

ISSN 2072-8549

В

ЕСТНИК

Московского
Государственного
Областного
Университета

*Психологические
науки*

№ 2 / 2009

Вестник

*Московского государственного
областного университета*

**СЕРИЯ
«ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ»**

№ 2

**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, доктор 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 МГОУ 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». – № 2. – 2009. – М.: Изд-во МГОУ. – 228 с.

Вестник МГОУ (все его серии) является рецензируемым и подписным изданием, предназначенным для публикации научных статей профессорско-преподавательского состава, а также докторантов, аспирантов и соискателей (Бюллетень ВАК №4 за 2005 г., С.5 и решение Президиума ВАК России 6.07.2007 г. См.: Список журналов на сайте ВАК, 12.07.2007 г. и в редакции апреля 2008 г.). На сайте МГОУ информация о статусе всех серий «Вестника МГОУ» и требованиях к публикациям для авторов статей находится постоянно обновляясь с внесением необходимых изменений.

© МГОУ, 2009

© Издательство МГОУ, 2009

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 15 (092)

Цветков А.В.

ПРОБЛЕМА ОБРАЗА-ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В РАБОТАХ Л.С. ЦВЕТКОВОЙ*

Аннотация: В статье показана важная роль концепции образа-представления как единства речи и образа в работах Л.С. Цветковой по восстановлению познавательных процессов больных с локальными поражениями головного мозга – взрослых и детей.

Ключевые слова: восстановление интеллектуальной деятельности, образ, метод, введение в контекст, семантические операции с образом-представлением.

Юбилей ученого – всегда повод проанализировать его вклад в науку и практику. Широким массам российских и зарубежных психологов Л.С. Цветкова известна в первую очередь своими работами в области восстановления речи при афазии [3; 7 и др.], несколько меньше – работами по восстановлению интеллектуальной деятельности и познавательных процессов [6; 8], обобщенных в ряде монографий [2]. В последние 10-15 лет автор также много внимания уделяет проблемам нейропсихологии детского возраста [1], в которой Л.С. Цветковой проделана работа по разработке концептуального аппарата, предложена адаптация лурьевских методов для обследования детей дошкольного и школьного (вплоть до подросткового) возраста, описан ряд синдромов отклоняющегося развития.

Что же объединяет столь разнонаправленные работы исследователя? С нашей точки зрения, сквозным направлением для работ Л.С. Цветковой является проблема образа-представления, которая присутствует и в разработанных ею методах восстановления речи и познавательных процессов, в частности, в методах «введения в контекст», общих для всех форм афазии, и специфических методах для акустико-мнестической и амнестической форм афазии, для которых нарушение предметных образов-представлений является нейропсихологическим фактором. В детском возрасте – несформированность образов-представлений, по мнению Л.С. Цветковой, выступает как одна из причин задержки психического развития, в том числе – задержки в развитии речи, т.к. образ выступает «чувственной базой речи», и преодоление дефектов образа будет вести к развитию всей психической сферы. В мышлении (и у взрослых, и у детей) образ выступает средством ориентировки в задаче, в образе выделяются существенные признаки задачи, при помощи которых происходит постановка конечного вопроса и поиск решения.

Акустико-мнестическая афазия в качестве самостоятельного расстройства речи при поражениях второй височной извилины левого полушария была впервые выделена и описана А.Р. Лурия [7, 86]. Особенностью этой мозговой зоны является отсутствие

* © Цветков А.В.

прямых связей с периферией при развитых связях как со слуховым анализатором, так и со зрительной корой, структурами лимбической системы и медиобазальными отделами височной доли, иными словами, это интегративная область. В клинической картине акустико-мнестической афазии выделяется негрубое нарушение понимания речи, отчуждение смысла слов (больные не понимают подтекста высказываний и неправильно называют предметы) на фоне сохранного фонематического слуха. Учитывая, что дефекты речи наступают при увеличении объема поступающей вербальной информации, А.Р. Лурия пришел к выводу (согласовавшемуся с разрабатывавшимся им тогда направлением исследований памяти), что в основе акустико-мнестической афазии лежит нарушение оперативной слухоречевой памяти.

Исследования, проведенные Л.С. Цветковой, показали, что как раз память у этих больных является «сильным звеном» - в отличие от больных с сенсорной афазией, которые знают наименование предмета, но их речь «зашумлена» множеством литеральных парафазий из-за дефектов фонематического слуха (так, картинку «лимон» больные обозначают «днон», «динон», «люноло», «ноло»), то для больного с акустико-мнестической афазией проблема как раз в поиске из семантического поля *правильного* слова-наименования: «Это кислое! Яблоко? Нет. Апельсин? Нет. Это еще к чаю режут... А, лимон!» [7, 88]. Таким образом, основной дефект для описываемой формы афазии – нарушение предметного образа и его семантических связей, которые теряют избирательность.

В серии опытов, проведенных Л.С. Цветковой [6, 178-204] с больными акустико-мнестической афазией, им предлагалось дорисовать абстрактный объект до целого реального предмета. Оказалось, что образная сфера у этих больных нарушена со стороны количества, разнообразия и динамики – нарушается конкретный образ предмета при относительной сохранности «глобального образа» - так, появляется «средняя курица» в задании дорисовать овал до петуха, цыпленка или курицы (это авторская методика). По всей видимости, полагает Л.С. Цветкова, сохранным остается не полноценный «глобальный образ», возникающий на более поздней стадии микрогенеза восприятия и представляющий собой высокую степень абстракции, а сформировавшийся на ранних стадиях развития и микрогенеза, образ, еще не прошедший дифференцированного анализа в своих элементах. Следовательно, и в памяти хранятся образы разного уровня обобщения, раз у больных конкретное слово не вызывает конкретного образа, а слово, обозначающее класс предметов, помогает актуализировать нужный конкретный образ – происходит уравнивание отличительных признаков предмета (микрознаков).

Для преодоления дефектов образа-представления Л.С. Цветковой была разработана методика, включающая в себя несколько стадий [7, 273-275]:

1. работа с группой предметных картинок (не более 15-20), в которой одни и те же предметы «обыгрываются» с разных сторон – представлены в разном исполнении (цвет, размер), в разном контексте и применении. На первом этапе занятий поиск картинки среди других или классификация картинок (по признакам разного уровня обобщения и направленности – мебель, транспорт, все круглое, все имеющее ручку, все, что растет, все, что ездит и т.д.) ведется «по образцу», не прибегая к речевому обозначению;

2. рисование, на первом этапе – срисовывание предмета целиком (с одной из отработанных картинок), затем – больному предлагается часть картинки, а он должен нарисовать предмет целиком. На третьем, усложненном, этапе больной дорисовывает абстрактную фигуру до любого реалистичного предмета.

3. Для закрепления возможности проводить *семантические операции с обра-*

зом-представлением больным предлагается ряд упражнений: а) подписывать наименования знакомых ему предметов в сюжетных картинках (подобренных так, чтобы там присутствовало максимальное число отработанных предметов); б) подставлять в предложения с пропущенными словами предметные картинки из числа отработанных ранее (например: На улице шел сильный...(дождь)). При этом от больного не требуется называть предметы, достаточно выполнять с ними различные операции, однако, как показала практика, именно в ходе этих невербализованных операций восстанавливаются слова-наименования в спонтанной речи.

4. На данной стадии идет работа со словами-наименованиями предметов, отработанных ранее – больным предлагаются карточки с напечатанными названиями и образец семантического поля (например, с одной стороны карточки – указание «посуда», с другой – стопка карточек «тарелка, стакан, чашка»). После этого предлагается провести классификацию слов по различным признакам (одна семантическая группа, общий признак и т.д.). Более сложным заданием является подбор слов под заданный признак. Сначала такая работа проводится с резким разведением групп по смыслу, однако постепенно группы сближаются.

Практика работы как с больным с акустико-мнестической формой афазии, так и с детьми, имеющими задержку психического развития [1], показала эффективность данной методики в восстановлении «чувственной базы речи».

Изучение других форм афазии показало [2], что дефекты образа-представления являются не только специфичными для акустико-мнестической афазии, но в той или иной степени встречаются практически при всех поражениях головного мозга и нарушениях речи. Встал вопрос разработки общих методов восстановления связки «речь-образ», пригодных для всех форм афазии.

Опорой для создания этих методов стали данные когнитивной психологии П. Линдсей, Д. Норман о роли контекста, перцептивной схемы в восприятии и внимании. Перед подачей больному собственно задания необходимо создать у него установку (или «ожидание сенсорных событий»), которая повысит селективность и организует процесс восприятия. Для создания среды, «задающей правила, в соответствии с которыми строится наш перцептивный мир» [7, 193], был разработан *метод введения в контекст*, состоящий из ряда приемов:

1. правильно созданная инструкция, которую надо не просто «дать», а помочь больному (взрослому или ребенку) ее понять и выполнить, поэтому в начале курса восстановительного обучения часто вербальная инструкция идет с опорой на невербальные средства – жест, рисование, мимико-интонационные формы общения;

2. устный рассказ психолога на известную, частотную тему (поскольку при поражениях мозга, как было указано выше, происходит «укрупнение» семантических групп, соответственно, низкочастотные слова и понятия оказываются недоступны больному из-за зашумленности более частотными), сначала – с опорой на сюжетную картинку, потом без этой опоры;

3. пересказ больным услышанного рассказа через вопрос-ответный диалог – наиболее простую форму экспрессивной речи, с одной стороны (и потому наиболее доступную), наиболее «социальную» и потому вселяющую уверенность в своих коммуникативных возможностях – с другой;

4. выбор сюжетной картинки, соответствующей разобранным рассказу из трех-четырех лежащих перед больным.

Процедура применения приемов такова: сперва больному сообщается, что сейчас будет беседа, и ему надо будет внимательно слушать (т.е. дается установка на конкретные действия и модальность восприятия); затем сообщается тема беседы и дается

ее краткое содержание (система смысловых ориентиров); предлагается сюжетная картинка-опора для понимания рассказа психолога; при рассказе больной подчеркивает на картинке существенные детали, которые психолог выделяет интонацией, повтором. После вопросов-ответов картинка убирается, психолог и больной переходят к пересказу, сперва сопряженному (по наводящим вопросам), потом – самостоятельному. Таким образом достигается готовность к восприятию речи, направленное слушание и общее и слуховое внимание, попытки дифференцированного восприятия речи благодаря тому, что введение в контекст снимает альтернативы и задает смысловое поле, внутри которого можно не только понять рассказ «вообще», но и выделить конкретные речевые единицы – слова, фразы и понять их значение. Эти смысловые единицы закрепляются через подписывание картинок, подчеркивание этих слов в тексте и их чтение, придумывание фраз с этими словами. Картинка в методе введения в контекст становится не просто «вещью в себе», иллюстрацией к тексту (как она воспринимается большинством взрослых), но ориентировочной основой действия, сопряженной с речью и ее смыслами. Следовательно, *метод введения в контекст* – это помощь больному в создании собственной системы перцептивных действий по пониманию речи.

Исследования А.С. Цветковой [6] в области нейропсихологии интеллектуальной деятельности у младших школьников с проблемами развития (ЗПР, трудности школьного обучения) показали, что недоразвитие предметных образов-представлений является системообразующим дефектом, определяющим задержку в развитии речи, мышления, произвольной регуляции. На основе анализа интеллектуальной деятельности в разных возрастах автором было выделено два основополагающих принципа, по которым действуют задние (постцентральные) и передние (лобные) отделы мозга: выделение существенного признака и высшие синтезы.

Выделение существенного признака особенно ярко проявляется в предметных образах-представлениях – такими признаками могут быть форма предмета, цвет, взаиморасположение частей и т.д. Практика нейропсихологического обследования детей [1] показывает, что большинство из них (вне зависимости от наличия трудностей в развитии) лучше и проще справляются с пробой на обобщение (назвать одним словом 4 предметных картинки), чем с пробой «четвертый лишний». Ведь в пробе «обобщение» работа по выделению существенного признака уже проведена, а во второй пробе ребенок должен выполнить ее самостоятельно, к тому же – суметь вербализовать принцип нахождения сходства-различия. Этот факт авторы [5] имели в виду при работе по развитию воображения, используя для диагностического этапа занятий рисунок несуществующего животного, растения и вида транспорта. С одной стороны, все эти предметы относятся к знакомым младшему школьнику семантическим группам, включены в его деятельность, с другой – они должны в существенной степени различаться, представляя пространство для креативной деятельности. На формирующем этапе в методике А.С. Цветковой [5] по развитию воображения у младшего школьника мы возвращаемся к этим заданиям, но уже дифференцированно, в зависимости от выявленных возможностей ребенка. Большинство детей младшего школьного возраста, по наблюдениям авторов, при создании «несуществующих» рисунков не отрываются от контекста и рисуют персонажей из кино, игрушечных или (реже) сказочных. Поэтому следует идти «за ребенком», чтобы поддерживать его мотивацию и работать в поле его интересов.

Инструкция: придумай какое-нибудь несуществующее животное. Вот жили на Земле динозавры (показываем картинку), огромные птицы – археоптериксы (картинка). Природа развивается, в будущем может появиться что-то новое (плюс вклады-

ваем понятие времени) – придумай зверя из будущего...и его название (фантазия в сфере образов-представлений).

Таким образом, работа идет на *смысловом уровне деятельности*, развивается также произвольная регуляция и мотивационная сфера.

Даже если образы-представления у ребенка сформированы плохо, пишет Л.С. Цветкова, но находятся в зоне ближайшего развития, можно давать задания на дом, если удастся соединить слово к образу-представлению, фантазия может идти уже не от образов-представлений к слову, но от слова, что подтолкнет развитие и наглядно-образного, и вербально-логического мышления. Если нечеткую вербальную инструкцию ребенок воспринимает плохо, можно подойти с деятельностной стороны – пусть из треугольников, кругов, квадратов рисует предметы («дорисовывание до любого предмета»): «Рисуй сколько и что хочешь, но чтобы в рисунок входила эта фигура».

И лишь после прохождения этой стадии вернуться к вербальным инструкциям, но – уже на сказочном материале: Кощей, Баба-Яга, Змей-Горыныч, т.е. те несуществующие наименования, к которым ребенок, благодаря книгам и кино, имеет относительно четкие образы. Работа ведется поэтапно – от центрального образа – к периферическому (например, к «злой колдунье» рисуется и избушка, и котел, и ступа) – создается целый «воображаемый мир». Эта методика была апробирована в целом ряде нейропсихологических консультативных центров и получила хорошую оценку в практике.

Постараемся подвести итоги изучения сущностных характеристик образных процессов в работах Л.С. Цветковой [6, 178-204], выполненных на материале локальных поражений мозга.

1. Образ, как и слово, имеет определенную семантику и выполняет существенные функции в мыслительном процессе, являясь не замкнутой в себе данностью сознания, а образованием, обозначающим предмет – поэтому номинативная функция речи и предметный образ-представление оказываются теснейшим образом связаны.

2. Образ – «фактура слова», для формирования полноценной речи и ее нормального протекания необходима сохранность предметных образов, утрата которых ведет к искажению понимания смысла и значения.

3. Образ – предметен (порождается в процессе деятельности), системен (отражает функциональные связи вещи), имеет определенный уровень абстрагированности от реальности, несет на себе «смысловое поле» значений, в которых воспринимается мир.

Именно система перцептивных действий на основе предварительной гипотезы, построенной на экстраполяции из контекста чувственных впечатлений, приводит к построению предметного образа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. Сб. статей. Ред. Л.С. Цветкова. М.: МПСИ, 2001.
2. Цветкова Л.С. Афазиология: современные проблемы и пути их решения. М.: МПСИ; Воронеж, НПО МОДЭК, 2002.
3. Цветкова Л.С. Афазия и восстановительное обучение. – М.: МПСИ; Воронеж, НПО МОДЭК, 2001.
4. Цветкова Л.С. Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение. М.-Воронеж: МПСИ, 2000.
5. Методика развития воображения у младших школьников// Сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции «Современное состояние теоретических и прикладных психологических исследований в социальной и педагогической психологии», Иваново, Иван. гос. ун-т, 2007, С. 198-202.
6. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект: нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. М.:

Просвещение, 1995.

7. Цветкова Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность. М.:МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004.

8. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление М.: Юрист, 1997.

A. Tsvetkov

CONCEPT OF IMAGE-PRESENTATION IN L.S. TSVETKOVA'S RESEARCH

Abstract: Role of image-presentation concept as unity of speech and object image in L.S. Tsvetkova's research concerning neuropsychological rehabilitation in adults and children after brain local lesions demonstrated.

Key words: Restoration of intellectual activity, image, method, introduction in a context, semantic operations with an image-representation.

К ПРОБЛЕМЕ МЕСТА И РОЛИ ЗДОРОВЬЯ В СТРУКТУРЕ «Я-КОНЦЕПЦИИ» ЛИЧНОСТИ*

Аннотация: В статье представлены материалы анализа проблемы места и роли здоровья в структуре «Я-концепции» личности. Дан обзор состояния исследований по обсуждаемому вопросу в зарубежной и отечественной психологии. Особо выделен вопрос об отношении человека к своему здоровью. Приводятся материалы выполненных работ, посвященных исследованиям особенностей отношения к собственному здоровью субъектов образовательных сред, изучению возрастной динамики отношения личности к своему здоровью, конкретных особенностей ее проявления в том или ином возрасте.

Ключевые слова: возрастная динамика, гуманистическая психология, образовательная среда, отношение к здоровью, Я-концепция личности.

Исследования здоровья человека относятся к фундаментальным проблемам, актуальным на любом этапе развития науки. Сегодня этот феномен является объектом исследования множества областей современного знания [16; 17; 18 и др.]. Но особое значение придается этому понятию в гуманистической психологии. В частности, в работах К. Роджерса здоровый человек рассматривается как подвижный, открытый, а не как постоянно использующий защитные реакции, независимый от внешних влияний и опирающийся на себя. Оптимально актуализируясь, такой человек постоянно живет в каждый новый момент жизни. Этот человек подвижен и хорошо приспосабливается к меняющимся условиям, терпим к другим, эмоционален и рефлексивен [10]. В контексте основных идей гештальттерапии человек рассматривается как единое целое, и его психическое здоровье связывается со зрелостью личности, проявляющейся в способности к осознанию собственных потребностей, конструктивному поведению, здоровой адаптивности и умению принимать ответственность за самого себя. Зрелая и здоровая личность аутентична, спонтанна и внутренне свободна [9].

В конце двадцатого столетия представления о психическом и психологическом здоровье в мировой практике, в значительной степени, основаны на данных о том, что практически в каждом человеке, и уж наверняка – в каждом новорожденном ребенке, заложено активное стремление к здоровью, заложена тяга к развитию, к актуализации человеческого потенциала [5]. В рамках исследований проблем психологии здоровья предметом ряда специальных работ стало отношение человека к своему здоровью. В частности, еще А. Адлер обратил внимание на тот факт, что переживания своего здоровья или нездоровья являются очень значимыми в контексте общей самооценки личности, в определении ее «линии жизни», «плана жизни», «жизненного стиля».

На современном этапе наиболее всеобъемлющей и реалистичной моделью, учитывающей факторы, влияющие на поведение человека в отношении своего здоровья, может быть названа модель действий на благо здоровья, разработанная английским ученым К. Тоунсом. В ней отражены все социальные и психологические воздействия, которым подвергается индивид. Активный интерес, проявившийся к психологичес-

* © Пахальян В.Э., Ядрышникова Т.Л., Лукьянченко Н.В., Аликин И.А. Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект 08-06-00838 - а

ким характеристикам направленности личности на здоровье, отразился в результатах конкретных эмпирических исследований, проводимых в рамках разных подходов в конце XX века. В частности, С. Крайлер и Х. Крайлер изучали психологические особенности лиц с выраженной личностной направленностью на здоровье. Многие эмпирические исследования посвящены изучению взаимосвязи параметров физического здоровья (общее состояние здоровья, наличие болезненных симптомов, состояние сердечно-сосудистой, иммунной систем и др.) с психологическими переменными (осмысленность жизни, включенность в доверительные межличностные отношения, самоактуализация и др.). В частности, проведенный К. Д. Рифф и Б. Сингером аналитический обзор ряда работ по проблеме межличностных отношений показал, что включенность человека в близкие, доверительные отношения с другими предотвращает опасность высокого кровяного давления, способствует повышению иммунитета, снижает риск сердечно-сосудистых расстройств, инсульта [20, 30-45]. Исследование П.С. Фрая обнаружило, что осмысленность жизни в пожилом возрасте соответствует более высокому общему уровню физического здоровья, меньшему числу обращений к врачу [14, 375-388]. В рамках экзистенциально-гуманистического подхода также заметна активизация эмпирических исследований, связанных с феноменом здоровья человека. Здесь акцент делается на выделении основных источников жизненных смыслов, исследуется связь осмысленности жизни с проявлением тревожных и депрессивных симптомов, подверженностью воздействию стресса. В частности, Дж. Исаксен обнаружил, что переживание человеком смысла своей профессиональной деятельности позволяет снизить уровень стресса, выраженность симптомов депрессии, повышает самооценку, интерес к выполняемой работе и жизни в целом [15, 84-107]. Исследование Д. Л. Дебатса показало, что у молодых людей, обращавшихся за помощью к психологу, значимо менее выражены как наличие, так и реализация жизненных целей и смыслов, менее представлен один из основных источников смысла жизни — «взаимоотношения» [13, 30-57]. Другое направление эмпирических исследований здоровья связано с исследованием самоактуализации как его важнейшей предпосылки и характеристики. Изучается связь самоактуализации с различными переменными, среди которых: удовлетворенность жизнью, тревожность, достижения в учебе, стиль родительского воспитания, характеристики здорового образа жизни и др. Например, И. Пуфаль-Струзик выявила положительную связь самоактуализации с самооценкой, а также высоким уровнем достижений в учебе у старшеклассников [19, 44-49]. Результаты исследования Г. Дж. Эктон и П. Мэлэума свидетельствуют о том, что самоактуализация положительно коррелирует с занятиями физическими упражнениями, здоровым питанием, активным отдыхом и отрицательно коррелирует с курением, употреблением наркотиков [12, 796-812].

В России здоровье человека как предмет исследования в области гуманитарных наук становится актуальной темой не только в связи с происходящими в стране реформами, демографической ситуацией, но и по причине общей тенденции возрастания интереса к проблемам, лежащим в междисциплинарных областях науки и практики [В. А. Ананьев; Л. А. Буюева; О. С. Васильева; Л. Д. Демина; С. Д. Дерябо; Д. В. Колесов; Ю. Л. Линецкий; В. И. Панов В. М. Розин; Э. В. Сайко А. Е. Созонтов; Ф. Р. Филатов; И. А. Филькевич; Г. С. Шаталова; Б. Г. Юдин; В. А. Ясвин и др.]. Ценность для общества здоровья человека не так очевидна, как кажется на первый взгляд. В истории философской мысли отношение к этой ценности было неоднозначным: от абсолютно положительного до совершенно отрицательного [3]. Среди работ отечественных ученых по данной проблематике особое место занимают исследования, посвященные изучению характера связей, существующих между определенными средами, в которых происхо-

дит формирование личности и отношением к здоровью у детей школьного возраста [Дерябо С. Д., Панов В. И., Пахальян В. Э., Ясвин В. и др.].

В отечественной науке исследования места и роли здоровья в жизни человека проводятся наиболее активно в рамках междисциплинарных областей научного знания. И.И. Брехман, говоря о проблеме здоровья, отмечает, что оно очень часто занимает в иерархии ценностей человека далеко не первое место, которое отводится материальным благам жизни, карьере, успеху и т.д. [2]. Буюева А.П., рассматривая проблему жизни и здоровья человека как базовых критериев справедливости общества, обращает внимание на то, что «... значимость для человеческого бытия показателей здоровья и жизнеспособности никогда не бывает и не может быть нулевой, но в некоторые кризисные периоды, сопровождающиеся огромными потерями и невыносимыми тяготами жизни, эти ценности сравнительно легко приносятся в жертву, а сама жертвенность становится формой высшей добродетели» [3]. В.М. Розин рассматривает здоровье как социальное явление, представляющее собой проекцию и объективацию сложной системы дискурсов. По его мнению, необходимо подвергнуть анализу данные дискурсы (как публичные, так и скрытые), реконструировав те сети властных отношений, которыми определяются ставшие объектами изучения дискурсивные практики [11]. О.С. Васильева, обращая внимание на наличие ряда составляющих здоровья, в частности, таких, как физическое, психическое, социальное и духовное здоровье, рассматривает факторы, оказывающие преимущественное влияние на каждую из них [4]. С.Д. Дерябо, В.И. Панов, В.А. Ясвин, анализируя данную проблему в рамках задач экпсихологии, предлагают рассматривать отношение к здоровью в контексте понимания отношения как субъективно окрашенного отражения личностью взаимосвязей своих потребностей с объектами и явлениями мира, являющееся фактором, обуславливающим поведение [С.Д. Дерябо, В.И. Панов, В.А. Ясвин, 1998, 1999, 2000]. Г.С. Никифоров [8] описал некоторые характеристики осознания здоровья как жизненной потребности, как составляющей смысла жизни, рассмотрел взаимосвязи данной ценности с осознанием смысла жизни, попытался выяснить, какие факторы наиболее часто вызывают эмоциональный дискомфорт и как влияет неудовлетворенность здоровьем на возникновение эмоционального дискомфорта. В рамках данного понимания был проведен ряд эмпирических исследований и сравнительный анализ потребности в здоровье и других потребностей. Ряд отечественных авторов обращаются к категории здоровье в связи с проводимой в России модернизацией образования. В частности, Михайлина М.Ю. [7] выделяет основные характеристики (параметры) здоровья, которые определяют целесообразность инновационных процессов в образовании и позволяют рассматривать их как определенный социокультурный феномен.

Все вышеизложенное позволяет говорить о том, что в настоящее время актуальность исследований проблемы отношения личности к своему здоровью не вызывает сомнений. Однако анализ психолого-педагогической литературы показывает определенный дефицит работ, в которых данная проблема рассматривается в контексте исследований развития личности в условиях разных образовательных сред. Особенно это касается как изучения возрастной динамики отношения личности к своему здоровью, так и конкретных особенностей ее проявления в том или ином возрасте. Следует отметить, что важность такого рода исследований определяется тем фактом, что при решении задач создания оптимальных условий развития личности в период школьного детства необходимо иметь конкретные данные, отражающие важнейшие особенности самосознания ребенка, в том числе – отношение личности к собственному здоровью как одного из аспектов ее «Я-концепции». Стремление в определенной степени решить эту задачу и определило выбор проблемы нашего исследования, в ко-

тором была поставлена цель - установить психологические особенности отношения личности к собственному здоровью, рассматривая его как один из аспектов «Я-концепции» человека.

Для проведения исследования выбраны различные регионы России (Красноярский край, Ленинградская область, г. Москва, Ростовская область), что обеспечивает большую объективность полученных результатов, позволяет осуществить сравнительный анализ полученных данных. В основе проекта лежат фундаментальные научные идеи о месте и роли здоровья в жизни человека. При исследовании отношения к здоровью используются такие понятия как: «отношение» (В.Н. Мясищев), «самосознание», «самоотношение» (С.Р. Пантилеев, В. В. Столин и др.); «ценности», «ценностные представления» (Д.А. Леонтьев, М. Рокич и др.); «психологическое здоровье», «личностное здоровье» (Б.С. Братусь, И.В. Дубровина, А. Маслоу, К. Роджерс и др.). Для изучения психологических характеристик отношения к здоровью у детей используются следующие методические средства:

адаптированный вариант анкеты самооценки состояния здоровья (по В.П. Войтенко);

методика «Ценностные ориентации» М. Рокича (модификация Д.А. Леонтьева);
аутоаналитический опросник здоровой личности;

самооценка психического состояния; самочувствие, общая активность, настроение (САН);

методика Шварца для изучения ценностей личности;

уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах (Е.Б. Фанталова).

При изучении места и роли здоровья в самосознании личности, также использованы общие принципы экопсихологического подхода [Панов В.И., 1998 и др.] и соответствующие ему методические средства [тест «Индекс отношения к здоровью», С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, В.А. Панов, 2000]. Для измерения особенностей места и роли здоровья в структуре самосознания личности использована методика Дембо–Рубинштейн [в модификации А.М. Прихожан, 1988].

Отношение к своему здоровью мы рассматриваем как динамическую характеристику личности. Это отвечает общему принципу стремления личностных структур в процессе развития к обретению все большей гармонии, в которой *побудительная, регулятивная, понятийная и стилистическая функции* сливаются в единое целое. Представленные в этой публикации результаты являются одной из частей проекта, направленного на установление психологических особенностей отношения к здоровью, его места и роли в жизни личности, а также специфики формирования этого отношения в самосознания субъектов образовательных сред. На сегодняшний день уже получены некоторые результаты, позволяющие выделить отдельные особенности отношения субъектов образовательных сред к своему здоровью. В частности, установлены следующие особенности отношения к здоровью у старших подростков и старшеклассников: 1) старшеклассники и подростки общеобразовательных школ относят здоровье к одной из ведущих ценностей, но не приписывают этой ценности очень высокие баллы; 2) существуют определенные гендерные различия в оценке здоровья как ценности у девушек и юношей, которые проявляются в том, что у вторых эти показатели выше; 3) существует определенная взаимосвязь между успешностью в учебной деятельности и отношением к здоровью: подростки и старшеклассники, которые учатся на «хорошо» и «отлично», имеют более низкие показатели, чем их сверстники, не имеющие особых успехов в учебе; 4) обнаружены связи между отношением к здоровью и отдельными характеристиками «Я-концепции» подростков и

старшеклассников; 5) отношение к здоровью в структуре самосознания подростков и старшеклассников в большей степени проявляется в эмоциональной сфере, нежели в познавательной и поведенческой.

В рамках нашего проекта также получены данные об особенностях отношения к здоровью у педагогических работников. С помощью психологического теста «Индекс отношения к здоровью» установлено следующее.

1. Существует определенная связь между отношением к здоровью и возрастом педагогических работников. В частности, учителя общеобразовательных школ в возрасте от 20 до 30 лет демонстрируют достаточно высокий уровень эмоционального отношения к своему здоровью. Они восприимчивы к эстетическим аспектам здоровья, весьма чувствительно относятся к различным отклонениям или же улучшениям в своём здоровье; педагоги в возрасте от 31-50 лет показывают средний уровень перцептивно-аффективного компонента, то есть эмоциональная сфера отношения к своему здоровью у них не столь сильно выражена, и они гораздо спокойнее реагируют на разные аспекты своего здоровья; учителя в возрастной категории от 50 лет и старше также показывают средний уровень, но здесь несколько занижена способность получать наслаждение от своего здоровья и заботы о нём. Педагоги этого возраста в основном ощущают радость от того, что их какое-то определённое время здоровье просто не беспокоит.

2. Обнаружены определенные особенности в когнитивной составляющей отношения педагогических работников к своему здоровью и здоровому образу жизни: у педагогических работников в возрасте от 20 до 30 лет ярко выражена высокая познавательная активность в этой сфере, они стремятся получать от других людей информацию по проблемам здорового образа жизни; у педагогов в возрасте от 31-50 лет уровень когнитивного компонента опускается до среднего, у них понижается интерес получать какую-либо информацию о своём здоровье и здоровом образе жизни; в более старшем возрасте степень познавательной активности в этой сфере вновь повышается.

3. Практический компонент применяемой методики показывает, насколько человек готов включаться в различные практические действия, направленные на заботу о своём здоровье, когда они предлагаются, организовываются другими людьми, или по собственной инициативе стремится осуществлять эти действия. В этом плане у педагогических работников также выявлены определенные связи между характером отношения к здоровью и возрастом. В частности установлено, что наиболее низкий уровень выраженности данного компонента, наблюдается у учителей от 50 лет и старше. Они плохо включаются в различные практические действия, направленные на заботу о своём здоровье, и по собственной инициативе мало осуществляют эти действия, за исключением того случая, если только эти действия кем-то организовываются, и ещё реже, если просто предлагаются другими людьми. В возрастной категории учителей от 31-50 лет практический компонент имеет средний уровень. Учителя же от 20-30 лет демонстрируют высокую готовность к различным практическим действиям, направленным на заботу о своём здоровье, как в случае, когда они предлагаются, организовываются другими людьми, так и по собственной инициативе.

4. Поступочный компонент отношения к здоровью характеризует, в какой степени проявляется отношение человека к здоровью, здоровому образу жизни, в сфере совершаемых им поступков, направленных на изменение своего окружения в соответствии с существующим у него отношением. При исследовании данного компонента у педагогических работников установлено следующее: 1) у учителей в возрасте от 20-30 лет зафиксирован средний уровень поступочного компонента, но он достаточно бли-

зок к низкому. В этом возрасте не наблюдается особого стремления повлиять на других людей, чтобы те обратили внимание на своё здоровье; 2) средний уровень также характерен для возраста от 30-50 лет, где, в основном, отношение человека к здоровью направлено на изменение своего окружения в соответствии с существующим у него отношением к тем или иным людям; 3) педагогов в возрасте от 50 лет и старше характеризует высокий уровень поступочного компонента отношения к здоровью. Они более всех стремятся повлиять на членов своей семьи, чтобы они заботились о здоровье и вели здоровый образ жизни. В этой возрастной группе стараются повлиять и на своих знакомых, и на других людей, и на общество в целом. Им доставляет особую радость быть нужными в чём-либо, да и само сознание того, что их жизненный опыт ещё может пригодиться во благо других людей, приносит им позитивные ощущения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Безменова И. К. Самосознание как единица исследования онтогенеза личности (на материале подросткового и юношеского возрастов). Автореф. дисс. канд. псих.н. М., 2006.
2. Брехман И. И. Введение в валеологию - науку о здоровье. Л., 1987.
3. Бueva Л.П. Жизнь и здоровье человека — базовые критерии справедливости общества. // Развитие личности. 2003. №2. С. 221.
4. Васильева О. С., Филатов Ф. Р. Психология здоровья человека. М., 2001.
5. Дерябо С. Д., Ясвин В. А., Панов В. И. Здоровье как предмет экпсихологической диагностики. // Прикладная психология. 2000. №4. С. 52-66.
6. Маслоу А. Самоактуализированные люди: исследование психологического здоровья. СПб., 1999.
7. Михайлина М. Ю. Психическое здоровье как основа модернизации системы образования. // Ежегодник РПО. Материалы III Всероссийского съезда психологов. Т. 5. СПб., 2003. С. 437-439.
8. Никифоров Г. С. (ред) Психология здоровья. СПб., 2003.
9. Пахальян В. Э. Развитие и психологическое здоровье: дошкольный и школьный возраст. СПб.-М., 2006.
10. Перлз Ф. Гештальт-подход и Свидетель терапии. М., 1996.
11. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.
12. Розин В. М. Здоровье как философская и социально-психологическая проблема. «Мир психологии», №1 (21). М. – Воронеж, 2000. С. 28.
13. Acton G.J., Malathum P. Basic need status and health-promoting self-care behavior in adults // Western J. Nursing Research. 2000. V. 22 (7).P. 796-812.
14. Debats D.L. Sources of meaning: An investigation of significant commitments in life // J. Hum.Psychol. 1999. V. 39 (4). P. 30-57.
15. Fry P. S. Religious involvement, spirituality and personal meaning for life: Existential predictors of well-being in community-residing and institutional care elders // Aging and Mental Health. 2000. V. 4 (4). P. 375-388
15. Isaksen J. Constructing meaning despite the drudgery of repetitive work // J. Hum. Psychol. 2000. V. 40 (3). P. 84-107.
16. Leder D. (1995) The Experience of Health and Illness / Encyclopedia of Bioethics, vol.2 // Ed. by W. Th. Reich. - New York.
17. Marks D., Murray M., Evans B., Willing C. (2000) Health psychology: Theory, Research and Practice. London, Sage.
18. Maslow A.H. (1961) Some frontier problems in mental health. In a Combs (ed.), Personality Theory and Counseling practice. Gainesville: University of Florida Press.
19. Pufal-Struzik I. Self-actualization and other personality dimensions as predictors of mentalhealth of intellectually gifted students // Roeper Rev. 1999. V. 22 (1). P. 44-49.
20. Ryff C.D., Singer B. Interpersonal flourishing: A positive health agenda for the new millenium // Pers. Soc. Psychol. Rev. 2000. V. 4 (1). P. 30-45.

V. Pahalian, T. Yadrishnikova, N. Lukianchenko, I. Alikin

PLACE AND ROLE OF THE HEALTH IN PERSONS "SELF-CONCEPTION"

Abstract: The article contains the data of the analysis of the place and role of the health in persons "Self-conception". There is a review of the research conditions on the point of the

discussed question in foreign and domestic psychology. It's marked out the question of a person's attitude to this health.

There are the data of the executed works devoted to the research of the attitude features to one's own health, to the concrete features of its manifestation at this or that age.

Key words: Age dynamics, humanistic psychology, the educational environment, the relation to health, the JA-concept of the person.

КОМПЛЕКСНАЯ КОРРЕКЦИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ЭКСПРЕССИВНОЙ РЕЧИ В ЕДИНСТВЕ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА *

Аннотация: 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 устранить разрыв между моментом определения первичного отклонения и началом целенаправленного коррекционного обучения. В статье рассмотрены вопросы организации специальной психологической помощи детям с ЗЭР в современных условиях. Предложена авторская программа, построенная с учетом вариативности индивидуального развития ребенка раннего возраста с ЗЭР. Рассмотрен опыт работы НОУ «Нижегородского центра системного обучения» в условиях семейно-центрированной модели.

Ключевые слова: коррекции психологических отклонений, психологическая помощь, развитие детей с задержкой экспрессивной речи, индивидуальное развитие.

В логопсихологии накоплен богатый материал, касающийся изучения специфики вопросов организации, содержания и методов специального обучения [А.И.Белякова, Ю.Ф.Гаркуша, Г.С.Гуменная, Р.Е.Левина, Е.М.Мастюкова, А.Р.Лурия, А.Г.Соловьева, О.Н.Усанова, Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина, А.М.Шипицына]. Однако, несмотря на рост количества детей раннего и дошкольного возраста с ЗЭР, в современных исследованиях представлен крайне ограниченный круг исследований, направленных на коррекцию отклоняющегося психического развития данной категории. Этот факт снижает эффективность психологической помощи в целом и, как следствие, ограничивает возможность их интеграции.

На этапе становления системы ранней специальной психологической помощи в России идет разработка модели ее организации, что обусловлено насущной потребностью семей, воспитывающих детей с ЗЭР. Ранняя психологическая помощь направлена на нормализацию психического развития ребенка с ЗЭР, с целью интеграции в детское сообщество на ранних этапах развития.

Необходимость создания данного звена системы специальной психологической помощи и ее внедрение определяется нормативно-правовым обеспечением: ратификацией Российской Федерацией в 1991 г. деклараций ООН «О правах умственно отсталых лиц», «О правах инвалидов», в которых говорится о том, что ценностные ориентации государства и общества заключаются в гарантировании прав граждан. Они должны предоставить возможности социальной адаптации и развития, активного участия в жизни общества, полной реализации индивидуальности. Такие возможности должны быть предоставлены с раннего детства каждому ребенку, в том числе и детям с отклонениями в развитии.

Анализ программ раннего вмешательства (ранней диагностики и коррекции), разработанных в США, Швейцарии и других странах Западной Европы [Майра Питерси, Робин Трилор, Дайана Ютер, Сью Кернс, N. Johnson-Martin, K. Jens,

* © Жулина Е.В., Попова А.С.

S. Attermeier, B. Paul, M. Guralnick], и России «Центра ранней диагностики и коррекции» [Ю.Ю.Белякова, И.А.Выродова, О.Е.Громова, Т.Ю.Моисеева, Г.А.Мишина, О.И.Приходько, Ю.А.Разенкова, Е.А.Стребелева, Н.Д.Шматко] «Института раннего вмешательства» [А.В.Рыскина, Е.В.Кожевникова, А.Чистович] помог определить теоретико-прикладные и организационные аспекты нашей модели изучения и коррекции отклоняющегося развития при ЗЭР.

Система специальной ранней психологической помощи призвана оказать поддержку детям с ЗЭР и родителям, функционирование которой в широких масштабах обеспечит каждой семье, воспитывающей ребенка с ЗЭР, возможность своевременной и ранней медико-психолого-педагогической диагностики развития, с целью определения его специальных психологических и образовательных потребностей, создаст условия для эффективного преодоления или коррекции отклонений в развитии ребенка на начальных этапах развития.

В настоящее время наблюдается острый дефицит соответствующих специалистов (специальных психологов (логопсихологов) и коррекционных педагогов) по работе с детьми раннего возраста с ЗЭР. В результате дети раннего возраста с ЗЭР либо остаются вообще без психолого-педагогического обеспечения, либо получают воздействия, не соответствующие их возрастным особенностям.

Цель исследования: разработка теоретико-прикладной системы коррекции 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; выявление психологических механизмов и условий обеспечения полноценной компенсации отклоняющегося развития; разработка программы ранней психологической помощи в условиях семейно-центрированной модели средствами фольклора.

Гипотезы исследования: состоят в предположении, что психическое развитие детей раннего и дошкольного возраста при задержке экспрессивной речи 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 структура 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 от-

клонений в развитии, обеспечить максимальную реализацию реабилитационного потенциала, что откроет части детей возможности включения их в общеобразовательный поток на более раннем этапе развития.

2. Структура психического развития при ЗЭР находит свое отражение в определенных соотношениях первичного и вторичных отклонений и определяет специфику целенаправленного коррекционного воздействия. Комплексная реализация ранней психологической помощи при ЗЭР по предупреждению возникновения и коррекции вторичных отклонений эмоциональной, коммуникативной сфер в структуре психического развития обеспечивается созданием системы ранней психологической помощи, которая включает: раннюю диагностику отклоняющегося психического развития на основе критериально-ориентированной модели, позволяющей выявить ЗЭР и вторичные отклонения эмоциональной, коммуникативной сферах; своевременную реализацию комплексной научно обоснованной теоретико-прикладной программы средствами фольклора с целью компенсации отклоняющегося развития на глубинных уровнях психики в раннем возрасте, направленную на раннюю, полноценную интеграцию в группу нормативно развивающихся дошкольников.

3. Комплексное воздействие фольклора осуществляется опосредованно, через формирование новых функциональных отношений, преимущественно в системе вербальной и невербальной коммуникации ребенка. Это сопровождается активацией аффективно-личностных, коммуникативных особенностей детей с ЗЭР, способствует развитию экспрессивной речи, нормализует психологические отношения между ними, что обуславливает полноценную компенсацию отклоняющегося развития в период раннего детства.

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

1. Проанализировать современное практическое состояние проблемы коррекции отклоняющегося психического развития при ЗЭР в раннем и дошкольном возрасте.

2. Разработать программу ранней комплексной психологической коррекции отклоняющегося развития детей раннего возраста с ЗЭР и апробировать ее в условиях семейно-центрированной модели воспитания.

В ходе апробации: выделить комплекс специальных коррекционно-развивающих задач при ЗЭР; разработать содержательно-методическое обеспечение процесса коррекции средствами фольклора в условиях семейно-центрированной модели, ориентированное на вариативность индивидуальной структуры отклоняющегося развития; установить степень эффективности апробированной модели психологической помощи детям раннего возраста с ЗЭР; проследить возможности комплексной компенсации отклоняющегося психического развития детей с ЗЭР раннего и дошкольного возраста в специально созданных педагогических условиях – семейно-центрированной модели; проанализировать полученные данные, выявить динамику, определить основные условия коррекции отклоняющегося развития детей раннего возраста с ЗЭР.

Экспериментальная программа ранней психологической помощи детям с экспрессивной задержкой речи в раннем возрасте в условиях семейно-центрированной модели обоснована, и представлена программа коррекции недостатков психического развития детей раннего возраста с ЗЭР, освещается ее содержание, анализируются итоги ее реализации.

Отечественная система ранней психологической помощи находится в стадии становления. Недостаточная разработанность организационных, содержательных, методических вопросов, связанных с ранней психологической помощью детям с ЗЭР,

требует специального проектирования этого направления, его логического встраивания в систему специальной психологической помощи.

В данной работе представлен опыт такого проектирования, которое осуществлялось в условиях экспериментальной площадки в период 2000-2008 года на базе НОУ «Нижегородского центра системного обучения» по проблеме исследования с целью разработки и апробации системы ранней психологической помощи при ЗЭР в условиях семейно-центрированной модели.

Результатом восьмилетней экспериментальной деятельности явилась разработка содержательного, организационного аспекта ранней психологической помощи детям с ЗЭР. Была разработана система психологической коррекции, механизм ее реализации, технология взаимодействия с родителями детей раннего возраста с ЗЭР в ходе психологической помощи.

С этой целью мы разработали поэтапное комплексное воздействие, условно разделив его на блоки: *психологический* - направленное воздействие специального психолога-логопеда на аффективный и коммуникативный компоненты; *логопедический* – направленное воздействие логопеда на лингво-когнитивный и паралингвистический компоненты; *музыкальный* - направленное воздействие музыкального руководителя на все вышеперечисленные компоненты; *социально-педагогический* – направленное воздействие семьи, при консультативной поддержке логопеда и психолога.

Комплексная реализация ранней психологической помощи при ЗЭР по предупреждению возникновения и коррекции вторичных отклонений эмоциональной, коммуникативной сферы в структуре психологического развития обеспечивается созданием системы ранней психологической помощи в условиях семейно-центрированной модели, которая включает своевременную реализацию комплексной научно обоснованной теоретико-прикладной программы средствами фольклора, с целью компенсации отклоняющегося развития на глубинных уровнях психики на этапе раннего и дошкольного возраста. Цель коррекционной работы непосредственно связана с результатом — компенсацией нарушения. На основе данных принципов были выделены следующие условия - в качестве *центрального, стержневого* условия мы рассматриваем коррекцию психического развития детей раннего возраста с ЗЭР через *основные структурные компоненты: лингво-когнитивный, аффективный, коммуникативный*.

Именно такой подход нам представляется наиболее продуктивным, поскольку позволяет решить стоящую задачу комплексно, одновременным воздействием на компоненты структуры отклоняющегося развития [2].

Как мы полагаем, именно в этом комплексном влиянии на коррекцию недостатков указанных сфер психики, собственно, и состоит наиболее эффективный механизм коррекции отклоняющегося психического развития ребенка раннего возраста. Этот механизм воздействия нам видится как узловой в создании семейно-центрированной модели психологической коррекции, т.е. особых психолого-педагогических условий.

Продуктивность реализации программы коррекции психического развития детей раннего возраста с ЗЭР должна быть обеспечена соответствующей *психологической поддержкой*, учитывающей индивидуальные варианты структуры отклоняющегося развития.

