фиксирует изменения, происходящие с детьми. Он постоянно анализирует свою собственную деятельность, чтобы понять причины успехов или, наоборот, просчетов и ошибок, участвует в супервизии, совместных обсуждениях своей работы с коллегами, в семинарах, постоянно повышает квалификацию и компетентности.

Профилактическая работа социального педагога в условиях ЦСПСиД включает: просвещение, беседы, консультирование, социальную терапию, тренинговые занятия, организацию развлечений и досуга детей и родителей.

Социально-педагогические возможности учреждений социальной защиты населения, организующих досуг подростков как одно из направлений предлагаемых услуг, в соответствии с их интересами, склонностями и под методичным руководством взрослых, являются действенным средством профилактики отклоняющегося поведения подростков, посредством профилактико-коррекционных мероприятий, строящихся на принципах гуманизма и демократизации, что говорит о переходе от так называемой карательной превентивной практики к охранно-защитной.

Таким образом, ЦСПСиД помогает семье сохранить социальное и физическое здоровье, выполнять свои важнейшие функции, нормализовать внутрисемейные отношения, что так важно для формирования социально-нравственных установок детей, защищать права детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, обеспечивать личное и социальное благополучие юных граждан. Центр является той единственной социальной службой, в чьих действиях органично соединены интересы семьи и детей, заботы сегодняшние и перспективные, решение проблем, связанных с формированием общественно-го мнения, жизненных позиций и нравственных установок людей.

Fateyeva T.N.

THE PROSPECTS OF PREVENTIVE WORK WITH TEENAGERS IN THE SOCIAL CENTERS OF FAMILY AND CHILDREN

The author of this article proves that social centers of family and children is the only social service that supposed to solve problems of family and children and react on forming public opinion on such topics as morals, etc.

Key words: preventive work with teenagers, establishments of social service of the population, rehabilitation of neglected children.

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ БАЗИС ПЕРСОНИФИКАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО СОЦИАЛЬНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ КОМПЛЕКСЕ

Проблема качества персонификации дополнительного социально-профессионального образования в университете комплексе рассматривалась в статье в трех аспектах: 1) качество формирования у специалистов социальной сферы базисных надпрофессиональных квалификаций (владение компьютером, информационными технологиями, иностранным языком, навыками маркетинга, рекламы и т.д.); 2) качество формирования различных видов профессиональных компетенций специалистов по социальной работе (коммуникативной, правовой, социально-экономической, социально-психологической, социально-геронтологической, специально-технологической и др.); 3) качество «конкурентной подготовки», т.е. способность осваивать смежные специализации социального профиля.

Ключевые слова: качество образования, квалификация, профессиональные компетенции социальных работников, смежный социальный профиль подготовки.

На современном этапе развития общества образование становится одной из важнейших и центральных сфер человеческой деятельности, теснейшим образом связанной со всеми другими сторонами общественной жизни. От способности системы образования удовлетворять потребности личности и общества в высококачественных образовательных услугах принципиально зависят перспективы экономического и духовного развития страны.

Эволюционирующие тенденции развития современного общества, характеризующиеся процессами глобализации, интернационализации, интеграции, диверсификации, обострили проблему профессиональной адаптации человека в условиях быстрым меняющейся социально-экономической среды. Особое значение приобретает эффективное кадровое сопровождение проводимых реформ и преобразований. Поэтому сегодня наиболее актуальным является предоставление возможности специалистам социальной сферы получить дополнительное профессиональное образование определенного профиля и уровня в соответствии с ситуацией на рынке труда, чему и служит система дополнительного профессионального образования (ДПО).

В странах Западной Европы институты дополнительного образования рассчитаны на широкие слои населения без особой прагматической ориентации. В современной России – несколько иная ситуация. Развитие системы дополнительного профессионального образования носит во многом конъюнктурный характер, что объясняется радикальными переменами в жизни страны в последние годы. Исключительная роль структуры ДПО в современной системе профессионального образования Российской Федерации определяется его ответственностью за обновление и обогащение интеллектуального потенциала общества, ликвидацию функциональной неграмотности руководителей и специалистов, в том числе специалистов социальной работы.

Отечественные и зарубежные ученые (В.Г. Бочарова, В.И. Жуков, П.Д.

Павленок, Ш. Рамон и др.), определяя сущность социальной работы на современном этапе, полагают, что она должна включать несколько функциональных направлений: организационно-коммуникативное, социально-координационное, интерактивно-терапевтическое, социально-информационное, профилактическое, правозащитное, аналитико-прогностическое, проектно-созидающее, социально-преобразующее. В отличие от высшего профессионального образования, закладывающего фундаментальный базис знаний и умений специалиста и играющего «стратегическую» роль в формировании его профессиональных навыков, дополнительное профессиональное образование дает возможность «тактических», оперативных действий, позволяет приобрести навыки, наиболее актуальные и востребованные в настоящий момент на рынке труда, а значит, делает специалиста конкурентоспособным, повышает его творческую самореализацию, на что и направлены усилия Болонского процесса в контексте трансформации российской экономики и реформирования высшей школы.

По данным, представленным в Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 гг., более четверти выпускников вузов не трудоустраиваются по полученной специальности. Поэтому результатом выхода из сложившейся ситуации является формирование структуры ДПО на основе инновационного обеспечения. Трансформационный процесс выступает сегодня как процесс организации целенаправленного дополнительного профессионального образования специалистов социальной работы, обеспечивающий повышение квалификации и переподготовку, и как процесс организационных и содержательно-технологических преобразований системы ДПО.

В настоящее время складываются новые подходы к организации повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров путем приближения к потребителю, выполнения соответствующего социального заказа, реализации совместных образовательных проектов и развития международного сотрудничества. Созданы предпосылки для дальнейшего развития учреждений дополнительного профессионального образования на основе маркетингового подхода, обеспечивающего максимально полное удовлетворение запросов всех заказчиков и потребителей образовательных услуг. Развитие системы дополнительного профессионального образования сфокусировано на качество, гибкость и, в конечном счете, на персонификацию профессионального роста специалиста социальной работы.

Мировой опыт показывает, что система управления качеством позволяет добиваться постоянного совершенствования процесса предоставления образовательных услуг на основе системного и процессного подходов и достигать высокого уровня подготовки специалистов. Современная система дополнительного профессионального образования развивается как открытая, вариативная, ориентированная на предоставление качественных образовательных услуг, имеющая свои особенности: многоаспектность или многогранность, многоуровневость конечных результатов, многосубъектность, многокритериальность, полихронность, инвариантность и др. Сущность системного подхода определяется технологией его организации, т.е. выделении объекта системного анализа, границы раздела внешней и внутренней среды объекта, целевой функции и структуры объекта, критериев оценки состояния объекта, классификации элементов и способов их агрегирования.

По определению ЮНЕСКО, педагогическая технология — это системный метод создания, организации функционирования целостного педагогического процесса с учетом специфики человеческих и материально-технических ресурсов в их взаимодействии. Раскрывая сущность педагогической технологии, сопряженной с идеей управления процессом образования как единства обучения и воспитания, японский ученый Т. Сакамото писал, что педагогическая технология представляет собой внедрение в педагогику *системного способа мышления*, который можно иначе назвать «систематизацией образования».