Сконструированная модель коррекции недостатков психического развития при ЗЭР включала 4 структурных модуля. Соответственно, каждый из них имел специфические коррекционные задачи, реализация которых осуществлялась путем применения адекватных им методов и приемов обучения, форм и создания семейно-центрированной модели психологической помощи: I - коррекция задержки экспрессивной

речи, речевой регуляции; II - коррекция недостатков эмоционального развития, аффективной регуляции; III - коррекция недостатков коммуникативного развития; IV – направлен на коррекцию недостатков паралингвистического компонента.

В первом модуле важнейшим направлением коррекционного воздействия было развитие лингво-когнитивного компонента, с опорой на нормативные показатели развития экспрессивной речи: лексики (словоупотребления); словоизменения; грамматического структурирования; связной речи.

Второй модуль направлен на развитие паралингвистического компонента.

Третий модуль экспериментальной программы предполагал коррекцию недостатков **аффективного развития** негативизма, агрессивности, тревожности, лабильности, обидчивости; аффективной регуляции.

Четвертый модуль предполагал развитие **коммуникативного компонента**: формирование оптимальной коммуникативной среды; обучение родителей игровому взаимодействию с ребенком: проявлению активной заинтересованности к игровым действиям ребенка; умению присоединяться к игре, не лишая ребенка инициативы и права выбора; умению вести речевой диалог с ребенком в процессе игры; стимуляции у ребенка имитации на вербальном и невербальном уровне; использованию своих реплик и речевых комментариев в процессе игры или совместного взаимодействия для направленной стимуляции развития речи в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка; вызывание, стимуляция высказываний или вокализаций ребенка в работе со специалистом в контексте игрового взаимодействия; проведение групповых игровых занятий, в которых участвуют дети и их родители.

Формирующим экспериментом были охвачены 200 семей, воспитывающих детей с ЗЭР раннего возраста. Общая продолжительность составила 72 комплексных занятия, (два занятия в неделю). На коррекционных занятиях была создана среда, в которой ребенок создавал образ фольклорного произведения. Содержание занятий определялось в зависимости от индивидуально-типических особенностей детей с ЗЭР.

По итогам реализации разработанной системы коррекционных психологических воздействий можно констатировать, что основные изменения в развитии психического развития детей раннего возраста с ЗЭР происходят по всем компонентам.

Вместе с тем, проведенная работа продемонстрировала существенные позитивные сдвиги в коррекции недостатков психического развития при ЗЭР под влиянием специальной организованной психологической деятельности, что свидетельствует об эффективности реализованной системы психологических воздействий. Следует также специально подчеркнуть, что результативность проведенного формирующего эксперимента обусловлена участием в нем специально подготовленного педагогического состава и родителей, совместно с нами осуществлявших на практике разработанную программу.

Итак, на уровень нормативных показателей возраста в экспериментальной группе вышли 10% детей, при этом на констатирующем этапе испытуемых, показавших столь высокий уровень, не обнаружилось. Следовательно, почти для них стали типичными следующие черты: аффективно-коммуникативное развитие приближено к показателям нормы, в экспрессивной речи отмечены элементы словотворчества, резкого роста лексики, овладение элементарными основами словоизменения по числам, родам, ребенок активно интересуется новыми словами, задает вопросы, повысилась активность речевая, аффективная коммуникативная.

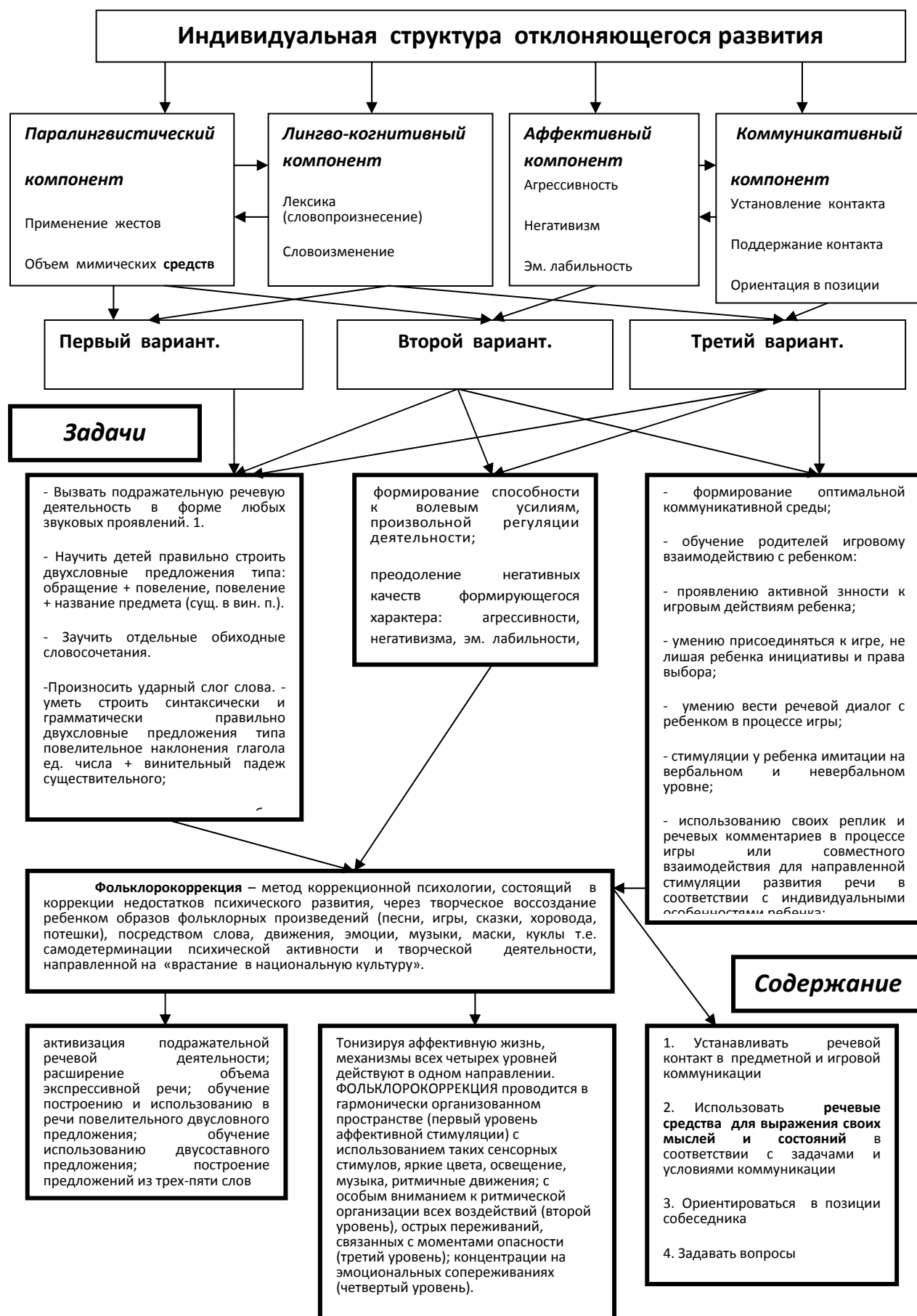


Рис. 1. Система коррекции психического развития при ЗЭР

Согласно полученным данным, 20,75% воспитанников продемонстрировали второй уровень. Следовательно, почти для них стали типичными следующие черты: бедный словарный запас, аграмматизмы, смещение целей коммуникации, стереотипность речи, необоснованные повторы слов, необходимость наводящих вопросов, легко вступает в контакт, но к взаимодействию не стремится; быстро пресыщается, теряет цель, проявляет мнимую любознательность; требует постоянной и интенсивной оценки деятельности, постоянного внимания к нему; игнорирует собеседника, аффективное развитие характеризуется средней степенью выраженности тревожности, агрессии, негативизма.

Положительные изменения произошли на первом уровне, который после эксперимента уменьшился на 25,5%. Данная категория составляет группу риска по речевой патологии, ее характеризуют следующие черты: низкая речевая активность, сохранение автономной речи, чрезвычайно бедный словарный запас или отсутствие экспрессивной речи, патологическая инертность в выработке речевых стереотипов, эмоциональные нарушения: агрессивность, тревожность, негативизм, неумение устанавливать речевой контакт, поддерживать его речевыми средствами, большое количество жестов, гипомимия.

В контрольную группу вошли 33 ребенка раннего возраста с ЗЭР, не получивших раннюю психологическую помощь. Динамика их психического развития имеет очень слабую положительную тенденцию, что подтверждает наше положение об эффективности психологической коррекции в сензитивный период развития.

Таким образом, было доказано, что после проведения формирующего эксперимента у детей с ЗЭР раннего возраста уровень психического развития по 4 компонентам приблизился к нормативному развитию, с уровнем значимости $\lambda=0,05$ по критерию Фишера.

Таблица 1

Структура психического развития детей раннего возраста с ЗЭР до и после формирующего эксперимента в сравнении с нормативным развитием, %

№	Испытуемые	Уровни психического развития							
		Первый уровень		Второй уровень		Третий уровень		Четвертый уровень	
		до	после	до	после	до	после	до	после
	Дети раннего возраста	87	66	13	30,5	0	3,5	0	0

Уровни психического развития
%

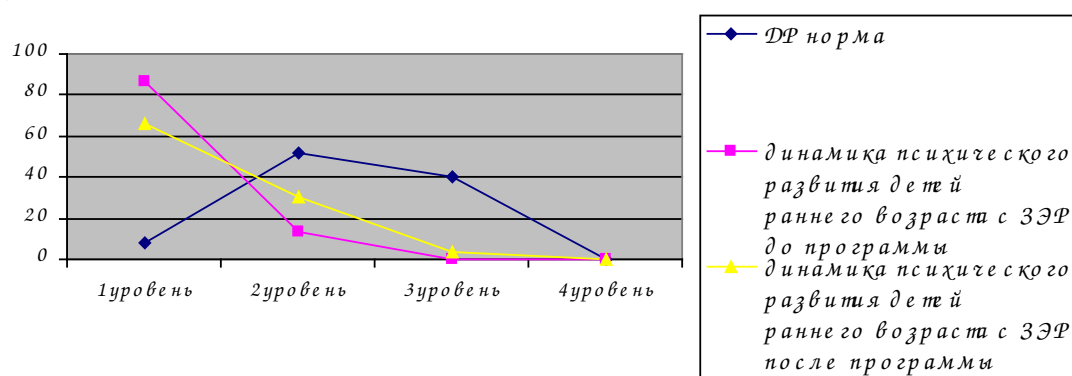


Рис. 2. Общая динамика до и после формирующего эксперимента в сравнении с нормативным развитием

Таким образом, анализ результативности опытно-экспериментальной работы по коррекции отклоняющегося развития детей раннего возраста с ЗЭР, включающей оценку компонентов до и после формирующего эксперимента ($7,86(\text{до}) > 6,38 > 2,24$ (после)), позволяет сделать вывод об эффективности ранней психологической помощи в условиях семейно-центрированной модели. С другой стороны – о необходимости реализации работы в данном направлении, где наиболее благоприятным периодом развития является третий год жизни (ранний возраст).

Проведенная работа продемонстрировала существенные позитивные сдвиги в психическом развитии детей с ЗЭР под влиянием ранней специальной организованной психологической помощи, что свидетельствует об эффективности реализованной программы, о правильности выбора основного средства коррекции – фольклора [3]. Следует также специально подчеркнуть, что результативность проведенного формирующего эксперимента обусловлена творческим взаимодействием специального психолога, логопеда, педагога, родителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Жулина Е.В. Теоретико-прикладные основы исследования и коррекции психического развития при экспрессивной задержке речи / Е.В. Жулина И.В. Голубева // Вестник психотерапии, 2007. № 21 (26). С. 22-33 (0,65 п.л. ; авторский текст 0,5 п.л.).
2. Жулина Е.В. Концепция ранней психологической помощи детям с задержкой экспрессивной речи / Е.В. Жулина, М.В. Амосова // Вестник психотерапии, 2007. № 25(30). С. 103-110 (0,75 п.л. ; авторский текст 0,7 п.л.).
3. Жулина Е.В. Фольклор как средство коррекции отклоняющегося психического развития при задержке экспрессивной речи / Е.В. Жулина, М.В. Амосова // Вестник МГОУ серия Психологические науки, 2008. №3. С. 135-141 (0,44.; авторский текст 0,4 п.л.).
4. Жулина Е.В. Система психологической помощи детям раннего возраста с задержкой экспрессивной речи в условиях семейно-центрированной модели /Е.В. Жулина, С.В. Мариничева // Вестник МГОУ серия Психологические науки, 2008. №2. Т. 2. С. 113-119 (0,43 п.л.).
5. 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. 204 с. (12,75 п.л.).

E.V. Zhulina, A.S. Popova

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

Abstract: The major problem of special formation, creation of system of early revealing and early complex correction of deviations in mental development of children with a delay of speech is. It will allow to eliminate break between the moment of definition of a primary deviation and the beginning of purposeful correctional training. In clause questions of the organization of the special psychological help to children with ЗЭР in modern conditions are considered. The author's program constructed in view of variability of individual development of the child of early age with a delay of speech is offered. The operational experience of " the Nizhniy Novgorod center of system training » in conditions of the family-aligned model is presented.

Key words: Corrections of psychological deviations, the psychological help, development of children with a delay of expressional speech, individual development.

ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ СТЕПЕНИ СОВПАДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ И ГРУППОВЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ОЦЕНОК СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫХ И СУБЪЕКТ-ОБЪЕКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ*

Аннотация: В процессе социального развития человек ориентируется на две системы отношений: субъект-субъектную и субъект-объектную. Их эмпирическое исследование возможно с помощью модифицированного метода семантического дифференциала. Методика матричного анализа позволяет исследовать степень соответствия индивидуальных и групповых оценок, степень усвоения категорий, степень адекватности самооценивания.

Ключевые слова: метод семантического дифференциала, методика матричного анализа, самооценивание, системы социальных отношений.

Изначально человека окружает социальный мир, многообразный, сложно структурированный, и он функционирует во взаимодействии с другими людьми так, как это принято в данное время в данном обществе. В процессе социального развития объем взаимодействия и общения расширяется, происходит освоение поля социокультурных объектов, а также норм и правил культуры. Субъект-субъектные отношения в процессе развития, по мнению А.С. Выготского, предшествуют субъект-объектным. П.Я. Гальперин вводит в психологию понятие ориентировочной деятельности, считая, что она и есть истинный предмет психологического исследования. Поэтому процесс социального развития человека можно представить как развитие его постепенной ориентировки в системе субъект-субъектных и субъект-объектных отношений, существующих на данный момент в обществе, и усвоение этих отношений. В нашем исследовании необходимо было изучить характер этой ориентировки у подростков, то, на сколько они соотносят свои оценки одноклассников и геометрических фигур с оценками группы сверстников. Что же составляет эту ориентировочную оценку и какова ее роль в жизнедеятельности подростка?

В теории А.Н. Леонтьева индивидуальное сознание вырабатывается в деятельности и в структуре содержит чувственную ткань, выработку социальных значений и личностного смысла. При этом чувственная ткань помогает человеку увидеть «реальность сознательной картины мира», ее объективность. Чувственные содержания включают в себя эмоциональные и сенсорные процессы. Они «не открывают прямо своей функции, субъективно она выражается лишь косвенно, в безотчетном переживании «чувства реальности» [Леонтьев, 1977, с. 135]. Чувственные образы человека существуют в своей «означенности», т.е. выражаются с помощью социальных значений. А.А. Леоньев выдвигает требование к исследованию социальных значений как процесса. На наш взгляд, это становится возможным при изучении в чувственной ткани ее эмоциональной составляющей.

В работах В.К. Вилюноса эмоции выполняют, наряду с активационной, регуляторной и экспрессивной функцией, и первоначальную оценку окружающего. Любое взаимодействие человека эмоционально окрашено, оно оставляет след в опыте, который используется в будущем для опережающей развитие событий ориентировки.

* © Резванцева М.О.

Эмоциональная оценка субъект-субъектных и субъект-объектных отношений предшествует когнитивной и является первоначальной и базовой в ориентировке человека [П.К.Анохин, В.К.Вилюнас, и др].

Поэтому необходимо подобрать соответствующий метод изучения, в котором:

- субъект и группа являются носителями некоторого пространства индивидуальных оценок и изучаемого «внутреннего мира»;
- субъект выступает не статично, как точка в пространстве, а в динамике развертывания анализируемого процесса;
- субъект реконструирует систему значений, опосредующих осознание мира, выносит суждения об объекте или другом субъекте в «режиме употребления»;
- он оценивается не в соотношении с некоторой абстрактной, идеальной выборкой и ранее полученными данными других исследователей, а происходит соотношение индивидуальных оценок с реальной группой, в которой функционирует данный субъект.

Соответственно, необходимо выбрать и методику исследования, отвечающую следующим требованиям:

- а) позволяющую объективировать мировосприятие испытуемого и вербализовать его первичную эмоциональную оценку субъект-субъектных и субъект-объектных отношений;
- б) математически измерить выделенную индивидуальную и эмоциональную оценку субъект-субъектных и субъект-объектных отношений;
- в) по заданным параметрам математически измерить групповые эмоциональные оценки субъект-субъектных и субъект-объектных отношений;
- в) провести однородный анализ и сравнить индивидуальные эмоциональные оценки одноклассников с оценками группы, а так же подобное сравнение провести в отношении фигур;
- г) наличие алгоритмизированной процедуры обработки, когда информация может быть подвергнута независимой перепроверке;
- д) понятности проведенной экспериментальной процедуры для подростков восточных и западных регионов проживания;
- е) чтобы испытуемые редко догадывались о характере интерпретации его ответов, что снижает возможность фальсификации результатов.

Для решения поставленной задачи в нашей работе используется метод экспериментальной психосемантики, с помощью которого и появляется возможность «объективированного анализа индивидуальных семантических систем, происходит коренной пересмотр общей методологической схемы эмпирического описания человека в психологии» [Шмелев, 1983, с.59]. Данный метод, с одной стороны помогает проявить индивидуальную систему значений субъекта, а с другой стороны – сохраняет возможность применения статистического аппарата для количественного измерения обоснованности выводов. Из психосемантических методов мы применяли метод семантического дифференциала (СД) Ч. Осгуда. Обращение к нему оправдано, когда речь идет об эмоциональном отношении индивида к тем или иным объектам. «Эмоционально-оценочные свойства объектов являются ведущими в семантическом оценивании», - пишет Е.Ю. Артемьева [Артемьева, 1987, с.5]. Суть метода СД – комбинация процедур контролируемых ассоциаций и шкалирования. Для дифференцирования предлагается понятие (одно или несколько) и набор биполярных шкал, заданных прилагательными. Респондент должен дать оценку объекту по каждой из предложенных биполярных семибалльных шкал. Эти шкалы позволяют вербализовать реакцию на стимул, концентрируют внимание на определенных его свойствах, а также открывается возможность

сравнения оценок, данных разными испытуемыми различным объектам. С условием некоторой адаптации эти шкалы могут быть использованы для любых возрастных и социальных категорий, а также в различных культурах.

Оценивая СД Ч. Осгуда, многие исследователи критиковали его по различным семантическим и психологическим основаниям [А.А.Леонтьев, Шмелев], в частности то, что полученное в результате определенной группировки отдельных признаков семантическое пространство позже было названо «пространством аффективных значений», что подчеркивает его чувствительность к общеэмоциональным реакциям. Кроме того, ограниченность теории Осгуда проявляется и в неспособности объяснить психологическую природу денотативных факторов семантических пространств. Бихевиористская теория значений Ч.Осгуда позволяет разрабатывать проблемы психосемантики, связанные со строением и функционированием коннотативных или аффективных систем значений. Она оставляет без объяснения механизмы семантической репрезентации предметных свойств объективной действительности. А.Г.Шмелев считает, что в использовании значений необходимо различать значение как средство отражения, «репрезентативная реакция» [Осгуд] и как «система операций». С помощью значений (в нашем случае – использование заданных оценочных прилагательных) испытуемый сможет проявить свое эмоциональное отношение и в определенной степени отношение к окружающим объектам и операциям – «тройственный морфизм» [Шмелев], а также само значение задает алгоритм категоризации. Таким образом, психосемантический метод, с одной стороны, возник в психологии конструктивизма (понимающей психическое отражение как моделирование) и использует аппарат многомерной статистики [Ч. Осгуд, Дж. Келли]. С другой стороны, получаемые в результате этого семантические компоненты рассматриваются как функциональные, а не морфологические единицы анализа.

Поэтому для решения нашей задачи необходимо было при сохранении общей измерительной процедуры эксперимента изменить принцип бинарного шкалирования и порядок обработки данных, т.к. нужно было исследовать средние значения по экспериментальной группе, а также степень совпадения индивидуальных оценок подростков с оценками группы. Поэтому нам необходимо было от обобщенной эмоциональной оценки и классификации факторных структур, получающихся в результате классического СД, перейти к частному и личностному семантическому дифференциалу, позволяющему исследовать эмоциональные оценки испытуемых определенной группы и для более узких понятийных классов.

Кроме того, так как общая цель нашего эксперимента состояла в изучении степени зависимости - независимости в использовании эмоциональных оценок испытуемыми от общего мнения одноклассников, необходимо было добиться сопоставимости результатов эмоциональных оценок группы одноклассников и индивидуальных оценок подростка.

Опираясь на идеи интериоризации психики [Выготский А.С., Леонтьев А.Н., Гальперин П.Я.], мы сопоставляли интерпсихические, средние межгрупповые эмоциональные оценки и интрапсихические индивидуальные оценки подростков. Учитывая исследования Д.Б.Эльконина, И.С.Кона, в подростковом возрасте группа сверстников выступает значимой социальной средой, где и происходит в процессе ориентировки в окружающем сопоставление индивидуальных субъект-субъектных и субъект-объектных эмоциональных оценок старших школьников с выработанными определенными эмоциональными оценками группы. Для фиксации этого мы используем процедуру СД и ее дальнейшую модификацию И.В.Шабельниковым и нашу собственную. Шмелев пишет: « Психометрический язык позволяет отрефлексировать взаимоотноше-

ния объектной и субъектной парадигм» [Шмелев, 1983, с.57]. Когда мы рассматриваем человека с внешней позиции – он выступает как объект, но когда мы рассматриваем человека изнутри, он рефлексивирует собственную деятельность лишь как часть тех процессов, которые происходят в мире. В данном случае нас интересует аффективно-эмоциональная оценка сверстников, себя и внешних объектов, которая наряду с предметным и операциональным категориальным содержанием, становится частью системы значений.

В то же время, характер взаимодействия в группе сверстников определяется типом общества, в котором эта группа функционирует [Эльконин Д.Б., Брунер Дж., Мид М.]. Мы различаем восточные и западные регионы как общества с различной биосферой и, следовательно, различной социальной организацией деятельности: родовой, коллективной на Востоке и индивидуальной – на Западе (Шабельников В.К., Малаева А.Т.). Мы предполагали, что у подростков более восточных регионов в связи с необходимостью функционировать в составе стабильной семейной группы в обществе и развитых умений взаимодействия с другими преобладает эмоциональная оценочная стратегия аккомодации в субъект-субъектных и субъект – объектных отношениях. Восточные подростки в эмоциональных оценках сверстников и социальных знаков уподобляются мнению группы. Эти оценки еще находятся на интерпсихическом уровне, в терминологии А.С.Выготского, и подросток чувствителен к мнению группы, которое для него более значимо, чем собственное мнение.

У подростков западных регионов преобладает в эмоциональной оценке ассимилятивная стратегия в субъект-субъектных и субъект-объектных отношениях. Это означает, что в данных регионах преимущественно разрушаются тесные семейные взаимодействия, нарушается связь семьи с биосферой и каждый человек ориентируется на менее стабильные профессиональные группы в обществе. Человек вынужден переходить на внутренний, интрапсихический уровень эмоциональных оценок, т.к. по мере индивидуального развития меняет группы взаимодействия. Ассимилятивная стратегия эмоциональной оценки в субъект-субъектных и субъект-объектных отношениях помогает ему сохранять целостность в изменчивых ситуациях различных групп.

Таким образом, для реализации поставленной цели метод СД подходит лишь частично, в своей процедурной части, поэтому мы использовали в своем эмпирическом исследовании его для актуализации и вербализации эмоциональной оценки субъект-субъектных и субъект-объектных отношений подростков. Для сравнения полученных индивидуальных оценок с оценками группы с помощью ранжирования, а также изменения математической обработки данных мы использовали модификацию СД, сделанную И.В.Шабельниковым.

Процедура матричной оценки эмоциональных качеств подростков в сравнении с их оценкой группой. И.В. Шабельников считает, что, в отличие от классического СД Ч. Осгуда, в методике матричного анализа используется не просто отнесение к определенному полюсу положительного или отрицательного свойства, а происходит более тонкая оценка объекта или субъекта путем ранжирования. Это позволяет учитывать относительный характер субъектной оценки. Также отличается данный прием и от применяемых в проективной методике Люшером и развернутой беседе Ж. Пиаже. «Отличительной особенностью нашего способа оценки субъектного состояния от теста Люшера и сериации по Пиаже является ранжирование с опорой на однозначно принятый список объектов или матрицу. То есть, если сериация по Пиаже и в тесте Люшера проводится в непосредственном перераспределении объектов в пространстве (на рабочем столе), то наш способ подразумевает порядковую фиксацию объектов в числовых ранговых значениях относительно изначально скомпоно-

ванного списка объектов. Опора на общий в процессе всего анализа список объектов – матрицу, позволяет фиксировать проективные серии в ранговых значениях по каждому объекту. Такая фиксация объектов в ранговых значениях позволяет проводить математические операции с этими значениями, где относительной системой координат становится изначальный список объектов. В частности, можно количественно сравнивать целостные проективные последовательности как между собой, так и со статистически полученными последовательностями, характеризующими категорию», - пишет И.В.Шабельников [Шабельников, 2006., с. 33]. Автор предлагает с опорой на деятельностный подход изменить порядок работы испытуемого с заданным значением. Использованные оценочные прилагательные в нашем эксперименте предлагается рассматривать не просто как репрезентативную единицу эмоциональных отношений, а за счет введения ранжирования исследовать «эталонизированную операцию» [Шмелев] или последовательное разворачивание алгоритма категоризации испытуемого с оценкой его субъектного состояния. Остановимся подробнее на рассмотрении процедуры эксперимента.

Для анализа способности подростков ориентироваться в личностных характеристиках сверстников Шабельниковым И. В. была разработана методика матричного анализа личностных характеристик членов подростковых групп. Методика заключается в специальной матричной обработке системы ранжированных личностных характеристик, даваемых каждым испытуемым всем другим членам группы. При характеристике каждого испытуемого учитывались как все оценки, даваемые этому испытуемому другими членами группы по различным параметрам, так и некоторые особенности оценок, которые сам данный испытуемый давал другим членам группы, при этом учитывалась зависимость характера его оценок как от качества оценок, даваемых этому испытуемому теми, кого он оценивает, так и зависимость мнения данного испытуемого от оценок, даваемых другими членами группы субъектам, оцениваемым этим испытуемым. Методика состоит из 5 этапов.

1. Заполнение испытуемыми таблиц типа «А».
2. Подготовка экспериментатором таблиц типа «Б».
3. Подготовка экспериментатором сводной таблицы «С» (социометрической картины группы).
4. Вторичное ранжирование результатов, представленных в сводной таблице «С», для получения матрицы – меры «М».
5. Оценка способности испытуемых ориентироваться в личностных характеристиках субъектов экспериментальной группы.

Пересечения таблицы «А» с матрицей «М» давали нам для каждого субъекта характеристику уровня *резонансности* его оценки, т.е. совпадения его оценки с обобщенной оценкой группы.

Математически предложенный порядок обработки может быть выражен следующим образом :

$A=(a_{ijk})$ – трехмерная *матрица исходных данных*, она определяется по результатам эксперимента;

$i=1 \div 10$ – номер *категории* для оценки;

$j=1 \div 10$ – номер *объекта* (оцениваемого субъекта);

$k=1 \div 10$ – номер *субъекта* (респондента, оценивающего);

a_{ijk} – элемент матрицы исходных данных, т.е. оценка, которую дает k-тый субъект j-ому объекту по i-ой категории.

A_k – *индивидуальная матрица субъекта*, который имеет номер k по списку в группе. Это двумерная матрица, она является k-ым слоем матрицы A.

Алгоритм вычисления оценки степени резонансности.

Вычисляется групповая матрица сумм по формуле:

$$S = \sum_{k=1}^{10} A_k ,$$

т.е. элемент этой матрицы

$$s_{ij} = \sum_{k=1}^{10} a_{ijk} .$$

Вычисляем групповую матрицу рангов $N=(n_{ij})$. Для этого в каждой строке матрицы S ранжируем ее элементы и заменяем эти элементы их рангами. Т.о. n_{ij} , элемент матрицы N , равен рангу, который получает элемент s_{ij} матрицы S при ранжировании всех ее элементов в i -той строке.

Для вычисления резонансности k -того субъекта (r_k) поэлементно сравниваем матрицы N и A_k и подсчитываем число совпадений. Это число и составит *оценку резонансности*, т.е.

$$r_k = \sum_{i=1}^{10} \sum_{j=1}^{10} \mu_{ij} ,$$

где

$$\mu_{ij} = \begin{cases} 0, & \text{если } n_{ij} \neq a_{ijk} \\ 1, & \text{если } n_{ij} = a_{ijk} \end{cases} .$$

В процедуре матричной оценки используется принцип круговой оценки испытуемого группой, в пространстве заданных прилагательных. Каждый оценивающий, в то же время, является и оцениваемым: раскрывая в оценке свое представление обо всех представителях группы, он и сам получает многогранную оценку себя со стороны ближайшего окружения.

В структуре матричного анализа экспертных оценок в качестве основной единицы измерения используются однотипные матрицы. Использование однотипных матриц позволяет соотносить между собой индивидуальные представления испытуемых с актуальными оценками группы по аналогичным категориям.

Таким образом, данная методика позволяет не только исследовать то, что репрезентируется в значениях, но и исследовать способы репрезентации, т.е раскрыть характер процесса функционирования значений с позиций деятельностного подхода. Кроме того, если учитывать, что деятельность и ее мотивы также являются социально детерминированными [Выготский Л.С., Шабельников В.К.], то предложенная процедура обработки позволит математически выявить различия влияния социального субъекта на процесс категориальных эмоциональных оценок одноклассников-испытуемых восточных и западных регионов.

Изучение степени совпадения индивидуальных и групповых эмоциональных оценок невербальных объектов.

Подобную процедуру анализа мы сочли возможным применить и для сравнения индивидуальных эмоциональных оценок подростков со средними эмоциональными оценками группы и в отношении социальных знаков, невербальных объектов. Она позволит математически выявить степень интриоризации индивидуальных и обще-

групповых эмоциональных оценок испытуемыми. В качестве социальных знаков мы использовали пространственно фиксированные элементарные геометрические фигуры и линии. Они обладают определенной степенью абстракции как математические построения, и в то же время являются понятными употребляемыми в различных культурах математическими символами. «В процессе понимания этих символов мы не только устанавливаем их значение в смысле идей и системы идей, но и обнаруживаем то, что лежит за идеями, то есть обнаруживаем значение символов в отношении скрытой, невыраженной в экзотерическом языке действительности человеческого сознания», – пишут М.Мамардашвили и А.Пятигорский [Мамардашвили, Пятигорский, 1997, с.123]. Психологический смысл символа зависит не столько от него самого, сколько от наблюдателя и его интерпретации данной формы. При этом важную роль играет первичная эмоциональная оценка геометрических символов, которая лежит в основе ориентировочного образа. На наш взгляд, рассмотренная выше методика матричного анализа И.В.Шабельникова позволит выявить эту субъективную эмоциональную оценку у подростков и сопоставить ее с подобной оценкой группой сверстников. Это поможет математически измерить, проявить символическое опосредование как эмоциональную оценку заданных стимулов в качестве социальных знаков и индивидуальных символов.

Испытуемым предлагалось оценить элементарные геометрические фигуры и линии аналогично предыдущей процедуре матричного анализа. Экспериментатор говорил: «Вначале заполняем первую строчку таблицы и оцениваем все фигуры и линии по красоте. Выберите самую красивую фигуру или линию и поставьте ей 1, затем тоже красивую и поставьте – 2, следующей, чуть менее красивой, фигуре или линии – 3 и т.д. до 10. После заполнения первой строки переходим ко второй и заполняем аналогично, используя прилагательное «теплый». Цифры в строке не должны повторяться».

*****										
Красивый-некрасивый										
Теплый-холодный										
Смелый-трусливый										
Полезный-бесполезный										
Добрый-злой										
Нежный-грубый										
Простой-сложный										
Трудолюбивый-ленивый										
Веселый-грустный										
Уверенный-тревожный										

Рис. Матрица для измерения степени совпадения эмоциональных оценок подростка и одноклассников

Таблицы заполнялись и обрабатывались аналогично рассмотренному выше способу подсчета, когда сравнивались полученные в процессе ранжирования индивидуальные и групповые матрицы в оценке с использованием прилагательных. В ре-

зультате получался показатель степени резонансности подростков к сверстникам в эмоциональной оценке геометрических фигур и линий.

Анализ используемых категорий в процедуре эмоционального оценивания. Традиционная психосемантическая процедура анализа предполагает сжатие данных, «переход от базиса меньшей размерности к базису меньшей размерности» за счет факторизации [Петренко В.Ф, Шмелев А.Г.]. Сжатие объекта задается набором независимых факторов (оценки, силы, активности и др.), которые объясняют больший процент дисперсии. Они обычно представляются в виде семантического пространства или семантического профиля, в котором наглядно проявляются устойчивые системы отношений субъекта. Выделяется единство факторных структур, «инвариантность структуры пространства по отношению к испытуемым и в том, что они являются наиболее общими измерениями коннотативных значений, т.е. измерениями, проявляющимися при дифференциации объектов из самых разных содержательных областей» [Петренко, 1988, с.57]. Позже в развитии СД намечается тенденция к построению частных семантических пространств, характеризующих группу, объединенную по контролируемому признаку.

Однако В.Ф.Петренко и др. выделяют важный недостаток частного СД, который заключается в навязывании экспериментатором через заданные списки шкал определенного варианта оценки объектов. С другой стороны, возможно, что он проглядел какой-либо фактор и не задал шкалы его репрезентирующие. Это может быть нивелировано с помощью применения методики личностных конструкторов Дж. Келли, где испытуемые сами формируют содержание шкал-измерений. Но при этом испытуемые должны хорошо владеть речевым навыком и усвоить категории оценки. Кроме того, использование испытуемыми индивидуальных наборов шкал для оценки объектов затрудняет математическую обработку и сопоставление результатов. Поэтому В.Ф.Петренко предлагает использовать компромиссный вариант. Вначале проводить процедуру отбора шкал с помощью методики личностных конструкторов Келли, а затем отбирать единый набор шкал для всех испытуемых и с его помощью проводить дальнейшее исследование.

В нашем исследовании не ставилась задача построения семантического пространства и охвата как можно большего числа факторов, поэтому отбор прилагательных проводился по другим основаниям. Во-первых, чтобы ими можно было оценить и субъектов и объекты, во вторых – простота и понятность определяемых свойств, т.к. исследование проводилось на старших подростках из разных регионов и не для всех испытуемых русский язык является родным. Поэтому предложенный набор прилагательных можно было условно разделить на оценочные, связанные с переживанием чувств (красивый, нежный, теплый, добрый, веселый) и отражающие деятельность, активность (полезный, смелый, простой, уверенный, трудолюбивый). Согласно цели нашего исследования, мы предполагали выделить наиболее и наименее используемые прилагательные, совпадающие с эмоциональными оценками сверстников западными и восточными школьниками в отношении к одноклассникам и геометрическим фигурам. Это позволит выявить из всех предъявляемых оценочных прилагательных наиболее употребляемые, а значит, и наиболее усвоенные большинством испытуемых. Процедура анализа данных, позволяющая выделить преимущественные категории при сопоставлении эмоциональных оценок подростка и одноклассников, строилась по типу описанной выше обработке матричного анализа. Только в данной обработке учитывались значения не вертикальных столбцов таблицы, а степень резонансности подсчитывалась по горизонтали, т.е. по красоте, по доброте и т.д. Она может быть представлена математически:

Алгоритм вычисления оценки для степени сформированности категории.
 A_i – матрица оценок по категории. Эта категория имеет номер i в списке категорий. Данная матрица является i -ым слоем матрицы A . Сравним каждый элемент i -ой строки матрицы N с соответствующими элементами матрицы A_i . Число совпадений элементов укажет на степень сформированности категории, поскольку, чем однозначнее оценка объектов по категории в группе, тем лучше эта категория сформирована у субъектов. *Оценка степени сформированности категории*

$$t_i = \sum_{j=1}^{10} \sum_{k=1}^{10} \mu_{jk} ,$$

где

$$\mu_{jk} = \begin{cases} 0, & \text{если } n_{ij} \neq a_{ijk} \\ 1, & \text{если } n_{ij} = a_{ijk} \end{cases} .$$

Для вычисления индивидуальной оценки степени сформированности категории сравним каждый элемент i -ой строки матрицы N с соответствующими элементами k -ой строки матрицы A_i . Число совпадений элементов укажет на степень индивидуальной сформированности категории i -ой категории у k -ого субъекта. *Т.о. индивидуальная оценка степени сформированности категории*

$$u_{ik} = \sum_{j=1}^{10} \mu_j ,$$

где

$$\mu_j = \begin{cases} 0, & \text{если } n_{ij} \neq a_{ijk} \\ 1, & \text{если } n_{ij} = a_{ijk} \end{cases} .$$

В результате проведения эксперимента мы получаем от каждой группы 10 таблиц с первичными результатами относящихся к типу «А». Все таблицы типа «А» накладываются друг на друга и значения суммируются по каждой ячейке. Таким образом, мы получаем таблицу «В» характеризующую обобщенное представление об эмоциональных оценках 10 испытуемых. Затем полученную таблицу «В» вторично ранжируем и получаем таблицу типа «С», которая используется в качестве меры в оценке подростков одноклассников и геометрических фигур. Накладывая таблицу «С» на таблицу «А» мы оцениваем способность старших школьников, ориентироваться в эмоциональных оценках группы. Затем мы суммируем полученные данные по строчкам и получаем показатели использования категорий. Конечно, при свободном ранжировании, (когда в строчке можно ставить несколько одинаковых цифр, например и Иванов и Петров и Сидоров получают 5 баллов по красоте) данные получились бы более контрастными, но и в данной обработке общая тенденция использования категорий может быть выявлена.

Резюмируя сказанное, мы предполагаем, что в результате использования рассмотренной процедуры выявления наиболее и наименее используемых категорий в оценке можно подтвердить основную гипотезу исследования о том, что они различны у подростков Востока и Запада.

Процедура адекватности эмоционального самооценивания. Исследование адекватности эмоционального самооценивания необходимо для раскрытия степени взаимосвязи испытуемого с группой. Самооценивание является составляющей «Я-концепции» и обеспечивает стабильность личности в обществе [Бернс Р., Кон И.С. и др.]. Оно начинает формироваться под влиянием ближайшего окружения, родителей, сверстников и имеет внешнюю, социальную природу [Philpchalk R., Прихожан А.М.]. Самооценивание понимается нами как часть самооценки и составляет ее аффективный аспект и является начальной частью самоотношения [Р.Бернс]. В подростковом возрасте усиливается адекватность самооценки, которая зависит от высокой учительской оценки и от сильной ориентации подростка на будущую профессию [Кваде В., Трусов В.П.]. Под адекватностью самооценивания мы понимаем показатель степени схожести эмоциональных оценок подростком самого себя и в сравнении с его оценками одноклассниками. Исходя из общей гипотезы о том, что социальная ситуация развития влияет на характер оценочных стратегий подростков, мы предположили, что и показатели адекватности самооценивания будут различны в западных и восточных группах. Показатели адекватности эмоционального самооценивания можно получить так.

На первом этапе из каждой группы в 10 человек, заполнившей матрицу типа «А», выделяются показатели эмоциональной оценки по всем прилагательным одного испытуемого Иванова. Это и есть в нашем случае количественное выражение его самооценивания по категориям и суммарное.

На втором этапе матрицы оставшихся 9 человек суммируются и затем суммарная матрица ранжируется. Получается матрица-мера для группы.

На третьем этапе она сличается с показателями Иванова путем наложения матриц и подсчета совпадений чисел в клетках пересечений. Таким образом подсчитывается суммарный показатель адекватности самооценивания подростков. Математически это можно обозначить так:

Алгоритм вычисления оценки для адекватности самооценивания.
 A_j – матрица оценки субъекта в группе. Этот субъект имеет номер j в групповом списке. Данная матрица является j -ым слоем матрицы A . Для оценки адекватности самовосприятия по категории i j -ого субъекта возьмем i -ую строку матрицы A_j и сравним элемент этой строки a_{ijj} со всеми оставшимися в этой строке элементами. Число совпадений укажет на адекватность самовосприятия j -ым субъектом себя по i -той категории. Таким образом, адекватность самовосприятия по категории вычисляется при помощи следующей формулы:

$$e_{ij} = \sum_{k=1}^{10} \mu_k,$$

где

$$\mu_k = \begin{cases} 0, & \text{если } a_{ijk} \neq a_{ijj} \\ 1, & \text{если } a_{ijk} = a_{ijj} \end{cases},$$

причем $k \neq j$.

Для оценки общей адекватности самовосприятия j -ым субъектом (d_j) необходимо просуммировать оценки адекватности самовосприятия по всем категориям, т.е.

$$d_j = \sum_{i=1}^{10} e_{ij} ,$$

или

$$d_j = \sum_{i=1}^{10} \sum_{k=1}^{10} \mu_{ik} ,$$

где

$$\mu_{ik} = \begin{cases} 0, & \text{если } a_{ijk} \neq a_{ijj} \\ 1, & \text{если } a_{ijk} = a_{ijj} \end{cases} ,$$

причем $k \neq j$.

Для определения степени завышения самооценки по категории i j -ым субъектом возьмем i -ую строку матрицы A_j и сравним элемент этой строки a_{ijj} со всеми оставшимися в этой строке элементами. Число превышений этим элементом всех остальных укажет на степень завышения самооценки j -ым субъектом себя по i -той категории. Таким образом, степень завышения самооценки по категории вычисляется при помощи следующей формулы:

$$f_{ij} = \sum_{k=1}^{10} \mu_k ,$$

где

$$\mu_k = \begin{cases} 0, & \text{если } a_{ijk} \geq a_{ijj} \\ 1, & \text{если } a_{ijk} < a_{ijj} \end{cases} ,$$

причем $k \neq j$.

Для определения общего завышения самооценки j -ым субъектом (h_j) необходимо просуммировать значения степени завышения самооценки по всем категориям, т.е.

$$h_j = \sum_{i=1}^{10} e_{ij} ,$$

или

$$h_j = \sum_{i=1}^{10} \sum_{k=1}^{10} \mu_{ik} ,$$

где

$$\mu_k = \begin{cases} 0, & \text{если } a_{ijk} \geq a_{ijj} \\ 1, & \text{если } a_{ijk} < a_{ijj} \end{cases} ,$$

причем $k \neq j$.

Благодаря подобному расчету мы можем количественно измерить необходимый показатель адекватности самооценивания подростков восточных и западных регионов.

Таким образом, измерить стратегии эмоциональной оценки субъект-субъек-

тных и субъект-объектных отношений подростков восточных и западных регионов возможно с помощью методики матричного анализа И.В.Шабельникова. Различные процедуры ее обработки позволят:

— выявить степень совпадения эмоциональных оценок испытуемых одноклассников с подобными оценками товарищей, т.е. субъект-субъектных отношений в восточных и западных регионах;

— определить степень совпадения эмоциональных оценок геометрических фигур, т.е. субъект-объектных отношений подростками с аналогичными оценками сверстников в различных регионах;

— провести анализ используемых категорий в процедуре эмоционального оценивания субъект-субъектных и субъект-объектных отношений подростков восточных и западных регионов;

— оценить наличие региональных различий в адекватности эмоционального самооценивания у подростков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М.: МГУ, 1988.
2. Шабельников И.В. Особенности исследования межличностных отношений методом матричного анализа/ Вестник МГОУ. № 2 (26). 2006. М.: Изд-во МГОУ. С. 33.
3. Шмелев А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности. М.: МГУ, 1983. с.

M.O. Rezvantseva

THE SUBSTANTIATION OF A RESEARCH METHOD OF COINCIDENCE DEGREE OF INDIVIDUAL AND GROUP EMOTIONAL ESTIMATIONS THE SUBJECT-SUBJECT AND THE SUBJECT – OBJECTIVE RELATIONS

Abstract: In the process of social development the human being look about two systems of relations: the subject-subject and the subject - the objective. Their empirical research is possible by means of the modified method of semantic differential. The technique of the matrix analysis allows to investigate the degree of conformity of individual and the group estimations, the degree of mastering of categories, the degree of adequacy of self-estimation.

Key words: Method of semantic differential, technique of the matrix analysis, self-estimation, systems of social relations.

СООТНОШЕНИЕ СВОЙСТВ ТЕМПЕРАМЕНТА И ОБЩИТЕЛЬНОСТИ НА РАННЕМ И ПОЗДНЕМ ЭТАПАХ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА*

Аннотация: Статья посвящена анализу соотношения свойств темперамента и общительности как свойства личности. Рассматриваются различные подходы и теории темперамента, переменные общительности: энергичность, аэнергичность, стеничность, астеничность, интернальность, экстернальность, социоцентричность, эгоцентричность, осмысленность, осведомлённость, предметность, субъектность. Исходя из концепции многомерно-функционального развития личности, обосновывается новый подход к изучению связей свойств темперамента и общительности.

Ключевые слова: свойства темперамента, теории темперамента, переменные общительности, концепция многомерно-функционального развития личности.

Рассмотрение соотношения свойств темперамента с различными переменными общительности вызвано недостаточностью изучения этого вопроса, хотя его теоретическая и практическая значимость очевидны. Формирование общительности как черты личности требует знания её природы, структуры, механизмов и условий её развития, одним из которых является влияние свойств темперамента на переменные общительности.

Имеющиеся литературные данные свидетельствуют о неоднозначности результатов сопоставления содержательных личностных характеристик с энергодинамическими признаками общительности на раннем и позднем этапах юности. К настоящему времени можно говорить о двух основных точках зрения на данную проблему.

Первая точка зрения исходит из однозначной связи свойств темперамента и качеств личности. В ней по существу утверждается тесная зависимость между ними, где подчеркивается своеобразная предопределенность черт личности от тех или иных свойств темперамента и его типа в целом [Э. Кречмер].

Вторая точка зрения исходит из многозначных зависимостей свойств темперамента и личностных свойств. Она базируется на следующих положениях: во-первых, от одного и того же свойства темперамента зависит несколько различных свойств личности; во-вторых, одно и то же свойство личности зависит от нескольких свойств темперамента [В.С. Мерлин].

Большинство исследований было посвящено сопоставлению формально-динамических, поведенческих признаков общительности, в то время как мотивационно-смысловая, содержательная их часть не подлежала сколько-нибудь внимательному изучению.

Исходя из концепции целостно функциональной организации единства когнитивных, мотивационных, эмоциональных, динамических, регуляторных и продуктивных характеристик общительности, следует рассматривать их как единую систему. Иными словами, общительность как инструментально-смысловая система психологических признаков, обеспечивающих готовность и стремление субъекта к реализации того или иного предметного отношения определенным способом [А.И. Крупнов].

Факторная теория темперамента отражает наиболее важные свойства темперамента в соответствии с названием факторов, полученных статистическим методом.

* © Жемчугова Н.А.

Дж. Гилфорд предложил 13-факторную модель темперамента: общая активность, доминантность, мужество, уверенность в себе, спокойствие, общительность, рефлексивность, депрессивность, эмоциональность, сдержанность, беспристрастность, доброжелательность, терпимость.

Мы исходим из структурно-функциональной теории темперамента, заложенной в трудах В.С. Мерлина [1986], Б.М. Теплова [1985]. Эта теория развита их последователями В.М. Русаловым [1985], А.И.Крупновым [1992; 2003], В.В. Белоусом [1989] и др. В лаборатории В.С. Мерлина были выделены и изучены основные свойства темперамента: интроверсия-экстроверсия, импульсивность-рефлексивность, активность-реактивность, эмоциональная возбудимость-эмоциональная устойчивость, тревожность, экстропунитивность. Были определены основные функции темперамента в структуре интегральной индивидуальности.

В.М. Русалов выделил такие свойства темперамента, как эргичность, пластичность, темп, эмоциональность, каждая из которых имеет два вида: предметно-деятельностный и коммуникативно-речевой. Показатели свойств темперамента: эргичность, пластичность, темп, эмоциональность - предметные и коммуникативно-речевые, - выражают специфику направленности сферы общения, ее ориентацию на предметный мир или вербальность.

В ряде отечественных исследований общительность рассматривается в связи с типами темперамента. Так, по данным А.Г. Ковалёва [1964], сангвинический тип темперамента определяет скорость вхождения в контакт, когда отсутствует скованность в общении с людьми независимо от их авторитета, отмечается лёгкость приспособления к новым условиям жизни. Меланхолик, наоборот, замкнут, растерян и пуглив в новой среде, склонен к одиночеству.

А.И. Ильина [1958; 1961] в своих работах доказывает, что сангвинический тип темперамента характеризуется быстротой реакции в общении, лёгкостью знакомства, широтой круга общения, активностью, но и неустойчивостью в общении. Флегматики проявляют, наоборот, медленность реакций, пассивность общения, трудно привыкают к людям, хотя устойчивы в сохранении контактов.

Для изучения специфики связи свойств темперамента с переменными общительности в возрастной динамике была использована методика В.М. Русалова [1989], представляющая вопросник из 105 вопросов. Автор рассматривает темперамент как систему формальных признаков поведения. Каждое свойство имеет по два определения, исходя из объективной ориентации и субъективной ориентации, на основе двух основных сфер взаимодействия человека с миром – предметной и общественной. В исследовании приняли участие 100 учащихся 10-11 классов СОШ №148 г.Екатеринбурга и 100 студентов 2 курса ФМГОПУ и УрГПУ.

При рассмотрении соотношения между регуляторно-динамическими переменными общительности и свойствами темперамента (табл.1) в нашей работе обнаружено, что у старшеклассников и студентов наиболее ярко проявляются связи энергичности общительности со свойствами темперамента: коммуникативно-речевой эргичностью, предметной и коммуникативно-речевой пластичностью, предметным и коммуникативно-речевым темпом. У студентов отмечается значительное число соотношений регуляторно-динамических переменных общительности и свойств темперамента. Коммуникативно-речевая эргичность старшеклассников коррелирует с энергичностью и стеничностью, а у студентов – еще и с интернальностью, и также имеет отрицательные связи с астеничностью и экстернальностью. Аэнергичность не обнаружила связей со свойствами темперамента у студентов, а у старшеклассников выявилась ее связь с

Таблица 1

Соотношение свойств темперамента с регуляторно-динамическими переменными общительности старшеклассников и студентов

Регуляторно-динамические переменные общительности		Свойства темперамента						
		Эргичность		Пластичность		Темп		Эмоциональность
		Комм.-Речевая	Предмет-ная	Комм.-речевая	Предмет-ный	Комм.-речевой	Предмет-ная	Комм.-речевая
Энергичность	Ст.шк.	50**	44*	31*	27*	38*	-03	08
	Студ.	37*	32	31*	20*	32*	13	-10
Аэнергичность	Ст.шк.	-03	04	-06	-02	05	22*	20*
	Студ.	-13	17	-08	-10	-09	17	13
Стеничность	Ст.шк.	32*	19	26*	27*	29*	11	35*
	Студ.	23*	23*	25*	15	19	12	21*
Астеничность	Ст.шк.	-08	-33*	-10	-03	-27*	18	21*
	Студ.	-25*	-36*	-05	-24	-23*	31*	29*
Интернальность	Ст.шк.	14	15	19	-03	24*	00	13
	Студ.	34*	21*	22*	06	-03	-03	-05
Экстернальность	Ст.шк.	-20	-32*	14	-09	-18	11	15
	Студ.	-26*	-13	05	-12	-07	19	16

Примечание: здесь и в последующих таблицах нули и запятые опущены, значимые корреляции выделены * ($P=0,05$)

предметной эмоциональностью. Стеничность студентов и старшеклассников соотносится с коммуникативно-речевой эргичностью и коммуникативно-речевой эмоциональностью, у старшеклассников – с темпом, а у студентов – с предметной и коммуникативно-речевой пластичностью. Астеничность старших школьников и студентов имеет обратную связь с предметной пластичностью и коммуникативно-речевым темпом, а у студентов – и с предметным темпом, с предметной и коммуникативно-речевой эмоциональностью, у старшеклассников – только с коммуникативно-речевой эмоциональностью, интернальность старших школьников обнаружила связь с коммуникативно-речевым темпом, у студентов – с предметной и коммуникативно-речевой пластичностью.

При соотношении продуктивно-смысловых переменных общительности со свойствами темперамента (табл. 2) выявлено большее число корреляций у старших школьников, а у студентов их количество значительно ниже.

Таблица 2

Соотношение свойств темперамента с продуктивно-смысловыми переменными общительности старшеклассников и студентов

Продуктивно-смысловые переменные общительности		Свойства темперамента						
		Эргичность		Пластичность		Темп		Эмоциональность
		Предмет-ная	Комм.-речевая	Пред-метная	Комм.-речевая	Пред-метный	Комм.-речевой	Пред-метная
Социоцентричность	Ст.шк.	36*	24*	22*	09	33*	20*	16
	Студ.	13	18	-01	21*	-03	-01	02
Эгоцентричность	Ст.шк.	32*	26*	22*	20*	26*	25*	02
	Студ.	13	03	08	20*	06	-11	01
Осмысленность	Ст.шк.	24*	42*	20*	15	34*	33*	05
	Студ.	20*	-02	17	-01	-01	-02	05

Осведомлённость	Ст.шк. Студ.	25* 18	28* -02	24* 22*	13 16	24* 16	31* -04	04 04	15 01
Предметность	Ст.шк. Студ.	20* 06	26* 27*	26* 28*	29* 23*	20* 23*	18 15	02 19	11 -10
Субъектность	Ст.шк. Студ.	31* 15	35* 25*	28* 31*	23* 19	18 16	23* -10	05 12	24* 04

У учащихся старших классов предметная и коммуникативно-речевая эргичность связана со всеми переменными продуктивно-смыслового аспекта: социоцентричностью, эгоцентричностью, осмысленностью, осведомленностью, предметностью и субъектностью, у студентов коммуникативно-речевая эргичность – только с предметностью и субъектностью.

Предметная пластичность старших школьников коррелирует с социоцентричностью, эгоцентричностью, осведомленностью, предметностью и субъектностью, коммуникативно-речевая пластичность – с предметностью и субъектностью. У студентов предметная пластичность соотносится с осведомленностью, предметностью и субъектностью, коммуникативно-речевая пластичность – с социоцентричностью и предметностью. Предметный темп учащихся старших классов коррелирует с социоцентричностью, эгоцентричностью, осмысленностью, осведомленностью, предметностью, коммуникативно-речевой темп – еще и с субъектностью. У студентов предметный темп связан с предметностью, а коммуникативно-речевой темп – с субъектностью. предметная и коммуникативно-речевая эмоциональность не выявила надежных связей с продуктивно-смысловыми переменными общительности. У старших школьников коммуникативно-речевая эмоциональность соотносится с социоцентричностью и субъектностью, предметная пластичность – с общественно значимыми целями. У студентов предметная эргичность связана как с личностно значимыми, так и общественно значимыми целями, предметный и коммуникативно-речевой темп соотносится с личностно значимыми целями. Коммуникативно-речевая эргичность и предметная пластичность выступили в обратной связи с личностными и операциональными трудностями, коммуникативно-речевая пластичность – с личностными трудностями. Коммуникативно-речевая эргичность учащихся старших классов вступает в обратную зависимость с личностными трудностями, а предметная пластичность – с операциональными трудностями. Предметный темп определяет личностные трудности, коммуникативно-речевой темп – еще и операциональные трудности у студентов. У старшеклассников обнаруживается обратная зависимость коммуникативно-речевого темпа от личностных и операциональных трудностей, а их личностные трудности напрямую связаны с предметной и коммуникативно-речевой эмоциональностью. Предметная эмоциональность студентов соотносится как с личностными, так и с операциональными трудностями, коммуникативно-речевая эмоциональность – с операциональными.

Факторная структура общительности (табл. 3) в соотношении со свойствами темперамента определилась следующим образом: первый фактор у старшеклассников и студентов составили энергичность, стеничность, интернальность, суммарные данные регуляторно-динамического аспекта, социоцентричность, эгоцентричность, осмысленность, осведомленность, предметность, субъектность и суммарные данные продуктивно-смыслового аспекта общительности. У старшеклассников в первый фактор вошли и общественно значимые цели. Второй фактор в обеих возрастных группах образовали энергичность с обратным знаком, астеничность, экстернальность, личностные и операциональные трудности. У студентов выделились дополнительно аэнергичность, астеничность и регуляторно-динамические суммарные данные с отрицательным

знаком; у старшеклассников – предметный темп с обратным знаком. В третий фактор у старших школьников и студентов вошли свойства темперамента: коммуникативно-речевая эргичность, предметная пластичность, предметный и коммуникативно-речевой темп, суммарные данные этих свойств. У студентов в данный фактор включились коммуникативно-речевая пластичность, личностно значимые и общественно значимые цели, а у учащихся старших классов – предметная эргичность.

Таблица 3

Факторная структура общительности и свойств темперамента у старших школьников и студентов

Переменные общительности и Свойства темперамента	Старшие школьники				Студенты			
	Факторы				Факторы			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Энергичность	504*	-546*	158	292	493*	-607**	283	051
Аэнергичность	-027	181	129	-070	-073	679**	011	047
Стеничность	472*	093	132	601**	463*	-468*	252	285
Астеничность	038	868***	-034	080	014	805***	-123	137
Интернальность	652**	-229	-272	171	580*	-293	-033	024
Экстернальность	040	793**	-099	072	140	830***	072	-130
Регуляторно-динамический аспект (Σ)	617**	-223	018	552*	644**	-565*	184	138
Социоцентричность	691**	-039	221	202	527*	-300	-095	511*
Эгоцентричность	754**	230	173	-020	737**	135	-134	059
Осмысленность	496*	081	364	167	407*	-036	-116	571*
Осведомлённость	792**	083	083	020	789**	231	045	-025
Предметность	758**	-084	263	-079	727**	-267	159	002
Субъектность	765**	-184	087	125	660**	-223	260	-003
Мотивационно-смысловой аспект (Σ)	834***	013	359	080	753**	-288	007	421
Цели личностно значимые	153	198	074	-459*	112	132	461*	186
Цели общественно значимые	461*	-018	091	-251	171	158	405*	200
Трудности личностные	025	662**	-081	-105	-224	759**	-245	146
Трудности операциональные	043	763**	-044	-245	-236	826***	068	046
Эргичность предметная	339	-102	589*	-329	039	119	380	475*
Коммуникативно-речевая	224	-197	579*	-383	137	-335	511*	-185
Пластичность предметная	277	-374	550*	-086	174	-271	580*	-042
Коммуникативно-речевая	133	189	268	377	254	-040	541*	-103
Темп предметный	143	-424*	806***	171	047	-132	703**	-079
Коммуникативно-речевой	248	-253	476*	186	015	-185	647*	-203
Эмоциональность предметная	-144	220	365	295	-133	294	072	604**
Коммуникативно-речевая	091	211	220	599*	-178	244	232	567*

В четвертом факторе у студентов выделились социоцентричность, осмысленность, суммарные данные мотивационно-смыслового аспекта, предметная эргичность, предметная и коммуникативно-речевая эмоциональность. У старших школьников четвертый фактор составили: стеничность, суммарные данные регуляторно-динамического аспекта, коммуникативно-речевая эмоциональность, а личностно значимые цели – с обратным знаком. Свойства темперамента: коммуникативно-речевая эргичность, предметная пластичность, предметный и коммуникативно-речевой темп в соотношении с переменными общительности старших школьников и студентов составили самостоятельное образование; в студенческом возрасте эти свойства тем-

перамента управляются личностно значимыми и общественно значимыми целями. Астеничность, экстернальность, личностные и операциональные трудности у старших школьников определяются предметным темпом. Коммуникативно-речевая эмоциональность старшеклассников способствует проявлению стеничности и вступает в противоречие с личностно значимыми целями. У студентов предметная и коммуникативно-речевая эмоциональность, предметная эргичность, взаимосвязаны с социоцентрической мотивацией, осмысленностью и суммарными данными продуктивно-смыслового аспекта общительности.

Таким образом, в старшем школьном и студенческом возрасте отмечается специфическое влияние свойств темперамента на переменные регуляторно-динамического и продуктивно-смыслового аспектов, что указывает на возможности саморегуляции, управляемости и успешности в достижении личностно значимых и общественно значимых целей. У старших школьников свойства темперамента в большей мере соотносятся с регуляторно-динамическими переменными, определяя произвольность, эмоциональность общительности. У студентов же продуктивно-смысловые переменные определяют взаимосвязь со свойствами темперамента, что говорит о произвольности, саморегуляции в проявлении такого качества личности, как общительность.

Полученные данные позволяют выявить наиболее благоприятные условия развития общительности в соотношении её переменных со свойствами темперамента у старших школьников и студентов, выбирать научно обоснованный подход в учебно-воспитательном процессе. По отношению к свойствам темперамента необходима стратегия учёта и выработки на этой основе индивидуального стиля поведения и деятельности. Применительно же к общительности нужна активная, развивающая стратегия, направленная на формирование целостной системы отношений субъекта к миру и самому себе. Установление многомерной, системной организации переменных общительности и сопоставление их с психодинамическими свойствами поможет определить условия успешности межличностных взаимоотношений на раннем и позднем этапах юности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Белоус В.В. Опыт интегральной психологии развития // Вопросы психологии. 1998. №2. С. 10-17.
2. Крупнов А.И. К вопросу о классификации свойств личности и черт характера // Личность в межвузовском пространстве: Материалы Межвузовской научной конференции. – М.: РУДН, 2005. С. 159-163.
3. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.
4. Русалов В.М. Темперамент. Современная психология. Справочное руководство / Под ред. В.Д. Дружина. М.: ИНФРА. М., 1999.

Zhemchugova N.A.

CORRELATION BETWEEN TEMPERAMENT AND SOCIAL SKILLS DURING EARLY AND LATE ADOLESCENCE

Abstract: This article deals with questions of spirits and individuals of a person community. There exposed short scieentibec theoretical review of instructions about spirits in our and abroad psychology. Experimental material with the example of youth secondary and higher school ages is offered, It was studied the dynamics of model of community in accordance with spiriret properties.

Key words: Properties of temperament, the temperament theory, sociability variables, the concept of mnogomerno-functional development of the person.

ПСИХОЛОГИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ВНУТРЕННЕГО РЕСУРСА ЛИЧНОСТИ*

Аннотация: В статье освещается авторский подход к пониманию толерантности как внутреннему ресурсу личности. Он был разработан на основе анализа психологических исследований, посвященных проблеме толерантности. Рассматриваются подходы к структуре, функциям и психологическим механизмам толерантности.

Ключевые слова: толерантность, ресурсы личности, этическое мировоззрение, картина мира.

Актуальность исследования определяется глобальными социально-экономическими преобразованиями, происходящими в мире, обществе и оказывающими влияние на жизнь каждого из живущих на Земле. Расширение границ действительности, которую познает современный человек, взаимовлияние и взаимопроникновение различных культур в этом процессе с неизбежностью ставят перед проблемой формирования толерантности. Интерес к этой проблеме высок как со стороны ученых, так и со стороны практиков. Однако приходится признать, что на данный момент количество эмпирических разработок значительно преобладает над теоретическим осмыслением сложных вопросов данного феномена. Между тем, теория объединяет, синтезирует отдельные достоверные знания в единую, целостную систему, объясняет явления своей предметной области, является средством достижения нового знания во всех его формах. Она имеет и практическое приложение, выполняя предсказательную и прикладную функции. Теоретико-эмпирическое изучение проблемы формирования толерантности у детей 6-11 лет позволит оптимизировать данный процесс. А это необходимо, поскольку в сложных социально-политических условиях жизни в «век неопределенности» [Р. Мэй], «экзистенциальной фрустрации» [В. Франкл] именно толерантность будет способствовать развитию человеческого начала в каждом из нас, послужит базой чувства стабильности и личностного развития.

В отечественной науке рассматривались общепсихологические вопросы толерантности [Ю. Бромлей, Р.Р. Валитова, В.А. Лекторский, В.Г. Миронов, В.А. Петрицкий и др.]. Психологические аспекты ее изучения представлены работами А.Г. Асмолова, Ф.Е. Василюка, И.Б. Гриншпуна, Е.О. Смирновой и др. Исследования толерантности проводятся в направлении ее рассмотрения как устойчивости [В.В. Бойко, Ю.М. Забродин, В.И. Лебедев, В.С. Чернявская и др.], личностных черт [Г. Айзенк, Г. Олпорт и др.] и терпимости [Е.Ю. Клепцова, Е.Г. Левченко, Е.П. Непочатых, В.С. Поликарпов и др.]. Участниками исследований чаще всего становились подростки [Г.У. Солдатов, А.А. Шайгерова, П.В. Степанов и др.], учителя [Е.Ю. Клепцова, Е.Г. Левченко, О.Б. Нурлигаянова, В.С. Чернявская и др.] и студенты [Е.Г. Виноградова, Н.Ю. Кудзиева, Ю.В. Кузнецова, В.А. Панина и др.]. Системообразующим фактором толерантности признано субъективное благополучие [Н.К. Бахарева].

Выявленные в ходе анализа исторические аспекты возникновения и развития термина «толерантность», а также установленные подходы к его пониманию и специфическим чертам в современной психологии позволили нам сформулировать следующее определение. **Толерантность** – система внутренних ресурсов личности,

* © Капустина Н.Г.

отражающая готовность и способность личности позитивно и продуктивно решать сложные задачи взаимодействия с самим собой и другим, отличающимся по внешности, мыслям, чувствам, ценностям, поведению, способствующая невосприимчивости к провоцирующим факторам среды. Ресурс – запас, источник, средство, к которому обращаются в необходимом случае [8, 667]. Толерантность может: 1) реализоваться в разных системах: «Я», «Я - Другой»; 2) находиться в актуальном или потенциальном состоянии; 3) проявляться в разных видах: межличностная, межнациональная, гендерная и т.п., основываясь при этом на единой готовности и способности личности позитивно и продуктивно решать сложные задачи взаимодействия.

Предпосылками формирования толерантности являются природные задатки, детерминирующие свойства нервной системы индивида и особенности личности. Но ни то, ни другое фатальным не является и само по себе не определяет – быть или не быть человеку толерантным, проявлять или нет толерантное поведение в отношении себя и другого. Как отмечает А.И.Божович, не существует ни одной врожденной особенности организма, которая была бы полностью нейтральной для психического развития, а следовательно, и для формирования личности. Но это – влияние не прямое и неоднозначное, оно может приводить к разным результатам, в зависимости от того, какое место эта особенность занимает в общем ходе формирования личности ребенка и какую функцию она в нем выполняет [2].

В структурном отношении толерантность содержит **когнитивную и операциональную** составляющие. Первая включает: а) знания о толерантности и толерантном поведении, его преимуществах; б) представления о приемах, способах, стратегиях толерантного взаимодействия; в) осознанное желание соответствовать представленным образцам (мотивированность). Вторая представляет собой совокупность опыта воплощения соответствующих знаний и представлений в конкретных ситуациях. Этот опыт включает как эмпирические обобщения о ситуациях взаимодействия, сделанные его носителем независимо от специальных знаний, так и усвоенные в процессе намеренно организованной деятельности.

Толерантность формируется целенаправленно и поэтапно. **Формирование толерантности** – это начальный этап процесса ее становления и развития в ходе специально организованной деятельности, направленной на расширение области осознанной компетентности. В нем когнитивный компонент будет несколько опережать операциональный. Предпосылками формирования толерантности являются: свойства нервной системы, особенности личности и специфика субъектного индивидуального опыта. Встреча с непохожим другим и необходимость взаимодействия с ним представляет один из вариантов стрессовой ситуации. В связи с этим толерантность можно рассматривать как одну из составляющих такого поведения, которое позволяет субъекту с помощью осознанных действий способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, справиться с трудной жизненной ситуацией или стрессом (т.е. копинг-поведением). Принятое в исследовании определение толерантности позволило выделить следующие компоненты толерантного поведения: активность, осознанность (то есть способность к этической рефлексии), уважение, принятие другого, самообладание.

Когнитивный и операциональный компонент взаимосвязаны: как знания оказывают влияния на опыт, так и опыт воздействует на имеющиеся понятия и представления. Что и каким образом будет скорректировано, зависит от эмоциональной вовлеченности субъекта в ситуацию, от оценки значимости происходящего для конкретного лица.

Толерантность является ядерным образованием этического мировоззрения

субъекта.

Этическое мировоззрение – это целостный образ окружающего социального мира, складывающийся и изменяющийся в субъектном опыте младшего школьника. Это психологическая система, которая, согласно А.С.Выготскому, представляет собой неразложимое образование, где каждый из компонентов функционирует и преобразуется только в связи с остальными. Само изменение их связей и каждого компонента внутри системы составляет процесс ее развития [3]. Этическое мировоззрение как система включает ряд компонентов. Это: ее категориальная структура и имплицитная этическая теория, формирующиеся в субъектном этическом опыте, этическая рефлексия, эмоциональное мироощущение, этическая картина мира.

Этическое мировоззрение призвано выполнять ряд функций. Аксиологическая функция реализуется в формировании представлений о должном, возможном и дозволенном во взаимодействии с другими и собой. Прогностическая способствует выстраиванию предположений о других и себе в ситуациях взаимодействия. Функция опережающего отражения обеспечивает возможность предвидеть ход развития взаимодействия в зависимости от предпринятых действий. Агглютинативная способствует созданию целостного образа мира на основе «встраивания» частей воспринятых образов и представлений в уже имеющийся образ и картину мира. Адаптивная способствует вхождению в определенную социальную микросреду.

Этическое мировоззрение начинает формироваться с ранних этапов онтогенеза. Как отмечал еще Ж.Пиаже, к двум годам ребенок осознает предписанные правила, а к 3-4 его сознание насыщено взрослыми правилами. Но основная проблема заключается в том, что «...социальное не является единым» [9, 137].

Как было определено, этическое мировоззрение – это система, образованная из множества структурных элементов. Она обладает свойствами, новыми по отношению к свойствам ее структурных элементов, причем эти новые свойства обусловлены не только свойствами самих структурных элементов данной системы, но и зависят от их взаимодействия как внутри, так и, во многих случаях, с внешней средой. В связи с этим нельзя изучить закономерности поведения самой системы, изучая только закономерности поведения ее элементов, так как свойства конкретной системы во многом задаются извне, то есть во многом внешний мир формирует свойства системы. Следовательно, изучение сформированности какого-то одного из компонентов этического мировоззрения не дает представления о его развитии в целом. Оно не может быть изучено исходя из особенностей представлений сформированности о какой-либо этической норме (или нормах). Необходимо одновременно изучение информационной среды и специфики социальной ситуации развития ребенка.

Категориальная структура этического мировоззрения - совокупность инвариантных отношений между элементами и частями этического мировоззрения, взаимосвязанных между собой координированными функциональными связями и отношениями, направленными на сохранение данной целостности, при которых свойство самой системы не сводится к сумме свойств элементов. Основные компоненты этического мировоззрения: этические суждения, этические понятия.

В категориальной структуре этического сознания базовыми являются категории добра и зла. Традиционно они рассматриваются практически всегда в дихотомии: одно определяется через другое. В истории философии условно выделяют три основных этапа понимания добра и зла. Первый – конвенциональный, когда этические принципы зависят от конкретного жизненного, социального и конфессионального опыта и от условий человеческой и природно-социальной среды. Второй – онтологический: добро и зло укоренены тем или иным образом в самой структуре реальности либо

порождаются абсолютным началом мироздания. И третий – интуитивно-априорный, предполагающий идеи добра и зла как фундаментальные интуиции либо врожденные идеи индивидуального сознания и в таком своем качестве не подлежащие рациональной рефлексии и концептуально-теоретическому обоснованию [5].

Понятие «добро» многозначно. Это и моральное деяние, и материальные блага («нажил много добра»), и объективная характеристика предмета (объекта), фиксирующая его совершенство в сочетании с эмоциональным одобрением («добрая шуба», «добрый конь»), и ценность и полезность чего-либо для человека («добрая весть»), а также нравственное качество человека («добрый мальчик») [4, 5]. Добро – это все то, что поддерживает нормальное существование общества, обеспечивает увеличение общественного богатства, способствует росту производства материальных и духовных благ, обеспечивает развитие всех продуктивных способностей каждой личности [4, 11]. При этом добро – это безусловное требование человечности.

Зло противоположно добру и поэтому рассматривается как то, что препятствует удовлетворению интересов человека и человечества. Различают три формы (измерения) зла: физическое, социальное и моральное. Первое – это болезни, стихийные бедствия. Физическое зло вызывается естественными закономерностями. Второе – это войны, экономические кризисы, т.е. негативное воздействие на интересы людей объективных общественных процессов. И третье, моральное зло, связано с произволом разумных существ [7, 11]. Еще Аристотель утверждал, что третье измерение зла обусловлено отсутствием или слабостью нравственного начала и порочностью. В целом зло определяется как все то, что разрушает систему, ведет ее к деградации. Такая система по ряду объективных причин не может долго прогрессировать [5].

Представление о добре и зле формируется в процессе приобретения субъектного этического опыта и влияет на процесс взаимодействия с другими, а также на переживаемые в нем чувства.

Субъектный этический опыт – это отражение в сознании ребенка результатов и последствий взаимодействия социальных объектов, содержание которого представлено четырьмя взаимосвязанными компонентами (перечислены в порядке развития в онтогенезе): эмоционально-чувственным, включающим в себя переживания, эмоции и чувства; аксиологическим, характеризующимся личностными смыслами, представлениями о ценностях; когнитивным, основа которого – знания, представления и поведенческим. Результат субъектного этического опыта – социоморальный вывод, т.е. предположения о социальных отношениях, о возможном и должествующем во взаимодействии с другими. Специфика социоморального вывода в возрасте 6-11 лет заключается в том, что он не всегда вербализуется, а присутствует в сознании в виде модели поведения. Еще одной отличительной чертой социоморального вывода является его устойчивость, т.е. сравнение реальной ситуации с когда-то сделанным выводом зачастую приводит к стремлению изменить что-то в ситуации или ее субъектах, но не в выводе. Базовый компонент субъектного этического опыта – эмоционально-чувственный. Он формируется в процессе переживаний чувств и эмоций ребенком, возникающих в процессе субъективного отражения им событий и явлений окружающего мира. На его основе формируется нетеоретическая форма этического мировоззрения – эмоциональное мироощущение.

Эмоциональное мироощущение – это эмоционально-психологическая сторона этического мировоззрения на уровне настроений, чувств, переживаний; это эмоциональная реакция ребенка на окружающую его действительность. Сущность эмоционального мироощущения представляет собой чувственное переживание, основанное на принципах эмоционального восприятия, отношения к нему. Мироощущение вы-

ступает как обобщение данных субъектного опыта личности и выражается в реакции ребёнка на различные ситуации в его жизни, в его настроении. Это содержание и способ осознания действительности, а также принципы жизни, определяющие характер деятельности. Характер мироощущения способствует постановке определенных целей, из обобщения которых образуется общий жизненный план, формируются идеалы, придающие этическому мировоззрению действенную силу. Мироощущение имеет огромный жизненный практический смысл. Оно влияет на нормы поведения, на отношение человека к труду, к другим людям, на характер жизненных стремлений, на его быт, вкусы и интересы. Это своего рода духовная призма, через которую воспринимается и переживается всё окружающее. Мироощущение состоит из архетипически априорных представлений о мире. Оно формируется при первых онтологических соприкосновениях этих архетипических установок с окружающим миром [13].

Эмоции сопровождают человека всегда. Постепенно преобладание тех или иных эмоциональных состояний приводит к формированию и становлению у него определенного эмоционального мироощущения. Переживание формирует позитивное или негативное отношение к явлению, объекту или субъекту. Значение переживания С.Л.Рубинштейн определяет так: «Индивидуальное сознание конкретного индивида, которое изучает психология, - это в действительности единство знания и переживания» [12, 86]. «Каждый акт сознания сопровождается более или менее гулким резонансом, который он вызывает в менее осознанных переживаниях, - так же как часто более смутная, но очень интенсивная жизнь не вполне осознанных переживаний резонирует в сознании» [там же, с.17]. Переживание в психологии понимается как непосредственная внутренняя субъективная данность психического явления. Это особое субъективное, пристрастное отражение мира, взятого в отношении к субъекту, с точки зрения предоставляемых им возможностей удовлетворения актуальных мотивов и потребностей субъекта.

Л.С.Выготский под переживанием понимал особую интегральную единицу сознания, изначально сопряженную с социальными обстоятельствами развития личности. Обращение к работам позволило установить, что настроение - это устойчивые эмоциональные и психические состояния умеренной или слабой интенсивности, проявляющиеся в качестве положительного или отрицательного эмоционального фона психической жизни. Переживания, возникающие у ребёнка, непосредственно влияют на его настроение. Главный психологический смысл настроения – реализация регулятивных функций личности в психических состояниях.

Психологическая защита и копинг-поведение играют важнейшую роль в становлении эмоционального мироощущения детей 6-11 лет.

Этическая рефлексия (от лат.reflexio - обращение назад) – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов внутренних состояний, переживаний в процессе взаимодействия с другими и в ходе последующей их оценки. Согласно традиционному философскому пониманию, рефлексия рассматривается как критическая активность человека, направленная им на свое познание. Субъектный опыт является той непосредственной данностью, на которую направлено познание в рамках рефлексии. Явление рефлексии состоит в том, что субъект познания сам для себя становится объектом познания.

Логико-философский анализ понятия рефлексии показал, что рефлексия является неотъемлемым компонентом мышления. Современные исследования рефлексии конкретизируют логико-философское значение этого понятия. Рефлексия как компонент мышления внутренне связана со способностью человека к разрешению противоречия. Присутствие рефлексии позволяет человеку рассматривать основания

собственных действий при решении задач. Рефлексия проявляется при анализе человеком средств собственного познания в их отношении к его целям и условиям. Все исследователи подчеркивают, что рефлексия - это деятельный механизм изменения и преобразования.

В наиболее общем теоретико-психологическом контексте рефлексия рассматривается как фундаментальное качество сознания. В зависимости от того, на какие основания ориентируется человек при выполнении действия, выделяют формальную (внешние, ситуативные основания) и содержательную (внутренние, существенно обобщенные основания) рефлексии [12 и др.]. Таким образом, этическую рефлексию можно рассматривать как деятельность сознания по исследованию своих действий, мотивов и их рациональной и эмоциональной оценке. Рефлексивность – это выражение и сущность «диалогического мышления» [12]. Этическая рефлексия выполняет следующие функции: осознание смысла морального требования, императива и выработка личного к нему отношения. С ее возникновением усиливается рост мировоззренческого пласта сознания, что способствует становлению автономии личности, обогащению ее субъектного опыта.

ИмPLICITная этическая теория (от англ.implicit – не выраженное явно) – совокупность неявных представлений субъекта о возможном и долженствующем в процессе взаимодействия с другими, основанная на предположениях о своих переживаниях и состояниях, о состояниях и переживаниях других и прогнозировании ситуации. Она позволяет сформировать целостное представление о механизмах и закономерностях межличностного взаимодействия.

Картина мира этическая – единая когнитивная ориентация, которая является невербализованным, имPLICITным выражением понимания людьми правил в процессе межличностного взаимодействия. Эта ориентация часто не осознается и может не быть сформулирована абстрактно, но, тем не менее, будет определять этический выбор в ситуации взаимодействия.

Таким образом, в разрабатываемом нами подходе гармонизированы взаимосвязи между основными составляющими этического мировоззрения. При этом толерантность в этой структуре занимает одно из ведущих мест. Она формируется в единой связи с формированием и развитием основных структурных компонентов этического мировоззрения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: Дисс...д-ра психол. наук. М. 2002.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды.3-е изд. М.: МПСИ, Воронеж:НПО «МОДЭК», 2001.
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6-и т. Т.1. М.: Педагогика. 1982.
4. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика. М., 1998.
5. Готов Е.В. Добро и зло // Совр.философ.словарь / Под общ. Ред.В.Е.Кемерова. М.: Академический проект. 2004. С. 198- 200.
6. Кобляков В.П. Этическое сознание: Историко-теоретический очерк взаимодействия морального сознания и этических воззрений. Л.: ЛГУ. 1979.
7. Моспанова Н.Ю. Концептуальная оппозиция «Добро-Зло» в фольклорной языковой картине мира: Автореф.дис...канд.филол.наук. Брянск, 2005.
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: АЗЪ, 1996.
9. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. М.: Академ. Проект, 2006.
10. Попова О.М. Особенности чувства комического у дошкольников и система его формирования в целях оптимизации эмоционально-нравственного развития: Дис...д-ра психол.наук. Н.Новгород. 2006.
11. Разин А.В. Этика. М.: Академический проект. 2004.

12. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии: В 2-х т. Т.1. М.: Педагогика. 1973.
13. Юнг К. Проблемы души нашего времени. М.: Флинта : МПСИ : Прогресс, 2006.

N. Kapustina (Shadrinsk)

PSYCHOLOGY OF THE TOLERANCE AS AN INTERNAL RESOURCE OF PERSONALITY

Abstract: The article deals with the results of the analysis of reseach, devoted to the problem of tolerance; the author's approach to the notion «tolerance» is validated; psychological selective and broad mechanisms of its formation and functioning at the age of 6-11 years old are examined.

Key words: Tolerance, resources of the person, ethical outlook, world picture.

ПОСТСТРУКТУРАЛИСТСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПСИХОАНАЛИЗА ПРИТЧЕВЫХ ОБРАЗОВ В ФИЛЬМАХ РЕЖИССЕРОВ ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ ЭСТЕТИКИ*

Аннотация: В статье рассматривается художественный шизоанализ в процессе изучения притчевых героев в фильмах режиссеров разных поколений.

Ключевые слова: постмодернистская эстетика, психология искусства, кинопритча, художественный шизоанализ, классический психоанализ.

XX век оказался веком психоанализа и в этом заслуга Фрейда, основателя исследовательского направления, который именуется как «психоанализ». Фрейд расширил границы применения методов психоанализа до решения проблем психологии нормальных людей, культуры, религии и искусства. Интерес кинематографа к психологическим состояниям человека изначален. Ведущие мастера мирового кино оказались довольно тонкими психоаналитиками, осознав смысл психоаналитических концепций. Фрейдизм питал творческую фантазию кинохудожников, представляющих новые направления модернизма – экспрессионизм и сюрреализм. Мастерами кино, работающими в этих направлениях, психоанализ был использован для выяснения условий существования человека в социуме и возникающих у него проблем.

С 40-х годов психоанализ стал активной частью кинематографа и режиссеры начали интенсивно снимать фильмы с использованием психоаналитических постулатов. Об этом свидетельствуют картины А. Хичкока, Ж. Кокто, И. Бергмана и других мастеров. Фильмы 40-х годов показали эволюционный путь психоанализа в кино. Мастеров кино устраивала та позиция психоанализа, что он ориентирован на изучение человека изнутри, с позиции выявления внутренних детерминант развертывания человеческой деятельности, а также психологическое значение внешнего мира. Многие режиссеры были приверженцами фрейдовских постулатов, а затем многие обратились к юнгианскому психоанализу. Это истекает из того, что наряду с фрейдизмом для кинематографа оказался важным фактором постфрейдизм, который оказался собирательным понятием, посредством которого обозначают совокупность разнообразных реформаторских, модернистских и прочих направлений, течений и школ. Постфрейдистов объединял поиск бессознательных психических структур, лежащих в основе языка искусства, и они своими разнообразными работами дали шанс на существование постмодернистской культуре.

Теоретическими основаниями эстетики постмодернизма представляют постфрейдизм, постструктурализм и теорию деконструкции. Среди этих трех основ постмодернизма наше внимание надо сосредоточить на постструктурализме, так как шизоанализ является одним из направлений постструктурализма. Именно в процессе исследования притчевых образов важна одна из методологических проблем постмодернизма – шизоанализ, неклассический метод эстетических исследований. Представители постструктурализма, теоретики шизоанализа Ж. Делёз и Ф. Гваттари, противопоставляют шизоанализ психоанализу, исходя из продуктивности бессознательного. Мыслители считают, что цель шизоанализа в «... выявлении бессознательного либидо социально-исторического процесса, не зависящего от его рационального содержания».

* © Тугуши С.А.

Наиболее кратким путем достижения этой цели является искусство» [1].

Шизоанализ излагает модель философии истории новым языком: «болезнь века», она же «болезнь конца века» – это шизофрения. Таким образом, лечение ее предполагает замещение шизофрении пассивной шизофренией активной. По схеме рассуждения Делёза и Гватари, «... шизофрения как процесс – это производство желания, но таковой она предстает в конце, как предел социального производства, условия которого определяются капитализмом. Это наша собственная «болезнь», болезнь современных людей» [2].

Первым долгом надо понять, что собой представляет сфера бессознательного – сфера желания. Мыслители считают, что именно в силу того, что сфера желания носит продуктивный, творческий характер, от нее не следует «освобождаться». Настоящая свобода как раз и заключается в сфере желания. Мыслители констатируют – «Желание есть часть базиса». Шизоанализ утверждал генетическую автономность «желания» от потребностей людей вообще. Трактовка «желания» в шизоанализе состоит в провозглашении полной его дистанцированности от каких-либо социальных характеристик и в его понимании как чисто физического процесса, атрибутом которого мыслится особое «производство». По Делёзу и Гватари, желание есть совокупность пассивных синтезов, машинным способом продуцирующих фрагментарные объекты, потоки и тела, функционирующие как производственные единицы. Именно из него проистекает реальное, являясь результатом пассивных синтезов желания как самопроизводства бессознательного. Мыслители считают, что «есть только желание и социальность, и ничего более... Самые репрессивные и смертоносные формы общественного воспроизводства продуцируются желанием...» [3]. «Желающее производство» создает, согласно шизоанализу, и природную, и социальную среду. Согласно схеме шизоанализа, «производство желания» формируется и осуществляется посредством системно организованной совокупности «машин желания», под референтами которых могут мыслиться и отдельный субъект, и социальная группа, и общество в целом.

По определению Делёза и Гватари, «машина желания» представляет собой органическое единство трех компонентов: субъекта; «машин-органов», репрезентирующих жизнь и производство; стерильного, непотребляемого, непродуктивного «тела без органов», являющего собой результат актуализации инстинкта смерти и воплощение антипроизводства. Как ни один биологический процесс не мыслим без временных остановок, так и «производство желания» должно быть, кроме всего прочего, представлено механизмом, прерывающим деятельность «работающих органов». Таковым и выступает «тело без органов». Объясняя его функцию, теоретики шизоанализа пишут, что включенность ее в производственный процесс неизбежно разрушает организм, инициируя перманентные напряжения в системе. Клиническим аналогом «тел без органов» в полном их объеме может считаться «классическая» шизофрения.

Процесс формирования метода шизоанализа имеет свою предысторию.

Культуре постмодерна предшествовала эпоха контркультуры – 60-е годы. События, происшедшие в этот период, сыграли большое значение в судьбе 70-х годов. Революция 1968 года, ее крах изменили психологическое состояние людей, психикой человека более агрессивно начали управлять интуитивные порывы сознания, действительность создала еще более тяжелую психодраму, обострилась чувствительность интеллектуала к социальным проблемам. Человек оказался перед лицом еще более сложной психологической действительности, которая влекла за собой парадоксы, возникающие при попытке объективного познания человеком общества в соответствии с постулатами постфрейдизма. Постфрейдисты постигали влияние социума и культуры на развитие и становление человеческой личности, а также на возникнове-

ние у нее невротических отклонений.

Метод шизоанализа был порожден крушением революции 1968 года, и он оказался результатом осмысления этого события. Бунт, направленный против образа жизни антагонистического общества, нанес «... удар не только по капитализму, но и по его духовному плоду – психоанализу, выявив их общую границу – шизофрению» [4].

Основой для создания метода шизоанализа «... послужило стремление сломать устоявшийся стереотип западного интеллигента – пассивного пациента психоаналитика, «невротика на кушетке» и утвердить нетрадиционную модель активной личности – «прогуливающегося шизофреника» [5], который именуется как «шизоиндивид». Делёз и Гваттари, объясняя суть «шизоиндивида», пишут, что шизофреник – субъект декодированных потоков на «теле без органов», он расположен на пределе капитализма, представляя собой его зрелую тенденцию, прибавочный продукт, пролетария и ангела-истребителя. Основанием же обстоятельства, что капитализм и шизофрения внешне выглядят как антиподы, считается стремление первого не столько кодировать и перекодировать потоки желаний, сколько дать установку на декодирование их. Шизофрения в этой диаде выступает как предел более высокого порядка, «внешний» предел, ибо она осуществляет процедуры декодирования на десоциализованном «теле без органов» в отличие от капитализма, который трансформирует потоки желания на «теле» капитала как детерриториализованного социума. Исходя из вышесказанного, всеобщая история предстает в рамках шизоанализа как процесс «детерриториализации». Естественным продуктом детерриториализации желаний является «шизоиндивид», шизофреник, повторим, – субъект декодированных потоков на «теле без органов».

Надо подчеркнуть, что в шизоанализе шизофреник «... не психиатрическое, а социально-политическое понятие» [6]. «Шизоиндивид» в шизоанализе предстает как не действительный или психбольной, а как «... котестант, тотально отвергающий капиталистический социум и живущий по естественным законам «желающего производства» [7]. Итак, «шизоиндивид» не совместим с социальной формацией капитализма, не согласен с условиями существования в постсовременном обществе и сознательно отрицает их (в угоду своего бессознательного), выступая как образ человека постсовременного мира, модель индивидуума, представляющий «машину желания».

Делёз и Гваттари считают, что искусство «... желаящая художественная машина, производящая фантазмы. Ее конфигурация и особенности работы меняются применительно к тому или иному виду искусства – литературе, живописи, музыке, театру, кинематографу» [8].

Исследуя шизоанализ в искусстве, Н. Маньковская при анализе работы Делёза и Гваттари выделяет вопрос – кто может быть подлинным агентом желания, творцом жизни. «Им оказывается тот, в ком сильнее импульс бессознательного, – ребенок, дикарь, ясновидящий, революционер. Однако качества всех этих «шизо» уступают высшему синтезу бессознательных желаний, венцом которых выступает художник» [9]. Вышесказанное дает возможность подойти к кинорежиссеру как к модели индивидуума, представляющего «машину желания», так и как к шизофренику, в котором обнаруживается насыщенность бессознательных желаний. На первый план выходит фантазм, который характеризует не только психический комплекс, но и творческий метод автора фильма. Художественная структура фильма, созданного режиссером в любом жанре, сотворена разными творческими методами. Режиссер прибегает к определенной технике монтажа, в которой свой отпечаток оставляют фантазм и безумие. Фильм способствует не только прояснению образа реальности, но и реального облика жизни самого режиссера, того его онейрического мира, который сокрыт и неуловим

простым глазом. Идентификация определенных режиссеров через фильм приводит к мысли, что они при создании картины, до или после, находились или находятся в состоянии латентной шизофрении. Фильм проецирует психическую реальность режиссера, ту, что преобладает в его бессознательном, выражая шизофреническую свободу. Фантазм и безумие в фильме, с одной стороны, прикрывают, а с другой стороны – проясняют психогенное состояние режиссера, фиаско его «Я». Примерами могут служить работы режиссеров-модернистов и режиссеров-постмодернистов, представляющие разные национальные киношколы.

Не только режиссеры, но и актеры часто находятся в состоянии невроза, который отражается в созданных ими персонажах, а их шизофрения (латентная или явная) отпечатывается не только в образах их героев, но и удерживается в созданных ими образах. Примером могут служить актеры Джейн Фонда – «Загнанных лошадей пристреливают, не правда ли?» [1969], Фей Данауэй – «Дорогая мамочка» [1981], Клаус Кински – «Агирра гнев божий» [1972], Настасья Кински – «Отель «Нью-Гемпшир» [1984], Деми Мур – «Разоблачение» [1994], Шерон Стоун – «Основной инстинкт» и т.д. Режиссеры в актерах искали и находили те психические комплексы, которыми должны были обладать их персонажи.

Художественный шизоанализ применим во время исследования персонажей фильмов, снятых в жанре кинопритчи в творчестве режиссеров, представляющих эстетику постмодернизма в кино: П. Гринуэй, Д. Джармуш, Д. Джармен, Д. Кроненберг, братья Э. и Л. Вачовски, П. Альмодовар, Т. Хэкфорд, М. Скорцезе и многих других.