Любая педагогическая технология должна удовлетворять основным методологическим требованиям (Г.К. Селевко): *концептуальность* (каждой педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей); *системность* (педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью); *управляемость* (предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов); *эффективность* (современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения); *воспроизведимость* (подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами).

По мнению специалистов, ценность педагогической технологии в системе дополнительного профессионального образования заключается в том, что она не только интегрирует и осуществляет межпредметные связи, сочетание теории и практики, объединяет различные учебные разделы в единое целое, но и позволяет самой личности обучающегося «входить» в активное состояние, участвовать в самодиагностике, самоанализе достигнутого, определяя пути, методы и средства дальнейшей самореализации, саморазвития.

Базовые содержательно-технологические принципы ДПО основываются на опережающем характере содержания обучения, фундаментализации образовательной информации, практической ориентированности учебных курсов, персонификации учебно-образовательного процесса с учетом реальных потребностей специалистов социальной работы в профессиональном и личностном росте, опоре на инновационные педагогические технологии в преподавании курсов повышения квалификации, гуманизме и демократичности образования.

Образовательный продукт в системе дополнительного профессионального образования отличается следующими особенностями: неосязаемость, неделимость, невозможность хранения, а также изменчивость во времени («старение» знаний), которые не позволяют потенциальному потребителю оценить ее до покупки и использования.

В настоящее время складываются новые подходы к организации повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров путем приближения к потребителю, выполнения соответствующего социального заказа, реализации совместных образовательных проектов и развития международно-

го сотрудничества. Созданы предпосылки для дальнейшего развития учреждений дополнительного профессионального образования на основе маркетингового подхода, обеспечивающего максимально полное удовлетворение запросов всех заказчиков и потребителей образовательных услуг и образовательных продуктов.

Последовательность процесса развития дополнительного профессионального образования как иерархически сложной, большой системы выделяет входы (когнитивные (научные знания), трудовые, финансовые, информационные и другие ресурсы) и выходы (креативные процессы, услуги, новые знания, рост новаторских идей, освоение новых сегментов и новых рынков, социальная ответственность, удовлетворенность процессом), совокупность подсистем и состоит из обеспечивающей, научной, управляющей и управляемой многоуровневых составляющих.

Причинно-следственные связи между элементами инновационного развития системы ДПО включают: образовательный продукт и технологии обучения; спрос и потребности заказчиков; рынок образовательных услуг; среда функционирования, конкуренции, дифференциации услуг; стратегическое планирование, что определяет инновационное развития системы ДПО (рис. 1).

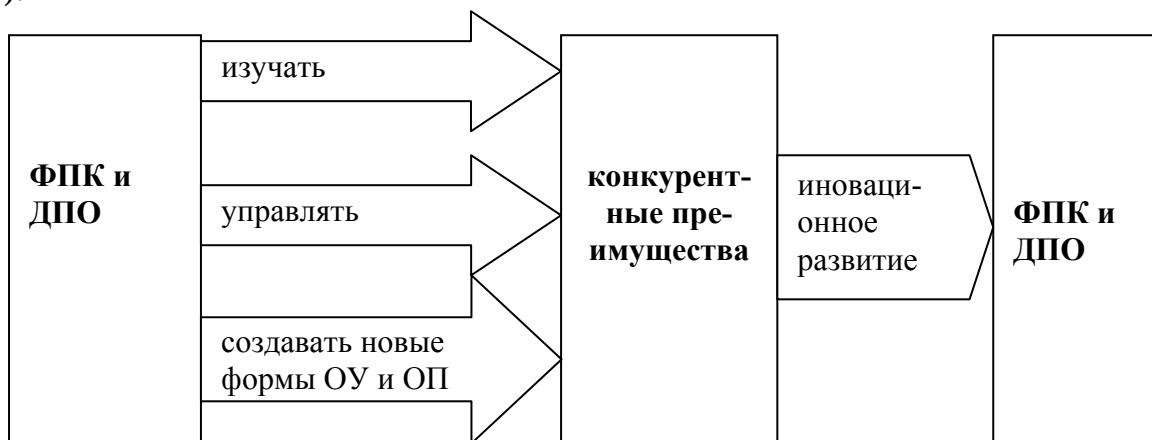


Рис. 1. Взаимосвязь системы ДПО и конкурентных преимуществ

Персонификацию, реализуемую в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной работы, можно классифицировать следующим образом.

1. Личностная ориентация образовательного процесса, основанная на изучении потребностей специалистов социальной работы в профессиональном росте.

2. Структурная дифференциация, создающая представление о профессиональной деятельности системы дополнительного профессионального образования.

3. Уровневая персонификация – организация ДПО в соответствии с социальными особенностями слушателей, уровня их подготовленности к обучению.

Среди основных факторов, имеющих высокую степень влияния на качество ДПО специалистов социальной работы, выделяются следующие: уровень

подготовки слушателей; качество и персонификация учебно-образовательных программ; уровень профессиональной подготовки педагогов; технологии обучения; учебно-методическая литература; отношение студентов к учебе, а также удовлетворенность потребителей качеством образовательных услуг.

Международный стандарт ISO 8402 “Управление качеством и обеспечение качества” определяет *понятие качества* как совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворить установленные и предполагаемые потребности потребителей. В новой версии стандартов серии ISO 9000:2000 это определение несколько видоизменено: «Качество - степень соответствия присущих объекту характеристик установленным требованиям». При этом под объектом понимается то, что может быть индивидуально описано и рассмотрено. Объектом может быть, например, деятельность или процесс, продукция или результат предоставления услуги, организация или система или некоторая их комбинация. В этом контексте, когда говорят о качестве, обычно выделяют качество результатов деятельности (процесса), качество самих процессов и качество системы или организации деятельности. Применительно к сфере высшего образования качество результатов образовательной деятельности определяется качеством знаний и навыков выпускников вузов, их активной гражданской позицией, уровнем культуры и нравственности. Понятно, что хорошее качество результатов может быть достигнуто только при хорошем качестве образовательного процесса, которое определяется, с одной стороны, его содержанием, а с другой - его обеспеченностью ресурсами, материально-техническими, информационными и кадровыми. В то же время высокое качество образовательного процесса может быть обеспечено только при качественном функционировании всей системы вуза, включая качество менеджмента на всех уровнях управления и качество организации вспомогательных процессов.

Мерой качества таких процессов обычно является степень гарантии того, что оказанная услуга, в том числе профессионально-образовательная или научно-исследовательская, будет в точности соответствовать требованиям потребителя. Обеспечение же таких гарантий во всем мире связывают с наличием в организации некоторой системы менеджмента качества. Система менеджмента качества вуза может строиться в соответствии с требованиям и рекомендациями международных стандартов серии ISO 9000, принципами Всеобщего менеджмента качества (Total Quality Management - TQM) или базироваться на модели Европейского фонда по менеджменту качества (EFQM), используемой при присуждении Европейской премии по качеству “Совершенство в бизнесе”. Все эти три подхода имеют в качестве основы *процессно-ориентированный подход*, не противоречат друг другу, взаимно дополняют друг друга и отличаются только полнотой и глубиной охвата всех рабочих процессов организации и степенью перекрытия системы менеджмента качества с общей системой менеджмента вуза. Отметим, что без учета порой противоречивых мнений участников образовательного процесса вряд ли возможно реализовать в университете комплекс политику управления качеством образования.

Понятие «качество образования» становится функциональным при достижении консенсуса между интересами разных социальных групп, включенных в образовательную сферу. Проектирование системы качества дополнительного профессионального образования в вузе основывается на постулате о том, что качество является системообразующим фактором жизнедеятельности. Сама

же система проектируется с учетом структуры триады качества, в соответствии с которой должны быть спроектированы организационная, функциональная и оценочная системы. В ходе проектирования учитываются требования закона дуальности организации и управления, в соответствии с которым должны учитываться механизмы наследования от прошлого и будущего по всем размерностям системы. Для двухмерной системы это, как правило, содержание и форма организации содержания образования (рис.2).

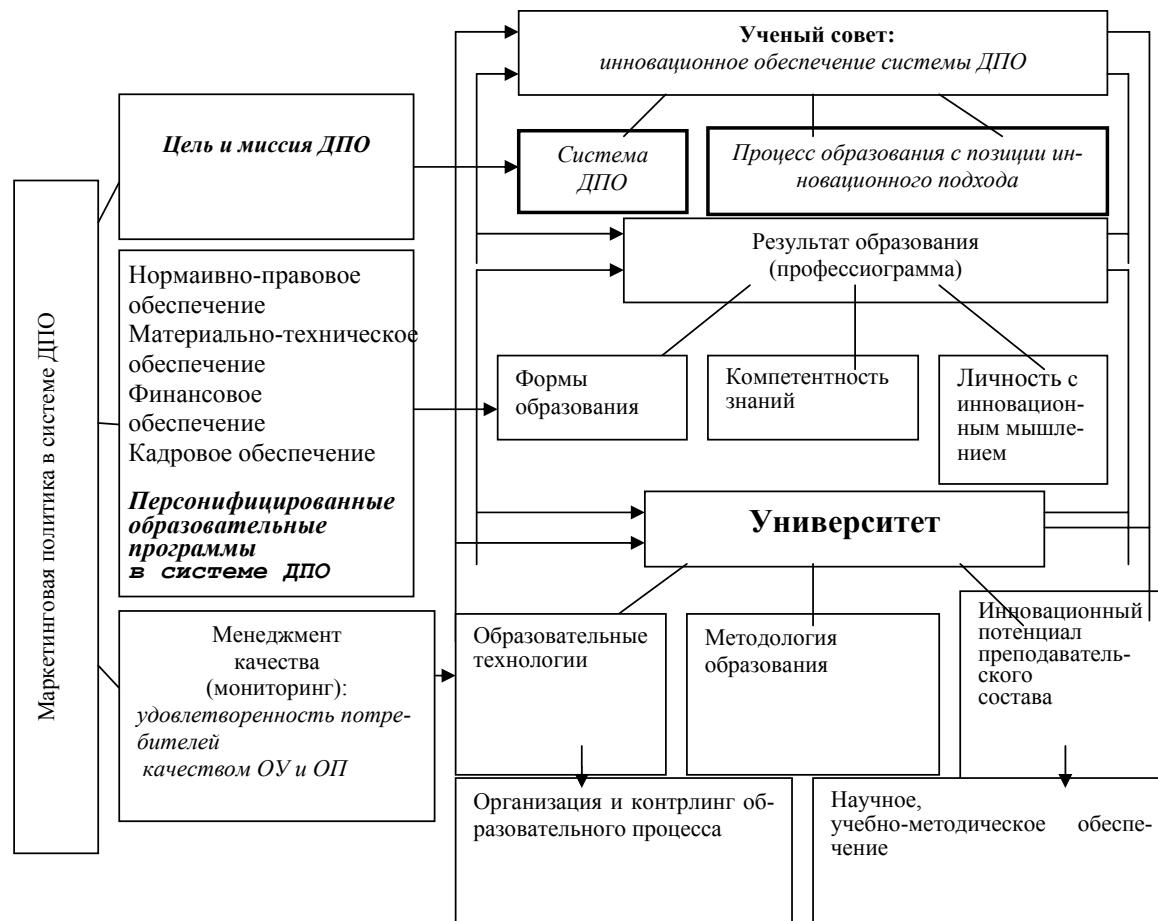


Рис. 2. Структурно-функциональная модель дополнительной профессиональной подготовки специалиста социальной работе в университете комплексе (УК).

Основными идеями, ведущими положениями, определяющими проектирование и реализацию систем менеджмента качества управления образовательными учреждениями, в том числе и университетскими комплексами, являются:

реализация на практике квалиметрического подхода к организации и анализу образовательного процесса, заключающегося в расширении номенклатуры диагностируемых сторон и свойств, выделении механизмов функционирования и развития, процессуальной и результирующей сторон;

использование существующей организационно-штатной структуры учреждения, отвечающей за диагностику качества образования, развертывание на ее базе программно-целевых структур управления качеством при обеспечении их рациональной сочетаемости с функционально-линейными подструктурами;

рами;

достижение высокого уровня координированности в действиях, управлени-ческих решениях участников образовательной деятельности, субъектов управления качеством; оптимальное распределение функций, прав и полномочий; высокий уровень компетентности и квалиметрической культуры представите-лей администрации, педагогических работников, специалистов разных служб и функциональных звеньев службы мониторинга качества образования;

учет многообразных видов обмена, связей и отношений системы качества образовательного учреждения с аналогичными системами более высокого по-рядка, внешней средой;

многовариативность технологических и организационных решений кон-кретных задач по управлению качеством объектов и процессов с учетом налич-ного потенциала, средств воздействия, обозначенных приоритетов и т.п.;

представленность в системе менеджмента качества многообразных видов дея-тельности (от учебной, воспитательной, методической до управлеченской, оценочно-диагностической, прогностической);

сочетание в управлении качеством жизненных циклов объектов, процес-сов различной продолжительности (от нескольких месяцев до 10 лет и более), ха-рактеризующихся повторяемостью, часто на новом качественном уровне.

Критериями эффективности развития персонифицированной образова-тельной системы дополнительной социально-профессиональной подготовки в университете комплексе (УК) должны выступать: ретроспективные пока-затели повышения качества вариативных профессионально-образовательных услуг; удовлетворенность потребителей данных услуг и работодателей качест-вом подготовки специалистов социальной сферы, выпускников УК; тенденция к развитию всех компонентов персонифицированной образовательной систе-мы дополнительного образования; тенденция к росту личностных достижений всех, кто причастен к системе ДПО; соответствие принципам и направлениям развития муниципальной, региональной, федеральной систем социально-про-фессионального образования.

Подход к разработке и внедрению системы менеджмента качества персо-нифицированных дополнительных образовательных программ в университе-ском комплексе социального профиля состоит из нескольких ступеней, вклю-чающих: установление потребностей и ожиданий потребителей профессио-нально-образовательных услуг и других заинтересованных сторон; разработку политики и целей различных структурных звеньев УК в области качества не-прерывного персонифицированного социально-профессионального образова-ния; определение системы процессов и установление ответственности, необхо-димых для достижения целей в области качества социально-профессионально-го университетского образования; установление и определение необходимых ре-сурсов и обеспечение ими для достижения целей в области качества; выбор индикаторов (показателей) и разработку методов для измерения результа-тивности и эффективности каждого выделенного процесса; применение данных этих измерений для определения результативности и эффективности каждого про-цесса; определение средств, необходимых для предупреждения несоответс-тий и устранения их причин; разработку и применение процедур для посто-янного улучшения всех процессов и системы менеджмента качества в целом.