«Шизоиндивидом» предстает герой притчи Р. Фаэнца «Эскалация» [1969]. Картина – притча об отчужденности человека, который находит свое счастье в полном приспособленчестве, приводит его к мнимому бунту, реализующемуся в безумии и в последствиях этого бунта. Герой фильма, Лука Ламбертенчи, является представителем буржуазного общества, примыкая к той хиппующей молодежи, которая принадлежала к этому течению формально. Отрешенный от реальности, Лука ведет пассивный образ жизни, однако желание овладеть богатством, приобрести социальную значимость заставляет его повернуться лицом к жизни. Лука совершает «прыжок» в реальность, но, оказавшись в пространстве жизни, в быту, он понимает нечто такое, о чем не подозревал, находясь в одиночестве. Он осознает, что жена уже давно не любит его и в нем начинает господствовать «Оно», которое проявляется в его неврастеническом состоянии, в его безумии. Итак, поводом бунта «мятежника» становится крах любви, и он принимает крайнее решение. Бессознательное позволяет ему не только убить жену, но и совершить садистский акт над телом мертвой женщины. Выбравшийся из одиночества муж разрисовывает мертвое тело, его внутренняя экзатичность помогает ему сжечь труп и развеять пепел по морю. Бунт человека против неискренних искусственных отношений, приводящий индивидуума к образу лицедея, символизирует болезненное состояние всего общества.

«Шизоиндивидами» представлены притчевые образы и других мастеров итальянского кино. Примером можно привести героев притч М. Феррери «Диллинджер мертв» [1968], «История обыкновенного безумия» [1981]. Именно о безумии жизни, о бессознательном, уродующем и разрушающем человека как биологическое существо, и было рассказано в этих притчах мастера в образе человека «шизоиндивид».

Творчество Р.В. Фасбиндера выделялось неприятием действительности немецкого общества, его духовным обнищанием. В его фильмах присутствует ощущение предельности бытия. Ощущение отчаяния заостряет внимание зрителя на психологии фасбиндеровских образов. Психоанализ помог режиссеру в истолковании психодрамы, образами которой предстали как герои мастера, так и кризисные ситуации,

которые породили психологическую среду фильма. Например, в фильме «Замужество Марии Браун» [1980] время до и после Второй мировой войны показано как фактор, порождающий сложные психологические ситуации и одновременно обличающий их.

Основой для своего последнего фильма Фасбиндер выбрал роман Жана Жене «Керель из Бреста», в котором действие происходит в 30-е годы. Фильм «Керель» [1982] стилизован и существует вне времени. Герой картины Керель, моряк с корабля «Венжер», сходит на берег в портовом городе Брест, где оказывается в отребье общества, которое доводит его до безумия, он мстит обществу, ведь в нем начинает доминировать бессознательное благодаря моральному натиску окружающих.

Керель – типичный субъект, представляющий модель человека – «желающей машины». Он ангел апокалипсиса, ангел-истребитель, притягивающий и восхищающий всех, кто вступает с ним в контакт, но на самом деле он больше интересуется самым собой. Керель – охваченный страстями молодой человек, тот, кто вносит разгром в сексуальную жизнь портового города. Объектом его желания оказываются представители разных социальных групп. Керель постоянно стремился к саморазрушению в обществе, где власть и его отношение ко всем регулировалась его жестокими законами, которые создавали и обеспечивали существование насилия, безумия.

В фильме наряду с Керелем предстают «шизоиндивидами» и другие персонажи картины. Керель втянул в свою игру Себлону и Лизиан. Они оказались воплощением трагического разрыва между желанием и объектом желания. Трагедия Кереля заключается в том, что он потерял свое «Я», признал статус Джил как «другого». Ради любви к нему Керелю пришлось бы отказаться от своей пассивности, от своей роли и образа, который был в поиске своего отражения (Керель видит свое искаженное лицо в воде после убийства Вика). Фасбиндер сконцентрировал все действие в фильме на теле Кереля (сместив фокус с женской фигуры на мужскую), чтобы раскрыть свою, авторскую мысль. Таково восприятие раздробленного мира и его обитателей, жестокости тех обстоятельств, которые формируют модель человека-«желающей машины».

Герои фильма «Основной инстинкт» [1992] П. Верховена, «шизоиндивидумы», наличествуют в сложном психологическом поле, где их существование стоит перед лицом «ничто». Обстоятельства в фильме проясняют скрытую женскую психику, ее негативность, которая ведет мужчин к танатосу.

Верховен в этом фильме проблему развития психической деятельности человека показал с помощью инстинктивного действия человека. Его героиня, популярная писательница Кэтрин Трэмбел, одержима манией соблазнять, а затем убивать мужчин при сексуальных актах. Объектами ее желания являются мужчины. И фильм начинается со сцены совокупления рок-звезды Джона Моза со своей пассией, которая убивает его ножом для колки льда. Идет расследование преступления, в котором подозревают Кэтрин.

Инстинктивное поведение женщины-соблазнительницы маскируется так, что трудно постигнуть аномальный вектор ее бессознательного. Безумная, чудовищно хитрая и постоянно ускользающая от возмездия, Кэтрин пытается войти в доверие к мужчинам, а затем совершает то, что стоит за базовым инстинктом. Влечение убивать сохраняет ее, уводит от мысли, что она тоже может оказаться объектом для помышления кого-то, то есть отдаляется от факта собственной смерти. Здесь надо отметить тот факт, что писательница не несет в себе жизненное начало. В разговоре с детективом Кэтрин признается, что ненавидит детей, то есть она не несет в себе материнское чувство.

Кэтрин – социально обеспеченная, ее состояние насчитывает 110 миллионов долларов, она имеет степень по психологии и литературе, занимается полностью

«творчеством», убивает и пишет, ведет разгульный образ жизни, употребляет алкоголь, кокаин, уверяет Ника (детектива) в том, что под воздействием кокаина заниматься сексом – довольно приятное ощущение. Об этом свидетельствует сцена, в которой при досмотре тела покойного рок-звезды полицейские обнаруживают кокаин не только рядом с кроватью, но и на его теле.

Режиссер сопоставляет образы двух «шизоиндивидов» – Кэтрин и Ника.

«У меня нет правил, я люблю экспромт», – заявляет писательница. Кэтрин соблазняет Ника, он подключается к затеянной писательницей игре, в которой ему предстоит миссия – довести игру до конца, от этого зависит его судьба. Она пытается контролировать его разум, вести игру в свою пользу так, чтобы затуманить его сознание.

Кэтрин исследовала и исцеляла духовные недуги людей, а затем создавала художественные образы из реальных людей, показывая их психический комплекс. Ник тоже мог бы быть ее образом, ведь в нем распознаются психотические черты, нездоровая вспыльчивость, гипертрофированное самолюбие. Безумная жизнь Ника приводит его жену к бессознательному поступку, она кончает жизнь самоубийством. Психическое состояние Ника постоянно проверяется на службе. Он застрелил несколько человек, на работе употреблял кокаин и чудом ушел от тюрьмы. Однако Ник не жаждал и не жаждет исцеления. Он видит в Кэтрин убийцу, влюбляется в нее ради разоблачения, не в реальную женщину-писательницу, а в спонтанно придуманную «фею». Газ, коллега по службе, упрекает его в сексуальной связи с Кэтрин, ведь она с холодным и жестоким умом. Кэтрин очередными дозами напоминает Нику его поступки, связанные с проявлением его безумия – ты убил двух подозреваемых, ты пристрелил двух туристов, называя их стрелками. Кэтрин «пишет» с Ника образ своего будущего героя – он детектив, который выбрал не ту женщину, и она одержима страстью убить его. Кэтрин знает все о нем, ведь по ее велению Нильсон доставил ей досье за 50 000 долларов и использует материал против него в книге, утверждая, что ему известно, что толкает на убийство, что втянуло его в это на практике, как «помогает» кокаин в это время. Она не сумеет одолеть сильные импульсы своего бессознательного, несмотря на то, что смогла обмануть даже детектор лжи, и в финальной сцене она оказывается вне игры, Ник разоблачает ее виновность.

Психическое состояние Рокси, подруги и любовницы Кэтрин, выражается в ее отношении к Кэтрин, в ее безумии. В 16 лет Рокси (проявление латентной шизофрении), на почве ревности, что ее братьям родители уделяют больше внимание чем ей, бритвой перерезала глотку братьям. Инстинкт самосохранения в ней проявляется уже в начале фильма. Рокси уверяет Ника и Газа в том, что Кэтрин не убивала рок-звезду Джимми Моза. Она без всякого стеснения демонстрирует свое лесбийское отношение с Кэтрин, постоянно сопровождает ее, следит за ее сексуальной жизнью и присутствует при каждом акте, наслаждаясь и возбуждаясь сношением двух тел. Рокси отрицательно относится к связи Ника и Кэтрин, несмотря на то, что к другим партнерам Кэтрин она относилась лояльно. Рокси угрожает Нику убийством. Безумие доводит Рокси до того, что она садится за руль спортивной машины Кэтрин и от ее лица пытается сбить насмерть Ника, однако в схватке со стрелком она гибнет. В итоге инстинктивные действия приводят Рокси к танатосу.

Среди героев фильма больше всех базовый инстинкт движет психологом полиции Элизабет Гарнер. Она ведет войну за выживание в обществе, где каждым человеком овладевает безумие. Она никому не показывает динамику своей психической деятельности, а манипулирует людьми. По ходу действия проясняется, что она была в лесбийских отношениях с Кэтрин, подражала ей, учась вместе с ней в колледже в Беркли. Ник и Элизабет – бывшие любовники, она знает все его наклонности, и каж-

дый раз, напоминая ему об этом под видом помощи, действует на его психику, чтобы держать в руках его душу. Она ревнует его к Кэтрин, зная ее, характеризует так – «в ней сидит дьявол, и она умна», оберегая Ника от ее коварства. Ник не выдерживает ее нападки, пытается отогнать от себя ее словами – «найди психиатра, чтобы избавиться от злости», однако она пытается удержать его при себе. Ник, при неясном для него обстоятельстве, убивает Элизабет, которая пыталась достать из кармана плаща ключи от его квартиры в качестве доказательства верности, ведь в тяжелые минуты она старалась быть рядом с ним. Инстинктивные действия приводят Элизабет и Рокси к ревности и обладанию, а за этим стоит убийство, что со своей стороны привело их к «ничто».

Когда Ник задает Кэтрин вопрос – «нигде не исповедовалась», то он получает ответ «никогда», потому что ею двигает базовый инстинкт, который на стороне писательницы, которая пишет о необычных людях и старается быть с ними в близких контактах, шокировать читателя. «Кто-то должен умереть» – эти слова принадлежит Кэтрин, которая с грустью сообщает, что «все, кто дорог для меня, умирает». Писательница понимает, что она осталась одиноким существом в этом мире, и со словами «я всех теряю, я не хочу тебя терять» не совершает очередного преступления и фильм заканчивается кадром – крупным планом осколки льда и нож валяется на полу. Кэтрин не совершает убийства не потому, что в ней пробудились какие-то чувства к нему, так как она отрицает их и не хочет иметь друга жизни, не хочет создать семью. В этот момент она одерживает верх над ним, «диктует» свои условия, пытаясь продолжить игру, но она не может ужиться с той мыслью, что игра может иметь конец, так как конец – это означает конец ее «Я».

В фильме базовый инстинкт не оказывается «спасительным» для всех «шизоиндивидов», инстинктивные действия ставят их между жизнью и смерти, проявляя деятельность женской негативной психологии, той патологической силы, которая воздействует и ведет к разрушению всего и вся и приводит женщину к непониманию собственного психического состояния, своей личности, выживая свое «Я» в существовании.

Верхувен, сопоставляя противоположные и схожие образы, исходя из их бессознательного, воссоздал динамическую целостность конкретного человека в основных аспектах его психики.

«Шизоиндивидами» предстают герои притчи Т. Хекфорда «Адвокат дьявола» [1997]. Зритель видит неблагоприятное взаимоотношение Джона Милтона и Кевина Ломакса. В фильме воцаряется хаос, взаимодействие случайных действий и не взаимосвязанных обстоятельств приводят к пониманию конкретных персонажей, которые создают психодраму, где господствуют безумие, галлюцинации, фантазмы, одним словом, те симптомы, которые образуют бессознательное. Персонажи фильма представляют модель человека – «желающей машины». Они существуют в абсурдном мире, где их действия, взаимоотношения разрываются случайными факторами, парадоксальные ситуации создают те обстоятельства, при которых фантазмы достигают своего апогея. Хекфорд в этой картине показывает агрессивную форму несимволического бессознательного, иллюстрирует подноготную невроза, шизофрении, чтобы представить образы тех индивидуумов, которые не смогли из-за психологических трений найти в себе равновесие. Режиссер дает возможность зрителю увидеть многоликую реальность жизни, поразмыслить о проблемах духовности и морали, понять, что в самом человеке находится та сила, которая способствует понятию того, что побеждать надо именно внутри, а не вовне.

Шизоиндивиды – антиподы тех, кто подлежат психоанализу. Шизоиндивиды

– итог опыта виртуализации, и закреплены на экране тем, что виртуализуют реальность, представляя тип образов – «образ-время», психическую реальность человека последнего тридцатилетия XX века.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Маньковская Н. Эстетика постмодернизма. СПб.: АЛЕТЕЙЯ, 2000. С. 97.
2. Постмодернизм. Энциклопедия. Минск.: ИнтерпресСервиз. Книжный дом, 2001. С. 980.
3. Маньковская Н. Эстетика постмодернизма. СПб.: АЛЕТЕЙЯ, 2000. С. 94.

S. Tuguchi

SCHIZOANALYSIS IN STUDIES OF PARABLE CHARACTERS IN FILM PARABLES BY DIRECTORS OF POSTMODTRNISTIC A ESTHETICS

Abstract: The articles reviews artistic schizoanalysis in the process of study of parable characters in the films created by directors of different generations.

Key words: Postmodernist aesthetics, art psychology, film parable, art shizoanalysis, classical psychoanalysis.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФАНТОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (ПО ПСИХОИСТОРИЧЕСКИМ РАБОТАМ Ф. АРЬЕСА И Л. ДЕМОЗА)*

Аннотация: В статье обосновывается формирование инфантологического дискурса как методологического междисциплинарного инструмента современного дискурса – анализа. На материале психоисторических работ Филиппа Арьеса и Ллойда Демоза дается теоретический анализ понятия «ребенок» и эволюции феноменов детства.

Ключевые слова: дискурс – анализ, инфантологический дискурс, феномен детства, психология развития.

Попытки историков психологии дать свою трактовку истории, или – концепций истории [8; 9; 10; 11], свидетельствуют о том, что исследование психологических проблем в историческом контексте является сегодня актуальным для гуманитарных разработок, и предлагаемые теоретиками понятия и категории требуют верификации. Объекты исторической психологии на протяжении веков терминологически могут не меняться, однако смысл, вкладываемый исследователями разных лет в одно и то же понятие, может существенно разниться в разные исторические периоды. Как следствие, проблема преемственности знаний, сбережения и преумножения традиций, в том числе – традиций историко-культурного и психоисторического исследования – обостряется в связи с тем обстоятельством, что упомянутые знания и традиции в течение времён меняли свою структуру и содержание, теоретический понятийный каркас, практики и формы их осмысления. Наиболее ярко данная проблема очерчена в тех случаях, когда предметом исследования выступают объекты и понятия, функционирующие «на стыке» различных дисциплин и практик, выступая при этом в качестве своего отдельного «модуса», «пучка значений» сугубо как внутриспредметный, узкопрофессиональный термин. Здесь важно не ограничиваться цеховой, «внутрипредметной» трактовкой, но рассматривать исследуемый объект во всех его модусах. В таких случаях траектория значений того или иного термина, нормы употребления понятия в различных практиках, а также принципы исследования и продуцирования точек зрения на них, сами по себе являются не только индикаторами, но существенными характеристиками исторических периодов. В подобных случаях перед исследователем стоит задача не только зафиксировать историческую смену значений того или иного понятия, но и попытаться ответить на вопрос о том, почему эти изменения произошли. Также существенным является то, что анализу подвергается не вся совокупность общественных, культурных, экономических, властных и т.д. факторов, но те из них, что непосредственно связаны с функционированием исследуемого понятия, с бытованием анализируемого объекта. Наиболее оптимальной методологией, позволяющей работать с историческими объектами, «погруженными» в гетерогенный материал, находящимися на «стыке» психологического, социального и культурного, является методология «дискурсивного анализа». Вычленение дискурса, когерентного исследуемому объекту, позволяет решать важнейшие исследовательские задачи. При этом нам представляется важным обозначить в качестве такового «пограничного», «стыкового» понятия понятие «детство», и обозначить, что важнейшим в дискуссиях по проблемам истории, психологии, дискурсивных практик и психоанализа является

* © Парамонова А.А.

появление понятия инфантологического дискурса. Именно проблема детей, концепции детства стала импульсом для «выхода» экспертных, «дисциплинарных» дискурсов, обсуждений феномена детства за собственные рамки институтов и профессионально-властных сообществ [5; 6; 8; 9; 10; 11].

Детство как предмет психологического исследования можно проследить в отечественной психологии в работах В. Штерна, Ж.Пиаже, И. Соколянского, Д.Б.Эльконина и др. авторов, исследующих парадоксы детского развития, заключающие в себе необходимость исторического подхода к пониманию самого феномена детства. Теоретические обоснования исторических периодов детского возраста разработаны в трудах отечественных психологов П.П.Блонского, А.С.Выготского, Д.Б.Эльконина. Почти нет ни одного психолога, занимающегося проблемами общей психологии, который бы одновременно так или иначе не затрагивал бы проблемы детства. В этой области работали такие известные ученые, как Дж.Уотсон, К.Бюллер, К.Кофка, К.Левин, А.Валлон, З.Фрейд, Э.Шпрангер, Ж.Пиаже, В.М.Бехтерев, С.А.Рубинштейн, А.С.Выготский, А.Р.Лурия, А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин, Б.Г.Ананьев и др. Накопленный огромный багаж из разных областей наук и различных социальных практик исторически дифференцировался в разные научные психологические направления исследования ребенка и проблем детства. Современные ученые все больше обращаются к практике дискурс-анализа, основы которой впервые были разработаны в философии – М.Фуко [8; 9; 12; 13; 14; 15; 16], в социокогнитивном подходе – Ван Дейком, в лингвистике – Н. Фэркло и Э. Лакро, в социологии – Ш. Муффом, в дискурсивной психологии – Л.Филлипсом и М.В.Йоргенсен [7]. На сегодняшний день в отечественной психологии разработаны адаптированные методики дискурс-анализа, например, методика А.А.Хвостова, которая представлена в работе Е.А.Булгаковой. Российские социальные психологи, социологи, филологи и другие исследователи активно используют методологию дискурс-анализа в своих работах. В своем психоисторическом исследовании при анализе феноменов детства и эволюции понятия ребенок, его отношений с миром взрослых мы опираемся на концепцию дискурса М.Фуко и концепцию «пси-комплекса» Н.Роуза [12; 13; 14; 15; 16], развивающего идеи М.Фуко в философском и культурном поле. Мы вводим понятие «инфантологический дискурс», которое позволяет проанализировать представленный в статье материал концепций Ф.Арьеса и Л.Демоза в современной психоисторической парадигме.

Под **инфантологическим дискурсом** мы понимаем порядок речевых конструкций о ребенке, развитие психологических практик социальных институтов детства, их взаимосвязи с властными процессами управления исследованиями вопросов детства и регулировании процессов воспитания, обучения и развития детей, реализуемые в пространстве властно-знаниевых отношений [8; 9; 11; 13; 14; 15; 16]. В данной статье мы попытаемся проследить развитие инфантологического дискурса в концепциях феноменов детства и эволюции детства в работах известных историков психологии Филиппа Арьеса и Ллойда Демоза.

Современная западная психоистория сложилась и развивалась прежде всего как история детства. К современным психоисторическим работам относятся исследования В.Холлвей [16], М.Коула, Э.М.Орла, Дж.Бэдфорд, Х.Скаддер, О.Крисмана, С.Левина, Э.Эриксона и др. Среди российских ученых, обращающихся в своих исследованиях к психоисторическим методам, можно выделить А.Г.Асмолова, В.Е.Клочко, М.В.Кирчанова и др.

Мишель Фуко [8; 9; 13; 14; 15; 16] упоминает в своей работе исследования Филиппа Арьеса и предлагает видеть в том, что сделано Арьесом, не «историю ментальностей» (как это считал сам историк), но «историю практик» [8, 649]. Среди российских

исследователей, обращающимся к работам Ф.Арьеса, можно выделить А.Я.Гуревича [3; 4], Л.Ф. Обухову [6], В.А. Шкуратова [10; 11] и др. Исследования Л. Демоза [5] по вопросам эволюции детства практически неизвестны современным российским авторам [10].

Филипп Арьес о феноменологии детства. В современной детской психологии исторически понятие детства связывается не с биологическим состоянием незрелости, а с определенным социальным статусом, с кругом прав и обязанностей, присущих этому периоду жизни, с набором доступных для него видов и форм деятельности [6, 15]. Французский демограф и историк Филипп Арьес собрал и систематизировал множество интересных фактов для подтверждения своей идеи, что отразилось в его психоисторических исследованиях [1; 2; 11]. Он выделил и систематизировал историю сознания понятия детства в Западной Европе, исследовав на историческом материале отношение к детям, феноменологию детства и детского возраста и др. вопросы, что в зарубежной психологии послужило возрастанию интереса к исследованию ребенка и детства как феномену. Исследования самого Ф. Арьеса признаны классическими. В 1960 году в книге «Ребенок и семейная жизнь при старом порядке» [2] он на обширном историческом и художественном материале доказывает, что до Нового времени на детей вообще не обращали внимания, не было понятия детства и особого отношения к детям; не было детской одежды, игр, игрушек и пр. атрибутов детства; с детьми не играли, их не ласкали и не воспитывали; детей при возможности отдавали кормилицам, очень рано отправляли на учебу или заработки, жестоко обращались с ними, не говоря уже о частых случаях инфантицида. Его заявление вызвало критику со стороны различных исследователей детства, в том числе и Ллойда Демоза [5], о котором речь пойдет ниже. Вплоть до XIII века, согласно Арьесу, искусство не обращалось к детям, отсутствует изображение реальных детей, и детские образы встречаются в религиозных сюжетах в аллегорическом смысле. Это младенцы-ангелы, младенец Иисус и нагое дитя как символ души умершего. В описанное время не было понимания и отношения к ребенку как к личности. Если же в произведениях искусства и появлялись дети, то они изображались как уменьшенные копии взрослых людей. В те времена не было знания об особенностях и природе детства, и сам интерес к детям еще не был сформирован. Слово «ребенок» долго не имело того точного значения, которое придается ему сейчас.

Детство достаточно долго в сознании взрослых оставалось периодом быстро проходящим и малоценным. Согласно идее Ф.Арьеса, безразличие по отношению к детству было прямым следствием демографической ситуации того времени, отличавшейся высокой рождаемостью и большой детской смертностью. Признаком преодоления безразличия к детству, по мнению Ф. Арьеса, служит появление в XVI веке портретов умерших детей. «Их смерть, пишет он, теперь переживалась как действительно невозполнимая утрата, а не как вполне обычное событие» [2]. Преодоление равнодушия к детям происходит, если судить по живописи, не раньше XVII века, когда впервые на полотнах художников начинают появляться первые портретные изображения реальных детей - портреты детей влиятельных лиц и царственных особ в детском возрасте. Таким образом, по мнению Ф.Арьеса, открытие детства началось в XIII веке, его развитие можно проследить в истории живописи XIV-XVI веков.

Ф. Арьес в своем анализе понятия детства выделяет такой критерий, как отношение взрослых к одежде детей, рассматривая ее важным символом изменения отношения к детству вообще. Детская одежда до XVI столетия в Европе являлась уменьшенной копией взрослой одежды, в которой выражалась принадлежность к определенному социальному слою общества. Начиная с XVI-XVII столетий начина-

ет появляться уже специальная детская одежда. Отсутствие у взрослых межполовой дифференциации в отношении ребенка проявляется в том, что для мальчиков и девочек раннего возраста одежда была одинаковой и состояла из детского платица. Чтобы отличить мальчика от мужчины в более старшем возрасте, его одевали в костюм женщины, и этот костюм просуществовал до начала XX столетия, несмотря на социальные изменения общества и удлинение общего периода детства в XX веке. В России в крестьянских семьях до революции дети и взрослые также одевались одинаково. Л.Ф.Обухова считает, что эта же особенность сохраняется там, где нет больших различий между работой взрослых и игрой ребенка [6, 17].

Аррьес выделяет три тенденции в эволюции детской одежды: феминизацию, архаизацию и использование одежды более низших сословий общества. Под феминизацией понимается использование в одежде для мальчиков элементов и деталей женского костюма; под архаизацией - использование для детской одежды тенденций предшествующего исторического времени (например, появление у мальчиков коротких штанов); и использование для детей высших сословий обычного взрослого костюма низших (например, крестьянской одежды).

Формирование детского костюма, согласно Ф. Аррьесу, стало внешним проявлением глубоких внутренних изменений отношения к детям в европейском обществе. Открытие детства позволило описать полный цикл человеческой жизни. Для характеристики возрастных периодов жизни в научных сочинениях XVI-XVII веков использовалась терминология, которая до сих пор употребляется в научной и разговорной речи: детство, отрочество, юность, молодость, зрелость, старость, сенильность (глубокая старость); но современное значение этих слов не соответствует их первоначальному смыслу. В старину периоды жизни соотносились с четырьмя временами года, с семью планетами, с двенадцатью знаками зодиака. Ф.Аррьес пишет об открытии детства не в терминологии открытия любви к детям. Открытие детства соответствует осознанию особенного периода жизни, осознания же любви к детям в этот период еще не существовало: как только ребенок выходил из-под опеки кормилицы, он сразу же оказывался в мире взрослых, и к нему относились как к взрослому.

В области искусства представления о периодах человеческой жизни нашли отражение в росписи колонн Дворца Дожей в Венеции, на многих гравюрах XVI-XIX веков, в живописи, скульптуре. Ф. Аррьес подчеркивает, что в большинстве этих произведений возраст человека соответствует не столько биологическим стадиям, сколько социальным функциям людей. Например, в росписи Дворца Дожей возраст игрушек символизируют дети, играющие с деревянным коньком, куклой, ветряной мельницей и птичкой; школьный возраст изображает мальчиков, которые учатся читать, носят книги, а девочки учатся вязать; возраст любви и спорта открывается изображением юношей и девушек, которые вместе гуляют на празднике; возраст войны и рыцарства символизирует человек, стреляющий из ружья; зрелость открывается изображением судей и ученых.

Дифференциация возрастов человеческой жизни, в том числе детства, по мнению Ф. Аррьеса, формируется под влиянием социальных институтов семьи, школы, колледжей, университетов, то есть новых форм общественной жизни, порождаемых развитием общества. Ф. Аррьес выделяет пять основных возрастных концепций детства.

1. Раннее детство впервые появляется внутри семьи, где оно связано со специфическим типом общения – «нежением» и «балованием» маленького ребенка. Ребенок для родителей – хорошенький, забавный малыш, с которым можно развлекаться, с удовольствием играть, учить его и воспитывать. Такова первичная, «семейная»

концепция детства, согласно Арьесу. Стремление «наряжать» детей, «баловать» и «нежить» могло проявляться только в семье. Сам язык описания отношений ребенка и взрослого у Арьеса отражает преобладание чувственных компонентов и аспектов идеализации нежного младенческого тела. Интересно, что в исследовании Й.Хейзинга «Осень Средневековья» также отмечается факт умиления взрослых перед детьми, фиксированная дата позднего Средневековья, давшая начало «традиции умиления», культуре нежных чувств по отношению к детям (до 11—12 вв. ничего подобного Хейзинг не наблюдает).

2. Смена в Европе и России концепции ребенка в обществе отражается в XVII веке в появлении следующей концепции детства: возрастает психологический интерес к **воспитанию и обучению детей**. Научные тексты конца XVI и XVII веков в Европе наполнены комментариями относительно детской психологии. Близкие по содержанию глубокие педагогические идеи, советы и рекомендации содержатся и в произведениях русских авторов XVI - XVII веков.

3. **Концепция рационального воспитания**, основанного на строгой дисциплине, проникает в семейную жизнь в XVII веке. Внимание родителей начинают привлекать все стороны детской жизни. Но функцию организованной подготовки детей к взрослой жизни принимает на себя не семья, а специальное общественное учреждение – школа, призванная воспитывать квалифицированных работников и примерных граждан. Школа, по мнению Ф. Арьеса, вывела детство за пределы первых лет материнского, родительского воспитания в семье. Школа благодаря своей регулярной, упорядоченной структуре способствовала дальнейшей дифференциации понятия «детство». Универсальной мерой, задающей новую разметку детства, стал «класс». Ребенок вступает в новый возраст каждый год, как только меняет класс. В прошлом жизнь ребенка и детство не подразделялись на такие тонкие слои. Школьный класс становится определяющим фактором в процессе дифференциации возрастов внутри самого детства или отрочества. «Возраст, как и класс, меняется с каждым годом, но это уже новое явление» [2, 182]. Ф. Арьес связывает понятие детства и отрочества со школой и классной организацией школы как специальными, созданными обществом структурами, специально организованными формами подготовки ребенка к социальной жизни и профессиональной деятельности. С этого момента образованная структура с четко очерченными возрастными границами признается теоретиками педагогики основными элементами школьной структуры. В описании этого периода уже существуют проявление дрессуры, жесткого научения и принуждения, подчинения и телесного наказания за провинности.

4. Следующий возрастной уровень также связывается Ф. Арьесом с новой формой социальной жизни, **институтом военной службы и обязательной воинской повинности**. Это подростковый или юношеский возраст. Понятие «подросток» привело к дальнейшей перестройке обучения. Педагоги начали придавать большое значение форме одежды и дисциплине, воспитанию стойкости и мужественности, которыми ранее пренебрегали. Новая ориентация сразу же отразилась в искусстве, в частности, в живописи: «Новобранец теперь более не представляется плутоватым и преждевременно состарившимся воякой с картин датских и испанских мастеров XVII века, он теперь становится привлекательным солдатом, изображенным, например, Ватто, - пишет Арьес. - Типичный образ юноши создает Р. Вагнер в «Зигфриде» [2, 227].

5. В XX веке Первая мировая война породила феномен «молодежного сознания», представленного в литературе как феномен «потерянного поколения». «На смену эпохе, не знавшей юности, - пишет Ф. Арьес, - пришла эпоха, в которой юность стала

наиболее ценным возрастом... Все хотят вступить в него пораньше и задержаться в нем подольше». Каждый период истории соответствует определенному привилегированному возрасту и определенному подразделению человеческой жизни: «молодость - это привилегированный возраст XVII века, детство – XIX века, юность – XX века» [2, 333]. Язык описания данных процессов отражает присущую молодым людям неопределенность, поиск новых идеалов для самоидентификации, стремление дольше сохранять инфантильное существование и нежелание взрослеть, желание задержаться в данном возрасте дольше.

Исследование Ф. Арьеса посвящено возникновению понятия детства и проблеме осознания детства как общественного феномена. Анализируя концепцию Ф. Арьеса, важно помнить психологические законы осознания, которые выразил Л.С. Выготский: «Чтобы осознать, нужно иметь то, что должно быть осознано» [6, 19].

На основании документальных источников Ф. Арьес иллюстрирует содержание детства знатных людей на примере исторических материалов воспитания Людовика XIII (начало XVII века). Можно отметить акцент на раннее музыкальное и физическое развитие детей высшего общества, раннее обучение чтению и письму, например, Людовик XIII с трех лет стал учиться читать, а с 4-х уже умел писать. В пятилетнем возрасте он играл с куклами и в карты, а в шесть лет – в прятки, шахматы, теннис и др. игры с придворными пажами и солдатами. В шесть лет Людовик XIII упражнялся в отгадывании загадок и шарад. В семь лет все резко изменилось. Детские одежды были оставлены, и воспитание приобрело явно выраженный мужской характер: он начинает обучаться искусству охоты, стрельбе, азартным играм и верховой езде. С этого времени ему читают литературу педагогического и моралистического типа. В это же время он начинает посещать театр и участвует в коллективных играх совместно со взрослыми.

Исследование Ф. Арьеса начинается со Средневековья, ибо лишь в то время появляются живописные сюжеты с изображением детей, и ограничено исследованием детства европейского ребенка из высших слоев общества; он описывает историю детства вне связи с социально-экономическим уровнем развития общества в целом. Конечно же, забота о детях, идея воспитания появились задолго до средних веков, практически у всех представителей истории философии и педагогики, начиная с Аристотеля, мы можем встретить мысли, посвященные детям.

Концепция Ллойда Демоза об эволюции детства. Ллойд Демоз, известный современный американский исследователь истории психологии, создатель концепции психоистории, директор Института психоистории в Нью-Йорке, подробно освещает пути становления эволюции детства, в своей работе «Психоистория» [5] подробно освещает историю детства на огромном историческом материале, делая акцент на сложных, запускающих различные психопатологии у ребенка, отношениях родителей, воспитателей и детей в разные исторические эпохи. Критикуя Ф. Арьеса, Ллойд Демоз в «Психоистории» оспаривает тезис Арьеса о том, что понятие детства «появилось в период Нового времени и было неизвестно в Средневековье» [5, 16]. Демоз на обширнейшем историческом материале показывает, как развиваются различные стили воспитания детей начиная с античности и до наших дней, критикуя тезисы Арьеса о том, что раньше ребенок был счастлив потому, что имел возможность смешиваться с другими возрастными группами, а особое состояние – детство – было «изобретено» в начале нового времени; и второй тезис – о том, что современная семья ограничивает свободу ребенка и увеличивает наказания. Оба тезиса не имеют подтверждения в описанной на историческом материале эволюции детства Л. Демоза.

Приводя внушительную библиографию по истории исследования проблем де-

тей в Европе и мире, автор описывает сложности и перипетии вопроса исследования детства и считает, что сам вопрос написания и серьезного исследования истории детства по-прежнему актуален, подобный труд еще не написан, и он сам только предпринимает эту попытку.

Он впервые в истории психологии излагает психологические принципы, характеризующие взаимоотношения ребенка и взрослого, и прослеживает развитие разных стилей воспитания детей в истории Европы, начиная со Средневековья. В своей книге по истории детства он делает обзор истории инфантицида в различных странах Европы и мира, материнского и отцовского отвержения детей в истории развития цивилизации, жестокого отношения к детям, сексуального и физического насилия родителей и других взрослых по отношению к ребенку и другие сложные вопросы развития ребенка в истории, отражающие «ужасы детского возраста» [там же, с. 39]. Автор делает акцент на том, что эмоциональные потребности ребенка на протяжении многих тысячелетий в истории цивилизации не признавались и отрицались воспитывающим его взрослым, и ребенок (его психика, его тело, его жизнь) «использовался» для разрешения внутренних эмоциональных трудностей самого взрослого.

Изучая историю детства многих поколений, Ллойд Демоз определяет основные психологические принципы истории детства, выделяя различные реакции, которые можно проследить у родителей, когда взрослый находится лицом к лицу со своим ребенком, который «чего-то хочет» [5, 49]. Автор описывает три реакции, или три способа реагирования взрослого на просьбу ребенка об удовлетворении своих детских эмоциональных проблем. Взрослый в истории, по мнению Л. Демоза, может реагировать на просьбу ребенка тремя психологическими способами, которые сводятся к проективной реакции, возвратной реакции и эмоциональному сопереживанию потребностям ребенка. Две первые реакции (проективная и возвратная) существовали в истории на протяжении нескольких столетий. Последняя реакция появляется в конце XIX - начале XX столетия в Европе и России. Суть этих бессознательных реакций взрослых по отношению к ребенку сводятся к следующему.

1) Проективная реакция представляет собой использование ребенка как сосуда своего собственного содержания бессознательного. Проективная реакция представляет собой навязчивую форму эмоционального опорожнения на других, в данном случае на собственного ребенка. Психопсихикам, например, хорошо знаком тип, используемый пациентами в качестве «сливной ямы» для своих обильных проекций. Такое положение существа, используемого как сосуд для проекций, обычно для детей в прошлом.

2) Возвратная реакция сводится к тому, что родитель использует ребенка как заместителя фигуры взрослого, значимого для него в его собственном детстве (возвратная реакция). Возвратная реакция известна исследователям родителей, избивающих своих детей. Ребенок существует лишь для того, чтобы удовлетворять родительские потребности. Неспособность ребенка в качестве родительской фигуры дать ожидаемую от него любовь всегда вызывает наказание. Как рассказывала одна такая мать: «Меня никогда в жизни не любили. Когда ребенок родился, я думала, что он будет любить меня. Если он плачет, то, значит, не любит меня. Поэтому я бью его».

3) Третий тип реакции определяет эмпатию родителя к ребенку – способность родителей сопереживать физическим и эмоциональным потребностям ребенка и направлять свои действия для их удовлетворения. «Эмпатия используется здесь в более узком смысле по сравнению со словарным определением - это способность взрослого регрессировать к уровню потребностей ребенка и правильно распознать их без примеси своих собственных проекций. Кроме того, взрослый должен в определенной

степени дистанцироваться от потребности ребенка, чтобы быть способным удовлетворять ее. Эта способность идентична с используемым психоаналитиками бессознательным «свободно текущим вниманием», или, как Теодор Райк называет его, «слушанием третьим ухом» [5, 19].

Проективная и возвратная реакции у родителей прошлого часто смешивались, производя эффект, который Ллойд Демоз называет двойным образом. В этом случае ребенок одновременно рассматривается как полный проективных желаний, подозрений и сексуальных мыслей взрослого и в то же время как отцовская или материнская фигура. То есть одновременно плохим и любимым. Кроме того, чем дальше в глубь истории, тем более «конкретны» или реифицированы эти реакции, что порождает все более сбивчивые установки по отношению к детям, сходные с установками родителей современных избиваемых или шизофренических детей.

Свои выводы Ллойд Демоз делает из психологического и психоаналитического анализа огромного количества исторического материала. Анализируя этот объемный исторический материал, он составляет периодизацию типов отношений родителей и детей в истории.

Пытаясь выделить периоды с разными стилями воспитания детей, исследователь признает, что «психогенная эволюция с неодинаковой скоростью протекает в разных генеалогических линиях, многие родители как будто «застряли» на более раннем этапе, что даже в наши дни есть люди, которые бьют, убивают и насиловали детей» [5, 82], и это знакомо всем практикующим специалистам в мире в области детской психологии и детской психотерапии. Он продолжает, что «...существуют классовые и региональные различия, ставшие особенно важными в новое время, когда высшие классы перестали отсылать своих детей кормилицам и начали воспитывать их сами. Поэтому, составляя схему периодизации, которая приводится ниже, я ориентировался на наиболее развитых в психогенном отношении родителей в наиболее развитых странах, а датировку привожу по самым ранним упоминаниям в источниках того или иного стиля отношений с детьми» [5, 83].

Шесть последовательных этапов, выделенных Л. Демозом, показывают постепенное сближение ребенка и родителя по мере того, как поколение за поколением родители медленно преодолевают свои тревоги и начинают развивать способность распознавать и удовлетворять потребности ребенка. Кроме того, автор предлагает свою классификацию современных стилей воспитания детей, известных современным психологам. Он выделяет пять основных стилей воспитания: стиль детоубийства или инфантицидный, оставляющий, амбивалентный, навязывающий, социализирующий и помогающий стили воспитания.

В составленной нами табл. 1 по работам Л. Демоза отражаются выделенные им стили воспитания, исторические границы каждого из них и основные типы реакций родительско-детских отношений.

Стиль воспитания	Исторические границы	Реакции родителей на эмоциональные запросы детей
Инфантицидный стиль (детоубийство)	античность до IV века н. э.	У тех, кому повезло выжить, преобладали проективные реакции, а возвратные реакции находили выражение в гомосексуальных половых актах с детьми.

Оставляющий стиль	IV-XIII века н. э	Проекции родителей очень сильные: ребенок полон зла, его надо все время бить. Однако возвратные реакции значительно ослабевают, что видно из уменьшения числа гомосексуальных связей с детьми.
Амбивалентный стиль	XIV-XVII века	Ребенку было позволено вливаться в эмоциональную жизнь родителей, однако он по-прежнему являетсяместилищем опасных проекций взрослых. Задачей родителей было «отлить» его в «форму», «выковать». Этот этап отмечен сильной двойственностью.
Навязывающий стиль	XVIII век	Этот стиль возможен после грандиозного ослабления проективных реакций и фактического исчезновения возвратных реакций, что стало завершением великого перехода к новому стилю отношений. Ребенок уже в гораздо меньшей степени является отдушиной для проекций, и родители не столько стараются исследовать его изнутри с помощью клизмы, сколько сблизиться с ним более тесно, обрести власть над его умом и контролировать его внутренние состояния, его гнев, потребности, мастурбацию, даже саму его волю.
Социализирующий стиль	XIX век - середина XX	Проекции родителей продолжают ослабевать, воспитание ребенка заключается не столько в овладении его волей, сколько в тренировке ее, направлении на правильный путь. Ребенка учат приспособляться к обстоятельствам, социализируют.
Помогающий стиль	с середины XX века	Этот стиль основан на допущении, что ребенок лучше, чем родитель, знает свои потребности на каждой стадии развития. В жизни ребенка участвуют оба родителя, они понимают и удовлетворяют его растущие индивидуальные потребности.

Более подробно содержание стилей воспитания детей раскрывается ниже.

1. Инфантицидный стиль - детоубийства (античность до IV века н. э.) Над античным детством витает образ Медеи, поскольку миф в данном случае только отражает действительность. Когда родители боялись, что ребенка будет трудно воспитать или прокормить, они обычно убивали его, и это оказывало огромное влияние на выживших детей. У тех, кому повезло выжить, преобладали проективные реакции, а возвратные реакции находили выражение в гомосексуальных половых актах с детьми.

2. Оставляющий стиль - abandoning (IV-XIII века н. э.). Родители начали признавать в ребенке душу, и единственным способом избежать проявления опасных для ребенка проекций был фактический отказ от него - отправляли ли его к кормилице, в монастырь или в заведение для маленьких детей, в дом другого знатного рода в качестве слуги или заложника, отдавали ли навсегда в чужую семью или окружали строгой эмоциональной холодностью дома. Символом этого стиля может быть Гризельда, которая охотно от-

казалась от своих детей, чтобы доказать любовь к мужу. Или, может быть, одна из популярных до тринадцатого века картин с изображением суровой Марии, которая крепко, почти до удушья сжимает в руках младенца Иисуса. Проекция по-прежнему очень сильна: ребенок полон зла, его надо все время бить. Однако возвратные реакции значительно ослабевают, что видно из уменьшения числа гомосексуальных связей с детьми.

3. Амбивалентный стиль (XIV-XVII века). Ребенку было позволено влиться в эмоциональную жизнь родителей, однако он по-прежнему был вмещением опасных проекций взрослых. Так, задачей родителей было «отлить» его в «форму», «выковать». У философов, от Доминики до Локка, самой популярной метафорой было сравнение детей с мягким воском, гипсом, глиной, которым надо придать форму. Этот этап отмечен сильной двойственностью. Начало этапа можно приблизительно датировать четырнадцатым веком, когда появилось много руководств по воспитанию детей, распространился культ Марии и младенца Иисуса, а в искусстве стал популярным «образ заботливой матери».

4. Навязывающий стиль (XVIII век). Этот стиль стал возможен после грандиозного ослабления проективных реакций и фактического исчезновения возвратных реакций, что стало завершением великого перехода к новому стилю отношений. Ребенок уже в гораздо меньшей степени был отдушиной для проекций, и родители не столько старались исследовать его изнутри с помощью клизмы, сколько сблизиться с ним более тесно и обрести власть над его умом и уже посредством этой власти контролировать его внутреннее состояние, гнев, потребности, мастурбацию, даже саму его волю. Когда ребенок воспитывался такими родителями, его нянчила родная мать; он не подвергался пеленанию и постоянным клизмам; его рано приучали ходить в туалет; не заставляли, а уговаривали; били иногда, но не систематически; наказывали за мастурбацию; повиноваться заставляли часто с помощью слов. Угрозы пускались в ход гораздо реже, так что стала вполне возможной истинная эмпатия. Некоторым педиатрам удавалось добиться общего улучшения заботы родителей о детях и, как следствие, снижения детской смертности, что положило основу демографическим изменениям XVIII века.

5. Социализирующий стиль (XIX век - середина XX). Поскольку проекции продолжают ослабевать, воспитание ребенка заключается уже не столько в овладении его волей, сколько в тренировке ее, направлении на правильный путь. Ребенка учат приспособляться к обстоятельствам, социализируют. До сих пор в большинстве случаев, когда обсуждают проблему воспитания детей, принимают как нечто само собой разумеющееся социализирующую модель, этот стиль отношений стал основой всех психологических моделей двадцатого века - от фрейдовской «канализации импульсов» до скиннеровского бихевиоризма. Особенно это относится к модели социологического функционализма. В девятнадцатом веке отцы стали гораздо чаще высказывать интерес к своим детям, иногда даже освобождая мать от хлопот, связанных с воспитанием.

6. Помогающий стиль (с середины XX века). Этот стиль основан на допущении, что ребенок лучше, чем родитель, знает свои потребности на каждой стадии развития. В жизни ребенка участвуют оба родителя, они понимают и удовлетворяют его растущие индивидуальные потребности. Не делается совершенно никаких попыток дисциплинировать или формировать «черты». Детей не бьют и не ругают, им прощают, если они в состоянии стресса устраивают сцены. Такой стиль воспитания требует огромных затрат времени, энергии, а также бесед с ребенком, особенно в первые шесть лет, потому что помочь ребенку решать свои ежедневные задачи невозможно, не отвечая на его вопросы, не играя с ним. Быть слугой, а не повелителем ребенка,

разбираться в причинах его эмоциональных конфликтов, создавать условия для развития интересов, уметь спокойно относиться к периодам регресса в развитии - вот что подразумевает этот стиль, и пока еще немногие родители со всей последовательностью испробовали его на своих детях. Из книг, в которых описываются дети, воспитанные в помогающем стиле, видно, что в итоге вырастают добрые, искренние люди, не подверженные депрессиям, с сильной волей, которые никогда не делают «как все» и не склоняются перед авторитетом.

Вместо заключения: методология дискурсивного анализа в психологическом исследовании. Введение понятия инфантологического дискурса позволяет рассматривать современные историко-психологические исследования детства Ф.Арьеса и Ллойда Демоза не как конкурирующие, а как взаимодополняющие концепции; анализ типов взаимоотношений ребенка и родителей на протяжении нескольких веков в развитии цивилизации психоаналитика Ллойда де Моза является таким же фактом исследования общественной жизни различных эпох, как и историко-культурные сопоставления, с которыми работает культуролог и историк Филипп Арьес. Феномен детства, рассматриваемый через призму истории, равноценно вбирает в себя разработки обоих исследователей. В связи с введением понятия инфантологического дискурса современные исследователи феноменов детства могут рассматривать обе представленные концепции как различные пласты одной и той же действительности. Методология дискурсивного анализа даёт определённую разметку, «карту», маршруты дальнейшего исследования, что не только помогает держать в поле внимания исследователя детства дополнительные историко-культурные контексты, но и отслеживать различные абerrации самого понятия в традициях, семейных укладах, властных регламентах и научной коммуникации. Значения понятия «детство», исторически меняясь, насыщаясь, обретая и/или теряя семантическое богатство, рождает различные обычаи, практики, литературу и искусство; но и вплетается в повседневную жизнь людей, в отношения и межличностное общение. В рамках дискурсивного анализа детства нами представлены две различные точки зрения, два подхода к проблеме. Однако инфантологический дискурс не исчерпывается заочным «спором» Арьес-Демоз.