Построение системы менеджмента качества с учетом мнения всех

групп потребителей и постоянное улучшение этой системы наиболее целесообразно осуществлять на базе сочетания и последовательного использования международных стандартов ISO 9001:2000 и ISO 9004:2000, а также методах самооценки в организациях, построенных на базе EFQM модели. На начальной стадии проведения работ в указанном направлении необходимо провести всестороннюю самооценку собственной структуры управления, используемых методов управления и основных процессов, влияющих на эффективность деятельности образовательного учреждения. К проведению самооценки могут быть по возможности привлечены студенты и сотрудники всех факультетов и служб УК по различным направлениям деятельности. Самооценка должна проводиться на основе простейших опросных форм, содержащих вопросы и варианты ответов, структурированные по основным критериям модели EFQM или модели Минобразования РФ «Внутривузовские системы обеспечения качества». Основной целью проведения самооценки является получение всесторонней информации о деятельности университета с целью выработки плана мероприятий по созданию системы менеджмента качества, а также выявление потенциала для улучшения и проведения первоочередных корректирующих действий. Проведение самооценки должно сопровождаться организацией серии семинаров с сотрудниками по разъяснению основных целей и задач проводимых мероприятий.

Главной задачей сегодняшнего дня в системе дополнительного социально-профессионального образования является не просто создание системы менеджмента качества и ее сертификация, а внедрение и использование современных методов управления с целью **повышения** качества образования в университете-ском комплексе. Решение данной задачи приведет к необходимости принятия энергичных мер по совершенствованию организационной структуры ДПО УК (университетском комплексе), разработке плана стратегического развития университетского комплекса на краткосрочную, среднесрочную перспективу, формирования сети стратегических партнеров, обеспечивающих обратную связь «потребители профессионально-образовательных услуг ДПО УК – структурные звенья ДПО УК – потребители (работодатели) слушатели ДПО УК».

Вкладывая ресурсы в развитие профильных вузов, стратегические партнеры имеют право и должны участвовать в оценке качества выпускников, учебных программ и планов, выработке рекомендаций по развитию новых форм профессиональной подготовки специалистов, оценке качества научных исследований в вузе, компетенции преподавателей.

Итак, содержательный компонент персонифицированной системы ДПО предполагает разработку широкого спектра профессиональных образовательных программ с учетом государственных образовательных стандартов, социально-экономического прогнозирования соответствующих отраслей экономики и данных социально-педагогического предвидения.

Персонификация содержания образовательных социально-профессиональных программ строится в соответствии со следующими требованиями: фундаментализации (обеспечивает формирование и усиление научно-базисных компонентов социально-профессионального образования); преемственности и интеграции (поэтапное усложнение междисциплинарного образовательного континуума с учетом ранее полученных знаний, умений, навыков); завершенности и полноты (освоение нового уровня образовательной программы после

качественного овладения предыдущим); доступности (выбор обучающимся профессионально-образовательной программы соответственно потребностям, возможностям и способностям личности); открытости (высокий уровень оперативно-информационного обеспечения знакомства со всем спектром профессионально-образовательных услуг); мобильности (обеспечение возможности перепрофилирования квалификации, специализации, трудоустройства).

Технологический подход в профессиональном образовании объединяет несколько интенсивно развивающихся в последнее время направлений в дидактике высшей школы: технологии диалогового и модульного обучения (В.В. Шоган), контекстное обучение (А.А. Вербицкий), обучение через решение учебных задач (Г.А. Балл, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин), проблемно-модельное обучение (П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров), конструктивно-проектное обучение (Г.А. Лебедева, Н.В. Матяш, В.Д. Симоненко), имитационное и игровое моделирование (В.Ю. Бабайцева, Н.Н. Богомолова, Н.В. Долматова, С.А. Шмаков) и другие. Реализация развивающих технологий ДПО в университете комплексе (УК) социального профиля предполагает выполнение обучающихся функций «действующего лица».

Технологии реализации дополнительных профессионально-образовательных программ университетского комплекса определяются видом «персонифицированного продукта» – уровнем, направленностью, спецификой ДПО специалиста; находятся в отношениях сопряженности, взаимосвязи и взаимообусловленности с технологиями социально-профессиональной деятельности. Приоритетны следующие виды профессионально-образовательных технологий: контекстно-прикладные (формируют навыки определенного вида деятельности: учебно-познавательной, социально-профессиональной и др.); интегративно-модульные (обеспечивают межпредметные связи, сочетание теории и практики, формирование и развитие системы междисциплинарных профессиональных знаний, умений, компетенций); интерактивные (обеспечивают субъект-субъектную основу учебно-профессионального взаимодействия обучаемых и обучающих); конструктивно-проектные (стимулируют учебно-познавательную активность, формируют культуру самообразовательной деятельности; навыки работы в команде и др.).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2002. – 24 с.
2. Матвеева Т.В., Машкова Н.В. Стратегические и мотивационные аспекты развития системы бизнес-образования. // Болонский процесс: развитие менеджмента и маркетинга: материалы III Международной научно-практической конференции, 12-13 декабря 2006 г. в 2 ч. – Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2006. – Ч. 2. – 241 с.

Galkina T.E.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF COMPLEMENTARY SOCIAL COURSES IN COLLEGE

The author of the article talks about quality of complementary social courses in college. During these courses students are supposed to learn basic skills like using IT, communicating, advertising, law and the ability to learn new skills.

Key words: preventive work with teenagers, establishments of social service of the population, rehabilitation of neglected children.

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОМПЛЕКСА

В статье раскрываются принципы, механизмы реализации дифференциации профессионально-правовой подготовки специалистов социальной сферы в системе дополнительного образования университетского комплекса социального профиля; обосновываются группы дифференцированных образовательных услуг профессионально-правовой направленности для специалистов социального профиля.

Ключевые слова: дифференциация профессионально-правовой подготовки специалистов социальной сферы в системе дополнительного образования университетского комплекса социального профиля; условия эффективности дополнительных образовательных программ профессионально-правовой направленности для социальных работников.

Способность к постоянному наращиванию квалификации и уровня профессиональной компетентности в рамках некогда приобретенной профессии – необходимое качество современного специалиста социальной сферы.

Профессионально-правовая составляющая профессионализма специалиста социальной сферы (социального работника, социального педагога, социолога и др.) неразрывно связана с правовой культурой как отдельной личности, так и правовой культурой общества в целом. Характер современной профессиональной деятельности социальных работников предъявляет повышенные требования к их профессионально-правовой компетентности, что, в свою очередь, предопределяет необходимость систематического повышения квалификации профессионально-правовой направленности.

У современного специалиста социальной сферы возникают дифференцированные профессионально-образовательные запросы, которые могут быть удовлетворены в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) университетского комплекса социального профиля, если: с социально-профессиональной сферой у человека связаны жизненные смыслы и ценности; результаты труда и постоянное повышение квалификации получают положительную социальную поддержку; в профессиональной деятельности рождаются информационные, в том числе и профессионально-правовые, запросы, стимулирующие продолжение образования.