В составленной нами табл. 2 можно проследить сопоставление психоисторических исследований Ф.Арьеса и Л.Демоза в контексте инфантологического дискурса.

Исторические границы	Концепция Ф. Арьеса	Концепция Л. Демоза	Развитие властных механизмов и институтов регулирования проблем детства (инфантологический дискурс)
античность до IV века н. э.	Отсутствие образов детей в художествен. произведениях	Инфантицидный стиль (детоубийство)	Отсутствие властных механизмов, отсутствие интереса к детям со стороны власти
IV-XIII века н. э.	Херувимы, ангелы-младенцы	Оставляющий стиль	Отдельные попытки привлечь внимание к проблеме детской смертности в Европе и др. странах
XIV-XVII века	Зачатки рационального воспитания	Амбивалентный стиль	Развитие общей медицины; выделение педиатрии в самостоятельный институт - властный институт, регулирующий жизнь и здоровье ребенка, контролирующий процесс детской смертности

XVIII век	Дифференцирование детства по возрастам - школа и классы	Навязывающий стиль	Интерес к психическим проявлениям детей с целью развития обучения и воспитания. Начало формирования инфантологического пси-комплекса в Европе и России. Первые работы по детской психологии, открытие первых исследовательских институтов детства, регламентация детской жизни через рекомендации для родителей и педагогов
XIX век - середина XX		Социализирующий стиль	Активное развитие исследований в Европе по психоанализу, педиатрии, педологии, детской психологии; дифференциация психологических направлений исследования детей и семьи; появление властных институтов, регулирующих и контролирующих проблемы детства, закрепление прав ребенка в законодательном порядке, развитие сети подготовки специалистов в области психологии и психокоррекции; выпуск медицинской, психологической и педагогической литературы для специалистов, «психологизация языка» - прочное введение психологических понятий «заботы о развитии ребенка» в канву обычного языка; популяризация современных психологических исследований для детей, родителей и воспитателей; контроль и управление процессами развития и воспитания детей
с середины XX века		Помогающий стиль	Развитие и укрепление современной теории и практики детской психотерапии и выработка эффективных коррекционных форм помощи семье

Проведя теоретический анализ этих концепций, мы можем увидеть в них не противоречащие друг другу феномены. Отнесенный Л.Демозом к эпохе античности (до IV века) инфантицидный стиль воспитания детей соответствует отсутствию детских образов в художественных произведениях в исследовании Ф.Арьеса. В современном психоаналитическом языке существует понятие «мертвой матери» – матери, умерщвляющей младенца своим безразличием, вследствие собственной тяжелой психопатологии. Оставляющий стиль, описанный Л.Демозом, соответствует появлению херувимов и ангелов-младенцев, «мертвых младенцев», описанных Арьесом. Описанный современными психологами и психоаналитиками феномен брошенных детей, которые «отказываются жить» и уходят из жизни еще в младенческом возрасте, не противоречит исследованиям Арьеса и Демоза. С привлечением государства и властных структур к проблеме детской смертности в Европе и позже – в России, появляется педиатрия – научная дисциплина, направленная на изучение и сохранение детского здоровья, и институт заботы о выживании ребенка, исследующая осо-

бенности детского организма, особенности протекания детских болезней, пока только на физиологическом уровне. Описанный Демозом амбивалентный и навязчивый стили воспитания соответствуют появлению у Арьеса идей рационального воспитания детей – появления научно-популярных книг и рекомендаций для родителей и воспитателей, первых концепций влияния на ребенка и родителей: «как правильно, и как неправильно». Следующий период – XVII-XVIII века – соотносятся у Демоза с навязчивым стилем воспитания и дифференцированием понятия детства по возрастам у Арьеса – в Европе на фоне дальнейшего преодоления высокой смертности детей путем выработки и властного контроля санитарно-гигиенических процедур и практик, развития педиатрии как института власти, происходит появление первых исследований по педологии и детской психологии. Ребенок и его жизнь признаются ценностью в обществе, о ребенке и его физическом и душевном мире начинают заботиться; ребенок и его психический аппарат становятся объектом исследования педагогов, врачей, психологов. С конца XIX века появляется и набирает силу в Европе и России новая наука – педология, реализующая идею комплексного и системного исследования ребенка, его жизни, физического и психического здоровья. С этого момента ребенок прочно встроен во властно-знаниевую систему отношений: создаются институты, исследующие жизнь ребенка и особенности его психики, развиваются и создаются различные системы обучения и воспитания детей на идеях дифференцировки их по полу, возрасту, их взаимоотношений со взрослым миром и другим особенностям. Власть проявляет себя в контроле за детской жизнью, развитием и обучением подрастающего поколения. Далее введенный Демозом социализирующий стиль воспитания соответствует развитию школы и разных систем обучения, по Арьесу, что можно соотнести с широким развитием детской и возрастной психологии в Европе и России, развитием детского законодательства и юридической защите ребенка, дальнейшему исследованию форм взаимодействия ребенка с миром взрослых, этапы его адаптации и социализации – вхождения и нахождения своего места во взрослом мире, обучению ребенка эффективным способам взаимодействия с этим миром и контролю его, что, в свою очередь, влияет на развитие самости ребенка и взрослого и создает ее. Так, согласно Н. Роузу, к середине XIX столетия в европейских странах дети связывались с формальной правительственной машиной тремя способами: через здравоохранение, суд по делам несовершеннолетних и детские поликлиники [13]. В России это происходило несколько иным, своеобразным историческим путем, который мы не затрагиваем в данной статье. Последствия психоисторических исследований феноменов детства и эволюции детства привели к усилению в западной психологической мысли интереса к исследованию разных форм детского и подросткового, а также внутрисемейного насилия, исследованию трансгенерационных линий передачи разной степени тяжести психопатологии в семье; также проявляется интерес к разработке новых методов и приемов оказания эффективной консультативной и психотерапевтической помощи ребенку и подростку, основанных на глубинном понимании развития внутрисемейных психопатологических процессов и выработки механизмов их устранения, что нашло свое отражение в появлении и развитии различных новых форм психологической помощи ребенку и семье в целом. Дискурсивный анализ поможет нам проследить дальнейшие трансформации этих практик и их влияние на теоретические исследования как общего, так и узкоспециального плана.

В речевых конструктах о ребенке, культурных артефактах присутствуют все смыслы, в равной степени, исследованные как Ф. Арьесом, так и Л. Демозом. Каждый из них несёт в своих исследованиях своё собственное представление о детстве, усвоенное им с помощью различных практик, дисциплин и механизмов трансляции

культуры. Каждый из них – преемник определённой традиции, устоявшейся точки зрения на этот феномен. Инфантилистический дискурс, привлекая к исследованию психического феномена обширный историко-культурный материал, даёт возможность психологу более точно и корректно обозначить свою позицию по отношению к культуре, истории и традиции. В частности, на протяжении некоторых исторических периодов предмет психологии, её место в обществе и значение объектов психологического исследования выходили за рамки сугубо профессиональных обсуждений, а становились важнейшим моментом широких общественных дискуссий, приводящих к беспрецедентным историческим последствиям (об инфантилистическом дискурсе в СССР в 1920-30-е годы и значении дискуссий о детстве для развития отечественной психологии практически нет полноценных исследований). Предполагается, что подобные дебаты выходят за рамки профессии, смена дискурса и значений психологических понятий в массовом сознании не должна интересовать учёного; однако психологи-практики вынуждены иметь дело с последствиями вышеописанных общественных изменений. Более того, научная дискуссия также развивается не в пустоте, адресатом высказываний психолога выступает не только коллега-психолог. Таким образом, дискурсивный анализ позволяет вводить в научно-исследовательский оборот максимальное число значений употребляемого в научной среде и обществе понятия, а феномены психического, объекты психологии получают обоснованный исторический объём и глубину. Сложное понятие «детство» в рамках историко-психологического исследования становится не только феноменом психической, социальной и культурной сфер, но позволяет репрезентировать диалог, коммуникацию исследователей детства, позиционируя учёных в историко-культурной перспективе.

В настоящее время в России вторично открываются такие научные дисциплины, как психоанализ и педология, запрещённые в отечественной психологии в 1930-х годах, и они переживают в истории отечественной психологии свое второе рождение; психоисторические исследования в области феноменов детства и эволюции детства на историческом материале России, развития и становления инфантилистического дискурса в отечественной истории психологии начала XX века смогут ответить на вопросы о месте, роли и перспективах их развития в условиях современной психологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Арьес Ф. Возрасты жизни // Философия и методология истории. М., 1977.
2. Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке / Пер. с фр. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999.
3. Гуревич А.Я. Проблема ментальностей в современной историографии // Всеобщая история: дискуссии, новые подходы. Выпуск 1. М: Наука, 1989.
4. Гуревич А.Я. Социальная психология и история. Истоковедческий аспект // источниковедение. М.: наука, 1969.
5. Демоз Л. Эволюция детства/ Психоистория. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. С. 14-111.
6. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы.- М.: Тривола, 1995.
7. Филипс Л., Йоргансен М.В. Дискурс-анализ. Теория и метод / Пер. с англ. Х.: Изд-во «Гуманитарный центр», 2008.
8. Фуко М. Воля к истине: По ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. Пер. с фар. М.: Касталь, 1996.
9. Фуко М. Археология знания. М.: Гуманитарная академия, 2004.
10. Шкуратов В.А. Историческая психология. 2-е переработанное издание. М.: Смысл, 1997.
11. Шкуратов В.А. Страна без места: корни русской ментальности// Alter EGO, № 2. 1992. С. 3-7.
12. Aries Ph. Centuries of childhood: a social history of family life. New York: Vintage Book, 1962.
13. Rose, N. (1990). Governing the soul: The shaping of the private self. London: Routledge.
14. Rose N. The Psychological Complex: Psychology, Politics and Society in England 1869 - 1939, Routledge and

Kegan Paul, 1985.

15. Rose, N. *Inventing our selves: Psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University, 1996.

16. Hollway, W. (2006). Paradox in the pursuit of a critical theorization of the development of self in family relationships. *Theory & Psychology*, 16, 465–482.

A.A. Paramonova

FORMATION OF INFANTOLOGICAL DISCOURSE IN PSYCHOHISTORICAL F. ARIES'S AND L.DEMOSA'S WORKS

Abstract: In this article formation of infantological discourse as methodological interdisciplinary tool modern a discourse- analysis was substituted. The theoretical analysis concept “child” and evolutions of phenomena of the childhood is given with a material psycho-historical works of F. Aries's and L.Demosa's.

Key words: Discourse – the analysis, infantological discourse , a childhood phenomenon, development psychology.

ИНТЕНЦИЯ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ В НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ*

Аннотация: В статье представлены результаты исследования научного дискурса. Описывается интенциональная структура научного дискурса и место в ней интенции самопрезентации. Развивается представление о направленности на самопрезентацию как сложной интенциональной структуре.

Ключевые слова: дискурс-анализ, интенциональная структура научного дискурса, самопрезентация.

Данная работа является частью большого исследования, посвященного изучению интенции самопрезентации в разных видах дискурса. Полученные ранее результаты показали, что интенция самопрезентации в интенциональной структуре некоторых видов дискурса (политического, психотерапевтического) занимает центральное место [4; 5; 8; 9]. На первый взгляд в научном дискурсе такая направленность, как представление себя в определенном свете, отсутствует. Ученые делают сообщение по той или иной разрабатываемой ими научной проблематике, излагают научные факты. С учетом тех положений, которые декларируются научным сообществом в качестве определяющих для науки - постижение истины, получение нового знания и его передача, объективность и беспристрастность этого знания [3; 11; 13 и др.], релевантным было бы представление о нивелировании исследуемой нами интенциональной направленности на самопрезентацию в данном виде дискурса. Однако в притивовес такой позиции выступают отмечаемые исследователями особенности научного дискурса, свидетельствующие о расхождении между формулируемыми нормами научного общения и их реализацией на практике и выявляющие наличие у ученых как субъектов общения не только познавательных, но и иных коммуникативных интенций [1; 2 и др.].

В пользу последнего говорит и интенциональная модель дискурса, обобщающая опыт изучения интенциональных оснований речи в лаборатории психологии речи и психолингвистики ИП РАН [6; 7; 9; 10]. Согласно этой модели, помимо интенциональной направленности на действительность (политическая, педагогическая и пр.) и соответствующих ей конкретных интенций (анализ, обобщение, оценка и т.п.), интенциональное пространство дискурса образуют направленность субъекта на себя и направленность на партнера общения (аудиторию).

Можно предположить, что названные интенциональные направленности реализуются и в научном дискурсе: наряду с направленностью на изучаемую действительность, актуальны направленности субъекта на себя и на адресата (коммуникативного партнера). Так, направленность на себя субъектов общения может проявляться в связи с обсуждаемой темой – научной проблемой: ученые могут что-то говорить о себе, о своих действиях, заслугах, продвигать себя. Кроме того, по ходу обсуждения научных фактов к партнеру по коммуникации может выражаться отношение, а на аудиторию, в целом, оказывается воздействие. Ученый не только сообщает коллегам полученные данные, он убеждает аудиторию в их достоверности, обоснованности выводов, формирует представление научного сообщества об изучаемой области действительности. Проявляются, по-видимому, и другие коммуникативные интенции, направленные на

* © Кубрак Т.А.

аудиторию и связанные, например, с привлечением ее внимания.

Указанное предположение составило основу эмпирического исследования, в котором ставилась задача описать интенциональную структуру научного дискурса и определить, не стремится ли ученый наряду с реализацией основной познавательной направленности также представить себя определенным образом перед аудиторией и, если так, то каким образом и в какой речевой форме это проявляется.

Материал исследования. Эмпирический материал исследования составили записи 10 развернутых научных обсуждений, происходивших в официальной обстановке в рамках заседаний Ученого совета. Коммуникативная ситуация предполагала рассмотрение той или иной научной проблемы в форме доклада с последующей дискуссией. В дискуссии принимали участие, как минимум, двое собеседников, которые общались в жанре «вопрос – ответ» и/или высказывали свою точку зрения в форме выступления. Кроме того, в ситуацию общения была включена аудитория – представители научного сообщества, что также учитывалось при проведении анализа.

Методика исследования. Для исследования полученного материала использовался метод интен-анализа – психологический метод изучения выражаемых в речи интенций субъекта, разработанный и получивший развитие в лаборатории психологии речи и психолингвистики Института психологии РАН [6; 9; 10 и др.]. Основные принципы интен-анализа при проведении исследований в дискурсивной парадигме [6] предполагают интерпретативный анализ речевого материала, опирающийся на коммуникативную компетенцию исследователя, учет всей коммуникативной ситуации, рассмотрение дискурса как единого семантического целого, валидизацию получаемых результатов и др.

Процедура исследования включала:

- сбор эмпирического материала (банки данных лаборатории психологии речи и психолингвистики ИП РАН, аудиозаписи научных обсуждений);
- транскрибирование вербального материала по существующим методикам [12];
- собственно интен-анализ, предусматривающий:
 - выделение основных референциальных объектов высказываний;
 - определение приписываемых этим объектам характеристик (дескрипторов);
 - типологизацию дескрипторов;
 - квалификацию соответствующей типу дескриптора интенциональной направленности;
- валидизацию результатов с помощью метода экспертной оценки.

Результаты и их обсуждение. На первом этапе исследования выявились основные, наиболее явные интенции, характерные для рассматриваемой ситуации. Были обнаружены четыре типовых референциальных объекта высказываний в научном обсуждении: научная проблема, партнер по коммуникации (другой ученый), аудитория (научное сообщество), собственное «Я» ученого. Главным референциальным объектом высказываний ученых, согласно полученным данным, является научная проблема. Именно на нее направлено основное количество наиболее явных интенций коммуникантов (67 % от общего количества интенций). Весомое, но менее значительное место занимают в научном дискурсе интенции, направленные на другого ученого (25 % от общего количества). Такие референциальные объекты, как «Я» и «аудитория» представлены незначительно (5 % и 3 %, соответственно).

Таким образом, основу интенциональной структуры научного дискурса составили четыре имеющие различную выраженность интенциональные направленности: направленность на обсуждение научной проблемы, направленность на партнера (дру-

гого ученого), направленность на аудиторию (научное сообщество) и направленность субъекта на себя. Каждая из этих четырех направленностей представлена набором характерных интенций, актуальных в рассматриваемой ситуации и достаточно явно выражаемых учеными при обращении к соответствующим референциальным объектам. Так, направленность на научную проблему выражается в стремлении уточнить результаты исследования, конкретизировать представленные факты (48 % от всех интенций, направленных на проблему), осуществить анализ проблемы (32 %), объяснить определенные ее аспекты (20 %) (*«Эти коэффициенты имеют разную величину. Если вы возьмете эти коэффициенты по одному уровню, то область будет маленькая, по другому – широкая, а по третьему – вообще будет весь мозг»*). Направленность на другого ученого проявляется в форме таких интенций, как выяснение позиции (44 % интенций, направленных на партнера), выражение отношения (36 %), обращение с советом или пожеланием (15 %), уточнение взаимопонимания (5 %) (*«В Вашем очень ясном и содержательном докладе...»*). Направленность на себя - в стремлении обозначить собственный вклад в изучаемую проблему (*«Дело в том, что в своей работе я тоже осуществил попытку системного подхода»*). Направленность на аудиторию – в привлечении и удержании внимания, стремлении установить контакт (*«Может быть [имя-отчество одного из присутствующих] это тоже заинтересует...»*).

На следующем этапе с учетом всего коммуникативного контекста, в том числе возможных прагматических целей участников (защитить диссертацию, утвердить тему и пр.), осуществилась дальнейшая детализация интенциональной структуры научного дискурса. Обнаружилась совокупность других, менее явных интенций, формирующих основные интенциональные направленности субъектов общения: убедить в правоте, сформировать определенные представления, поддержать свой статус, побудить к действию, обнаружить свою принадлежность к научному сообществу, продемонстрировать профессиональные и личные качества. Оказалось, что несмотря на то, что наиболее выраженной интенциональной направленностью научного дискурса является направленность на научную проблему (до 80 % высказываний), не всегда она выступает ведущей: определяющую роль в дискурсе могут играть «скрытые», не явно выраженные устремления.

В зависимости от ведущей интенциональной направленности и набора референциальных объектов выявились варианты интенциональной структуры научного дискурса.

Первый вариант относится к тем случаям, когда отчетливо проявляется стремление ученого уточнить неясность, уяснить факты, проанализировать аспекты проблемы. Ведущей интенциональной направленностью выступает направленность на обсуждаемую проблему (до 95 % высказываний). В связи с этой общей направленностью могут проявляться и интенции, направленные на другого ученого: стремление выяснить его позицию, задать уточняющий вопрос и др. При этом самопрезентация в высказываниях субъекта обычно не выявляется.

В другом варианте в научных обсуждениях на первый план выходит направленность на аудиторию, оказание воздействия. Так, ученый, представляющий результаты своей работы, нацелен прежде всего на то, чтобы сформировать у присутствующих определенное представление об исследуемой области и достигнутых им результатах, он стремится убедить коллег в оправданности выводов, в весомости сделанного и даже побудить их к действиям (например, голосованию «за»). В связи с общей направленностью на оказание воздействия, не имеющей открытого вербального выражения, но проявляющейся в способах представления полученных результатов, может обнаруживаться и служащая ей интенция самопрезентации субъекта.

Менее распространен третий вариант интенциональной структуры дискурса, когда самопрезентация играет заметную роль и проявляется в широкой и открытой демонстрации ученым личного вклада в изучение обсуждаемой проблемы (в одном из диалогов количество подобных высказываний доходит до 30 %). Такое отчетливое проявление интенции самопрезентации сопряжено с реализацией таких устремлений, как получить признание, одобрение, поддержать или повысить собственный статус.

Выявленные варианты позволили решить задачу моделирования типовой интенциональной структуры научного дискурса, отражающей основные интенциональные направленности и их характерные составляющие, а также выделить общее и особенное в интенциональной организации научного дискурса. Каждый диалог или выступление ученых обнаруживает свои интенциональные особенности, проявляющиеся в ведущей интенциональной направленности субъектов общения, в наборе референциальных объектов высказываний и выраженности связанных с ними интенций. При этом неизменной выступает направленность субъекта на обсуждение научной проблемы – наиболее регулярная составляющая интенциональной структуры научного дискурса.

Полученные данные выявили, что интенция самопрезентации хоть и не занимает значимого места в интенциональной структуре научных обсуждений, но может в них обнаруживаться.

Показано, что в случае проявления интенции самопрезентации в научных обсуждениях она имеет двухкомпонентную структуру и выступает как сочетание направленности ученого на себя, самохарактеризацию (обнаружение собственного вклада в изучаемую проблему, профессиональных и личных качеств, принадлежности к научному сообществу) и направленности на научное сообщество. Стремление оказать воздействие на коллег (сформировать представление об исследуемой области, убедить в своей правоте, побудить к действиям) обуславливает линии самохарактеризации. Другие интенции, выражаемые в научном дискурсе, могут косвенно служить самопрезентации (критика результатов других ученых, стремление представить собственные результаты и пр.).

Итак, несмотря на то, что в официальном научном дискурсе преобладает обезличенная форма высказываний, исключающая упоминание о субъекте действия, что соответствует нормам научного общения, установкам на объективность и беспристрастность получаемого знания и что, вроде бы, исключает самопрезентацию, тем не менее, интенция самопрезентации проявляется в научном дискурсе, причем наиболее открыто обнаруживается стремление представить личный вклад в изучение обсуждаемой проблемы. Другие интенции, относящиеся к самохарактеризации и формирующие самопрезентацию, выявляются, как правило, в неявной форме (обнаружение принадлежности к научному сообществу, выявление своих профессиональных и личных качеств).

Остановимся в заключение на выявленных формах проявления самопрезентации в научном дискурсе.

Наиболее явной формой самопрезентации, как уже было отмечено, является представление своего личного вклада в решение научной проблемы. В этом случае ученый может открыто говорить о своих успехах и своей роли в достижении результатов («когда я все проанализировал, я пришел к выводу...»), а также о новизне проведенного исследования. Иногда, даже задавая вопрос, представляют собственные достижения по обсуждаемой проблеме, тем самым повышая свою собственную значимость.

Приданию большей объективности своей работе и соответствующей самохарак-

теризации служит обсуждение научной проблемы с помощью обезличенных, исключающих упоминание субъекта действия высказываний. Этому же способствуют и использование таких выражений, как *«потому что другое невозможно»*, *«фактически это так»*, *«было необходимо»*, *«очевидно»* и др.

Для аргументации своей точки зрения, большей весомости высказываний, убеждения в своей правоте часто используются ссылки на авторитеты, устоявшиеся традиции. Кроме того, выступающие могут осуществлять достаточно объемный анализ обсуждаемой проблемы, рассматривать ее в широком научном и историческом контексте, что служит приданию им большей компетентности и авторитетности. Часто в этих целях используется расширенный вопрос: сначала обрисовывается предметная область, проводится анализ, а затем уже задается вопрос. При этом сам вопрос может задаваться в обезличенной форме, которая способствует созданию впечатления, что он вызван не личным интересом ученого, а объективной необходимостью.

Для усиления значимости своих результатов и повышения собственного статуса недостатки своей работы объясняются с использованием обезличенных высказываний, а успехи описываются с указанием автора. Тем самым подчеркиваются личные достижения в получении положительного результата, а трудности и недостатки оправдываются объективными причинами.

После критических замечаний часто подчеркивается их важность для ученого, он может согласиться с оппонентом в начале ответного выступления, что демонстрирует как собеседнику, так и аудитории вежливость и уважение к чужому мнению. Кроме того, исправление недостатков часто относят к будущим исследованиям (*«изучение этого вопроса является задачей дальнейшего исследования»*), что позволяет не снизить ценность проведенной работы.

С помощью устойчивых конструкций типа *«в вашем очень интересном сообщении»*, с одной стороны, выражается отношение к собеседнику (уважение и позитивная оценка), с другой стороны, тем самым перед аудиторией создается образ вежливого, соблюдающего нормы коммуникации человека.

Если при описании работы упоминается субъект действия, то чаще это – «мы», а не «Я», что подчеркивает принадлежность к определенному научному кругу, школе и пр.

Валидизация исследования. Валидации проведенного исследования служила экспертная оценка результатов. Данные по проанализированным диалогам и выступлениям представлялись на бланке в виде утверждений типа «Ученый стремится ...» (например, «Стремится уточнить результаты исследования, конкретизировать полученные данные»). В перечень вносились контрольные «ложные» утверждения, которые не выявлялись в данном тексте. Экспертами выступили 7 человек – специалистов в области психолингвистики и имеющие опыт проведения интен-анализа. Эксперты после прочтения диалога ученых или развернутого выступления заполняли соответствующий бланк, в котором отражали степень своего согласия с каждым утверждением. Полученные результаты (68 % выявленных интенций получили оценку «согласен», 25 % - оценку «вероятно») обнаружили высокий уровень согласия экспертов с данными анализа, что подтвердило надежность исследования.

Выводы. Основу интенциональной структуры научного дискурса составляют четыре интенциональные направленности: направленность на обсуждение научной проблемы, направленность на другого ученого - «партнера», направленность на научное сообщество – «аудиторию» и направленность субъекта на себя. Каждая из этих направленностей представлена набором характерных интенций. Главным референциальным объектом высказываний является «научная проблема», на которую направле-

но основное количество наиболее явных интенций. Тем не менее, во многих случаях ведущей интенциональной направленностью, определяющей общее интенциональное состояние говорящего, выступает другая, неявно выраженная направленность, обычно – направленность на аудиторию, которой служат интенции, относящиеся к другим объектам.

Интенция самопрезентации не является определяющей в научной коммуникации и, как правило, не выражается в явной открытой форме в данном виде дискурса. Наиболее явно демонстрируется личный вклад ученого в изучение обсуждаемой проблемы, остальные интенции, составляющие самохарактеризацию, выявляются в скрытой неявной форме. Самохарактеризация включается в интенциональную структуру научного дискурса и ее составляющие могут в сочетании с направленностью на научное сообщество обеспечивать самопрезентацию, служащую реализации интенциональной направленности на аудиторию (воздействию), становящейся в определенных случаях ведущей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бос Д., Майер Р. Подход к анализу научной дискуссии // Иностранная психология. 1993. Т.1. № 2.
2. Гилберт Дж., Малкей М. Открывая ящик Пандоры. М., 1987.
3. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. Волгоград, Перемена, 2000.
4. Кубрак Т.А. Самопрезентация субъекта. Состояние проблемы и дискурсивный подход к изучению // Проблемы психологии дискурса. М., 2005.
5. Кубрак Т.А. Интенция самопрезентации субъекта в различных видах дискурса // Ситуационная и личностная детерминация дискурса. М., 2007.
6. Павлова Н.Д. Коммуникативная функция речи: интенциональная и интерактивная составляющие. Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2000.
7. Павлова Н.Д. Интенциональные основания вербальной коммуникации // Вестник РГНФ. 2004. № 3.
8. Павлова Н.Д., Григорьева А.А., Пескова Е.А. Психолингвистика общения: интенциональное пространство предвыборного политического дискурса // Общение и познание. М., 2007.
9. Ушакова, Павлова и др. Слово в действии. Интент-анализ политического дискурса. СПб, 2000.
10. Ушакова Т.Н., Цепцов В.А., Алексеев К.И. Интент – анализ политических текстов // Психологический журнал. 1998. № 4.
11. Юревич А.В. Эволюция дискурса психологической науки // Ситуационная и личностная детерминация дискурса. М., 2007.
12. Atkinson J.M., Heritage J.C. Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis. Cambridge, 1984.
13. Merton R.K. The Sociology of Science. Chicago – London, 1973.

T. Kubrak

INTENTION ON SELF-PRESENTATION IN SCIENCE DISCOURSE

Abstract: In this article results of research of science discourse are presented. Representation about an intention on self-presentation as complex intentional structure is developed.

Key words: Discourse-analysis, intentional structure of a scientific discourse, self-presentation.

К ПРОБЛЕМЕ ЕДИНИЦЫ АНАЛИЗА СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА*

Аннотация: Анализируется развитие единицы анализа словесного творчества в гуманитарных науках: философии, герменевтике, лингвистике, литературоведении, психологии, педагогике. Последовательно представлены разные подходы к исследованию словесного творчества, в основе анализа которых лежит соотношение текста и контекста, автора, соавтора и читателя.

Ключевые слова: словесное творчество, текст, контекст, автор, читатель.

В соцветии гуманитарных наук существует целый ряд объектов, интерес к которым естественным образом инспирирует полидисциплинарные исследования. К таким объектам относятся искусство и культура, человеческая деятельность, речь, труд, образование и др. Словесное творчество (СТ) также в этом ряду, и любому психологическому исследованию не миновать решения методологических и методических задач определения единицы анализа изучаемой деятельности. Анализ СТ в клиничко-психологической практике, психологическом консультировании, педагогической психологии, открытие динамики данного явления в онтогенезе выступает конкретной психологической задачей, решение которой невозможно без открытия психологической сущности СТ. Именно в поиске единицы анализа СТ и состоит **актуальность** теоретического исследования, представленного в данной статье.

Исторический экскурс позволяет обозначить целый ряд исследовательских подходов к СТ – от *эмпирических* наблюдений за спонтанным становлением к *экспериментальным исследованиям* СТ, от элементарного *фонетического, лексического, стилистического и др.* к целостному *лингвистическому* анализу текстов, от сугубо *когнитивного* подхода к осмыслению *коммуникативного и экспрессивного характера* СТ, от констатации *своеобразия* СТ и рассмотрения его как статического к генетическому прослеживанию становления и *формированию* СТ, от текстологии к семиотике и герменевтике, от контент-анализа текста к контент-анализу ситуации порождения СТ и др. Каждый из приведенных ниже подходов ориентирован на свой специфический инструментарий анализа СТ, обоснование, исследовательскую традицию и прикладную задачу.

Первой выделенной нами позицией является рассмотрение СТ в его продуктивной фазе, а именно как *текста*. Эта позиция одна из самых распространенных и многовариантных: от *элементаристских*, когда наиболее важным параметром выступает частота использования отдельных элементов: *слов, морфологических элементов слов, определенных частей речи или грамматических элементов, стилистических оборотов* или каких-либо иных *моментов* повествования (типа длины предложения или характера связи внутри абзаца и др.); до *целостных*, когда в дело вступает контент-аналитическая или герменевтическая процедура. Особенностью этого подхода остается доминанта текста над обстоятельствами его создания. Наиболее ярко данный подход представлен в структурной лингвистике [32, 40 и др.], французском структурализме [2 и др.], «новой критике» [34], математической лингвистике [27].

Исследователи текста как объекта СТ рассматривали текст как самодостаточный, осуществляющий свое относительно самостоятельное движение в пространстве

* © Хозиева М.В.

культуры и языка. Такая же тенденция может быть выявлена и в эмпирических исследованиях онтогенеза и развития речи и СТ, проведенных в рамках определенных возрастных категорий. Особое место в эмпирическом направлении занимали дневники середины XIX – начала XX века И.Тэна, Ч.Дарвина, К. и В. Штерн, В.Леопольда, И.А. Бодуэна де Куртене и др. В основном дневниковые записи были направлены на фиксацию тех или иных новообразований детской речи, начиная с гуления и заканчивая словообразованием. В отечественной науке развернутый *фонетический, фонологический, грамматический* анализ детской речи наиболее ярко был представлен в работах А.Н.Гвоздева [9], который прослеживал последовательность усвоения ребенком различных элементов родного языка.

Понятно, что сам по себе одиночный текст, вырванный из контекста личностного или писательского развития, не может составить фактологическое основание исследования СТ. Объединения, сопоставления циклов текстов разных авторов (одних авторов в различные периоды, хронологий жанров, тематических подборок и др.) в попытке открытия общих тенденций дали возможность оформиться текстологии. Текст в таком случае рассматривается под углом зрения его истории, а в качестве основных аспектов текста выделяются: *транскрипция, пунктуация, верификационное членение, разбивка на абзацы, иноязычные вкрапления, автографы, черновики, беловики, варианты, датировки, комментарии, расположение глав, орфография, авторские правки* и т.д. [5 и др].

Новый тип исследовательских объектов психологии СТ возникает на рубеже 20-го века, когда предметом анализа последовательно выступают ряды и подборки текстов (одного ребенка в лонгитюдном или квазилонгитюдном исследовании; продольные или поперечные срезы по возрастным категориям, на разных ступенях освоения СТ и др.). Параллельно с изменением отношения исследователей к тексту как результату СТ происходят и другие изменения. Так, появляется эксперимент с СТ в ситуации порождения испытуемым текста. Взрослый активно провоцирует ребенка на диалог, а также начинает создавать для исследовательских целей различные искусственные ситуации, игру в слова и др. Например, немецкой исследовательницей А.Шуберт [39] использовался несвязный ряд слов, из которых дети должны были составить связную, грамматически правильную фразу. Шуберт интересовало не знание ребенком грамматики, а умение активно пользоваться теми или иными синтаксическими формами. При изучении смысловой стороны речи в качестве предмета изучения выступали: *словарь, словесная память, словесное мышление, словесная осведомленность, словесная продуктивность* и др.

Интерес к детскому СТ обусловлен рубежом 19-го века, когда к институту детства начинают активно применяться генетические шкалы анализа. Так, Гизе [7] провел исследование литературного творчества детей и подростков, а в качестве критериев анализа более 3000 работ он выбрал *настроение, тему и литературную форму*; А.Гринберг [там же] исследовала рассказы беспризорных детей о себе, а П.П.Блонский проанализировал «первые воспоминания» учителей, студентов, школьников.

Более сложным явлением на фоне подобного рода коллекционной исследовательской стратегии является опыт Рыбникова Н.А. [31], который проанализировал разнообразное творчество детей и подростков. Для обработки результатов были выделены следующие параметры: *возраст, пол, социальное положение, образование, длительность работы, длина произведения, число фраз, слов, фабула, сюжет, форма произведения, манера письма, слог, язык, стиль, объективность-субъективность, общая композиция, конструкция фраз, внешняя форма, преобладающее настроение, характерный тон, качество образов*.

Достаточно трудно определенно отметить на историко-исследовательской шкале точку, когда на смену сугубо формальному анализу текста приходит рассмотрение отношения «Автор – Текст» (**второй подход**). В этом бинарном сопоставлении возможно выделить несколько тенденций. Во-первых, *текстоцентризм*, когда порождение текста начинает выступать как настоящая сверхзадача искусства и культуры. Соответственно, в СТ выделяются критерии нового типа, позволяющие анализировать «авторский текст» как качественно новый объект культурного обихода. В частности, в конце 60-х годов XX века оформилась *нарратология* – теория повествования, основными положениями которой являлись: коммуникативное понимание природы литературы; представление об акте художественной коммуникации как процессе, происходящем на нескольких повествовательных уровнях; интерес к проблеме дискурса; теоретическое обоснование многочисленных повествовательных инстанций.

Во-вторых, можно выделить (опять же условно) *автороцентризм*, когда доминантой структурирования всевозможных видов и форм творчества становится «авторская позиция». *Включенность* автора в повествование, *отстраненность*, *смена позиции* в процессе раскрытия образа, *трансформации* самого автора под воздействием мощного характера его героя и др. – все эти явления активно обсуждаются как нормативные проявления СТ [1 и др.]. Позиция автороцентризма подводит к пониманию необходимости исследования не только поэтики творения, но и поэтики творчества. Ярким представителем психологического направления в рамках культурно-исторического литературоведения был ученик А.А.Потебни Д.Н.Овсянко-Куликовский [25], который сосредоточил свое внимание на глубинных проблемах соотношения языка и мысли, различии научного и художественного мышления, психологии творчества и восприятия произведений художественной литературы. Особое внимание психологии творчества уделял И.В.Страхов [33], который провел не только психологический анализ творчества классиков, но и исследовал психологические аспекты таких видов творчества, как научного, технического, музыкального. П.П.Блонский [24] в контексте обучения речи указал на необходимость анализа деятельности писателя, обозначив условия, помогающие в творчестве: *определенный уровень скорописи, усидчивость, богатство мыслей, глубину и качественность* анализа действительности, *связность* изложения, *децентрированная* позиция по отношению к написанному и др.

Следующее, **третье**, основание для производства критериев анализа СТ – отношение «Текст – Читатель». Ключевой проблемой здесь является восприятие, понимание текста, перевод и интерпретация знакового, символического, смыслового и образного языка текста читателем. В данном подходе можно выделить *текстоцентрированное* направление, когда текст интерпретируется со структурно-семиотических позиций с единственной целью – помочь читателю его понять. В качестве одного из примеров критериев этого направления можно назвать *топики* (или *общие риторические места*), описанные К.П.Зеленецким [17] в середине XIX века. Автор сделал попытку философского осмысления двадцати четырех источников мысли (настоящих архетипов, если говорить о детерминации читательской мысли), которые позволяют родиться слову, предложению; а также тезисно проанализировал целый ряд примеров художественных образов, фрагментов художественных текстов. Среди наших современников проблемы понимания текста касался Ю.И.Левин [21], выделивший следующие типы непонимания текста: *локальное смысловое непонимание*, включающее в себя синтаксическое непонимание, *семантическое*, т.е. непонимание сложных и устаревших конструкций и т.д.; *глобальное смысловое непонимание* (непонимание принципов семантической организации текста, неточное жанровое соотнесение и

т.д.); *внесмысловое непонимание* (звуковой строй, непонимание ритма и интонации).

Второе направление в **третьем** подходе - «*читателецентристское*», признающее в диалоге с художественным текстом полное или почти полное всевластие читателя, его свободу от автора, от послушного следования авторской концепции [5]. Постструктуралистические тенденции в художественной словесности были в свое время переосмыслены поздним Р.Бартом и сведены к тезису о смерти Автора в художественном тексте: «...рождение читателя приходится оплачивать смертью Автора» [2, 391]. Безусловно, речь идет о целостном герменевтическом отношении, в котором учитывается актуальный уровень культуры, литературная и герменевтическая традиция, дискурс и жизненный контекст. Это прослеживается и в психологических исследованиях понимания текста читателем. Так, Л.С.Выготский [8] писал, что чтение является сложным процессом, требующим взвешивания каждого из многих элементов предложения, их организации, отбора некоторых из возможных значений. Понимание рассказа Выготский сравнивал с решением математической задачи, которое состоит в отборе *правильных элементов ситуации* и в соединении их в *правильных соотношениях*, в придании каждому из них *правильного веса, влияния или степени важности*. Несколько в другом ракурсе рассматривалась проблема понимания текста Ж.Пиаже [26], который провел множество опытов на понимание детьми рассказа. Для анализа выделялись: *общее понимание* (то, как воспроизводитель понял весь рассказ объяснителя) и *понимание вербальное* (касающееся причинных или логических связей).

В контексте поиска критериев анализа чтения (понимания) текста стоит упомянуть исследования восприятия литературного произведения. Например, Е.А. Флериной [1928]. Т.А. Кондратович [1954], Н.С. Карпинской [1955] были выделены различные методические приемы организации восприятия литературных произведений дошкольниками [18]. Целым рядом исследователей [18; 28] подчеркивалась особая роль сказки, рассказа в развитии ребенка и анализировались трудности, встречающиеся у дошкольников при восприятии текста литературного произведения. Попытки разработать методики, позволяющие анализировать этот процесс и обучающие школьников восприятию художественного текста, были предприняты Г.Г. Граник и Л.А. Концевой [10], которые предложили такие критерии, как *знание смысла* отдельных слов, *извлечение смысла* из слов, словосочетаний, предложений и их взаимосвязей; *пунктуация*; *умение задать вопрос* тексту, дать на него *ответ*, выдвинуть *предположение* о дальнейшем содержании, *проверить* себя и т.д. Примером значимости совместности в ходе обучения чтению стало исследование М. Коула, который в контексте обучения чтению изучал умение детей понимать смысл текста с помощью вопроса и создал новый тип третичного культурного артефакта, назвав его «чтением путем вопросов и ответов» [20].

В **четвертом** подходе мы видим синтез гуманитарных оснований для понимания СТ. Появление в схеме анализа «второго» героя повествования – читателя – закономерно приводит рассмотрение СТ к формату общения. По мнению Шанского [37], основной задачей литературоведческого анализа является изучение литературного произведения как факта истории общественной мысли и социальной борьбы, а филологического анализа - выявление и объяснение использованных в художественном тексте языковых единиц в их значении и употреблении. Принципиальным для исследователей становится (вслед за М.М.Бахтиным) *диалог* [3;4], в котором происходит пересечение, познание, осмысление и др. разных позиций, мнений, обстоятельств автора и читателя как равных участников процесса СТ. Конечно, при таком анализе не может быть искусственно выделенных критериев интерпретации, поскольку опора осуществляется на более сильные основания. Даже, казалось бы, вполне конкретные

моменты текста (*сюжет, прозаическое слово, монологическое слово и слово рассказа, слово героя* и пр.) оказались сведены Бахтиным к диалогу, к наиболее совершенной для постижения, одновременно психологически полноценной, социологически минимальной, художественно насыщенной литературной форме.

Оформление «контекста» в различных критериях анализа СТ (**пятый подход**) делает сложно расчлененной, социологичной, предметно и обстоятельно предопределенной саму ситуацию общения, дает общую характеристику творческой ситуации, в которой порождается текст. Контекст соединяет и противопоставляет окружение, инспирировавшее СТ, высвечивает текст через призму читательского интереса. В контексте проявляются разнообразные тенденции обыденной жизни, отражаются жизненные позиции и приоритеты, овеществляются нормы и дискурсы.

По мнению В.В.Виноградова [6], изучение художественного произведения должно опираться на понимание общественной жизни, культуры, искусства, языка, соответствующего периода развития народа, на глубокое проникновение в творческий метод автора и своеобразие его индивидуального словесно-художественного мастерства. На необходимость восприятия текста в определенном контексте указывал и Ю.М.Лотман [23]. В качестве примера анализа отношений текста и внетекстовой реальности можно привести исследования В. фон Гумбольдта [12], выделившего два вида этих отношений: *объективные*, (т.е. как воздействуют поэмы) и *субъективные*, сводимые к анализу главного для поэта.

В связи с восхождением критериев к контексту начинают постепенно теряться крупный план и исчезать детализация СТ. Зато контекст существенно возвышает причастность к СТ множества обстоятельств, не имеющих непосредственного отношения к тексту. Эти «побочные переменные», в числе которых социальные, экономические, исторические знаки эпохи, образуют целостный дискурс. Так, М.Фуко [35] выделил основной упорядочивающий принцип исторически изменяющихся структур – эпистем – соотношение слов и вещей; и показал, как язык в ходе развития культуры постепенно обнаруживает свое бытие. Особой близости психологическая и историческая линии достигают в понятии *ментальности*, введение которого, по мнению А.Я. Гуревича [13], позволило иначе подойти к изучению многих областей человеческого знания, в том числе и к исследованию человеческого творчества.

Еще одно важное направление (**шестое**) в дифференцировке контекста – вхождение *соавтора* в СТ. Тщательное наблюдение за становлением СТ показывает [1, 2, 3 и др.], что участие собеседника, критика, редактора, издателя и т.д. создают особого рода человеческое пространство, не сводимое к элементарным социологическим характеристикам, переводит ситуацию СТ в общение и взаимодействие не только на микро-, но и на макроуровне. В качестве критериев различными исследователями начинают обсуждаться различные аспекты участия соавтора в СТ: *стиль взаимоотношений, человеческая история конкретного произведения, влияние ближайшего окружения, собственное отражение автора в дневниках* и др. [36].

Наконец, заключительный (**седьмой**) уровень критериального рассмотрения СТ представляется нам *целостным бытием*. Общее значение отчужденного текста здесь таково, что он делает задачу СТ, его контекст и др. чрезвычайно значимыми для существования (развертывания) культуры. Анализ здесь возвращается к философским основаниям СТ, а главный вопрос вновь обращен к самой возможности СТ как формы бытия.

Роль психологии как дисциплины, раскрывающей и содержание, и значение, и функции, и генезис СТ, вовсе не исчерпывается приведением к какому-либо одному критерию. Активно пересекаясь с философией, лингвистикой, литературоведением,

герменевтикой и др. на материале *объекта* – СТ – при рассмотрении своего *предмета*, психология имеет ближайшей целью представить *результат со своим становлением*. В таком контексте вполне уместна мысль В. фон Гумбольдта о языке как главном средстве человеческой деятельности, как о самой деятельности, как о созидающем процессе и вечном посреднике между духом и природой [11].

Эта линия была продолжена Ф. де Соссюром [32], который понимал язык как социальный продукт. Принятие языка как средства последовательно подвело лингвистов к пониманию языка как особого типа конвенционального опосредствования, что в разной мере и в разных вариациях было развито в работах Р. Якобсона [40] и других языковедов. В частности, показывая универсальность слова, возводя его в абсолют, Г. Г. Шпет писал, что «пластика, музыка, живопись словесны... через словесность, присущую им, они действительны... слово не обман... слово – действительность, вся без остатка, действительность есть слово, к нам обращенное, нами уже слышимое» [38, 369].

К трактовке СТ как целостного бытия стремился П. Рикер [29], в размышлениях которого явно замечен психологический потенциал СТ. Он обозначил основную задачу герменевтики в открытии того, что «существование достигает слова, смысла, рефлексии лишь путем непрерывной интерпретации всех значений, которые рождаются в мире культуры» [30, 34]. Не существует понимания самого себя, не опосредованного знаками, символами текста. Изначальная языковая предрасположенность любого человеческого переживания есть фактическое опосредствование знаками.