Дифференциация образовательных запросов специалиста социальной сферы в системе повышения квалификации связана, в основном, с желанием повысить уровень профессиональной компетентности (в том числе и профессионально-правовой), самоопределиться в профессиональной сфере, продолжить общекультурное развитие. На разных этапах профессиональной деятельности ожидания от повышения квалификации у взрослого человека меняются. Например, молодой специалист со стажем до 5 лет обычно нуждается в приобретении профессионально-личностных характеристик, отвечающих требованиям его конкретного рабочего места, т.е. фактически в дообучении (или в компенсации пробелов, оставшихся после базовой подготовки). Профессионал, име-

ющий стаж работы около 10 лет, ожидает от системы повышения квалификации, прежде всего, стимула к развитию творческого потенциала. Кроме того, к этому моменту у многих возникает неосознанная потребность к разрушению сложившихся стереотипов профессионального поведения. Человек, имеющий за плечами значительный опыт профессиональной деятельности, испытывает потребность поделиться своими знаниями, умениями с коллегами. Следовательно, в системе повышения квалификации ему необходимо предоставить возможность осмысления, обобщения и трансляции своих достижений.

Разработка дополнительных профессионально-образовательных программ правовой направленности для специалистов социальной сферы в университете-комплексе социального профиля полностью соответствует Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006 – 2010 годы, в которой одной из главных задач обозначено «создание системы непрерывного образования как процесса роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных институтов и в соответствии с потребностями личности и общества» [3]. Целью профессионально-правовой переподготовки специалистов социального профиля является получение ими дополнительных практикоориентированных юридических знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности.

Дополнительное образование профессионально-правовой направленности специалистов социальной сферы в университете-комплексе выполняет следующие функции: акмеологическую, диагностическую, компенсаторную, инновационную, прогностическую, специализирующую, консалтинговую, сервисную, консультативную.

Акмеологическая функция. Цель непрерывного социально-профессионального образования специалиста связана с достижением его профессионально-личностной зрелости (периода наивысшего развития духовных, интеллектуальных и физических способностей человека, проявления чувства ответственности, потребности в заботе о других людях, способности к активному участию в жизни общества). Основные направления реализации акмеологической функции ДПО направлены на развитие человеческого потенциала специалистов, их духовно-нравственных качеств, креативности, индивидуальности.

Диагностическая функция. Успешность обучения в системе ДПО во многом обеспечивает диагностика уровня профессиональной компетентности, личностных потребностей обучающихся, осуществляемая на каждом этапе курсового обучения.

Компенсаторная функция, реализуемая на основе диагностической функции, нацелена на устранение пробелов в базовой профессионально-правовой подготовке специалистов, на внесение корректив в их теоретические знания, умения и практический опыт, сложившиеся к началу обучения в системе ДПО и на его различных этапах.

Инновационная функция обусловлена тем, что важнейшее предназначение ДПО связано с разрушением сложившихся негативных стереотипов профессиональной деятельности специалистов, перестройкой мышления и деятельности, формированием аналитических умений, позволяющих глубоко проникать в сущность процессов, явлений. Чрезвычайно важно, чтобы каждый специалист в ходе обучения изучил сущность инновационных процессов в профессиональной деятельности, научился управлять ими. В связи с этим задачи ДПО следует связывать с формированием концептуального мышления

специалистов, с их готовностью к инновационной деятельности. Степень готовности определяется следующими условиями: уровнем сформированности системы мотивов и целей, наличием знаний, необходимых для творческого осуществления деятельности; включением человека в деятельность, в процессе которой формируются профессиональные умения и способности. Инновационная функция связана с подготовкой обучающихся к реализации различных нововведений из области современных достижений наук и передового опыта, значимых для повышения качества и эффективности работы специалиста.

Прогностическая функция – развитие способности обучающихся предвидеть будущие проблемы профессиональной деятельности, разрабатывать опережающие конструктивные модели их разрешения, предусматривать последствия принимаемых профессиональных решений.

Специализирующая функция. Абсолютное большинство образовательных задач ДПО продиктовано, прежде всего, профессиональными потребностями специалистов, их социальным статусом, профессиональными и должностными функциями, ориентацией на социальные нужды, учет социальных требований к профессиональной деятельности, ее развитию.

Сервисная функция обусловлена тем, что система ДПО призвана сочетать потребности реального сектора экономики, непроизводственной социальной сферы в квалифицированных кадрах специалистов и руководителей. Поэтому система ДПО университетского комплекса социального профиля должна быть открытой, гибкой, мобильной, способной к естественной самоорганизации, структурно-функциональному упорядочиванию. Эти обстоятельства и приводят к возникновению всевозможных сочетаний механизмов, обеспечивающих обратную связь системы ДПО с заказчиком и потребителем, а также учет их меняющихся потребностей.

Консалтинговая и консультативная функции ДПО объясняются необходимостью оказания помощи обучающимся в решении их профессиональных проблем через непосредственное участие в разработке и реализации конкретных социальных проектов, а также в ходе научного консультирования.

Дифференциация дополнительных образовательных услуг профессионально-правовой направленности в университете комплексе социального профиля должна базироваться на следующих специфических характеристиках контингента обучающихся в системе ДПО.

1) Обладая определенным опытом и субъектной позицией в образовании, современный специалист социальной сферы **способен сам оценить и выбрать способ и формы обучения**. Обычно взрослый человек довольно осторожно относится к нахождению в позиции того, кого учат. Он предпочитает такую организацию образовательного процесса, в которой другими людьми будет востребован его опыт и отношения. Поэтому обучение в системе ДПО предполагает создание атмосферы партнерства, взаимопомощи и поддержки.

2) Включаясь в образовательный процесс в системе ДПО, обучающийся стремится занять в нем **активную позицию**. С одной стороны, он всегда внутренне реагирует на предлагаемое содержание обучения (причем иногда довольно негативно, вплоть до полного отказа от предлагаемой информации). Взрослые обучающиеся системы ДПО не склонны имитировать интерес и включенность в занятие, если таковые отсутствуют. Напротив, зачастую они стремятся публично выразить свое несогласие или протест преподавателю и аудитории. С другой стороны, выступая сегодня в роли потребителя образовательных услуг, т.е. попросту «покупая» труд преподавателя и образовательного учреждения,

взрослый больше, чем кто-либо другой, заинтересован в качестве получаемого «товара» и занимает позицию требовательного и критически настроенного учащегося.

3) Взрослого человека (более, чем ребенка) сопровождает *боязнь неуспеха в обучении*, поэтому образовательный процесс в системе ДПО продуктивнее строить с ориентацией на достижения. Содержание образования в системе ДПО взрослых всегда носит открытый характер, развиваясь за счет привнесения профессионально-личностного опыта специалиста и индивидуальных информационных запросов.

Таким образом, основными признаками «эффективного обучающегося» в системе ДПО университетского комплекса социального профиля являются: осознанность информационного запроса (выражена в понимании смысла и целей обращения к тому или иному образовательному содержанию); способность к рефлексии по поводу содержания, процесса, результатов обучения; критичность мышления (позволяет адекватно оценивать и корректировать ход обучения); открытость и децентрированность мышления (способность принимать множественность взглядов на мир, окружающую действительность, видеть иные точки зрения); самостоятельность в достижении позитивных образовательных результатов; умение учиться в системе межсубъектных отношений.

Факторы, определяющие дифференцированное содержание ДПО профессионально-правовой направленности для специалистов социальной сферы, можно объединить в следующие группы: научно-теоретические, профессионально-компетентностные, социально-педагогические, личностно-субъектные.

Группа научно-теоретических факторов: учет в содержании ДПО современных достижений науки о непрерывном социально-профессиональном образовании, а также образования взрослых; новейших профессионально-образовательных технологий в системе ДПО специалистов социального профиля; учет нормативных требований к профессионально-правовой компетентности специалиста социальной сферы; результатов отечественных и зарубежных научных исследований в сфере стратегии развития социально-профессиональной деятельности, перспектив международного социально-профессионального сотрудничества.

Группа профессионально-компетентностных факторов: отражение в содержании дифференцированных программ системы ДПО различных аспектов профессиональной компетентности специалиста социальной сферы (правовая, коммуникативная, экономическая, информационная, конфликтологическая и др. виды компетентности); направленность содержания дифференцированных программ на развитие профессионально важных качеств личности специалиста социальной сферы (профессиональное правосознание, профессиональная толерантность; профессионально-социальный интеллект и др.).

Группа социально-педагогических факторов: учет в содержании программ ДПО требований работодателей к уровню специальной профессионально-правовой подготовленности кадров социальной сферы (в соответствии с функциональными квалификационными характеристиками), а также учет специфики социального заказа в области непрерывного социально-профессионального образования; качество региональной систем непрерывного социально-профессионального образования и др.

Группа субъектно-личностных факторов объединяет: осознаваемые личностью потребности в непрерывном профессиональном образовании, профессионально-личностном саморазвитии; осознание объективных затруднений

в профессиональной деятельности и объективных сложностей в самообразовательной деятельности, в профессионально-личностном саморазвитии и др.

Дифференциация дополнительного профессионально-правового образования специалистов социального профиля взаимосвязана с таким понятием, как «адаптивное образование». Адаптивное образование направлено на решение задач формирования профессионально-личностной культуры человека, соответствующей уровню жизни общества, и создание условий для продуктивного выбора и освоения образовательных программ. Основные принципы адаптивного обучения в системе ДПО университетского комплекса социального профиля: ориентация на реальные потребности субъекта обучения, гибкость, культурообразность (как соответствие принятым в данный момент в социуме культурным и профессиональным моделям), вариативность, диверсификация содержания программ профессионально-правовой направленности.

Дифференциация дополнительных образовательных услуг профессионально-правовой направленности для специалистов социального профиля позволяет выделить следующие востребованные группы программ по степени значимости для жизнедеятельности обучающегося: *прикладные* (необходимы «здесь и сейчас», помогают осуществить определенные виды деятельности: учебно-познавательной, профессиональной и др.; например, курсы «Изменение деятельности Центров социального обслуживания население при введении в действие Закона о «монетизации льгот»); *опережающие* («знания впрок», предваряют реально возникающие в жизни проблемы и ситуации; например, для так называемых «резервных управленцев» – курсы «Правовая компетентность руководителя учреждения социальной защиты населения»); *компенсирующие* (восполняющие недостатки образовательной, общекультурной подготовки, необходимы для продуктивного прохождения данного периода жизнедеятельности; например курсы «Профессионально-правовая культура специалиста социальной сферы»); *сопровождающие* (удовлетворяют потребность в знаниях, возникающих параллельно с типичными образовательными запросами, обусловлены закономерностями развития профессиональной и жизненной проблематики); *корректирующие* (необходимы для изменения некоторых личностных, поведенческих, коммуникативных и других проявлений специалиста, не совпадающих с социально принятыми; например, курсы «Профилактика и разрешение профессионально-трудовых конфликтов», «Конфликтологическая компетентность специалиста по социальной работе»); *поддерживающие* (необходимы для решения отдельных проблем, успешного прохождения сложных периодов в жизни, помогающие преодолеть кризисные состояния; например, курсы «Профилактика профессиональной деформации специалиста по социальной работе»); *дополняющие* (служат содержательной прибавкой к имеющимся знаниям, умениям, обусловлены постоянным развитием внешнего информационного контекста; например, курсы «Правовые аспекты социально-реабилитационной деятельности с несовершеннолетними»); *развивающие* (служат стимулом к индивидуально-личностному развитию; например, курсы «Авторское право в социальной сфере»).

Анализ результативности дифференциации форм и технологий обучения специалистов социальной сферы на факультете дополнительного профессионального образования ГОУ ВПО «Российский государственный социальный университет» осуществлялся путем анкетирования. По результатам ответов на вопрос итоговой диагностики: «Какие формы и методы курсовой профессионально-правовой подготовки Вас привлекают больше всего?», подавляющее

большинство респондентов высказалось за *активные формы и методы* подготовки. Особо были выделены тренинги и мастер-классы, а также выездные занятия в различные типы учреждений социальной сферы, музеи и на выставки.

В результате опроса (200 респондентов 2006-2007 уч. года), в пользу тренингов высказалось 23,5 %, мастер-классов – 22,5 %, выездным занятиям отдали предпочтение 21 % респондентов, деловым играм – 10 %. Лекции, практические и семинарские занятия отметили, соответственно – 7,5 %; 9,5 %; 6 % слушателей. Такой результат говорит о желании обучающихся погружаться в проблему, самостоятельно решать профессиональные задачи, моделировать ситуации их социально-профессиональной практики, конструировать и проектировать разные подходы к профессиональной деятельности.

Эффективность процесса дифференциации профессионально-правовой подготовки в системе повышения квалификации университетского комплекса социального профиля в значительной степени зависит от профессионализма профессорско-преподавательского состава. Так, например, перед преподавателями системы ДПО встают следующие основные андрогогические задачи: осуществить диагностику типовых и индивидуальных проблем аудитории (степень мотивированности на продолжение образования, информационный запрос, актуальный уровень профессиональной компетентности и притязаний, готовность обучаться в предлагаемой форме, психофизиологические и социально-психологические особенности, предпосыложенный образовательный и профессиональный опыт и др.); помочь в самоопределении и выборе необходимого развивающего в профессионально-личностном отношении образовательного маршрута и режима обучения; оказать помощь в адаптации к условиям обучения (состав слушателей, содержание, способы работы с информацией); создать условия для позитивного настроя и понимания перспектив профессионального и личностного роста; сформировать ситуацию межсубъектного взаимодействия в ходе обучения; предоставить каждому слушателю возможность самовыражения и самоутверждения в среде коллег за счет презентации своего позитивного опыта; гарантировать получение конкретного образовательного продукта, который можно «перенести» в ситуацию профессиональной деятельности (проект, программа действий, технология и др.); наметить перспективы дальнейшего продвижения в профессиональном поле.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Доэл М., Шардлоу С. Обучение практике социальной работы: Международный взгляд и перспективы. / Пер. с англ. Ю.Б. Шапиро. – М., 1997.
2. Жуков В.И. Новая парадигма развития отечественного высшего социального образования. // Социальная работа: теория и практика. – М., 2002.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2002.
4. Олиференко Л.Я. Муниципальная система социально-педагогической поддержки детства. – М., 2002.

L. Fedyakina

DIFFERENTIATION OF ADDITIONAL IS PROFESSIONAL-LEGAL FORMATION OF EXPERTS OF SOCIAL SPHERE IN THE CONDITIONS OF THE UNIVERSITY COMPLEX

In article principles, mechanisms of realisation of differentiation of is professional-legal preparation of experts of social sphere in system of an additional education of a university complex of a social profile reveal; groups of the differentiated educational services of an is professional-legal orientation for experts of a social profile are proved.