Таким образом, исследования середины XIX – XX века рельефно обозначили ориентиры движения, в направлении которых раскрывалась психологическая сущность СТ. Речь, прежде всего, идет о расширении контекста исследований, рассмотрении различных феноменов СТ в связи с жизненно значимыми для «носителя языка» задачами и коллизиями, об использовании критериев анализа СТ более высокого порядка, нежели лингвистические: фонема, лексема, морфема, грамматические конструкции и др., логические: суждение, умозаключение, сорит и др., а также герменевтические: текст, контекст, дискурс и т.д. Очевидно, что на очереди в ряду усилий гуманитарных наук оказалось выстраивание целостной системы анализа и конструирования СТ, а также введение психологической единицы, позволяющей представить СТ как особую форму познания действительности и способ явления пишущего и говорящего миру и самому себе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Арнаудов М. Психология литературного творчества. 2 изд. М.: Прогресс, 1970. 653 с.
2. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика: Пер. с фр. М.: Прогресс, Универс, 1994. 616 с.
3. Бахтин М.М. Фрейдизм. Формальный метод в литературоведении. Марксизм и философия языка. Статьи / Составление, текстологическая подготовка, И.В.Пешкова. М.: Лабиринт, 2000. 640 с.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М.: Искусство, 1986. 445 с.
5. Введение в литературоведение. Литературное произведение: основные понятия и термины: Учеб. пособие. Под ред. А.В.Чернец. М.: Высш. Шк.; Академия, 2000. 556 с.
6. Виноградов В.В. О языке художественной литературы. М.: Гослитиздат, 1959. 654 с.
7. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. 94 с.
8. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 480 с.
9. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1961. 471 с.
10. Граник Г.Г., Концевая А.А. Восприятие школьниками художественного текста // Вопр. психол. 1996. №3. С. 43-52.
11. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / Пер. с нем. М.: Прогресс, 1984. 397 с.
12. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры / Пер. с нем. М.: Прогресс, 1985. 452 с.
13. Гуревич А.Я. Исторический синтез и Школа «Анналов». М.: Индрик, 1993. 328 с.

14. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М.: Педагогика, 1982. 176 с.
15. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся III–VII классов // Известия АПН РСФСР. 1956. Вып. 78. С. 141-250.
16. Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество. М.: Лабиринт, 1998. 368 с.
17. Зеленецкий К.П. Топики // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. М.: Academia, 1997. С. 34-40.
18. Карабанова О.А. Роль иллюстрации в восприятии литературно-художественных произведений в младшем дошкольном возрасте // Вест. Моск. Ун-та. Сер.14. Психология. 1984. № 2. С. 25-33.
19. Карпова С.Н., Степанова М.А. Особенности связной речи дошкольников при общении со взрослым и со сверстником // Вест. Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. 1984. № 4. С. 21-28.
20. Коул М. Культурные механизмы развития // Вопр. психол. 1995. №3. С. 5-20.
21. Левин Ю.И. Избранные труды. Поэтика. Семиотика. М.: Языки русской культуры, 1998. 824 с.
22. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.
23. Лотман Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста // Русская словесность. Антология. М.: Academia, 1997. С. 202-212.
24. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 150 с.
25. Овсянко-Куликовский Д.Н. Лирика как особый вид творчества // Вопросы теории и психологии творчества. Т. 2. Вып. 2. СПб.: Издание Суворина, 1910. С. 182-226.
26. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. СПб.: Союз, 1997. 256 с.
27. Пиотровский Р.Г., Бектаев К.Б., Пиотровская А.А. Математическая лингвистика. М.: Высшая школа, 1977. 383 с.
28. Репина Т.А. Роль иллюстрации в понимании художественного текста детьми дошкольного возраста // Вопр. психол. 1959. №1. С. 127-146.
29. Рикер П. Время и рассказ. Т. 1. Интрига и исторический рассказ. М.; СПб.: Университетская книга, 1998. 313 с.
30. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки по герменевтике. М.: Academia-Центр, Медиум, 1995. 416 с.
31. Рыбников Н.А. Методы изучения речевых реакций // Детская речь. М.: Ин-т эксперимент. психологии, 1927. С. 7-131.
32. Соссюр Ф. Де. Заметки по общей лингвистике. М.: Прогресс, 1990. 280 с.
33. Страхов И.В. Психология литературного творчества. М.: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1998. 384 с.
34. Тодоров Ц. Семиотика литературы // Семиотика. Т. 2. Благовещенск: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртене, 1998. С. 377-381.
35. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб.: А-сэд, 1994. 406 с.
36. Хализев В.Е. Теория литературы: Учеб. М.: Высш.шк., 1999. 398 с.
37. Шанский Н.М. Лингвистический анализ художественного текста. Л.: Просвещение, 1990. 415 с.
38. Шпет Г.Г. Сочинения. М.: Правда, 1989. 602 с.
39. Шуберт А. Тесты на испытание речевого развития детей // Детская речь: Сб. статей под ред. Н.А.Рыбникова. М., 1927. С. 117-131.
40. Якобсон Р. Избранные работы. М.: Прогресс, 1985. 455 с.

M. Khozieva

TO THE PROBLEM OF WORD PROCESSING'S ANALYSIS

Abstract: Article is devoted the problem of research's measure in word processing in humanitarian sciences: philosophy, hermeneutics, linguistics. arts, psychology, pedagogic. There are observe different concepts in word processing, specially include "text" and "context", "author" and "co-author", "reader" and "writer".

Key words: Verbal creativity, the text, context, the author, the reader.

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 159.9

Шульга Т.И., Шляпников В.Н.

ОСОБЕННОСТИ ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ*

Аннотация: Авторами показано, что процесс овладения профессиональной деятельностью определяется уровнем развития волевой регуляции. Рассматривается вопрос о проявлениях отдельных волевых качеств, их востребованность в профессиональной деятельности на этапе первичного выбора профессии и в процессе адаптации при становлении профессионала.

Ключевые слова: волевая регуляция, профессиональная деятельность, профессиональная адаптация, волевые качества личности.

В отечественной и зарубежной психологии за последние 20 лет был выполнен целый ряд исследований, свидетельствующих о существенном вкладе волевых механизмов в эффективность процессов обучения [L.Corno, 1986; C.T. Teo, M.L. Quah, 1999; C.A. Wolters, 1999, 2003; B.J. Zimmerman, 1994], поддержания здорового образа жизни [R.P. Bagozzi, H. Baumgartner, R. Pieters, 1998; R. Schwartz, 2001; A. Prestwich, R. Lawton, M. Conner, 2003; P. Norman, P. Sheeran, S. Orbell, 2003; S. Milne, S. Orbell, P. Sheeran, 2002], спортивной и профессиональной деятельности [А.В. Быков, 2002; К.М. Гуревич, 1966; S.P. Brown, W.L. Cron, J.W. Slocum, 1997; J.M. Diefendorff et al., 2000; A-M. Elbe, B. Szymanski, J. Beckmann, 2004; H.M. Kehr, P. Bles, L. Rosenstiel, 1999; C.J. Kline, L.M. Peters, 1991].

Понимание воли как высшей психической функции, позволяющей человеку овладевать собственным поведением и психическими процессами, определило центральную линию исследований волевой регуляции в отечественной психологии. К проблеме воли в разное время обращались многие отечественные исследователи [Л.М. Веккер, В.А. Иванников, Е.П. Ильин, В.К. Калинин, В.И. Селиванов, П.В. Симонов, Д.Н. Узнадзе и др.]. Значительная часть работ в этой области была посвящена изучению развития и воспитания волевой регуляции в онтогенезе [Б.Г. Ананьев, А.И. Божович, А.В. Быков, А.В. Введенков, А.И. Высоцкий, Т.В. Драгунова, В.К. Котырло, Н.Д. Левитов, Я.З. Неверович, Н.И. Непомнящая, А.С. Славина, Е.О. Смирнова, Т.И. Шульга и др.].

Понятие воли является одним из наиболее общих и нерасчленённых понятий в психологии, в котором слиты проблемы детерминации поведения, выбора и порождения действий, их реализации, преодоления внешних и внутренних препятствий, регуляции действий и различных психических процессов и состояний.

В качестве основного понятия, описывающего круг волевых явлений, большинством отечественных психологов используется понятие волевого действия [В.А. Иван-

* © Шульга Т.И., Шляпников В.Н.

ников, Е.П. Ильин, В.К. Калинин, А.Н. Леонтьев, В.И. Селиванов, П.В. Симонов]. Под волевым действием понимается действие внешнее или внутреннее, подчинённое сознательной цели, связанной либо с несколькими противоречащими друг другу мотивами личности, либо с отсутствием актуально переживаемого мотива необходимого действия, либо с наличием препятствий.

В современной психологии наиболее распространенной считается точка зрения, рассматривающая волевою регуляцию как одну из форм произвольной регуляции [Л.И. Божович, А.Б. Быков, В.А. Иванников, Е.П. Ильин, В.К. Калинин, А.Ц. Пуни, В.И. Селиванов, Е.О. Смирнова, Т.И. Шульга]. В.А. Иванников определяет волю как высшую психическую функцию, обеспечивающую личностный уровень регуляции, и являющуюся инструментом личности, желающей отстаивать свои ценности, преодолевать ради этого различные трудности.

Вопрос о роли волевой регуляции в освоении новых видов деятельности, в том числе и профессиональной, пока ещё недостаточно хорошо изучен. В связи с этим исследование изменений, которые претерпевает волевая регуляция в процессе профессиональной адаптации, представляется нам актуальной проблемой.

Под волевой регуляцией понимается личностный уровень произвольной регуляции, функция которой состоит в овладении человеком собственным поведением и психическими процессами для решения задач, которые личность принимает как свои собственные в соответствии со своими ценностно-смысловыми установками.

Начало трудовой жизни является важной вехой развития личности в зрелом возрасте. Включение в профессионально-трудовую деятельность ведёт к коренной перестройке отношений человека с обществом и окружающими его людьми. В ходе этих изменений складывается совершенно новая социальная ситуация развития человека, в рамках которой он впервые начинает выступать в качестве субъекта труда. Приспособление человека к этим новым для него условиям и составляет сущность профессиональной адаптации, которая предполагает принятие на себя основных компонентов профессиональной деятельности: её задач, предмета, средств, способов и ценностных ориентаций.

В процессе профессиональной адаптации перед человеком встаёт задача перестройки своей активности в соответствии с объективными требованиями и поведением других людей. Эта перестройка может идти двумя путями: посредством успешного формирования необходимых профессиональных навыков и трудовой мотивации и (или) посредством развития волевой регуляции новой ещё плохо освоенной деятельности как в плане её мотивации, так и в плане регуляции её исполнительской части.

В исследовании поставлена задача оценки состояния волевой регуляции молодых сотрудников, имеющих стаж работы до 3 лет и более 3 лет, успешности процесса их профессиональной адаптации, психодинамических и характерологических особенностей обследуемых.

Для оценки состояния волевой регуляции молодых специалистов нами использовались: «Формализованная модификация методики самооценки (СО) Дембо-Рубинштейн» В.А. Иванникова, Е.В. Эйсмана, тест «Самооценка силы воли» Н.Н. Обозова, «Шкала контроля за действием» Ю. Куля (НАКЕМР-90) в адаптации С.А. Шапкина, «Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» Г.С. Никифорова, В.К. Васильева и С.В. Фирсова, метод экспертной оценки уровня выраженности волевых качеств. В качестве экспертов в нашем исследовании выступали: сотрудник предприятия, ответственный за работу с молодыми специалистами, заместители начальников структурных подразделений, непосредственные руководители предприятий.

Рассмотрим полученные результаты.

- Результаты проведённого анализа свидетельствуют о наличии значимых различий между группами молодых специалистов по ряду показателей состояния волевой регуляции. Обнаружены различия между сравниваемыми группами по показателям: у лиц со стажем до 3 лет преобладает саморегуляция (ориентация на действие – далее по тексту ОД), а у лиц со стажем более 3 лет — самоконтроль (ориентация на состояние – далее по тексту ОС).

- Сравнение групп по показателям методики «Самооценка силы воли» показало, что наибольшие средние значения показателей по данному тесту наблюдаются в группе со стажем до 3 лет, а наименьшие – у специалистов со стажем свыше 3-х лет.

- Достоверно отличаются самооценки молодых специалистов с различным стажем работы по таким волевым качествам, как: решительный, волевой, целеустремлённый, ответственный и настойчивый. Самые низкие оценки уровня развития этих качеств получены в группе обследуемых со стажем работы свыше 3-х лет.

Структура самооценки волевых качеств молодых специалистов в группах одинакова. На первые места выходят качества (дисциплинированность, ответственность, обязательность), связанные с волевым самоконтролем собственной деятельности в соответствии с определёнными нормами поведения – как внешними, так и внутренними. На последних местах располагаются качества (настойчивость, принципиальность, инициативность) связанные с самодетерминацией, самостоятельностью личности, независимостью от внешних трудностей и обстоятельств.

Обнаруженные различия обусловлены характером протекания профессиональной адаптации на предприятии. Проанализированы связи между показателями состояния волевой регуляции МС и успешности их профессиональной адаптации.

Анализ результатов показал, что обнаружены значимые различия между группами по выраженности внутренней и внешней положительной мотивации. У молодых сотрудников со стажем менее 3-х лет показатели внутренней и внешней положительной мотивации выше, чем у специалистов со стажем свыше 3-х лет. Уровень мотивации достижения значимо ниже в группе специалистов со стажем свыше 3-х лет по сравнению с группой, стаж которой до 3-х лет.

Результаты корреляционного анализа показали наличие положительной связи между силой трудовой мотивации и уровнем волевой самооценки. Чем слабее мотивация к труду, тем ниже самооценка. Склонность к самоконтролю положительно связана с силой внешней трудовой мотивацией. Чем выше для человека значимость результатов его труда, чем они желаннее, тем с большей вероятностью он готов контролировать своё поведение в соответствии с внешними требованиями и нормами труда.

Таким образом, по мере увеличения стажа работы у обследуемых зафиксировано снижение силы трудовой мотивации. В первую очередь это относится к внутренней и внешней положительной мотивации. Снижение силы трудовой мотивации приводит к уменьшению потребности в волевой регуляции деятельности и снижению уровня волевой активности обследуемых.

Оценка вклада волевых качеств и индивидуальных особенностей (темперамент, характер, мотивационно-смысловые установки) личности в регуляцию профессиональной деятельности была проведена с помощью факторного анализа.

В группе молодых специалистов со стажем до 3-х лет получена факторная структура, включающая в себя 10 значимых факторов, наиболее значимые из них: волевые качества, эмоциональная нестабильность, социальная активность, потребность в достижении, морально-волевые качества.

Таким образом, в группе со стажем до 3-х лет ведущую роль в регуляции профессиональной деятельности играют волевые качества (решительность, настойчивость, инициативность, принципиальность, целеустремлённость, воля). Значительное влияние на осуществление профессиональной деятельности у этой группы оказывают такие особенности темперамента, как эмоциональная стабильность и общая активность, однако состав этих факторов меняется. В данной группе наблюдается положительная связь между эмоциональной стабильностью и эмоциональным самоконтролем, что может свидетельствовать о возрастающей роли волевых качеств в регуляции молодыми специалистами своего состояния и поведения в процессе труда. Уровень активности связан не с внешними, а с внутренними процессуально-деятельностными мотивами. Среди мотивационных факторов в данной группе преобладает мотивация достижения, которая положительно связана с уровнем волевой самооценки, начинает складываться самостоятельная группа морально-волевых качеств (ответственность, дисциплинированность, обязательность). Типы волевой регуляции (ОС и ОД) в данной группе входят в фактор «Социальный самоконтроль».

В группе молодых специалистов со стажем свыше 3-х лет нами была получена факторная структура, включающая в себя 10 значимых факторов, наиболее значимые из них: морально-волевые качества, социальная активность, эмоциональная нестабильность, мотивационно-волевые качества, сила воли.

Таким образом, в группе со стажем свыше 3-х лет ведущую роль в регуляции профессиональной деятельности начинают играть морально-волевые качества (ответственность, обязательность, дисциплинированность), а группа мотивационно-волевых качеств (решительность, инициативность, воля) отходит на второй план, значительное влияние на осуществление профессиональной деятельности у этой группы оказывают эмоциональная стабильность и общая активность. Типы волевой регуляции (ОС и ОД) в данной группе входят в фактор «Сила воли».

Таким образом, полученные нами результаты свидетельствуют о том, что роль и соотношение волевых качеств и индивидуальных особенностей личности (темперамент, характер, мотивационно-смысловые установки) в регуляции трудовой деятельности претерпевают изменения в процессе профессиональной адаптации молодых специалистов. В группе со стажем до 3-х лет – волевым качествам личности. В группе со стажем свыше 3-х лет на первый план выходят морально-волевые качества (ответственность, обязательность, дисциплинированность), а мотивационно-волевые качества отходят на второй план. Индивидуальные особенности МС оказывают значительное влияние на осуществление профессиональной деятельности. В первую очередь это относится к уровню социальной активности и эмоциональной стабильности. МС, обладающие уравновешенным типом темперамента и определёнными чертами характера (педантизм, эмоциональная лабильность, склонность к аффективному застреванию), более склонны к самоконтролю. Однако в ходе профессиональной адаптации МС связь между индивидуальными особенностями личности и волевой активностью уменьшается. Полученные результаты могут свидетельствовать о том, что в процессе профессиональной адаптации вклад индивидуальных особенностей личности в регуляцию трудовой деятельности возрастает, а волевой регуляции – уменьшается и, возможно, изменяется её направленность с регуляции трудовых действий на регуляцию профессиональной карьеры в целом. Это предположение нуждается в дальнейшем исследовании.

Таблица 1

Сравнение среднегрупповых значений показателей состояния волевой регуляции и успешности профессиональной адаптации у молодых специалистов с различным стажем (непараметрический тест Крускала-Уоллиса)

Показатели	МС (стаж от 1 года до 3х лет)	Специалисты (стаж свыше 3х лет)	$\chi^2(df=2)$
ШКД (сырые баллы)	6,39	5,19	4,705† ($U_{2-3}=561,500^*$)
Эмоциональный самоконтроль (баллы)	15,25	13,83	3,735 ($U_{1-3}=584,500^*$)
Поведенческий самоконтроль (баллы)	17,41	16,00	4,420 ($U_{1-3}=1037,000^*$)
Социальный самоконтроль (баллы)	16,31	15,00	5,318† ($U_{1-3}=1010,500^*$)
Сила воли (баллы)	20,52	18,39	7,063*
Решительность	68,57	56,21	5,523*
Инициативность	60,43	50,17	4,320
Воля	68,67	53,45	9,822**
Целеустремлённость	72,12	55,17	11,069**
Ответственность	77,94	68,39	7,797*
Дисциплинированность	69,53	64,59	0,490
Обязательность	73,80	65,52	2,764
Выдержка	71,78	61,69	2,591
Принципиальность	68,47	61,45	5,647*
Настойчивость	66,90	55,00	5,937*
Решительность	91,67	91,96	6,104*
Инициативность	85,22	84,29	2,667
Воля	89,56	92,93	3,656
Целеустремлённость	90,89	94,25	3,212
Ответственность	92,31	93,71	1,871
Дисциплинированность	83,64	86,04	7,031*
Обязательность	86,49	91,93	3,208
Выдержка	89,67	88,93	4,664†
Принципиальность	71,44	80,36	2,707
Настойчивость	85,33	88,57	0,907
Внутренняя мотивация	4,35	3,92	5,362*
Внешняя положительная мотивация	4,11	3,62	7,145**
Внешняя отрицательная мотивация	3,33	2,84	3,923
Мотивация достижения	14,55	13,03	6,029*
ТСЖО	104,00	93,19	8,907**
Привлекательность профессии	1,58	0,77	5,847*

† - $p=0,1$ * - $p=0,05$ ** - $p=0,01$

Различия между сравниваемыми группами по показателям методики «Шкала контроля за действием», оцененные с помощью теста Крускала-Уоллиса, оказываются значимыми лишь на уровне тенденции ($\chi^2(2)=4,705$, $p=0,1$). Попарное сравнение групп с

помощью теста Манна-Уитни показало наличие значимого различия между группой МС со стажем от 1 до 3-х лет и специалистов со стажем свыше 3-х лет ($U=561,500$, $p=0,03$). Это означает, что у лиц со стажем от 1 года до 3-х лет преобладает саморегуляция (ориентация на действие – далее по тексту ОД), а у лиц со стажем более 3 лет — самоконтроль (ориентация на состояние – далее по тексту ОС).

Таким образом, анализ результатов проведённого нами исследования позволил сделать следующие **выводы**.

Развитие волевой регуляции молодых специалистов связано с успешностью их профессиональной адаптации. Более успешные по результатам аттестации молодые специалисты обладают более высоким уровнем волевой активности, они в большей степени склонны к самоконтролю, обладают более эффективным типом волевой регуляции. Нарушения профессиональной адаптации связаны с неудовлетворённостью профессиональной деятельностью, что приводит к расхождению между требованиями, предъявляемыми к молодым сотрудникам со стороны профессиональной деятельности, и желанием прибегать к волевой регуляции.

Изменения волевой регуляции в процессе профессиональной адаптации связаны с особенностями отношения молодых специалистов к их трудовой деятельности. Молодые специалисты, обладающие более высокой трудовой мотивацией и более удовлетворённые своей профессией, характеризуются более высоким уровнем волевой активности, большей готовностью к самоконтролю в процессе осуществления профессиональной деятельности. Слабая трудовая мотивация и утрата интереса к избранной профессии коррелируют со снижением уровня волевой активности.

У молодых специалистов с ориентацией на действие (ОД) процесс профессиональной адаптации проходит успешнее: они превосходят молодых специалистов с ориентацией на состояние (ОС) по результатам аттестации. Молодые специалисты с ориентацией на действие (ОД) по сравнению с ориентацией на состояние (ОС) более удовлетворены своей профессией и обладают более высокой мотивацией достижения, также они характеризуются более высоким уровнем волевой активности в профессиональной деятельности.

В процессе профессиональной адаптации молодых специалистов изменяется соотношение волевой регуляции трудовой деятельности и её регуляции на основе индивидуальных особенностей личности. Волевые качества и индивидуальные особенности личности (*темперамент, характер, мотивационно-смысловые установки*) могут оказывать однонаправленное и разнонаправленное влияние на деятельность. У молодых специалистов со стажем до 3 лет – морально-волевые (*ответственность, дисциплинированность, обязательность*).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Быков А.В. Генезис волевой регуляции. М., 2007.
2. Волевая регуляция и здоровый образ жизни / Иванников В.А., Шляпников В.Н // Материалы научно-практических конгрессов III Всероссийского форума «Здоровье нации – основа процветания России». М., 2007. Т. 3, Ч. 1. С. 64-66.
3. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. СПб., 2006.
4. Социальная компетентность в психологии и педагогике: когнитивный, мотивационный и волевой аспекты / А.Б. Жиганов, Г.У. Солдатова, В.Н. Шляпников // Сборник материалов Научно-практической конференции «Социальная и профессиональная компетентность руководителей образовательных учреждений / Под ред. Солдатовой Г.У., Лютой Т.А., Щепиной А.И. М., 2006. С. 4-17.
5. Шульга Т.И., Быков А. Становление волевой регуляции в онтогенезе. М., 1999.

Shulga T.I., Shlyapnikov V.N.

PECULIARITIES OF VOLITION REGULATION DURING LEARNING PROFESSIONAL SKILLS

Abstract: The authors of the article proved that the process of learning new skills vital in future professional career is dependent on students' the ability to regulate their volition. Some distinct volition types are examined from the point of view of their usefulness in the professional career of a person, especially of its early stages.

Key words: Strong-willed regulation, professional work, professional adaptation, strong-willed qualities of the person.

ПРОБЛЕМА ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВС РФ*

Аннотация: В статье «Проблема исполнительской деятельности в ВС РФ» рассмотрены актуальные вопросы для психологической науки и практики. В статье определены и разграничены понятия «исполнительская деятельность», «исполнительность», «исполнительное действие», «исполнительская активность» и «исполнение». Рассмотрены основные подходы к пониманию и структуре исполнительской деятельности.

Ключевые слова: исполнительская деятельность, совместная деятельность, профессиональный психологический отбор, психология воинского коллектива.

Продолжительные и радикальные преобразования, произошедшие в нашей стране за последние 15 лет, не могли не привести к значительным изменениям в сфере военного управленческого взаимодействия.

Переход Вооруженных сил на смешанную форму комплектования, недостаточное материальное стимулирование военнослужащих, низкие показатели подготовки и мотивированности призывников - вот обстоятельства, говорящие об актуальности проблемы повышения эффективности исполнительской деятельности, как фактора развития Вооруженных сил РФ.

Несмотря на сокращение сроков службы до полутора лет (а впоследствии – и до года), уровень престижа службы в армии у призывников продолжает оставаться невысоким, соответственно невысока и эффективность воинской деятельности. Остро стоит вопрос о низкой исполнительности военнослужащих всех рангов и уровней, но наиболее выраженной является исполнительская деятельность военнослужащих по призыву. Проблемы, имеющие место в современной армии, во многом детерминированы существующими объективными причинами, но нельзя забывать и о человеческом факторе. И дело здесь не только в эффективности управления, но и в неумении командиров и начальников учитывать психологическую составляющую исполнительности.

Уровень психологического развития призывников изменился, и если раньше существовала система воспитания допризывной молодежи, которая была направлена на формирование исполнительности, чувства долга, то в настоящее время такой системы нет.

В условиях воинской деятельности, в силу профессиональной специфики, низкая исполнительность подчиненных грозит срывом поставленных задач, что, в свою очередь, чревато снижением боеспособности, повышением травматизма и гибелью военнослужащих. Поэтому в настоящее время решение данной проблемы особенно важно и является первоочередной задачей. Но эту проблему нельзя решить на оперативном уровне, без продуманной стратегии и механизма ее реализации.

Учет закономерности исполнительской деятельности позволит оптимизировать программу подготовки офицеров, включив в неё представления об особенностях поведения военнослужащих, которые проявляются в отношении к воинской деятельности, к условиям взаимодействия и управленческим воздействиям. Это, в свою очередь, будет способствовать выбору наиболее эффективных путей и методов формирования

* © Шапошников М.С.

необходимого поведения военнослужащих. Знание и учет психологических особенностей исполнителей помогут командирам и начальникам всех уровней осуществлять управленческое воздействие на воинские коллективы и отдельных военнослужащих, решая одновременно организационные и воспитательные задачи. Важную роль в управленческом взаимодействии играет знание и учет настроений исполнителей.

Исполнители и исполнительская деятельность являлись и продолжают оставаться предметом изучения отечественной и зарубежной психологии.

В понимании исполнительской деятельности, мы придерживаемся мнения А.А. Журавлева, который под исполнительской деятельностью (кратко - исполнением) понимает совокупность (или систему) методов и приемов реализации управленческих решений, принятых аппаратом управления, руководителем или коллегиальным органом управления и самоуправления и доведенных до субъекта исполнения в форме приказов и распоряжений, поручений и просьб [1].

Субъектом исполнительской деятельности может выступать индивидуальный исполнитель в целом, либо коллектив, или часть коллектива (отделение, экипаж, отдел). Исполнительская деятельность не совпадает полностью с предметной профессиональной деятельностью, а, по сути, является «надпредметной» в том смысле, что абстрагируется от частных видов профессиональной деятельности.

Разумеется, было бы неправильно сводить управление людьми к чисто административной деятельности, а деятельность исполнительскую - к беспрекословному выполнению приказов и распоряжений (хотя стоит заметить, что и то и другое в определенных случаях имеет вполне полномочное место, например в воинской деятельности или в критических ситуациях, требующих молниеносного принятия и исполнения решения). В научном смысле эти понятия намного шире и многограннее.

Исполнительская деятельность характеризуется совокупностью следующих основных свойств: целенаправленностью, заинтересованностью (мотивированностью) самостоятельностью, организованностью, ответственностью, компетентностью и творческим характером (креативностью).

Социально-психологические типы исполнительской деятельности и исполнителей формируются под влиянием огромной совокупности (или системы) многообразных факторов, объективных и субъективных [1].

Рассмотрим факторы, которые обуславливают социально-психологические типы исполнения и исполнителей в воинской деятельности. Ими являются следующие:

1. Характер (или тип) подразделения, определяемый основными его целями, содержанием выполняемых задач, т. е. главным предназначением самого подразделения, представляет собой группу факторов, априорно создающих некоторые условия для порождения определенных типов исполнительской деятельности. Для пояснения воздействия этих факторов, по их сути относящихся к инструментальным, традиционно сравниваются условия исполнения в принципиально различающихся по содержанию деятельности типах подразделений, например в учебных частях, частях, занимающиеся ремонтом и обслуживанием техники, и частях, занимающиеся выполнением боевых задач. В учебных подразделениях изначально «культивируются» нормативный тип и тип пассивного следования приказам, характеризующиеся высокой степенью управляемости. В подразделениях, задачами которых являются ремонт и обслуживание техники, помимо нормативного и особенно сверхнормативного, приветствуется творческий тип исполнения, т.к. в силу специфики деятельности не всегда удается выполнить поставленную задачу с помощью штатных средств. В подразделениях, выполняющих боевые задачи, было бы правильнее указать на недопустимые типы исполнения (преобразующий, низкомотивированный и уклоняющийся), т.к. в

постоянно меняющихся условиях боя военнослужащий обязан как самостоятельно принимать решения, так и беспрекословно выполнять приказы старшего.

В связи с анализом роли организации как социального института в формировании типов исполнительской деятельности важно иметь в виду существование, наряду с организационно порожденными (и предпочитаемыми) типами исполнения, организационно недопустимых типов исполнительской деятельности. Такое предположение возникает по аналогии с выделением, наряду с профессионально важными качествами (ПВК), профессионально недопустимых качеств (ПНК), предложенным А.Б. Купрейченко при разработке концептуальных оснований системы (в частности, критериев) подбора кадров.

2. Многочисленные характеристики подразделения совместной служебной деятельности представляют собой группу факторов, создающих определенные условия, которые могут, с одной стороны, стимулировать, актуализировать, востребовать и т.п. некоторые типы исполнительской деятельности, а с другой - выступить профилактическими, предупредительными, тормозящими и т.п. условиями для каких-то ее типов. Например, организованность или неорганизованность (стихийность), активность или пассивность, ритмичность или неритмичность и многие другие свойства совместной деятельности воинского коллектива могут в большой степени способствовать или препятствовать порождению, распространению, «культивированию» таких типов исполнительской деятельности, как пассивно следующий, низкомотивированный, уклоняющийся и т. д.

Высокий уровень взаимосвязанности и взаимозависимости участников совместной деятельности, или, другими словами, высокая степень совместности служебной деятельности, существенно влияет на то, какие социально-психологические типы исполнения станут ведущими, преобладающими, доминирующими в том или ином коллективе. Именно поэтому форма организации труда (индивидуальная, коллективная или смешанная и т.п.) выступает важнейшим фактором, оказывающим влияние на формирование типов исполнения.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что из-за высокой взаимосвязанности исполнителей в условиях коллективной формы организации воинской деятельности, по сравнению с индивидуальной, формируются значительно меньшие совокупности типов исполнительской деятельности, при этом, однако, наибольшее распространение получают разные типы.

3. Многообразные социально-демографические и особенно социально-психологические особенности воинского коллектива в целом и отдельных военнослужащих оказывают принципиальное влияние на формирование типов исполнительской деятельности и исполнителей.

Среди социально-демографических характеристик большую роль играют традиционные распределения по полу, возрасту, уровню и характеру образования, стажу работы (общему, в должности и в конкретной организации), семейному статусу, наличию детей и т. д. Ведущими социально-психологическими характеристиками воинского коллектива в этой связи являются преобладающие социальные установки, стереотипы, нормы и правила поведения военнослужащих, ведущие ценности и идеалы, существующие традиции, обычаи и ритуалы в воинском коллективе и многое другое.

Среди важнейших групповых характеристик, проявляющихся в распределении определенных типов исполнительской деятельности в воинском коллективе, необходимо выделить сплоченность, совместимость и сработанность, внутригрупповую и межгрупповую напряженность и уровень конфликтности, характер взаимосвязей формального и неформального лидерства и т. д.

4. Психологические особенности личности исполнителей являются, пожалуй, самой многочисленной группой характеристик — факторов исполнительской деятельности. Среди них, однако, можно выделить ограниченную их совокупность, которая, прежде всего, оказывает влияние на формирование типа исполнения. По нашему мнению, это та же совокупность индивидуально-психологических (личностных и субъектных) свойств военнослужащего, которая и составляет его управляемость — важнейшее интегральное психологическое образование исполнителя. К этой совокупности в первую очередь относятся следующие индивидуально-психологические (прежде всего, личностные) свойства исполнителей:

- уровни общей культуры, образования, образованности и т.п.;
- характер (особенности) мотивации, отношения к воинской службе;
- ценностные ориентации, в целом направленность личности;
- самооценка;
- самоотношение, образ Я, представление личности о себе, Я-концепция;
- уровень притязаний;
- лидерские качества;
- уровень профессиональной подготовки, квалификации, опыта работы, мастерства и т. д.

5. Характеристики методов и стиля руководства, которые проявляет командир или начальник в управленческом взаимодействии с исполнителями. Типы исполнительской деятельности порождаются не только самими исполнителями, но и реальным управленческим взаимодействием, а следовательно, методами и стилем руководства в том числе.

Главная тенденция в формировании типа исполнительской деятельности обусловлена указаниями вышестоящих командиров — это чаще всего исполнители «нормативного типа». Но нормативный тип исполнения — далеко не единственный, обнаружены и другие типичные тенденции. В приведенных далее результатах нашего исследования можно увидеть, что в подавляющем большинстве описанных ситуаций низкая исполнительность — следствие неграмотной постановки задачи и нежелание командиров вникать в детали происходящего.

6. Самой многочисленной группой факторов, влияющих на формирование типа исполнительской деятельности, являются ситуационные, которые включают характеристики сложившейся управленческой ситуации, конкретных условий и обстоятельств выполнения приказов и распоряжений командиров.

В целом необходимо отметить, что в качестве наиболее важных характеристик, влияющих на эффективность и результативность исполнительской деятельности, выделяются психологические характеристики исполнителя (внутренние субъективные условия) и особенности ситуации — внешние условия [2].

Для построения рабочей модели исполнительской деятельности военнослужащих по призыву нами было проведено пилотажное эмпирическое исследование.

Исследование было направлено на определение совокупности внешних условий, т.е. психологических характеристик типичных ситуаций, возникающих в исполнительской деятельности военнослужащих по призыву, а также на выявление индивидуально-психологических предпосылок эффективности исполнительской деятельности этих военнослужащих.

Экспериментальную выборку составили 40 офицеров всех родов войск, из 6 военных округов, обучающиеся в Военном университете МО РФ на факультете руководящего состава органов воспитательной работы (факультет № 1), на факультете внутренних войск (факультет № 2), а также на факультете переподготовки и повышения

квалификации (30% младшие офицеры, 70% старшие офицеры), имеющие от 10 до 20 лет выслуги, в возрасте от 26 до 41 года, проходящие службу на должностях офицеров-воспитателей, имеющие опыт работы с личным составом.

Офицерам был предложен разработанный нами опросник, состоящий из трех блоков: в первом блоке указывалось название ситуации (предлагалось описать реальную ситуацию, связанную с исполнительской деятельностью военнослужащих по призыву), дата и время событий, краткий сюжет ситуации, во втором блоке офицерам предлагается ответить, какой данная ситуация явилась для исполнителей: по степени новизны (обычной, встречалась раньше на практике, явилась нестандартной, новой); по степени сложности (очень сложная, довольно сложная, простая); по самостоятельности её уяснения (для её уяснения и оценки было ли достаточно собственного опыта и уровня подготовки, потребовала ли обращения к сослуживцам, понадобилось изучение дополнительных источников, литературы; понадобились дополнительные разъяснения со стороны командования, коллектива или кого-то еще); какие из перечисленных ниже факторов характерны для данной ситуации; что послужило причиной возникновения проблемы; требовало ли развитие ситуации вмешательства эксперта; каким образом развивались бы события без вмешательства эксперта; каким эксперту виделось оптимальное разрешение ситуации; основные критерии и показатели разрешенной ситуации: что в личности исполнителя, по мнению эксперта, сыграло решающую роль в развитии сложившейся ситуации.

Третий блок посвящен оценке результатов деятельности исполнителей, он включал вопросы о степени удовлетворенности руководителей действиями исполнителей, а также собственными действиями.

Описывалась степень сложности, новизна и характер ее уяснения. Уточнялось, требовало ли развитие событий вмешательства со стороны эксперта и, если требовалось, то что за ним следовало (или не следовало). Каким бы, по мнению экспертов, было оптимальное развитие ситуации, и каковы, по их мнению, основные критерии и показатели разрешенной ситуации.

В результате экспертного опроса были выделены основные ситуации, связанные с исполнительской деятельностью военнослужащих по призыву, получен перечень качеств, важных для эффективной деятельности исполнителя. На основе полученных данных был составлен список, насчитывающий 17 наиболее важных качеств. Ранжированы как личностные качества, присущие исполнителям, сыгравшие значимую роль в сложившейся ситуации, так и качества, присущие «идеальному» исполнителю. В заключение опросника экспертам было предложено дать своё определение понятию «исполнительность».

Исследование показало, что в 68% ситуаций действия происходили в условиях повседневной жизнедеятельности, 22% - во время несения службы в наряде, 10% ситуаций протекали в условиях боевой обстановки и учебно-боевой деятельности. Из этого следует, что наибольшее количество проблемных ситуаций, связанных с исполнительской деятельностью военнослужащих, проходящих службу по призыву, возникает при решении не боевых задач.

Согласно исследованию, по степени сложности 35% из общего количества ситуаций классифицировались как «сложные», или «очень сложные», 65% ситуаций - соответственно как «простые».

При этом степень самостоятельности уяснения поставленных задач была такова: разъяснения со стороны командиров или компетентных лиц требовали только в 20% случаев, а в 80%, по мнению экспертов, не требовали. Офицеры считали, что для уяснения поставленной задачи исполнителям достаточно собственного опыта.

По степени новизны ситуация сложилась следующим образом: 40% ситуаций являлись новыми, нестандартными, 60% ситуации показались экспертам обычными, встречавшимися ранее.

По степени достижения поставленной цели исполнители разделились: полностью достигли поставленной цели в 52,5%, частично достигли цели в 27,5%, цель оказалась не достигнутой в 20 % случаев.

В ситуациях, классифицируемых экспертами как «сложные» и «очень сложные», в 42% результат не был достигнут, т.е. ситуация не была разрешена, задача не была выполнена (или была выполнена частично). В «простых» ситуациях цель достигнута в 57,5% случаев. В связи с этим можно сделать вывод: почти в половине случаев показатель эффективности исполнительской деятельности крайне низок. В «простых» ситуациях руководители полагаются на опыт исполнителя в 82% случаев, в «сложных» ситуациях этот показатель равен 70%, в «очень сложных» он не превышает 50%. В результате, даже в самых сложных ситуациях руководители рассчитывают на собственный опыт исполнителя и не считают нужным разъяснять или конкретизировать поставленные задачи.

Интересная ситуация складывается и с представлениями руководителей о своих подчиненных.

Проранжировав качества, важные для эффективной исполнительской деятельности как в моделированных ситуациях, так и для желаемых (идеальных) исполнителей, получили следующие данные: подавляющее большинство офицеров считает «главным» качеством «идеального» исполнителя дисциплинированность (6.27 балла), на втором месте - ответственность (3.21 балла), далее следуют терпеливость (2.33 балла), надежность (2.29 балла), целеустремленность (2 балла), инициативность (1.64 балла), упорство (1.59 балла), самообладание (1.51 балла), самостоятельность (1.46 балла), настойчивость (1.41 балла), выдержка (1.37 балла), выносливость (1.34 балла), решительность (1.13 балла), принципиальность (0.88 балла), стойкость (0.86 балла), мужество (0.6 балла) и смелость (0.43 балла).

В реальных ситуациях, описанных экспертами (рис 2), дисциплинированность исполнителей находится на крайне низком уровне (0.03 балла), а высокие значения приобретают такие качества, как решительность (0.93 балла), самостоятельность (0.93 балла), упорство (0.90 балла) и целеустремленность (0.90 балла). Средние значения имели такие качества, как выдержка (0.7 балла), выносливость (0.6 балла), инициативность (0.35 балла), мужество (0.4 балла), надежность (0.62 балла), настойчивость (0.75 балла), принципиальность (0.85 балла), решительность (0.9 балла), терпеливость (0.45 балла), самообладание (0.55 балла), стойкость (0.6 балла), смелость (0.57 балла), ответственность (0.65 балла).

Существуют значительные различия между уровнем развития отдельных психологических качеств исполнителей, достигнувших необходимых результатов, и исполнителей, не выполнявших поставленную задачу.

В успешно разрешенных ситуациях у исполнителей такие качества, как дисциплинированность, инициативность, мужество, настойчивость, решительность, терпеливость, самообладание, стойкость, смелость значительно выше, чем у исполнителей, не достигших результатов, а такое качество, как принципиальность, наоборот, ниже.

В ситуациях, где возникли трудности и офицер по каким-либо причинам не добился должной исполнительности, такие показатели, как выносливость, инициативность, настойчивость, решительность, самоконтроль, самообладание и смелость, находятся на уровне, находящемся ниже, чем в ситуациях, где задача была выполнена, а такие, как выдержка и принципиальность, выше.

В целом в психологической науке можно выделить несколько подходов к пониманию сущности и характеристик исполнительской деятельности. Помимо того, что исполнительская деятельность рассматривается в широком и узком смыслах, она рассматривается и как составляющая управленческого взаимодействия, то есть подчёркивается её социально-психологический аспект, или как самостоятельный вид деятельности (подчёркивается общепсихологический аспект), где исполнительская деятельность рассматривается вне управленческого взаимодействия, является созидательной, характерна для представителей творческих специальностей.

Для реализации поставленных в исследовании целей оптимальным представляется социально-психологический подход. Основными свойствами исполнительской деятельности в данном случае являются изначальная заданность целей и задач, средств и методов этой деятельности, а также наличие управленческого воздействия со стороны руководителя в качестве пускового механизма. Основными факторами, определяющими особенности исполнительской деятельности, являются: характер типа подразделения, характеристики совместной служебной деятельности, социально-психологические особенности воинского коллектива, психологические особенности личности исполнителей, характеристики методов и стиля руководства. Самой многочисленной группой факторов, влияющих на формирование типа исполнительской деятельности, являются ситуационные.

Пилотажное исследование показало, что абсолютное большинство проблемных ситуаций исполнительской деятельности военнослужащих происходило в условиях повседневной жизнедеятельности (хозяйственные работы, несение службы в наряде, бытовые ситуации) и практически отсутствовали подобные ситуации в условиях боевой и учебно-боевой деятельности. Это можно объяснить тем, что в боевой и учебно-боевой обстановке, помимо строгого регламента действий, присутствует личная дисциплинированность и ответственность за происходящее каждого военнослужащего.

Большой процент ситуаций, рассматриваемых в исследовании, классифицируется как «сложные» или «очень сложные», тем не менее офицеры далеко не всегда разъясняют исполнителям, что и как конкретно они должны сделать, целиком полагаясь на их собственный опыт, что, естественно, отрицательно сказывается на эффективности деятельности исполнителей – около половины поставленных задач не выполняется. Для большинства офицеров, слово «исполнительность» является синонимом слов «дисциплина», и корень всех проблем, связанных с низкой исполнительностью, они привыкли видеть исключительно в недостатке нормативности в поведении подчиненных.

Дальнейшее исследование проблемы исполнительской деятельности в ВС РФ целесообразно проводить по направлениям: выявление психологических типов исполнителей, чья деятельность наиболее эффективна в различных ситуациях воинской деятельности; сравнительный анализ исполнительской деятельности военнослужащих, проходящих службу по призыву и контракту.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Журавлев А.А. Психология управленческого взаимодействия (теоретические и прикладные проблемы). М., 2004.
2. Шелепов Е.П. Управление и исполнительская деятельность в социалистическом обществе. М., 1977.

M. Shaposhnikov

THE PROBLEMS OF PERFORMING ACTIVITY OF SUBORDINATES IN ARMED FORCES OF RUSSIA

Abstract: In article «The problems of performing activity of subordinates in armed forces of Russia» pressing questions for a psychological science and practice are considered. In article concepts «performing activity», «sense of duty», «executive action», «performing activity» and «execution» are defined and differentiated. The basic approaches to understanding and structure of performing activity are considered.

Key words: Performing activity, joint activity, professional psychological selection, psychology of military collective.

К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНИЦИАЦИИ В УСЛОВИЯХ ВОИНСКОЙ СРЕДЫ*

Аннотация: Анализируется понятие “инициация”, выделяется явление профессиональной инициации как вид инициации. Рассматриваются практические аспекты применения инициации в воинской среде. Представлена модель процесса профессиональной инициации. Определяются ее структурные компоненты и механизмы функционирования. Констатируется возможность и необходимость применения профессиональной инициации для развития профессиональной идентичности и групповой сплоченности.

Ключевые слова: инициация, военно-профессиональная деятельность, профессиональная идентичность, психология воинского коллектива.

В условиях реформирования современных Вооруженных сил все больше внимания уделяется их качественному совершенствованию. Повышаются требования к личностным и профессиональным качествам офицеров, качеству внутригрупповых отношений в профессиональных коллективах.

В современных условиях успешность профессиональной деятельности офицеров во многом определяется тождественностью занимаемой должности и качественной определенностью представлений о себе как профессионале, члене профессиональной группы, высокой референтностью воинского коллектива. Высокая профессиональная идентичность военнослужащих и сплоченность подразделения являются условиями эффективности боевой деятельности, выступают особыми требованиями, предъявляемыми к совместной деятельности личного состава при выполнении боевых задач в отрыве от основных сил и в условиях автономного выживания, связанных с воздействием стресс-факторов боевой обстановки.

Необходимо отметить, что не всегда личный состав, отличающийся высоким уровнем профессиональной идентичности, может проявлять высокий уровень сплоченности и, наоборот, не всегда сплоченность подразделения может говорить о достигнутой профессиональной идентичности членов подразделения. Однако в недрах групповой психологии имеют место неформальные способы развития профессиональной идентичности личности и повышения сплоченности социальной группы – профессиональные инициации, направленные на «тонкую» регулировку внутригрупповых процессов. Это своеобразный психологический «мост», связующее звено, объединяющее профессиональную идентичность и групповую сплоченность.

Инициация как ритуал посвящения в группу использовалась с древнейших времен до настоящего времени для развития чувства принадлежности к группе (идентификации личности с социальной группой), сплочению и единению ее членов. Данное социально-психологическое явление в той или иной форме проявляется в армейской среде. Исследование профессиональной инициации имеет не только теоретическое, но и важное практическое значение. Оно позволяет подойти к решению проблемы развития профессиональной идентичности военнослужащих и повышения сплоченности подразделений уже на первом этапе служебной деятельности – этапе отбора кандидатов и комплектования подразделений.

* © Тамаев Д.В.

Актуальность данной проблемы подтверждается значительным повышением внимания к рассматриваемому психологическому явлению в отечественной и зарубежной психологии, ростом общего числа теоретических и прикладных исследований по данной тематике. В зарубежной психологии наиболее значимые исследования в этой области провели К.Г. Юнг [1954], Дж. Уайтинг [1958], Л. Клакхорн [1958], А. Антони [1958], Э. Аронсон [1959], Д. Миллс [1959], Г. Герард [1966], Г. Матевсон [1966], Р. Чалдини [1999], К. Ойстер [2004] и др. В отечественной психологии изучению психологических аспектов инициации посвящены работы Е.А. Доценко [1997], Ф.А. Сидоришина [1999], К.А. Банникова [1999], Р.П. Ефимкиной [2000], В.С. Мухиной [2000], Т.С. Кабаченко [2000], А.М. Проценко [2001], В.В. Зеленского [2004], М.В. Осориной [2004], А.В. Соболевой [2006].