Key words: differentiation of is professional-legal preparation of experts of social sphere in system of an additional education of a university complex of a social profile; conditions of efficiency of additional educational programs of an is professional-legal orientation for social workers.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

В диссертационном совете Д 212.155.06 при ГОУ ВПО «Московский областной университет» успешно проведены защиты кандидатских диссертаций по специальности 19.00.07 - педагогическая психология:

18 декабря 2008 года – Сергеевой Кристиной Владимировной, «Динамика профессионального становления учителя естественнонаучного цикла на этапе обучения в вузе».

15 января 2009 года – Всеволодовой Натальей Александровной, «Психологическая адаптация учащихся старших классов к обучению в профильном лицее».

2 февраля 2009 года группа ученых факультета психологии Московского государственного областного университета во главе с профессором Булгаковым А.В. участвовала в проведении круглого стола «Компетенции и профессионально важные качества», организованного кафедрой психологии труда Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. Материалы круглого стола опубликованы в Интернете на сайте: <http://ht.ru> Лаборатория «Гуманитарные технологии».

НАШИ АВТОРЫ

Баграмянц Марина Левенбертовна - кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой философии и психологии Московского государственного технического университета (МАМИ), г. Москва.

E-mail: marinanonna@yandex.ru

Булгаков Александр Владимирович – доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии Московского государственного областного университета, г. Москва.

E-mail: av_bulgakow@mail.ru

Галкина Татьяна Энгерсовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета (РГСУ), г. Москва.

Глебова Анна Олеговна - соискатель кафедры педагогики и психологии образования факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, г. Москва; тел. 8-916-35-19-867

Евенко Сергей Леонидович - кандидат социологических наук, доцент, старший преподаватель кафедры психологии Военного университета, г. Москва.

Жулина Елена Викторовна - кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии Нижегородского государственного педагогического университета, г. Нижний Новгород.

E-mail: Zhulinaelena@mail.ru

Карась Игорь Станиславович - преподаватель Калининградского пограничного института, г. Калининград.

Кислицына Анна Сергеевна - ассистент кафедры педагогической психологии и педагогики Института экономики, управления и права (ИЭУП), г. Казань.

E-mail: poet16@mail.ru

Козолуп Сергей Александрович - адъюнкт кафедры психологии Военного университета, г. Москва.

Курганов Владимир Николаевич - соискатель кафедры педагогики и психологии профессиональной деятельности Голицинского пограничного института ФСФ РФ, г. Голицыно Московской области.

Кушнир Татьяна Лорисовна - учитель биологии и экологии, руководитель школьного лесничества, г. Московский Ленинского района Московской области.

E-mail: gan_911@mail.ru

Мецлер Валерия - аспирант факультета социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета (МГППУ), г. Москва.

E-mail atommaster@mail.ru

Мирзаянова Людмила Федоровна - кандидат психологических наук, доцент; профессор кафедры психологии Барановичского государственного университета, член-корреспондент Международной славянской академии образования имени Я.А. Коменского, Республика Беларусь.

E-mail: mirz@tut.by

Невеев Александр Борисович - аспирант факультета социальной психоло-

гии Московского городского психолого-педагогического университета (МГППУ), г. Москва.

E-mail: kijjun@gmail.com

Павлухина Елена Александровна – научный сотрудник Всероссийского института повышения квалификации руководящих работников и специалистов лесного хозяйства, г. Пушкино Московской области.

Попова Алена Сергеевна – ассистент кафедры специальной психологии Нижегородского государственного педагогического университета, г. Нижний Новгород.

E-mail и адрес личной страницы в Интернете wittch13@mail.ru

Резванцева Марина Олеговна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии факультета психологии Московского государственного областного университета, г. Москва.

E-mail: m-re@mail.ru

Россохин Андрей Владимирович – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры общей психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, г. Москва.

E-mail: rossokhin@mail.ru

Русалеев А.В. – соискатель кафедры психологии Военного университета, старший офицер управления кадров Сухопутных войск ВС РФ, г. Москва.

Ткаченко Наталья Владимировна – преподаватель Московского городского психолого-педагогического университета (МГППУ), г. Москва.

E-mail: tata_tkachenko@mail.ru

Тугуши Сосо Акаевич – кандидат искусствоведения, кинорежиссер.

Уткина И.М. – аспирант кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного областного университета, г. Москва.

Фатеева Т.Н. – аспирант кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета (РГСУ), г. Москва.

Федякина Лидия Васильевна – кандидат экономических наук, доцент, декан юридического факультета Российского государственного социального университета (РГСУ), докторант кафедры социальной педагогики.

Шогенов М.З. - кандидат психологических наук, преподаватель Кабардино-балкарского государственного университета (КБГУ), г. Нальчик.

Шуляк Наталья Николаевна – старший преподаватель кафедры маркетинга и менеджмента филиала ГОУ ВПО «Российский государственный социальный университет» в городе-курорте Анапа.

E-mail: anapa@inbox.ru

Содержание

РАЗДЕЛ I. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

БУЛГАКОВ А.В. Историко-эволюционная психология личности: взгляд социального психолога. К 60-летию Александра Григорьевича Асмолова.....	3
РОССОХИН А.В. Рефлексия измененных состояний сознания: психолингвистический анализ.....	12
ТУГУШИ С.А. Смысл фигуры «анти-Эдипа» в притче «Матрица».....	19
МИРЗАЯНОВА Л.Ф. Анализ понятия «кризис» как важной детерминанты адаптационного процесса.....	27
БАГРАМЯНЦ М.Л. Основные этапы становления психологической концепции одаренности.....	38
НЕВЕЕВ А.Б. Изучение личности в реально функционирующих контактных группах на основе концепции персонализации.....	45
УТКИНА И.М. Феномен застенчивости как предмет психолого-педагогического исследования в отечественной и зарубежной психологии...52	

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ГЛЕБОВА А.О. Развитие графической деятельности у детей дошкольного возраста.....	63
КИСЕЛЕВА С. Л. К вопросу о развитии способности видеть целое раньше его частей у старших дошкольников.....	70
ЖУЛИНА Е.В., ПОПОВА А.С. Комплексное изучение психического развития детей с задержкой экспрессивной речи в единстве раннего и дошкольного возраста.....	78
КИСЛИЦЫНА А.С. Особенности структуры адаптивности студентов – юношей и девушек.....	87

РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КУШНИР Т.Л. Особенности формирования ответственного отношения к природе в школьном лесничестве.....	95
ПАВЛУХИНА Е.А. Особенности отношения к природе различных специалистов лесного хозяйства.....	106
ШУЛЯК Н.Н. Теоретико-методические основы процесса формирования в условиях вуза полифункциональной компетентности менеджеров	

гостиничного хозяйства малого бизнеса.....	112
КАРАСЬ И.С. Динамика самосохранительного поведения курсантов пограничного института в условиях констатирующего эксперимента.....	119
РУСАЛЕЕВ А.В. Оценка личностного потенциала офицеров в процессе психологического обеспечения кадровых решений.....	126
КУРГАНОВ В.Н. Профпригодность к руководству первичным воинским коллективом.....	133