Рассматривая профессиональную инициацию, мы исходили из того, что данное социально-психологическое явление психологами, ведущими исследования в этой области, понимается как динамичная поэтапная структура, связанная с определенными изменениями в структуре личности и социальной группы. Исследование профессиональной инициации нами проводилось на примере подразделений специального назначения.

Профессиональная инициация в условиях воинской среды – это многомерное социально-психологическое явление, представляющее собой двусторонний процесс, в ходе которого, с одной стороны, осуществляется идентификация личности военнослужащего с профессией военнослужащего определенных подразделений и профессиональной группой, с другой стороны, происходит групповое принятие личности в воинский коллектив на основании прохождения испытаний, отбора и ритуала посвящения в члены группы, с присвоением нового социального статуса, обуславливающих развитие профессиональной идентичности и сплочение воинского коллектива.

Анализ сущности инициации в социально-психологической теории позволяет утверждать, что в воинских подразделениях инициации в той или иной форме применяются достаточно давно. К ним можно отнести ритуал приведения к Военной присяге, переходные ритуалы и традиции в неформальной армейской среде, различные испытания и посвящения в воинских подразделениях. Например, ритуал сдачи квалификационных испытаний на право ношения крапового берета – один из официально оформленных ритуалов инициации. Положение «О квалификационных испытаниях военнослужащих на право ношения крапового берета» является приложением к наставлению по боевой подготовке подразделений специального назначения ВВ МВД РФ.

Профессиональная инициация – это процесс, в ходе которого личный состав подвергается испытаниям, позволяющим оценить физические возможности и психологические качества кандидата, на основании этого принимается решение о соответствии (несоответствии) кандидата требованиям профессиональной деятельности в группе и его принятие в группу. К проверке и оценке кандидатов привлекаются военнослужащие подразделения, которые также проходили данные испытания. Решение по зачислению кандидата в подразделение принимается коллегиально, комиссией, в которую входит личный состав подразделения.

Анализ подходов к рассмотрению сущности и проявлений профессиональной инициации в воинской среде дает возможность обозначить основные функции инициации: *социализация* – освоение личностью норм и ценностей социальной группы. Реализация данной функции инициации находит проявление в процессе идентификации личности с группой и влечет за собой формирование социальной (профессиональной) идентичности (К.А. Банников [3], Е.А. Доценко [6], Т.С. Кабаченко [7], М.Ю.

Лотман [8], К. Ойстер [9], В.Ф. Пирожков [12], А.В. Соболева [13], Дж. Уайтинг [18]); *интеграция* – сплочение, усиление единства, сохранение целостности группы. Ряд исследователей отмечают, что процесс инициации связан с процессами сплочения группы, в результате чего происходит повышение ценностно-ориентационного единства группы и эмоциональной привлекательности членов группы (Э. Аронсон [2, 17], Е.А. Доценко [6], Т.С. Кабаченко [7], Д. Миллс [17], В.Ф. Пирожков [12]).

Исходя из анализа различных подходов к проблеме инициации, нами была разработана модель процесса профессиональной инициации офицеров (рис. 1).

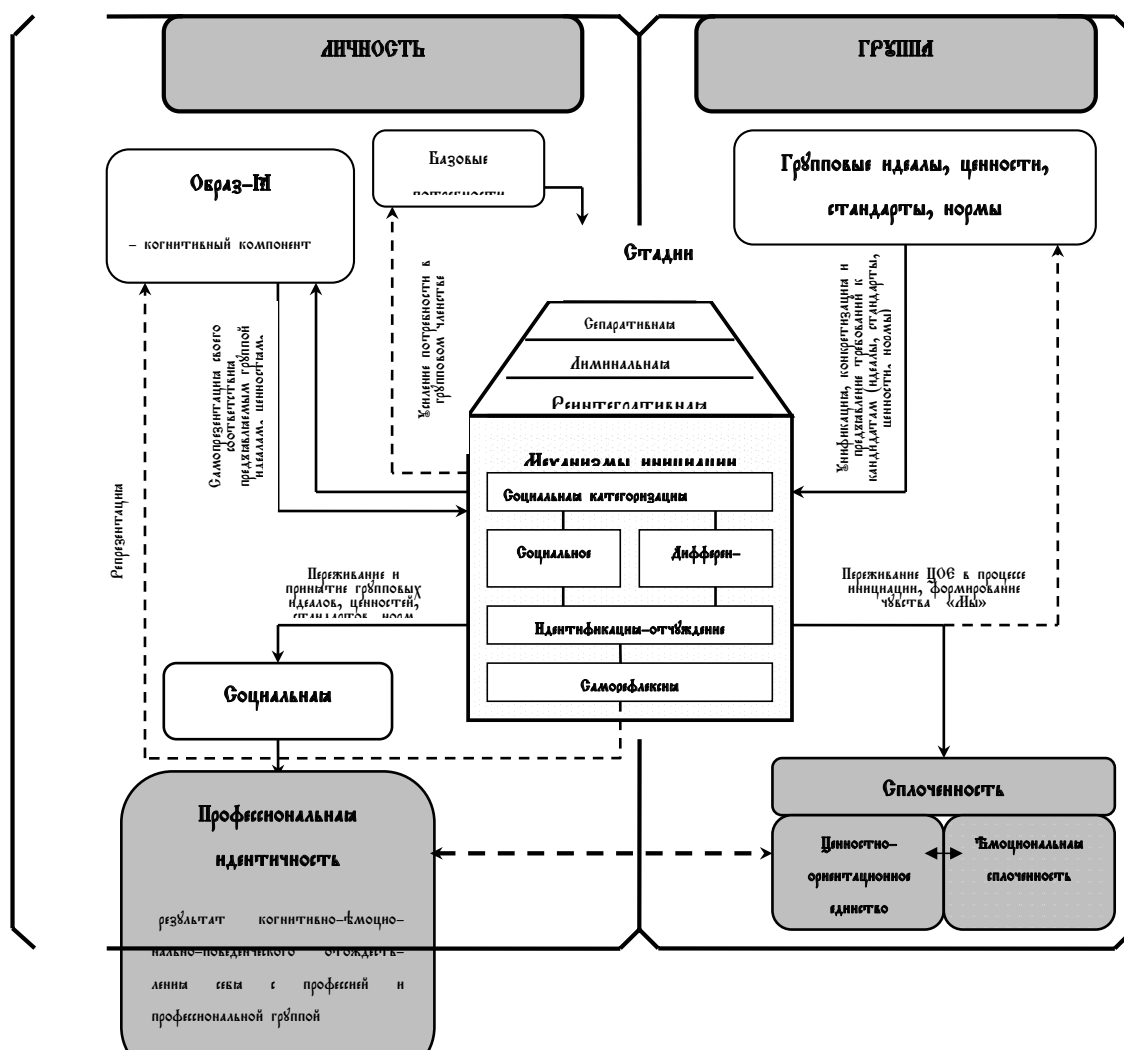


Рис. 1. Теоретическая модель процесса профессиональной инициации офицеров

Специальное исследование структуры инициации посвятил А. ван Геннеп. В структуре инициации он выделяет три стадии [5]:

сепаративная, состоящая в откреплении личности от группы, в которую она входила раньше;

лиминальная, или стадия «нахождения на грани», непосредственное прохождение испытаний;

реинтегративная (восстановительная), включение в группу.

На основе анализа взглядов зарубежных и отечественных психологов в качестве наиболее важных аспектов профессиональной инициации личного состава подразде-

лений выделены личностный и групповой компоненты инициации, формируемые под воздействием механизмов инициации, запускаемых базовыми потребностями.

Личность, движимая потребностью в групповом членстве, стремится к получению статуса члена определенной группы, самопрезентуя соответствие своих качеств в ходе испытаний, в процессе которых в унифицированной, конкретизированной форме предъявляются требуемые и поощряемые группой идеалы, нормы, ценности и групповые стандарты. Под воздействием механизмов инициации личность идентифицируется с группой, достигая в процессе социализации определенного уровня профессиональной идентичности. Процесс интеграции группы реализуется в ходе приобщения нового члена группы к групповым ценностям. В процессе инициации происходит повторное переживание группой ценностно-ориентационного единства и формирование чувства «Мы».

Выделяя *личностный компонент* инициации, необходимо отметить, что большинство исследователей считают, что процессы инициации (профессиональной как одной из ее разновидностей) функционально представляет собой процесс социальной идентификации с группой, который реализуется в процессе социализации. Развитие профессиональной идентичности офицеров в процессе профессиональной инициации мы понимаем как один из аспектов их социализации в сфере военно-профессиональной деятельности. При изучении профессиональной идентичности мы ориентировались на теоретические положения, разработанные Г. Тэджфелом и Дж. Тернером [4, 14].

Групповой компонент инициации весьма важен для функционирования коллектива с высокой значимостью сплоченности в профессиональной деятельности. Ряд исследователей определяют интеграцию группы как функцию инициации. В результате инициации происходит повышение ценностно-ориентационного единства группы и эмоциональной привлекательности членов группы. Опираясь на мнение отечественных исследователей: А.И. Донцова [1979], Р.С. Немова [1984], А.В. Петровского [1986], В.В. Шпалинского [1978], принимая во внимание важность опосредованности деятельностью, сплоченность подразделения необходимо рассматривать на уровне непосредственных межличностных отношений и уровне ценностных ориентаций группы [10,11].

Становление и развитие личностного и группового компонентов инициации рассматривается нами как процесс реализации базовых потребностей личности посредством соответствующих механизмов под влиянием ряда факторов. В качестве базовых потребностей офицера, запускающих механизмы инициации, выступают: потребность в самосохранении, самоутверждении, самовыражении, самореализации, самоактуализации, потребность в групповой защите государства, признании со стороны сослуживцев, потребность включения офицера в профессиональную группу, потребность в объяснении собственного поведения [16], потребность в связи с окружающим миром, потребность избегания одиночества [15].

Отправным механизмом инициации выступает *социальная категоризация* (Г. Тэджфел), представляющая собой упорядочивание социального окружения в терминах группировки личностей способом, который имеет смысл для индивида [1]. Процесс социальной категоризации необходим офицеру для определенной систематизации своего социального опыта и одновременно для ориентации в социальном окружении (например, выделение группы офицеров подразделений специального назначения как отдельной от других воинских подразделений).

Социальная категоризация неразрывно связана с механизмом *социального сравнения*, имеющего целью достижение позитивного отличия ингруппы (своей группы

офицеров). По мнению Г. Тэджфела и Дж. Тернера, именно этот механизм актуализирует и запускает развитие идентичности как личностного компонента инициации [4]. Так как для сравнения необходимы отличительные черты, то офицер стремится отделить себя и свою группу от других. При этом запускается механизм *дифференциации*, представляющий собой поиск и создание позитивных отличий (дифференцирующих признаков) интруппы, параметров, по которым осуществляется сравнение. Следующим механизмом, непосредственно участвующим в становлении и развитии личностного и группового компонентов инициации, выступает балансное соотношение процессов *идентификации* (субъективно-объективное помещение офицерами себя в группу офицеров подразделения специального назначения и отождествление себя с нею) и *отчуждения* (субъективно-объективное отвержение своей тождественности и единства с группой, обособление личностных характеристик). В обычном состоянии реальный офицер включен в оба эти процесса, баланс которых порождает устойчивую идентичность. Динамическое содержание данного механизма обеспечивается такими процессами, как персонализация (самокатегоризация), самоопределение, самоорганизация, саморефлексия.

Становление и развитие профессиональной идентичности, так же, как и других разновидностей социальной идентичности (половозрастная, этническая, религиозная, политическая), обеспечивается специфическим протеканием процессов идентификации-отчуждения. При этом самокатегоризация офицером осуществляется в терминах профессионально-групповых идеалов и профессиональных стандартов. Являясь ключевым элементом субъективной реальности, профессиональная идентичность офицеров выступает как результат когнитивно-эмоционального отождествления себя с профессией офицера конкретных подразделений и всей профессиональной группой. Работа вышеперечисленных механизмов ведет к достижению устойчивой профессиональной идентичности и интеграции личности с группой, при этом сходство в ценностях и установках проявляется в ценностно-ориентационном единстве и способствует эмоциональной интеграции группы.

Изучение содержания и особенностей профессиональной инициации офицеров заключалось в анализе и изучении содержания профессиональной инициации в подразделениях специального назначения, степени унификации и конкретизации требований военно-профессиональной деятельности в процессе профессиональной инициации; исследовании структурных компонентов профессиональной инициации на личностном уровне – качественное содержание и состояние профессиональной идентичности офицеров; на групповом уровне – сплоченность группы, представленной в ценностно-ориентационном единстве группы и сплоченности на уровне межличностных отношений. В исследовании приняли участие 146 человек – военнослужащие, мужчины в возрасте от 23 до 35 лет. Из них прошли профессиональную инициацию 74 (5 групп), не проходили инициации – 72 (6 групп).

Анализ результатов экспертного опроса позволил выявить, что наибольшая роль профессиональной инициации, по мнению экспертов, заключается в повышении профессионализма личного состава подразделения (90%) и выявлении наиболее подготовленных к профессиональной деятельности военнослужащих (83%), сплочении коллектива (75%), поддержании высокого морального духа (65%), формировании отношения личного состава к коллективу и профессиональной деятельности в нем (добросовестность, ответственность, стремление к самосовершенствованию) (55%), проверки своей профессиональной подготовленности (53%).

Для изучения содержания в профессиональной инициации унифицированных и конкретизированных требований военно-профессиональной деятельности мы про-

вели анализ профессионально важных качеств, презентуемых личным составом при прохождении испытаний. Результаты анализа экспертных отчетов позволили выявить качества предъявляемые офицерами при прохождении профессиональной инициации в подразделения специального назначения. Наибольшее число опрошенных отметили, что в процессе профессиональной инициации личность презентует для оценки группой инициированных: физическую (специальную) подготовленность (95%); целеустремленность, упористость в достижении целей (83%); смелость, мужественность (75%); готовность действовать в сложных условиях, под воздействием стресс-факторов, умение проявлять самообладание и выдержку (72%); инициативность, активное участие в жизни подразделения (65%); умение мыслить и принимать решение в сложной ситуации, требующей быстрого принятия решения в эмоциональных условиях (58%); исполнительность (55%); умение взаимодействовать (50%).

Сравнение профессионально важных качеств, презентуемых при профессиональной инициации, с профессионально важными качествами идеального члена подразделения специального назначения – прототипа (по итогам опроса экспертов), показывает, что при профессиональной инициации личного состава подразделений специального назначения личность имеет возможность презентовать, а группа, соответственно, оценить значительную часть профессионально важных качеств военнослужащего. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в процессе профессиональной инициации личного состава подразделений специального назначения требования военно-профессиональной деятельности представлены в унифицированном и конкретизированном виде. Личность, стремясь удовлетворить потребность в групповом членстве, стремится пройти специальные испытания, в процессе которых самопрезентует группе качества профессионально важные для деятельности в данной профессиональной группе.

При изучении профессиональной идентичности для выявления функциональных, объективных и эмоциональных компонентов Я-структуры и анализа их соотношения у офицеров, прошедших профессиональную инициацию и не проходивших таковой, использовалась методика «Кто Я?». Все названные в описаниях компоненты были распределены по трем группам: функциональные, объективные, эмоциональные. Функциональные компоненты Я-структуры, такие, как: офицер, специалист, военнослужащий, спецназовец, профессионал, защитник и тому подобные составляют 49% у военнослужащих, прошедших профессиональную инициацию, тогда как у неинициированных количество функциональных компонентов составляет 31%. В самопрезентации инициированные офицеры использовали 32% эмоциональных и 19% объективных компонентов, в то время как неинициированные – 39% и 30% соответственно.

Возможно, что военнослужащие, прошедшие профессиональную инициацию, более глубоко осознают образ функциональных задач, которые они выполняют в процессе военно-профессиональной деятельности, что соответственно находит отражение в Я-структуре. Это может свидетельствовать о взаимосвязи профессиональной инициации с функциональным образом Я. Кроме того, анализ данной проблемы позволяет сделать вывод о том, что инициированные и неинициированные офицеры презентуют себя не одинаково. В своих описаниях офицеры чаще используют понятия, составляющие содержание функционального и эмоционального компонентов. При этом функциональные характеристики в описаниях инициированных офицеров в 79% описаний указываются в первых десяти ответах, а в 21% случаях располагаются с 11 по 20 позиции. В то время, как функциональные характеристики в описаниях неинициированных офицеров на первых десяти позициях указываются 63%, на последующих – 37%. Это свидетельствует о том, что офицеры, прошедшие профессиональную ини-

циацию, имеют более выраженный образ «Я в профессии». Помимо этого, качественно-количественный анализ ответов показал, что, если в подразделениях неиницированных в функциональных самохарактеристиках название себя «офицером спецназа» встречается только у 20% опрошенных, а слова «профессионал» встречаются у 15%, то в подразделениях инициированных 53% опрошенных назвали себя «офицерами спецназа», а 35% офицеров назвали себя специалистами (профессионалами).

При проверке достоверности различий средних значений каждой из составляющих образа Я для инициированных и неинициированных по критерию Стьюдента (t) статистическая значимость различий была доказана только по функциональной составляющей ($t_{\phi} = 2,82$; $t_{0,01} < t_{\phi}$; $t_{0,01} = 2,63$, $n = 146$, $p < 0,01$). Таким образом, увеличение количества функциональных самоописаний в образе Я офицеров, прошедших профессиональную инициацию, является достоверным.

В ходе исследования развития профессиональной идентичности офицеров модифицированным вариантом методики «Личностный дифференциал» после подсчета средних показателей по факторам: оценка, сила, активность для каждого из опрошенных по отдельно взятому образу Я («Я – до службы в подразделении», «Я – в процессе службы в подразделении») был проведен сравнительный анализ средних показателей офицеров по данной методике (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ средних результатов по методике
«Личностный дифференциал»

Подразделение	Я – до службы в подразделении			Я – в процессе службы в подразделении		
	Оценка	Сила	Активность	Оценка	Сила	Активность
Неинициированные	5,07	5,11	4,95	5,13	5,17	5,04
Инициированные	5,11	5,12	5,06	5,28	5,57	5,14

При проверке значимости различий между Я-образами офицеров с помощью критерия Стьюдента (t) достоверными оказались различия между образом «Я – до службы в подразделении» и «Я – в процессе службы в подразделении» только по фактору силы в подразделениях инициированных $t = 2,73$; $t_{0,01} < t$, $p < 0,01$, ($t_{0,01} = 2,63$, $n = 146$). Удалось выяснить, что офицеры, прошедшие профессиональную инициацию, воспринимают себя как члены подразделения более уверенными в себе, более независимыми и волевыми людьми, нежели члены подразделений, не проходившие профессиональной инициации. Данное сравнение позволяет утверждать, что результаты изменения образа «Я – до службы в подразделении» и «Я – в процессе службы в подразделении» увеличиваются по параметру силы в зависимости от прохождения профессиональной инициации. В подразделениях, где применяется профессиональная инициация, развитие профессиональной идентичности по параметру сила происходит более динамично.

Для выявления актуального состояния профессиональной идентичности офицеров использовались отдельные шкалы теста смысловых ориентаций (СЖО) и тест-опросника самоотношения (ОСО). Соотношение средних показателей по данным методикам свидетельствует о более выраженных признаках достигнутой профессиональной идентичности у офицеров, прошедших профессиональную инициацию. На основании сопоставления выделенных критериев достижения положительной профессиональной идентичности с полученными результатами по отдельным шкалам предложенных методик нами было определено состояние профессиональной идентичности офицеров, которое в процентном соотношении характеризуется сле-

дующим образом: 69% офицеров, не проходивших профессиональную инициацию, обладают достигнутой профессиональной идентичностью, а 31% характеризуется диффузным ее состоянием. В подразделениях, где офицеры проходили профессиональную инициацию, соотношение офицеров, обладающих достигнутой и диффузной профессиональной идентичностью, несколько изменяется в пользу первой (84% и 16% соответственно). На наш взгляд, в этом просматривается влияние профессиональной инициации на становление профессиональной идентичности офицеров.

Изучение качественного содержания профессиональной идентичности офицеров и уровня ее сформированности осуществлялось на основе личных профессиональных планов (ЛПП). Знание требований профессии, в свою очередь, является одним из компонентов образа профессии в сознании офицеров. Анализ результатов заполнения ЛПП показал, что офицеры, прошедшие профессиональную инициацию, значительно лучше представляют требования профессии. Это различие является статистически значимым: $\chi^2 = 9,68$; $\chi^2_{\text{эмп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$, ($p \leq 0,01$).

Основным методическим инструментом для изучения группового компонента профессиональной инициации явилась батарея психодиагностических методик: методика определения индекса групповой сплоченности Сижора, методика социометрического обследования групповых взаимоотношений в варианте, предложенном Н.В. Бахаревой, методика диагностики ценностно-ориентационного единства группы (по Р.С.Немову).

Среднее значение индекса групповой сплоченности по методике Сижора в подразделениях инициированных оказалось равным 16,88 баллов. Стандартное отклонение составило 0,97. В других группах мы получили средний результат 15,76 баллов. При этом стандартное отклонение составило 2,01, что свидетельствует о менее однородной оценке военнослужащими показателей сплоченности, нежели в подразделениях инициированных. Сравнение показателей средних значений индексов групповой сплоченности между подразделениями показало высокую значимость различий. Так, при сравнении инициированных и неинициированных подразделений $t = 3,526$, ($t_{0,01} = 2,63$, $n = 146$), $p < 0,01$. В подразделениях инициированных уровень сплоченности, измеренный по методике Сижора, выше, чем в подразделениях неинициированных.

Исследование групповой сплоченности с помощью методики социометрического обследования группы также показало, что подразделения инициированных и неинициированных имеют достоверно различные показатели эмоциональной сплоченности. Так, в подразделениях инициированных военнослужащих социометрический индекс групповой сплоченности оказался равным 0,82. Тогда как в подразделениях военнослужащих, не проходивших профессиональной инициации, социометрический индекс групповой сплоченности оказался равен 0,66. При сравнении социометрических индексов групповой сплоченности критерий достоверности различий показал значимость различий на уровне $p < 0,01$, $t = 2,648$, ($t_{0,01} = 2,63$, $n = 146$).

Для качественного анализа состояния сплоченности было проанализировано распределение индексов психологической экспансивности и внутригрупповой приемлемости как показателей направленности личности на взаимоотношения с группой и группы на взаимоотношения с членами группы. Среднее значение индекса психологической экспансивности в группах инициированных, демонстрирующее желание и направленность личности на общение в группе, составило 0,654. В подразделениях неинициированных – 0,513. При этом сравнение показателей индексов психологической экспансивности между подразделениями показывает значимость различий на уровне $p < 0,01$. Иными словами, результаты исследования позволяют сделать вывод о большей направленности членов групп, прошедших профессиональную инициацию на

общение внутри своей группы. При анализе индексов внутригрупповой приемлемости в подразделениях как показателей направленности группы на взаимоотношения с членами группы были выявлены значимые различия на уровне $p < 0,01$ между подразделениями инициированных и неинициированных. Теоретическое распределение индекса внутригрупповой приемлемости совпадает с теоретическим распределением предыдущего индекса. В подразделениях инициированных рабочая шкала составила интервал от 0,44 до 0,85. Среднее значение индекса внутригрупповой приемлемости группы, демонстрирующее направленность группы на взаимоотношения с членами группы, равно показателю индекса психологической экспансивности группы ($A = -0,791$; $E = -0,811$). В подразделениях неинициированных рабочая часть шкалы лежит в интервале от 0,33 до 0,88 ($A = -0,015$; $E = -0,837$). Более низкие показатели асимметрии распределения индексов внутригрупповой приемлемости в группах офицеров, прошедших профессиональные инициации, в отличие от групп офицеров, не проходивших профессиональной инициации, позволяет сделать вывод о большей степени принятия своих товарищей по группе, о более высоком уровне эмоционального принятия группой отдельных членов группы.

Необходимо отметить, что явно низких значений индексов психологической экспансивности и внутригрупповой приемлемости во всех исследуемых подразделениях выявлено не было. По нашему мнению, этому способствуют в целом условия профессиональной деятельности исследуемых подразделений, специфика учебно-боевой деятельности и их предназначения. Как и при обследовании с помощью методики Сишора, социометрические индексы сплоченности исследуемых групп находились на уровне высоких значений.

При изучении сплоченности подразделений на уровне ценностных ориентаций мы провели исследование с помощью модифицированной методики диагностики ценностно-ориентационного единства (по Р.С. Немову). Индекс групповой сплоченности подразделений, в которых не применяется инициация, составил 58,8%. В подразделениях инициированных индекс групповой сплоченности на уровне ценностно-ориентационного единства составил 73,1%. Данные показатели говорят о более высоком ценностно-ориентационном единстве офицеров, прошедших профессиональную инициацию. Расчет достоверности различий между индексами групповой сплоченности в исследуемых группах составил $t = 2,125$ при $p < 0,05$ ($t_{0,05} = 1,987$, $n = 146$).

Анализ показывает, что у офицеров, прошедших инициации, ведущие ценности, указываемые в пяти первых рангах, практически идентичны ценностям офицеров, не прошедших инициации. Значимые отличия мы наблюдаем в степени выраженности ценностных ориентаций. Среди ценностей у офицеров, прошедших инициации, являются ведущими в совместной групповой деятельности: профессионализм, коллективизм, активность в профессиональном совершенствовании, ответственность, взаимодействие членов группы. У офицеров, не прошедших инициации, такие ценности, как профессионализм, коллективизм, активность в профессиональном совершенствовании выражены в меньшей степени. Результаты проведенного исследования сплоченности на ценностном уровне дают основание предположить, что большая схожесть в системе ценностных ориентаций у личного состава, прошедшего профессиональные инициации, обусловлена влиянием инициации на личность.

Таким образом, в ходе исследования установлено, что в подразделениях офицеров, прошедших профессиональные инициации, имеются реальные различия в профессиональной идентичности и групповой сплоченности. Значительные изменения в ходе профессиональной инициации претерпевает Образ Я офицеров, о чем свидетельствует преобладание в Образе Я, прежде всего, статусных ролевых и фун-

кциональных самохарактеристик. Подобное увеличение числа функциональных составляющих может свидетельствовать о реальном достижении профессиональной идентичности, которая связана с появлением новых возможностей проявления своих сил и способностей в процессе профессиональной инициации. Результаты исследования говорят о достаточно большом количестве офицеров, прошедших профессиональную инициацию, с достигнутой профессиональной идентичностью, развитым и устойчивым уровнем самоуважения, высокой степенью принятия себя как человека и своей профессиональной роли. Чувство профессиональной компетентности и уверенности в своих профессиональных силах у инициированных офицеров является более устойчивым.

Наличие развитого образа себя как члена определенного подразделения подтверждается у офицеров, прошедших профессиональную инициацию, развитием волевых качеств, уверенности в своих силах, знанием требований профессии и путей профессиональной подготовленности. Подавляющее большинство офицеров считают, что профессиональная инициация повлияла на их представление о себе, оказало влияние на различные компоненты их самосознания, изменило самооценку в сторону повышения.

На уровне эмоционально опосредованных межличностных отношений сплоченность обусловлена влиянием профессиональной инициации. При этом анализ показателей индексов психологической экспансивности показывает, что в подразделениях с профессиональной инициацией личный состав характеризуется большей направленностью членов групп на общение внутри своей группы. Более высокие показатели индексов внутригрупповой приемлемости в группах с профессиональной инициацией, в отличие от других групп, говорят о большей направленности инициированных на эмоциональное принятие членов группы. Это позволяет сделать вывод о более высоком уровне референтности групп для личного состава, прошедшего профессиональные инициации, – большей значимости для военнослужащих принадлежности к референтной группе.

Исследование сплоченности на уровне ценностных ориентаций показало, что в подразделениях, личный состав которых прошел профессиональные инициации, уровень сплоченности как ценностно-ориентационное единство выше, чем в подразделениях неинициированных. Показатель достоверности различий между индексами групповой сплоченности в исследуемых группах показал значимость при $p < 0,05$.

Необходимо также отметить единодушное мнение инициированных офицеров о том, что профессиональная инициация является важным элементом профессиональной деятельности группы, помогающим в осознании своих возможностей и способствующим профессиональному саморазвитию. Необходимость применения профессиональных инициаций вызвана возможностью качественно улучшить профессиональную подготовку личного состава подразделений, сформировать адекватную деятельности профессиональную идентичность офицеров и повысить внутригрупповую сплоченность подразделения.

Программа профессиональной инициации с соответствующей адаптацией под конкретные условия профессиональной деятельности может быть успешно применена в ВДВ и подразделениях специального назначения различных министерств и ведомств.

Проведенная работа показала необходимость продолжения исследования и позволила наметить их перспективные направления, среди которых: применение более совершенных приемов и программ профессиональной инициации личного состава; применение программ инициации в подразделениях, выполняющих различные профессиональные задачи, с соответствующей адаптацией к специфике военно-про-

фессиональной деятельности личного состава и качества подготовки специалистов; изучение изменений других динамических характеристик личного состава подразделений под влиянием инициации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Агеев В.С. Психология межгрупповых отношений. М., 1983. С.40.
2. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Психологические законы поведения человека в социуме. СПб.: Прайм, 2002.
3. Банников К.А. Антропология экстремальных групп. Доминантные отношения среди военнослужащих срочной службы российской армии // Этнографическое обозрение. 2001, №1. С. 112-141.
4. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности. М., 2001. С. 250.
5. Геннеп в. А. Обряды перехода. Систематическое изучение обрядов. Пер. с франц. М.: Восточная литература, РАН, 1999. С. 23-25.
6. Доценко Е.А. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М., 1997.
7. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия. М.: Педагогическое общество России, 2000.
8. Лотман М.Ю. Культура и взрыв. М.: Наука, 1992.
9. Ойстер К. Социальная психология групп. М., 2004.
10. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982.
11. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. М., 1978.
12. Пирожков В.Ф. Законы преступного мира молодежи (криминальная субкультура). М., 1994.
13. Соболева А.В. Феномен инициации личности в наркосообществе. Дис. ... канд. психол. наук. М.: РГГУ, 2006.
14. Тернер Дж., Оукс П., Хэлем С.А., Дэвид В. Социальная идентичность, самокатегоризация и группа // Иностранная психология. 1994. №2.
15. Фромм Э. Бегство от свободы. М., 1987. С.26.
16. Ядов В.А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб., 2000. С.328.
17. Aronson E., Mills J. The effect of severity of initiation on liking for a group. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1959.
18. Whiting J., Kluckhohn R., Anthony A. The function of male initiation ceremonies at puberty. Readings in social psychology. N.Y., 1958.

D. Tamayev

THE PROBLEM OF PROFESSIONAL INITIATION ON MILITARY ENVIRONMENT

Abstract: The notion person's "initiation" is analyzed; phenomenon professional initiation as a type of initiation is marked out. The practical aspects employments of initiation on military environment are reviewed. The models of professional initiation process are presented. Its structural components and functional mechanisms are determined. The ability and the necessity employments of professional initiation for developing of professional identity and solidarity are stated.

Key words: initiation, military-professional work, professional identity, psychology of military collective.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ)*

Аннотация: В статье рассмотрено влияние психологических особенностей, самоактуализации (собственная актуализация), программы психологического воздействия, половых особенностей, места работы и должности на становление социально-психологической компетентности сотрудника уголовно-исполнительной системы. Дано определение и классификация данного феномена.

Ключевые слова: актуализация, программа психологического воздействия, психологические особенности, психологические условия, социально-психологическая компетентность, уголовно-исполнительная система.

Современная психология постоянно обращается к изучению человека как субъекта многообразных видов деятельности и жизнедеятельности в целом. В настоящее время актуализируется интерес к социально-психологической компетентности со стороны специалистов в области как научной, так и практической психологии. Современному человеку приходится очень быстро реагировать на внешние изменения, постоянно развиваться и самосовершенствоваться, чтобы быть востребованным. Именно социально-психологическая компетентность является ведущим компонентом успешности индивида в социальной жизни общества, становления его как специалиста в области управления, как организатора и участника функционирования современных коммуникативных систем и интеракций.

Исследования социально-психологической компетентности проводилось как отечественными, так и зарубежными психологами. Различные аспекты данной проблемы затрагивали А. Адлер, К. Роджерс, Р. Ульрих, В. Франкл, З. Фрейд и др. Изучению данного феномена посвятили свои работы В.В. Девятков, Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, Г.М. Андреев, А.Н. Сухов и др. Исследованием социально-психологической компетентности в рамках уголовно-исполнительной системы занимались А.В. Рогов, О.С. Желткова, Н. Г. Соболев, О.Н. Ежова, В.Р. Сафонов, В.М. Поздняков, М.Г. Дебольский и др.

Несмотря на существующие теоретические и экспериментальные исследования данной проблемы, остается ряд вопросов, требующих дальнейшего изучения. Анализ концепций реформирования системы исправительных учреждений и программ совершенствования профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации пенитенциарных работников свидетельствует о том, что их разработчики не в полной мере учитывают субъективные предпосылки повышения эффективности деятельности органов исполнения наказаний [2; 45]. В частности, недостаточно внимания уделяется становлению социально-психологической компетентности сотрудников.

Проблема исследования заключается в разрешении вопроса о возможности эффективного становления социально-психологической компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы с учетом таких условий, как индивидуально-психологические особенности личности, самоактуализация и специально разработанная

* © Качкина Л.С.

программа психологического сопровождения. Решение поставленных вопросов позволит в определенной степени разрешить следующие противоречия:

- между стремительными изменениями социально-экономическими отношений в нашей стране, повлекшими за собой изменения в уголовно-исполнительной системе, необходимостью гуманизации пенитенциарной системы, базирующейся на адекватной социально-психологической компетентности сотрудников, и отсутствием комплексных психологических исследований данной проблемы;
- между общественной и личностной значимостью становления социально-психологической компетентности и отсутствием у личности психолого-социальных ресурсов для эффективного осуществления данного процесса.

Необходимость определить пути разрешения данных противоречий и определило **проблему** нашего исследования. **Объект исследования:** социально-психологическая компетентность личности. **Предмет исследования:** психологические особенности условий становления социально-психологической компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы во взаимосвязи с их профессиональной деятельностью. **Цель исследования:** изучение психологических условий становления социально-психологической компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Задачи исследования. Цель, предмет и гипотеза исследования предопределили необходимость последовательного решения следующих задач:

1. Провести теоретический анализ основных подходов к изучению социально-психологической компетентности личности в психологической литературе, выявить ее природу, сущность, основные виды, уровни и проявления.
2. Выявить и проанализировать психологические условия становления социально-психологической компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы, раскрыть их психологическое содержание.
3. Изучить структуру социально-психологической компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы, конкретизировать определение феномена.
4. Установить взаимосвязи между индивидуально-психологическими (интеллектуальными, коммуникативными, эмоционально-волевыми, нравственными, мотивационными), гендерными и поло-возрастными особенностями личности сотрудников уголовно-исполнительной системы, спецификой служебной деятельности (стаж работы, место службы, занимаемая должность), образованием и уровнем сформированности социально-психологической компетентности.
5. Разработать и апробировать в эксперименте программу психологического сопровождения, направленную на становление социально-психологической компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы, доказать ее эффективность с помощью методов математической статистики.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования:** многофакторная личностная методика Р. Кеттелла, экспресс-диагностика эмпатии [И.М. Юсупов], методика диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов, диагностика самоактуализации личности А.В. Лазукина (в адаптации Н.Ф. Калина), методика определения индивидуального стиля [В.И. Моросанова, Опросник СПП-98], опросник SACS – «Стратегия преодоления стрессовых ситуаций» [С. Хобфол], диагностика мотивации успеха и боязни неудач, анкетирование; математические методы анализа информации (t-критерии Стьюдента, критерий Манна-Уитни, корреляционный, факторный анализ) с использованием компьютерной программы «SPSS-12».

Проведенный анализ теоретико-методологических позиций исследования со-

циально-психологической компетентности в отечественной и зарубежной психологии позволил выявить наличие многочисленных исследований, посвященных данной проблеме. Однозначного определения понятия «социально-психологическая компетентность» не существует. Этот феномен рассматривается с точки зрения различных методологических подходов. Наряду с термином «социально-психологическая компетентность» [Ю.М. Жуков, Н.В. Куницына, Т.Ю. Коновалова, М.И. Марьин, О.В. Софронов, А.Н. Сухов, А.В. Евсеев и др.] широко используются такие понятия, как психологическая компетентность [Н.В. Яковлева, Л.П. Урванцев и т.д.], социальная компетентность [У. Пфлингстен, Р. Хинтч, Х. Шредер и т.д.], коммуникативная компетентность [В.В. Девятков, М.Г. Дебольский, Ю.Н. Емельянов и т.д.] и т.п. При этом зачастую вышеперечисленные понятия по смыслу существенно не отличаются друг от друга, а иногда рассматриваются и как синонимические.

Наиболее адекватным, с нашей точки зрения, для реализации целей нашего исследования является термин «социально-психологическая компетентность», поскольку он позволяет рассмотреть данный феномен в трех аспектах. На социальном уровне статус данного понятия определяется в двух контекстах: аксиологическом, актуализирующем в содержании социальной компетентности ценностное понимание социальной действительности, и праксеологическом, фиксирующем внимание человека на умении использовать различные социальные технологии [1, 164]. На психологическом уровне раскрывается психологическая способность к эффективному взаимодействию в социуме [4, 34]. На профессиональном уровне выясняются составляющие социально-психологической компетентности личности в трудовой деятельности [3, 22].

Социально-психологическая компетентность, рассматриваемая через призму определенной профессиональной деятельности, имеет свою особенность. Она обусловлена тем, что в процессе работы общение выступает не как обычная форма человеческого взаимодействия, а как категория функциональная [9, 12].

Специфика данного понятия в уголовно-исполнительной системе заключается, во-первых, в более широком спектре необходимых социальных знаний (о субкультуре осужденных, этнографических особенностях региона предстоящего несения службы, о способах поведения в экстремальных ситуациях) [6, 70]; во-вторых, в психологической готовности к эффективному межличностному общению в экстремальных, конфликтных ситуациях; в третьих, в большой значимости профессионально-этической и нравственной составляющей социально-психологической компетентности [8, 33].

Вариативность и неоднозначность подходов к пониманию социально-психологической компетентности в целом и наличие специфики в психологическом содержании понятия «социально-психологическая компетентность сотрудников уголовно-исполнительной системы» обуславливает необходимость и целесообразность определения психологической сущности данного понятия. В нашем исследовании мы будем придерживаться собственной позиции в определении социально-психологической компетентности сотрудника уголовно-исполнительной системы. Мы рассматриваем социально-психологическую компетентность сотрудников уголовно-исполнительной системы как динамическую интеграционную совокупность индивидуально-психологических характеристик личности, проявляющихся на различных уровнях в структуре когнитивных, эмоционально-волевых, коммуникативных, поведенческих и социально-нравственных компонентов, развивающихся под влиянием общих психологических условий и детерминируемых гендерными особенностями и спецификой деятельности. Данный феномен позволяет сотрудникам эффективно взаимодействовать со спецконтингентом, коллегами, общественными организациями и др. с целью осуществления задач, стоящих перед системой исполнения наказаний.

Проведенное нами теоретическое исследование также показало, что на современном этапе отсутствует единая классификация видов исследуемого феномена. Опираясь на имеющиеся классические и современные теории, мы предприняли попытку сформировать рабочую классификацию видов социально-психологической компетентности.

Классификация видов социально-психологической компетентности, с нашей точки зрения, может проводиться, во-первых, на основе отношения человека к обществу, другим людям, к себе, к труду (компетентность в области здоровьесбережения, ценностно-смысловой, гражданской, саморазвития, самосовершенствования, интеграции знаний, социального взаимодействия, общения, решения познавательных задач, предметно-деятельностной, информационно-технологической) [5, 97]. Во-вторых, в зависимости от задач, стоящих на данном этапе общения (рефлексивная, перцептивная, коммуникативная, феноменологическая, системно-аналитическая компетентность, конфликтная компетентности) [8, 45], [11, 124], [12, 61]. В-третьих, в зависимости от степени научности входящих в нее знаний (житейская и академическая компетентность). В-четвертых, на основании уровня осознанности имеющихся у личности представлений о компетентности (неосознанная некомпетентность, осознанная некомпетентность, осознанная компетентность, неосознанная компетентность) [10, 24].

Теоретический анализ общих характеристик условий становления социально-психологической компетентности личности показал, что модель социально-психологической компетентности личности может быть представлена следующими структурными компонентами: когнитивным, эмоционально-волевым, коммуникативным, поведенческим, мотивационным и социально-нравственным.

Особую значимость в становлении социально-психологической компетентности приобретает индивидуально-психологические особенности личности, такие, как интеллектуальные, коммуникативные, эмоциональные, нравственные и мотивационные, являющиеся необходимым условием становления социально-психологической компетентности:

- интеллект является необходимым условием становления социально-психологической компетентности. Так, социальный интеллект выступает средством познания социальной действительности, практический интеллект – механизмом, обеспечивающим адекватное принятие решений, академический интеллект – способом расширения знаний, необходимых при социальном взаимодействии, общий интеллект обеспечивает возможность осуществления процесса познания и эффективного решения проблем, в частности – при овладении новым кругом жизненных задач;

- эмоционально-волевая и социально-нравственная сферы, выступающие средством регулирования отношений и выполняющие координирующую функцию в общении, позволяют человеку эффективно взаимодействовать с другими людьми и адаптироваться к социуму;

- коммуникативные способности, проявляющиеся непосредственно в реализации задач взаимодействия, являются также важным условием социально-психологической компетентности личности.

Условием становления данного феномена также является самоактуализация, которая рассматривается нами как состояние, способствующее активизации развития личности в целом, оказывает влияние на степень развития способности к эффективному взаимодействию и является условием становления социально-психологической компетентности.

Целенаправленное и своевременное использование специальной программы

психологического сопровождения сотрудников уголовно-исполнительной системы – как условие становления социально-психологической компетентности – позволяет активизировать интеллектуальную деятельность личности; сформировать и развить до уровня как первоначальных, так и отработанных (автоматических) психологические навыки общения; овладеть психологическими методами и приемами повышения эффективности деятельности; воспроизводить и переносить на поведенческий уровень не только усвоенное содержание предметной деятельности, но и содержание внутреннего мира личности, имеющихся внутренних планов действий и представлений. При выборе методов оказания психологического влияния необходимо учитывать особенности объектов воздействия. Специфика психологической работы с сотрудниками уголовно-исполнительной системы заключается в высокой степени психологической закрытости сотрудников, потребности в быстрых и конкретных результатах, инициирование психологической помощи происходит часто не самими нуждающимися в помощи, а другими лицами [6, 12], [7, 59]. Исходя из этого, в качестве методов психологического воздействия могут быть выбраны поведенческий (бихевиоральный), когнитивно-эмоциональный подход с использованием методов NLP, терапии искусством, аутогенной тренировки и общих положений гуманистического и экзистенциального подходов.

Эмпирическое исследование данной проблемы позволило подтвердить теоретически составленную модель социально-психологической компетентности. Структурными компонентами социально-психологической компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы являются: коммуникативный, эмоционально-волевой, когнитивный, поведенческий, мотивационный и социально-нравственный.

Уровень сформированности социально-психологической компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы зависит от специфики служебной деятельности (место службы, занимаемая должность) и гендерных особенностей. Сотрудникам следственных изоляторов и исправительных колоний эмоциональные проявления чаще мешают установлению контактов с людьми, чем сотрудникам воспитательных колоний ($p \leq 0,05$). Сотрудникам отдела воспитательной работы с осужденными более, чем сотрудникам отдела безопасности свойственны: аффектотимия ($p \leq 0,01$), эмоциональный самоконтроль ($p \leq 0,05$), гибкость в общении ($p \leq 0,05$) и деятельности ($p \leq 0,05$). Для женщин в большей степени, чем для мужчин, характерны мягкосердечие ($p \leq 0,01$) и эмпатия ($p \leq 0,05$). Их эмоциональные проявления чаще, чем у мужчин ($p \leq 0,01$), оказывают негативное влияние на установление межличностных контактов. Мужчины более склонны в экстремальных ситуациях к жестким, догматичным и негуманным действиям ($p \leq 0,05$).

Становление социально-психологической компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы зависит от индивидуально-психологических особенностей личности. Наиболее оптимальными для становления социально-психологической компетентности у сотрудников отдела воспитательной работы с осужденными являются общительность, гибкость в общении, проницательность, эмоционально-волевая устойчивость, эмпатичность, средняя степень выраженности радикализма, способность к анализу и прогнозированию, высокий уровень логического мышления, стремление выполнять социальные требования, гибкость, ассертивность, самостоятельность. Детерминируют процесс становления социально-психологической компетентности у сотрудников отдела безопасности такие индивидуально-психологические особенности их личности, как эмоциональная устойчивость, невысокая степень фрустрированности, отсутствие доминирования негативных эмоций, способность к эмпатии, самостоятельность, способность адекватно оценивать результаты своей де-

тельности, широкий спектр поведенческих реакций в стрессовых и обыденных ситуациях, гибкость в общении, ответственность, интеллектуальные особенности не ниже среднего.

1. Участие сотрудников уголовно-исполнительной системы в специально разработанной программе психологического сопровождения, направленной на становление их социально-психологической компетентности, способствовало положительной динамике таких показателей, как гибкость в общении, эмоциональная устойчивость, способность адекватно выражать эмоции, аутентичность взаимодействия, гибкость и самостоятельность в деятельности, выбор ассертивной стратегии поведения в стрессовой ситуации, снижение стремления к асоциальным, агрессивным действиям и избеганию ответственности.

2. Изменения произошли под влиянием условий, способствующих более глубокому познанию самого себя, наличия обратной связи у членов экспериментальной группы, усвоением эффективных методов саморегуляции, общения, воздействия и познания других людей. Гипотеза о влиянии на социально-психологическую компетентность стажа работы в уголовно-исполнительной системе, занимаемой должности, уровня образования, возрастных особенностей не подтвердилась.