РАЗДЕЛ IV. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

РЕЗВАНЦЕВА М.О. Региональные стратегии социальной перцепции в группе подростков.....	141
ТКАЧЕНКО Н.В. Этнонациональные установки и этнические предубеждения: проблема взаимосвязи.....	149
КОЗОЛУП С.А. Социально-психологические проблемы управленческого взаимодействия молодых офицеров с подчиненными.....	159
ЕВЕНКО С.Л. Социально-психологические детерминанты совершения отклонений в поведении военнослужащих ВС РФ.....	168
МЕЦЛЕР В.В. Особенности содержания социальных представлений о матери в юношеском возрасте.....	178
ШОГЕНОВ М.З. Особенности личностных характеристик экстремиста: опыт социально-психологического исследования.....	185

РАЗДЕЛ V. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

ФАТЕЕВА Т.Н. Возможности профилактической работы с подростками в условиях Центров социальной помощи семье и детям.....	192
ГАЛКИНА Т.Э. Содержательно-технологический базис персонификации дополнительного социально-профессионального образования в университетском комплексе.....	198
ФЕДЯКИНА Л.В. Дифференциация дополнительного профессионально- правового образования специалистов социальной сферы в условиях университетского комплекса.....	207
НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ.....	213
НАШИ АВТОРЫ.....	214

Краткие сведения о «Вестнике МГОУ»

Научный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» основан в 1998 году

Многосерийное издание университета – “Вестник МГОУ” – включено в перечень ведущих рецензируемых и научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук в соответствии с решением Президиума ВАК России 6.07.2007г. (См. Список на сайте ВАК, редакция апреля 2008 г.).

В настоящее время публикуется 10 серий «Вестника МГОУ», каждая из серий будет выходить 4 раза в год, все 10 – в рекомендательном списке ВАК (см.: прикрепленный файл на сайте www.mgou.ru).

Первый номер 2009 г. по всем сериям подписывается в печать 5 февраля, второй - 5 мая, третий - 5 августа, четвертый - 5 ноября; с этой даты статью можно указывать в автореферах.

Подписка на журнал осуществляется через Роспечать или непосредственно в издательстве МГОУ.

Подписные индексы на серии «Вестника МГОУ»

в каталоге «Газеты и журналы», 2008, Агентство «Роспечать».

Серии: «История и политические науки» - 36765; «Экономика» - 36752; «Юриспруденция» - 36756; «Философские науки» - 36759; «Естественные науки» - 36763; «Русская филология» - 36761; «Лингвистика» - 36757; «Физика-математика» - 36766 ; «Психологические науки» - 36764; «Педагогика» - 36758.

В «Вестнике МГОУ» (всех его сериях), публикуются статьи не только работников МГОУ, но и других научных и образовательных учреждений России и зарубежных стран. **Журнал готов предоставить место на своих страницах и для Ваших материалов.**

Для публикации статей в сериях «Вестника МГОУ» необходимо по электронному адресу vest@mgou.ru прислать в едином файле (в формате Word) следующую информацию:

а) авторскую анкету:

- фамилия, имя, отчество (полностью);
 - ученые степень и звание, должность и место работы/учебы или соискательства (полное название, а не аббревиатура);
 - адрес (с индексом) для доставки Ваших номеров журналов согласно подписке;
 - номера контактных телефонов (желательно и мобильного);
 - номер факса с кодом города;
 - адрес электронной почты;
 - желаемый месяц публикации;
- б) аннотацию на русском и одном из иностранных языков (примерно по 400 знаков с пробелами);
- в) текст статьи;
- г) список использованной литературы.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается. Статьи аспирантов МГОУ печатаются в первую очередь, статьи аспирантов других вузов – по мере возможности, определяемой в каждом конкретном случае ответственным редактором. Оплата статей сторонних авторов (не аспирантов) после принятия статьи ответственным редактором предметной серии должна покрыть расходы на ее публикацию.

Требования к отзывам и рецензиям

К предлагаемым для публикации в «Вестнике МГОУ» статьям прилагается отзыв научного руководителя (консультанта) и рекомендация кафедры, где выполнена работа. Отзыв заверяется в организации, где работает рецензент. Кроме того, издательство проводит еще и независимое рецензирование.

В рецензии (отзывае) обязательно: 1) раскрывается и конкретизируется исследовательская новизна, научная логика и фундированность наблюдений, оценок, выводов, 2) отмечается научная и практическая значимость статьи, 3) указывается на соответствие ее оформления требованиям «Вестника МГОУ». Замечания и предложения рецензента, если они носят частный характер, при общей положительной оценке статьи и рекомендации к печати не являются препятствием для ее публикации после доработки.

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). Автор несет ответственность за точность воспроизведения имен, цитат, формул, цифр. Просим авторов тщательно сверять приводимые данные.

По финансовым и организационным вопросам публикации статей обращаться в Объединенную редакцию «Вестника МГОУ»: vest@mgou.ru. Конт.тел. (499)265-41-63. Наш адрес: ул. Радио, д.10А, комн.98.

График работы: с 10 до 17 часов, в пятницу - до 16 часов, обед с 13 до 14 часов. Потапова Ирина Александровна. Начальник отдела по изданию «Вестника МГОУ» профессор Волобуев Олег Владимирович.

Более подробную информацию можно получить на сайте www.mgou.ru

Для публикации научных работ в выпусках серий «Вестника МГОУ» принимаются статьи на русском языке. При этом публикуются научные материалы преимущественно докторантов, аспирантов, соискателей, преподавателей вузов, докторов и кандидатов наук.

Требования к оформлению статей:

- документ MS Word (с расширением doc);
- файл в формате rtf;
- текстовый файл в DOS или Windows-кодировке (с расширением txt).

Файл должен содержать построчно:

на русском языке	НАЗВАНИЕ СТАТЬИ – прописными буквами Фамилия, имя, отчество (полностью) Полное наименование организации (в скобках – 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 16000 до 20000 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 заливые цветом области, все объекты должны быть черно-белыми без оттенков. **Все формулы** должны быть созданы с использованием компонента Microsoft Equation или в виде четких картинок;
- **запрещено уплотнение интервалов;**
- **при нарушении требований** объекты удаляются из статьи.

Абзацы должны быть отделены друг от друга пустой строкой (дополнительным «Enter»).

Обращаем особое внимание на *точность библиографического оформления* статей. Для обеспечения удобства читателей библиографические примечания размещаются внизу каждой страницы в подстрочнике (нумерация сносок сплошная). Обращаем также внимание на *выверенность статей* в компьютерных наборах и *полное соответствие* файла на дискете и бумажного варианта!

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей, хотя с точки зрения научного содержания авторский вариант сохраняется. Статьи, не соответствующие указанным требованиям, решением редакционной коллегии серии не публикуются и не возвращаются (почтовой пересылкой).

В случае принятия статьи условия публикации оговариваются с ответственным редактором.

Ответственный редактор серии «Психологические науки» – доктор психологических наук, профессор Булгаков А.В.

Адрес редколлегии серии «Психологические науки» «Вестника МГОУ»: г. Москва, ул. Радио, д. 10а, кор. 1. Телефон: (499)261-29-45, 223-31-75 доб. 1570. E-mail: av_bulgakov@mail.ru.

.

***ВЕСТНИК
Московского государственного
областного университета***

**Серия
«Психологические науки»**

№ 1

Подписано в печать: 05.02.09.

Формат бумаги 60x86 /₈. Бумага офсетная. Гарнитура «NewtonC».

Уч. – изд. л. 15, 1. Усл.п.л. 27, 5. Тираж 257 экз. Заказ № 43.

Издательство МГОУ

**105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10а,
т. (499) 265-41-63, факс (499) 265-41-62.**