Следовательно, эффективными условиями становления социально-психологической компетентности у сотрудников уголовно-исполнительной системы являются самоактуализация, своевременное и целенаправленное использование специальной программы психологического сопровождения, осуществляемое с учетом индивидуально психологических особенностей личности сотрудников (интеллектуальных, коммуникативных, эмоционально-волевых, нравственных).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Белицкая Г.Э. Социальная компетенция личности [Текст] / Г.Э. Белицкая // Сознание личности в кризисном обществе. М., 1995. С. 42–57.
2. Дебольский М.Г. Социально-психологическая компетентность руководителя ОВД. Учебное пособие [Текст] / М.Г. Дебольский, И.Б. Свирилова. М.: Академия управления МВД России, 1999. 128 с.
3. Деркач А.А. Психология развития профессионала [Текст] / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.К. Маркова. М.: РАГС, 2000. 148 с.
4. Ежова О.Н. Проблема психологической компетентности сотрудника уголовно-исполнительной системы [Текст] // Актуальные проблемы психологического обеспечения в уголовно-исполнительной системе. Материалы научно-практической конференции психологов УИС / под ред. Дебольского М.Г. – М.: ФСИН России, 2006. С. 10-14.
5. Зимняя И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования [Текст] / И.А. Зимняя. // Проблемы качества образования. Материалы XIII Всероссийского совещания. Кн. 2. / под ред. В.Г. Казановича и др. М: ИРК, 1999. 74 с.
6. Митюрина Н.Ю. Личность в сфере правоохранительной деятельности: развитие профессионализма [Текст] / Н.Ю. Митюрина. Саратов: СГУ, 2002. 96 с.
7. Настольная книга войскового психолога, офицера по организации общественно-государственной подготовки и военно-социальной работы [Текст] / под ред. Косторенко К.Т. М.: За права военнослужащих, 2003. Вып. 44. 384 с.
8. Сафронова И.Н. Адаптация сотрудников пенитенциарной системы к профессиональной деятельности в экстремальных условиях: дис. ... канд. псих. наук [Текст] / И.Н. Сафронова. Томск, 2002. 168 с.
9. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловых взаимодействиях [Текст] / Е.В. Сидоренко. СПб.: Речь, 2003. 208 с.
10. Совершенствование социально-психологической компетентности педагогического персонала. Методические рекомендации [Текст] / под ред. С.М. Петровой. Псков: ПИПКРО, 2004. 286 с.
11. Суслова Е.А., Ершова Н.Н. Развитие социально- перцептивной компетентности в системе профессионального общения [Текст] / Е.А. Суслова, Н.Н. Ершова // Развитие социально-перцептивной компетентности личности (Материалы научной сессии, посвященной 75-летию академика Алексея Александровича БОДАЛЕВА). М: МГПУ, 2006. 347 с.

12. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность: Монография [Текст] / Б.И. Хасан. Красноярск: ФМЗ, 1996. 157 с.

L.S. Kachkina

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF THE FORMATION SOCIAL-PSYCHOLOGICAL COMPETENCIES (ON EXAMPLE EMPLOYEE CRIMINAL INVESTIGATION DEPARTMENT STAFF)

Abstract: The article discusses a number of factors that influence the development of the socio-psychological competencies of the Criminal Investigation Department staff. These factors are: a person's psychological type, self -actualization, gender, as well as the employment factors such as his/her place of work and position.

Key words: Actualisation, the program of psychological influence, psychological features, psychological conditions, socially-psychological competence, criminally-executive system.

ПСИХИЧЕСКАЯ НАПРЯЖЕННОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ К ТРУДНОСТЯМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СЕВЕРЕ*

Аннотация: Статья посвящена лонгитюдному исследованию *трудностей педагогической деятельности (ТПД)* учителей Севера. Данное направление связано с изучением индивидуально-типологических особенностей личности учителя. Выделены структурные компоненты «синдрома состояния личностной готовности». Описана напряженность педагогического труда как индивидуальная характеристика деятельности, как свойство ТПД, которое связано с принятием педагогических решений. Определена личностная готовность к деятельности учителя в напряженных ситуациях как «активно-действенное состояние личности», предложена классификация ТПД, изучено влияние центраций на психологический характер ТПД.

Ключевые слова: психологические трудности педагогической деятельности, готовность к профессиональной деятельности учителя, экологические факторы профессиональной деятельности.

Труд человека сопровождается изменениями таких параметров психики, как направленность личности, самоудовлетворенность, личностная готовность, установка на трудовую деятельность и человеческие отношения. Несомненно, все вышеперечисленные параметры психофизиологического состояния играют важную роль для людей, чья деятельность проходит в рамках высокоинтенсивных психологических нагрузок, дефицита времени для принятия решений и высокой ответственности за результаты деятельности - учителей. Интенсивная трудовая деятельность в условиях научно-технического прогресса ведет к резкому возрастанию межличностных взаимодействий, активизации различных форм социального общения, включающего широкий обмен информацией, координацию и взаимодействие с различными партнерами, решение сложных, нередко противоречивых, задач. Это вызывает значительное повышение уровня эмоциональной активности и порождает конфликтные ситуации, связанные с соперничеством, зависимостью, лидерством, влияет на качество предъявления компонентов личностной готовности и поддержки психического баланса профессионалов - учителей.

Известно, что психоэмоциональное напряжение может быть, с одной стороны - одним из звеньев мобилизации резервных возможностей организма, с другой - патогенетическим звеном развития психосоматической патологии (пограничная артериальная гипертония, неврозы, кардионеврозы, вегето-сосудистые дистонии и т.д.). Эти выводы подкрепляются убедительными данными, в которых установлена связь между стресс-состоянием и появлением соматической патологии [Melamed R., 1996]. Последнее обусловлено участием ЦНС в координации нейроэндокринных и иммунных механизмов [Чазов Е.И., 1975; Соколов Е.И., Белова Е.В., 1983; Юматов Е.А., 1992; Девойно Л.В., Ильющенок Р.Ю., 1993; Судаков К.В., 1996; Dean A., Lin N., 1977; Levi L., 1981], а также существованием нейробиологической базы в формировании социальных стрессов [Potts et al, 1996; Vandyck R., 1996; Bech R., 1996].

Установлено, что высокое психоэмоциональное напряжение, конфликтность,

* © Курильченко Н.Н.

значительный уровень тревоги, выявленные у жителей Крайнего Севера, вызывают ускорение процессов склерогенеза, рост функциональных “северных” иммунодефицитов, метаболических нарушений, ухудшение функции печени, развитие таких заболеваний, как артериальная гипертензия, ишемическая болезнь сердца, неспецифические заболевания легких, хронический гепатит и т.д. [Агаджанян Н.А., Ермакова Н.В., 1997]. Важная роль в регуляции эмоционального ответа и последующем развитии адаптации или ее нарушении придается активации правого (эмоционального) полушария [Леутин В.П., Николаева Е.И., 1988; Spence S., Shapiro D., Zaidel E., 1996]. Следует отметить, что адаптация к климатическим и трудовым нагрузкам, предъявляемым человеку на Севере, зависит от типологических свойств нервной системы и формирует риск развития психосоматической патологии.

Это заставляет нас с особым вниманием отнестись к направлению исследований *трудностей педагогической деятельности (ТПД)* учителей Севера. Данное направление связано с изучением индивидуально-типологических особенностей (ИТО) личности учителя. ИТО влияют на способность формировать у личности адаптивное состояние к напряженности в деятельности при сохранении структурных компонентов «синдрома состояния личностной готовности»: интуиция, рефлексия, высокий уровень креативности, социального интеллекта, сохраненный уровень эмпатии, широкий спектр ролевого поведения [Курильченко Н.Н., 2004].

Согласно принятому в отечественной психологии представлению, *напряженность* - это психическое состояние, которое вызвано экстремальными для данной личности условиями деятельности [Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., 1973]. С точки зрения физиологии – *напряженное функционирование организма возникает в непривычных для него условиях и в норме приводит к формированию новых функциональных систем, увеличивающих физиологическую мощность организма* [Меерсон Ф.З., 1981; Айдаралиев А.А. и др., 1988]. Кроме того, физиологические компоненты адапционного процесса предваряются тесно связанными с ними психическими уровнями адаптации, которые в определенной степени даже подчиняют себе ряд физиологических функций [Александровский Ю.А., 1976; Березин Ф.Б., 1978; Анохин П.К., 1979]. Особенно это относится к эмоциональной сфере, роль которой в процессе адаптации чрезвычайно велика.

Адаптация к любой непривычной для организма ситуации включает комплекс биологических и психических защитных механизмов, которые направлены на запуск и реализацию функциональных резервов организма. *Ключевые позиции здесь занимает тревожность, которая наряду с положительными функциями может при определенных ситуациях перерасти в невроз.*

В зависимости от того, какое влияние оказывает состояние напряженности на эффективность деятельности, выделяются состояния *операциональной и эмоциональной* напряженности. В операциональной напряженности преобладают процессуальные мотивы деятельности, поэтому она оказывает положительное влияние на субъекта и сохраняет высокий уровень его работоспособности. Для эмоциональной напряженности характерна ярко выраженная эмоциональная отрицательная окраска поведения, разрушение мотивационной структуры деятельности, вследствие чего эффективность деятельности снижается. Возможен и третий вариант влияния напряженности на процесс деятельности, который связан с ее остановкой или торможением [Дьяченко М.И., 1985].

Анализ данного вопроса позволяет заключить, что напряженность может зависеть как от субъективных факторов, так и от объективных. В первом случае она может быть индивидуальной характеристикой деятельности человека, следовательно,

ее необходимо учитывать как структуру личностной готовности и иметь в виду при классификации трудностей педагогической деятельности.

В предмете нашего исследования большой интерес представляет поведение учителя в ситуациях, связанных с различными видами напряженности. В психологической литературе *проблема напряженности педагогической деятельности рассматривается как следствие и субъективное отражение затруднений учителя*. Так, А.А. Деркач, изучая особенности формирования педагогического мастерства, пришел к выводу, что состояние напряженности в деятельности учителя является характерным признаком педагогических затруднений (трудностей). [Деркач А.А., 1992; Кузьмина Н.В., 1996 и др.]. Н.В. Кузьмина определяет трудности в деятельности учителя как “субъективное состояние напряженности, тяжести, неудовлетворенности, которое навязывается внешними факторами деятельности и зависит от характера самих факторов, образовательной, нравственной и физической подготовленности человека к деятельности и отношения к ней” [Кузьмина Н.В., 1961; Левитов Н.Д., 1964]. Мы принимаем данные определения ТПД за основу в изучении обозначенной нами проблемы.

В науке разработана психологическая классификация напряженных ситуаций, которая включает в себя: *скоропреходящие напряженные ситуации, длительные напряженные ситуации, напряженные ситуации с элементами неопределенности, напряженные ситуации, требующие готовности к экстремальным действиям; ситуации, сочетающие неожиданность и дефицит времени; напряженные ситуации с поступлением ложной информации; напряженные ситуации так называемого “доминантного состояния”; критические ситуации* [Дьяченко М.И., 1985; Гоноболин Ф.Н., 1960; Гурова А.А., 1976]. Если рассмотреть эту классификацию напряженных ситуаций применительно к условиям деятельности педагога на Севере, то можно констатировать, что в большей или меньшей степени все названные виды напряженных ситуаций встречаются как трудности педагогической деятельности, связанные с тревожностью и ценностными ориентациями. Отсюда вполне очевидной становится проблема личностной готовности учителя к напряженным ситуациям деятельности в условиях Севера.

Итак, мы можем определить личностную готовность к деятельности учителя в напряженных ситуациях как «активно-действенное состояние личности», отражающее возможные требования напряженных ситуаций деятельности и выступающее как регулятор целесообразно-ценностного поведения с помощью структурных компонентов личностной готовности. Готовность содействует сохранению эффективности деятельности при неожиданных осложнениях.

В период 1991-2001 гг. нами было проведено исследование педагогических трудностей у учителей Сургута и Ханты-Мансийского округа. В результате проведенной работы (выборка случайная 1650 чел.) выделено 7 центральных, определяющих успех в деятельности учителя, и более 40 основных ТПД, которые составили основу самооценочного опросника диагностики ТПД. На основе выделенных устойчивых формулировок ТПД (16) в течение десяти лет в группах, сформированных случайным образом, нами предложена классификация ТПД, в основу которой легли принятые в науке принципы типизации учительского поведения в деятельности, принципы определения локуса контроля проблем деятельности, принципы казуальности путей коррекции проблем деятельности.

КЛАССИФИКАЦИЯ ТРУДНОСТЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.



Была подтверждена (коэффициентом корреляции Пирсона при критическом значении $r = 0,254$) связь центраций с психологическим характером ТПД, фиксируемых учителем. *Профессионально ценностной центрацией* мы считаем направленность учителя в деятельности и его убежденность (ценностная фиксация) в зависимости собственного успеха либо от конкретного фактора, влияющего на деятельность, либо от явления, связанного с деятельностью, либо от других персоналий, вовлеченных в совместную с ним деятельность. Для педагогов 2001 г. как и 1991 года остались значимыми ТПД, связанные с процессами слабой мотивации учебной деятельности учеников ($p \leq 0,05$), а также со сложностью организации системы в собственной деятельности (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Рассматривая результаты изученных уровней тревожности и депрессивности педагогов нашей выборки, надо сказать, что депрессивной тенденции у опрошенных нет, однако личностная тревожность (ЛТ) высокая более чем у половины опрошенных, при том, что еще у 20% опитантов ЛТ на верхней границе умеренности.

При демонстрации низкой и очень низкой ситуативной тревожности (СТ) -47% и умеренной СТ -50%, соответственно, сохраняется желание быть социально значимым, важным для позитивной оценки другими у большинства испытуемых. И так, уровень тревожности педагогов в результате исследования характеризуется в целом как высокий и зависящий от ценностной ориентации педагога в деятельности.

Учителя, центрированные в деятельности на «Учителя», имеют самый высокий процент ЛТ и верхнюю границу умеренной тревожности (УТ) - 77%. В эту же группу попадает незначительный процент легко депрессивных учителей - 11%, имеющих высокий уровень зависимости от социальной оценки, что подтверждает напряженность педагога, центрированного на себя. Они же выбирают как типичные, ТПД:

Необъективная оценка труда учителя.

Безразличие учащихся к собственному процессу обучения ($r < .$).

Наркотизация детей.

Выявить и учитывать в деятельности потенциальные возможности учеников.

Перегруженность ненужными делами.

У 60% педагогов, центрированных в деятельности на «**Психологический климат**», менее высок уровень ЛТ. 10% имеют верхнюю границу УТ. В этой группе учителей создается опасность депрессии (10%) при соответственно высоком уровне социальной заданности (50%). Напряженность процесса деятельности в целом не уменьшается, о чем свидетельствует и представленный набор ТПД, выделенных данной группой испытуемых:

Перегруженность ненужными делами.

Необъективная оценка труда учителя.

Организовать систему в своей работе.

Безразличие учащихся к собственному процессу обучения.

Видеть и понимать истинные цели и мотивы поступков учеников.

Учителя, центрированные в Деятельности на «**Разное**», имеют ЛТ только в 33%, при 17% учителей, находящихся на верхней границе УТ, но лиц, склонных к депрессии (фиксируют легкую депрессию) – 16%. Уровень УТ у 50% опрошенных, и высоким остается процент социально заданных реакций учителей - 50%.

Присутствует напряженность в деятельности данной группы исследуемых педагогов, соответственно которой предъявляются и основные ТПД:

Дети учатся без интереса.

Двухсменные занятия.

Необъективная оценка труда учителя.

Безразличие учащихся к собственному процессу обучения.

Видеть истинные цели и мотивы каждого ученика и ориентироваться на них в деятельности.

У педагогов, центрированных в деятельности на «**Ученика**» ситуация остается наиболее благоприятной. 60% имеют умеренный уровень СТ(ситуативной тревожности), у 40% (при 40%, находящихся на верхней границе УТ) - УТ. Тревожность присутствует, но отсутствует жесткая ориентация на “желание казаться”. Отсутствуют депрессивные или склонные к депрессии учителя. Данная группа педагогов выделила ТПД:

Невозможность повышать квалификацию бесплатно чаще, чем 1 раз в пять лет.

Дети учатся без интереса, неосознанно.

Сформировать побуждение к учебной деятельности (безразличие учащихся к собственному процессу обучения).

Необъективная оценка труда учителя.

Неудовлетворенность работой с родителями.

Соответственно: сложная иерархия существующих трудностей у любого из работающих учителей и психологические причины, лежащие в основе этих ТПД, имеют зависимость в своем возникновении и существовании от тех центраций, которые имеет педагог в деятельности.

ВАТ-внутриличностная тревожность

УТ-умеренная тревожность

Депр- депрессия

Соц.зад.-социальная заданность, реакция на оценку референтного социума

Сит.т.-ситуативная тревожность

Фактор трудности «необъективность в оценке труда учителя» усилился в целом в современный период, стал ведущим. Кроме того, остались значимыми ТПД, связанные с процессами мотивации деятельности учеников, и организации системы в собственной деятельности.

При выдвинутом лозунге в образовании - “личностно ориентированный подход”

- центрация в деятельности на УЧИТЕЛЯ, как основное условие в успешной деятельности самого учителя – осталась в ряду ведущей.

Основная часть оптантов подтверждает центрацию на *психологический климат*, следующей по значимости ценностью назван *учитель*, и только в третьей позиции ценностным в деятельности педагога выбран *ученик*.

Важно отметить, что в школах, имеющих направленное плановое инновационное развитие ОУ, центрация смещается на человеческий фактор: в центр по значимости ставится УЧИТЕЛЬ, на второе место (рядом) УЧЕНИК, что говорит о существовании в данных учебных заведениях достаточно сильных субъект - субъектных взаимоотношений «учитель-ученик», и на третьем месте – ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ.

Интересно, что основная центрация учителей не изменилась за 10 лет.

Центрация на УЧЕНИКА считается экологичной и сильной позицией. Она является основным инновационным ресурсом любого коллектива педагогов, который есть у 44% тестируемых. У данной части оптантов формируется психологическая готовность к напряженной деятельности, появляется достаточно эмоциональных сил для начала созидания инновационного пространства.

Следовательно, личностная готовность к педагогической деятельности, рассматриваемая в контексте общей проблемы психологической готовности субъекта к профессиональной деятельности, представляет собой совокупность личностных и операциональных образований, обеспечивающих адаптацию к напряженности и эффективность педагогического процесса.

Все изложенное позволяет рассматривать напряженность как свойство трудностей педагогической деятельности, которое связано с принятием педагогических решений, ориентированных на успех.

Таким образом, основным повреждающим фактором, вызывающим психоэмоциональный стресс у учителя на Севере, несмотря на все многообразие экологически неблагоприятных факторов Севера, – является «педагогическая напряженность». Нами выделено свыше сорока типичных трудностей педагогической деятельности, фиксируемых и на протяжении последних семи лет учителями Севера [16].

Представленные выше факты описывают качественно и содержательно процессы личностной готовности учителя к напряженной деятельности как психической субстанции адаптогенного свойства.

Педагогическая деятельность создает значительный уровень эмоциональной напряженности. У человека, проживающего в условиях высоких широт (имеется в виду пришлое население), климато-геофизические факторы Севера способны вызвать и вызывают значительное эмоциональное напряжение, способное провоцировать соматическую патологию. Таким образом, сохранение психологического и психического здоровья педагогов, работающих в условиях крайнего Севера, становится вдвойне сложной задачей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ангеловски К. Учителя и инновации. М.: Просвещение, 1991. 159 с.
2. Бодалев А.А. Необходимое условие творческой деятельности учителя.- Советская педагогика, 1987. № 4. С. 49-52.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
4. Воеводская Г. К. Целенаправленность в деятельности преподавателя высшей школы. Автореферат канд. диссертации. Л., 1974.
5. Гальперин П.Я. Управление процессом учения. Новые исследования в педагогических науках. М., Просв., 1965.
6. Горбов Ф.Д., Матова М.А., Розенблат Б.Ш. К характеристике психологических состояний человека в

- усложненных условиях деятельности. Вопросы психологии, 1971. № 2. С. 88-97.
7. Деркач А.А. Состояния напряженности в педагогической практике студентов и пути их регулирования. Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып. 2. Л., 1974.
 8. Дьяченко М.И. Преодоление психической напряженности. Военный вестник. 1973. № 6. С. 33-37.
 9. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1976. 173 с.
 10. Закс Л. Статистическое оценивание. М.: Статистика, 1976. 598 с.
 11. Карпенко В.В. Психологическое изучение влияния ситуационных нововведений на процесс решения педагогической задачи: Автореф. дис. канд. психол. наук. К., 1991. 14 с.
 12. Кириленко Т.О. Психическая напряженность и ее проявление в зависимости от особенностей деятельности: Автореф. дис. канд. психол. наук. К., 1977. 27 с.
 13. Костилова М.Н. Анализ затруднений как источник формирования педагогического образования. ВНИК "Базовая школа". М., 1989.
 14. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся.- Вопросы психологии. М., 1984. С. 20-25.
 15. Курильченко Н. Н. Проект "Вселенная ТРСГ". Психологическая газета. № 4. 2001.
 16. Курильченко Н.Н. Психологическое сопровождение трудностей педагогической деятельности на Севере. Сургут, 2008. 295 с.
 17. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя. Вопросы психологии, 1986. № 2. С. 21-30.
 18. Леонтьев А.Н. Деятельность, Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
 19. Моляко В.А., Литвинова Н.И., Коваленко А.Б. Психологические проблемы творческой деятельности. К.: Знание, 1990. 16 с.
 20. Наенко Н.И. Психическая напряженность. М.: Изд-во МГУ, 1976. 112 с.
 21. Новое педагогическое мышление: Сб. ст. под ред. А.В.Петровского. М.: Просвещение, 1989. 278 с.
 22. Осипова Е.К. Психологические основы формирования профессионального мышления учителя: Автореф. дис. д-ра психол. наук. М., 1988. 37 с.
 23. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. М.: Педагогика, 1983. 128 с.
 24. Поташник М.Д. Педагогическое творчество: Проблемы развития и опыт. К.: Рад. школа, 1988. 191 с.
 25. Роговин М.С. Методы исследований состояний психической напряженности. М.: Наука, 1962. 138 с.
 26. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2-х т. Т. I. М.: Педагогика, 1989. 488 с.
 27. Чернобровкин В.Н. Творческий тренинг как метод формирования эффективных стратегий педагогической деятельности.- Психология педагогического общения. Кировоград, 1990. С. 40-41.
 28. Яковлев Б.П. Теоретические аспекты исследования личностной готовности в учебной, профессиональной и спортивной деятельности. Сб. тезисов девятой отчетной научной конференции преподавателей, аспирантов и соискателей института. «Проблемы качества исследований в СурГПИ: поиски и решения». Сургут: СурГПИ, 2005.
 29. Rogers C. Freedom to learn for the 80's. Columbus- Toronto – London - Sydney, 1983.
 30. Hochreich, Defective externality and attribution of responsibility// J. Personality, 1974
 31. Ulla Kinnunen, Teacher stress over a school year. University of Iyvaskyla, 1989.

N. Kurilthcenko

PSYCHIC TENSION IN CONTEXT OF PERSONAL READINESS TO EDUCATIONAL WORK DIFFICULTIES IN THE NORTH

Abstract: The article presents findings of the longitudinal study of the educational work difficulties (EWD), encountering by the teachers working in the North. Given line of investigation is connected with studying the individual typological features of teacher's personality. The paper describes the structure components of "Personal readiness syndrome", determines pedagogical labour tension as the individual labour characteristic and the quality of EWD, connected with making the pedagogic decisions. The author defines personal readiness to educational work in tense conditions as "actively-efficient state of personality", suggests the classification of EWD, illustrates the research results of the impact of centrations on psychological nature of EWD.

Key words: Psychological difficulties of pedagogical activity, readiness for professional work of the teacher, ecological factors of professional work.

ОТДЫХ В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТЕЙ ТРУДЯЩЕГОСЯ ЧЕЛОВЕКА*

Аннотация: Данная работа посвящена проблеме выявления особенностей представленности отдыха в сознании субъекта трудовой деятельности и их влияния на эффективность управления функциональным состоянием. Целью проведения исследования было определение субъективных представлений о балансе трудовой деятельности и отдыха работающих людей и выявление места отношения к отдыху в структуре ценностно-смысловых ориентаций личности. Собранные в исследовании данные позволяют отнести отдых к ряду инструментальных ценностей, способствующих реализации жизненных планов и достижению глобальных профессиональных целей. Основная направленность респондентов на отдых может быть охарактеризована как реактивная.

Ключевые слова: система ценностей, ценностно-смысловые ориентации личности, профессиональная деятельность, направленность личности на отдых.

Среди актуальных проблем различных отраслей психологии, направленных на изучение особенностей деятельности трудящегося человека (психология труда, организационная психология, акмеология, валеология и др.), в настоящее время все чаще обсуждается вопрос правильной организации отдыха профессионала как основы поддержания его трудоспособности и возможности дальнейшего профессионального развития [Кузнецова и Лузянина, 2008; Орлов, 1995]. Основными направлениями данного дискурса являются как организационно-правовые вопросы (например, законодательная регламентация режимов труда и отдыха), так и задачи содержательного «наполнения» периодов отдыха разной длительности: пауз в течение рабочего дня, отдыха между рабочими сменами, периодов отпусков и т.д. [Гейц, 2006; Леонова и Кузнецова, 2007]. Тот факт, что данная проблематика в последнее время все чаще находит свое отражение в популярных психологических изданиях (журналах, книгах, не имеющих научного статуса, интернет-ресурсах) и так называемой бизнес-литературе, указывает на высокую значимость данной темы и, одновременно, острую необходимость проведения научных исследований сферы отдыха человека [см., например: Вудкок и Френсис, 1994; Как сбалансировать работу и личную жизнь, 2006; Трушина, 2008].

Эффективность работы профессионала, его гармоничное развитие напрямую зависит от качества восстановления ресурсов жизнедеятельности. Зачастую недостаточное осознание людьми значимости и необходимости отдыха приводит к редукции данной сферы, что негативно сказывается на качестве жизни в целом. Поэтому одним из достаточно актуальных направлений психологических исследований отдыха является вопрос о том, какое положение занимает рекреационная активность человека в ряду его ценностей.

Традиционным основанием для определения ценностей стало их разделение на «ценности – цели» и «ценности – средства» [Райгородский (ред.), 2003]. Традиции выделения «ценности-цели» и «ценности-средства» соответствует концепция М. Рокича о разделении «терминальных» и «инструментальных» ценностей. Под терминальными ценностями подразумеваются убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться; под инструмен-

* © Лузянина М.С.

тальными - убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации [Райгородский (ред.), 2003].

Интересно проследить, к какому из описанных типов ценностей могут быть отнесены понятия, связанные с рекреационной активностью человека (отдых, досуг, восстановление). Является примечательным тот факт, что во многих исследованиях, направленных на изучение ценностно-ориентационных структур личности (и также отдельных социальных групп), понятия «отдых» и «досуг» не упоминаются ни в качестве самостоятельных ценностей, ни как предпосылки для реализации ценностей декларируемых. Лишь в одном из проанализированных прикладных исследований по изучению ценностных ориентаций [Сухогузова, 2004] «отдых и развлечения» фигурировали в качестве ценности. Интересующие нас понятия заняли свое место в системе ценностных приоритетов рядом с такими понятиями, как «крепкое здоровье», «счастливая семейная жизнь», «любовь», «материально обеспеченная жизнь», «уверенность в себе, сильная воля», «верные друзья», «интересная работа», «активная деятельная жизнь», «душевное равновесие, вера», «познание, творчество», «власть, возможность руководить людьми». В данном рейтинге «отдых и развлечения» занимают девятую позицию из двенадцати.

Низкий рейтинг, приписываемый отдыху, может быть объяснен следующими причинами. Вполне вероятно, что люди в действительности не считают ориентацию на отдых своей ведущей ценностной направляющей. В одной из работ, посвященных исследованию качества жизни [Зараковский, 2002], приводятся результаты опроса респондентов об их системе ценностей, которые показывают, что значимыми факторами жизни для них являются: «здоровье» - 22% ответов, «уверенность в себе» - 19% ответов, «любовь» - 16% ответов. Далее по порядку значимости следуют: «счастливая семейная жизнь», «наличие друзей», «материально обеспеченная жизнь», «интересная работа». Такое распределение ценностных ориентаций не обязательно свойственно всем социальным группам, но в целом, как подчеркивают авторы, для менталитета россиян характерно доминирование духовных, а не материальных ценностей.

Также одной из возможных причин того, что отдых не признается респондентами в качестве ценности, может являться их подверженность некоторым социальным стереотипам, боязнь продемонстрировать отступление от групповой нормы, выраженной в корпоративной культуре организации, которая побуждает человека трудиться «на износ», чтобы подтвердить свою приверженность компании, где он состоит.

При обсуждении положения отдыха в системе ценностных приоритетов человека отдельно стоит отметить, что зачастую авторами различных исследований при попытке построения ценностных иерархий, характерных для отдельных социальных групп, обследуемым не предоставляется возможность выбрать и назвать отдых в качестве ценности. Таким образом, выявляется недооценка значимости отдыха не только респондентами, присваивающими этому понятию достаточно низкие баллы в рейтинге, но и самими авторами исследований, которые иногда даже не включают его в общий список ценностей.

Результаты многочисленных научных и прикладных попыток выявления иерархической системы ценностей человека подталкивают к выводу о подчиненном положении в ней отдыха. Отдых может выступать, скорее всего, лишь как инструментальное средство для достижения ценностей более высокого порядка. Но для ведения полноценной и продуктивной жизни (успешной профессиональной деятельности, эффективного социального взаимодействия и пр.) необходимо признание отдыха как ценности (пусть даже инструментальной).

Тема отдыха в психологии на сегодняшний день представляет собой достаточно

широкое поле для интерпретаций. Интересны как линии разработки проблем субъективных представлений об отдыхе и рекреации и смыслового наполнения данных понятий, так и поиски закономерностей, лежащих в основе формирования ценностно-мотивационной сферы человека, нуждающегося в отдыхе. В настоящей статье представлены материалы эмпирического исследования, направленного на выявление положения отдыха в системе ценностей современного трудящегося человека.

Организация исследования и обработка данных. Целью проведения исследования было определение субъективных представлений о балансе трудовой деятельности и отдыха работающих людей и выявление места отношения к отдыху в структуре ценностно-смысловых ориентаций личности.

В связи с малой разработанностью данной темы в научной литературе и недостаточным количеством экспериментальных данных исследование имело несколько направлений анализа и носило комплексный характер. Отправной точкой для проведения исследования послужил ряд гипотетических предположений:

- отдых включается в ценностно-иерархическую структуру личности современного работающего человека;
- отдых как ценность носит инструментальный характер.

Частично с результатами исследования можно ознакомиться в ряде статей и материалов конференций, опубликованных ранее [Лузянина и Кузнецова, 2005]. В данной же работе будет изложена линия разработки, посвященная месту отдыха в ценностно-смысловой сфере личности.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи:

1. локализация отношения к отдыху в ценностно-смысловой структуре личности;
2. выявление смысловой нагрузки для респондентов различных аспектов отдыха и рекреации;
3. выявление особенностей организации труда и отдыха, отношения к отдыху как к процессу рекреации.

Поставленные задачи обосновывают выбор следующих методических средств и способов обработки данных, которые упорядочены в табл. 1.

Таблица 1

Методические средства и способы обработки данных исследования

Задача	Методики сбора данных	Способы обработки данных
1. Локализация отношения к отдыху в ценностно-смысловой структуре личности	Методика «Свободный выбор ценностей» [Фанталова, 2001]	Составление рейтингов ценностей, определение положения понятий, относимых к сфере рекреации и отдыха, в системе ценностных ориентаций личности
2. Выявление смысловой нагрузки для респондентов различных аспектов отдыха и рекреации	Методика «Семантический дифференциал» в варианте 14 шкал Е.Ю. Артемьевой [Артемьева, 1999] для выявления субъективной близости понятий «отдых», «досуг», «восстановление сил», «покой», «работа», «труд»	Факторный анализ оценок понятий «отдых», «досуг», «восстановление сил», «покой», «работа», «труд». Графическое отображение семантической категоризации понятий

3. Выявление особенностей организации труда и отдыха, отношения к отдыху как к процессу рекреации	Специально разработанная анкета (<i>далее</i> – анкета) для сбора данных о профессионально-демографическом статусе респондентов и общих сведений, касающихся: <ul style="list-style-type: none"> • субъективного отношения к отдыху как значимой сфере жизни, • оценки трудовой деятельности с точки зрения объема и распределения рабочей нагрузки, • оценки степени усталости за время рабочего дня и субъективной ориентации на задачи восстановления работоспособности, • особенностей планирования и временной организации отдыха, • оценки эффективности отдыха 	Статистическая обработка ответов для подсчета средних и стандартных отклонений. Качественный анализ и описание выявленных фактов
---	---	--

Критерием подбора респондентов было наличие у них постоянной работы на момент проведения исследования. В данном материале будут представлены наиболее общие результаты, полученные в ходе работы с группой 65 респондентов (27 мужчин, 38 женщин), в возрасте от 19 до 61 года. Выборка является достаточно локальной, но при этом у обследуемых много общих особенностей стиля жизни: все респонденты являются жителями одного крупного мегаполиса, ведут достаточно активный образ жизни, ездят на работу (никто из них не работает на дому), социально активны. Выборка респондентов в целом является благополучной по показателю осмысленности жизни. Данные показатели были получены с помощью «Теста смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева [Леонтьев, 2000]. Результаты этого теста были использованы при проработке другой линии анализа комплексного исследования, и в рамках тематики данной статьи их подробное обсуждение было бы избыточным. Это означает наличие у респондентов целей в будущем, которые придают жизни осмысленность и временную перспективу, восприятие ими своей жизни как эмоционально насыщенной, удовлетворенность уже прожитым этапом своей жизни, а также ощущение управляемости своей жизни. Это дает нам основание ожидать проявлений активной установки респондентов по отношению к отдыху.

Результаты исследования. Для решения *первой задачи локализации отношения к отдыху в ценностно-смысловой структуре личности* был составлен рейтинг ценностей респондентов с помощью методики Е.Б. Фанталовой [Фанталова, 2001].

Помимо выявления системы ценностных приоритетов выборки, данная методика позволила определить, какое положение занимают в общем рейтинге ценностей респондентов явления и различные виды активности, относимые к сфере отдыха, рекреации и досуга. Также удалось выявить приоритетность одной из сфер жизни человека: труда и отдыха, - подвергнув отдельному рассмотрению и анализу значимость для респондентов их работоспособности.

Основными параметрами оценки различных жизненных явлений в данной методике являются «ценность» (то есть значимость, привлекательность для них отдельных явлений) и «доступность» (то есть степень присутствия этих явлений в жизни респондентов). Степень «ценности» и «доступности» респонденты могли оценить по шкале от 0 до 10. Таким образом, сравнительный анализ привлекательности для респондентов различных явлений позволяет составить определенное представление о

ценностно-ориентационной структуре выборки в целом. Интересующие нас показатели, относящиеся к сфере отдыха, досуга и рекреации, занимают следующее место в системе ценностей респондентов. Необходимо заметить, что чем ниже числовое значение позиции рейтинга, тем более привлекательной является ценность (см. табл. 2).

Таблица 2

Место ценностей, относящихся к сфере рекреации,
в ценностно–смысловой системе респондентов

Ценности	Позиция в рейтинге «ценности»	Среднее значение «ценности» (от 0 до 10)	Позиция в рейтинге «доступности»	Среднее значение «доступности» (от 0 до 10)	Разность «ценности» и «доступности» D
Отдых	18	7,57	38	5,57	-2
Общение	19	7,52	10	6,52	-1
Интерес к чтению, книгам	28	7,09	7	6,57	-0,52
Интерес к музыке	51	6,26	37	5,63	-0,63
Досуг	52	6,25	55	5,05	-1,2
Интерес к живописи	61	5,75	47	5,20	-0,55
Удовольствия	62	5,72	56	4,98	-0,74
Развлечения	66	5,29	67	4,60	-0,69
Спорт	67	5,22	72	4,29	-0,93
Интерес к театру	68	5,22	70	4,48	-0,74
Игры	72	4,31	69	4,48	0,17

По оценке респондентов, «Отдых» занимает 18-ю позицию (из 73) в общем рейтинге ценностей. При этом ценность «досуга» респонденты оценили не столь высоко (52-я позиция). Достаточно высоко респондентами была оценена значимость для них «общения» (19-я позиция). «Интерес к чтению, книгам» (28-я позиция) гораздо более выражен у респондентов, чем «интерес к музыке» (51-я позиция), «интерес к живописи» (61-я позиция), «интерес к театру» (68-я позиция). Мала для них значимость «спорта», «развлечений» и «удовольствий». Наименьшей ценностью для респондентов обладают «игры» (в общем списке ценностей они занимают предпоследнюю по значимости позицию – 72-ю).

Сравнительный анализ данных показал, что верхние ступени в рейтинге ценностей занимают такие ценности, как любовь, порядочность, честность, наличие семьи, целеустремленность, искренность, доброта, любовь к детям и мудрость (позиции с 1-й по 10-ю). Представляется логичным, что отдых не занимает ведущих позиций в рейтинге ценностей, ими стали ценности более высокого порядка, на уровне предельных смыслов. Но, вместе с тем, занимаемая отдыхом 18-я (из 73-х) позиция указывает на все-таки довольно высокую значимость этого явления в жизни людей. Возможно, такое распределение приоритетов связано с приписываемым отдыху функциональным значением.

Стоит обратить также внимание на то, что все перечисленные ценности (кроме игр) менее доступны для респондентов, чем они желали бы (см. табл. 2). Отрицательные значения разницы между «ценностью» и «доступностью» не только указывают

на наличие некоторого внутреннего конфликта вследствие фрустрации потребности, но и отражает различную степень привлекательности обсуждаемых явлений. Так, например, наибольшая разность ценности и доступности характерна для отдыха ($d=-2$) и досуга ($d=-1,2$), что может служить еще одним свидетельством достаточно высокой значимости этих явлений.

Такая ценность, как «работоспособность», в общем рейтинге занимает 15-ю позицию (среднее значение = 7,77), что является некоторым показателем большей приоритетности трудовой сферы респондентов по сравнению с отдыхом. Доступность же работоспособности значительно ниже, чем ее привлекательность: 35-я позиция (среднее значение = 5,47). Разность между ценностью и доступностью для респондентов работоспособности составляет: $d=-2,3$ – что может означать большую направленность выборки на поддержание себя в оптимальном состоянии для решения задач в трудовой области.

Таким образом, отдых в данном рейтинге выступает как инструментальная ценность, способствующая достижению глобальных жизненных целей. О приписывании отдыху вспомогательной роли также косвенно свидетельствуют низкие позиции в рейтинге ценностей досуга, развлечений, удовольствий, которые имеют значимость в большей степени сами по себе.

Вторая задача исследования, связанная с анализом смысловой нагрузки различных аспектов отдыха и рекреации, поможет раскрыть понимание смыслового содержания, которым респонденты наполняют понятия рекреации и отдыха.

Для решения этой задачи была применена методика семантического дифференциала, позволяющая выявить специфику субъективной категоризации понятий в сфере труда и отдыха. Для шкалирования были выбраны понятия: «отдых», «досуг», «восстановление сил», «покой», «работа» и «труд».

Результаты процедуры категоризации понятий в целом хорошо соотносятся с нашими первоначальными ожиданиями об их размещении в различных областях семантического пространства. Результат факторизации оценок всех понятий по шкалам семантического дифференциала позволил построить 2-факторное пространство, заданное осями «Оценка» и «Активность», которые соответствуют двум из трех классических факторов, выделенных Ч. Осгудом [Серкин, 2004; Шмелев, 2002]. Для большего удобства понимания результатов приведено распределение полюсов факторов (см. табл. 3).

Таблица 3

Полюсы факторов семантического пространства

Фактор	№ шкалы	Положительный полюс шкалы	Отрицательный полюс шкалы
Фактор 1 «Оценка»	1	Легкий	Тяжелый
	10	Приятный	Противный
	12	Сладкий	Горький
	2	Добрый	Злой
	14	Счастливый	Несчастный
	3	Чистый	Грязный
	9	Сытый	Голодный
	5	Мягкий	Твердый

Фактор 2 «Активность»	11	Пассивный	Активный
	13	Трусливый	Смелый
	8	Медленный	Быстрый
	7	Глупый	Умный

На рис. 1 отражена картина размещения оцениваемых понятий в системе двух-осных координат «Активность - Пассивность» и «Позитивная оценка – Негативная оценка». Наиболее позитивную оценку получило явление «отдых». Далее снижение положительной степени оценки идет от понятия «покой» к понятиям «восстановление сил» и «досуг»; на полюсе негативных оценок располагаются понятия: «работа» и «труд».

Характеристика «Активность» (в которую в том числе вошла категория оценки «умный - глупый») в наибольшей степени присуща понятиям «работа» и «труд»; понятие «отдых» также находится в зоне активности, но этот признак выражен незначительно. Понятия «досуг», «восстановление сил» и «покой» помещены респондентами в область низких оценок по фактору «Активность» (т.е. рассматриваются ими не только как пассивно осуществляющиеся процессы, но и «слабые», «глупые»). Данное субъективное восприятие значений оценивавшихся понятий демонстрирует восприятие сферы труда как процесса высокоинтеллектуального, почти героического («смелого»), быстрого, но не вполне приятного. Сфера отдыха оценивается как доставляющая удовольствие, но вовсе не «умная» и «смелая».

Наиболее близким (по шкале «Оценка») к понятиям «Труд» и «Работа» оказывается понятие «Восстановление сил», что может указывать на его строгую целевую направленность. Также стоит отметить предполагаемое разнообразие форм реализации, поскольку по шкале «Активность» координата близка к нулевому значению.

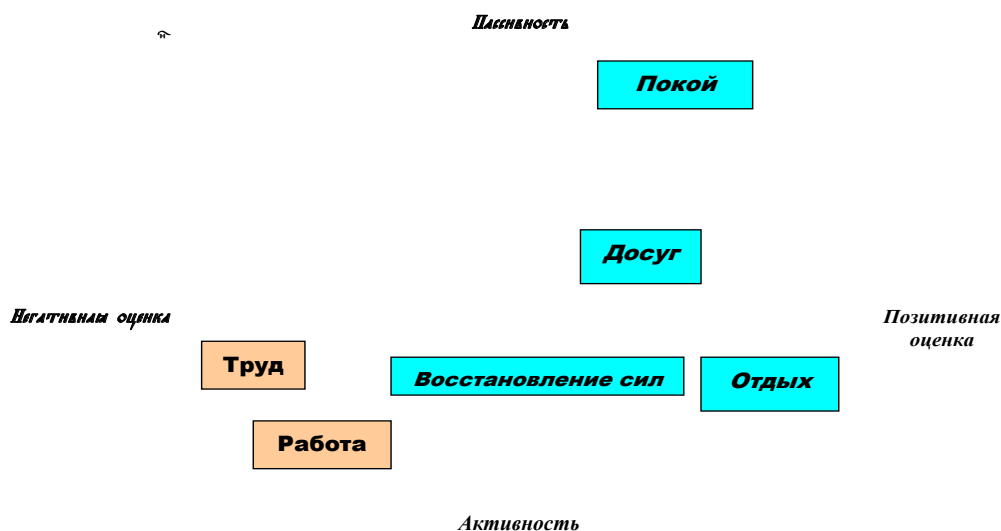


Рис 1. Категоризация понятий в семантическом пространстве

Таким образом, мы можем наблюдать достаточно высокую оценку притягательности для респондентов сферы отдыха, досуга и рекреации. Но при сопоставлении результатов, полученных с помощью методик «Свободный выбор ценностей» и «Семантический дифференциал», не может не обратить на себя внимание следующий факт: если по методике Е.Б. Фанталовой, где респонденты могли оценивать различные сферы жизни на сознательном уровне, большей притягательностью для них обладает «работоспособность», то по методике «Семантический дифференциал», которая,

скорее, соотносится со смысловым и не всегда четко вербализуемым полем значений, более позитивные характеристики получили явления отдыха и досуга. Попытка проинтерпретировать столь любопытные результаты приводит к предположению о том, что, несмотря на высокую субъективную значимость отдыха, респонденты не всегда осознают данную направленность или не имеют возможность организовать свою деятельность таким образом, чтобы реализовать потребность в отдыхе и рекреации. Как следствие, это может повлечь за собой напряженность и внутренние конфликты.

Объяснение обнаруженных противоречий было найдено с помощью анализа ответов респондентов на вопросы анкеты при решении *третьей задачи - выявление субъективной представленности особенностей организации трудовой деятельности и отдыха, отношения профессионала к отдыху.*

Если отдых важен (на что указывают и результаты определения положения отдыха в системе ценностных приоритетов, и, особенно, результаты категоризации понятия в семантическом пространстве), то для чего? Естественно, что об отдыхе человек начинает думать, когда устает, то есть в том случае, когда актуализируется потребность в рекреационных (восстановительных) мероприятиях, или просто потребность «сделать паузу» в рабочем процессе. Такой подход к отдыху может быть охарактеризован как реактивный (и даже ретроактивный) – отдых в ответ на возникновение чувства усталости как субъективного индикатора формирования состояния утомления. Полученные данные, в основном, подтверждают доминирование в сознании респондентов подобного подхода к отдыху. Об этом свидетельствуют, в частности, данные, показывающие, что при субъективно большой загруженности некоторые люди склонны организовывать перерывы достаточно редко, а если не успевают что-либо сделать в течение рабочих часов, то 44,6% респондентов лишают себя части времени отдыха в пользу работы. И это несмотря на то, что большинство респондентов (81,5%) считают, что их отдых является эффективным, а значительное количество респондентов отмечают рост эффективности деятельности после различных перерывов: среднее значение субъективной оценки повышения эффективности 3,45 балла (из 5 возможных). Можно заключить, что, воспринимая отдых как позитивное явление и внутренне стремясь к нему, респонденты не пытаются организовать свою жизнь с учетом данной потребности.

Однако возможна ли переориентация человека (особенно работающего человека) на так называемый проактивный подход к отдыху? Проактивность в данном случае может быть понята как принцип, согласно которому отдых должен быть представлен в рефлексивных структурах человека как специальная деятельность, осознанная и направленная на обеспечение возможностей для полноценной и эффективной реализации разных видов активности и, прежде всего, профессиональной деятельности целеустремленного человека [Кузнецова, 2005; Лузянина и Кузнецова, 2005]. К сожалению, полученные в настоящем исследовании данные не дают оснований для выявления проактивного подхода. Значит ли это, что наши респонденты не «встраивают» отдых в психологические ценностные и деятельностные структуры?

Возможно, это так. Например, для большинства участников опроса (для 75%) отдых позитивно эмоционально окрашен, т.е. является процессом, доставляющим удовольствие, но тот факт, что для некоторых респондентов это не является постоянной закономерностью, позволяет предположить об их неумении организовать свой отдых таким образом, чтобы он не только давал восстановительный эффект, но и способствовал удовлетворению многих потребностей (потребности в развитии, эстетической, познавательной потребностей и др.).

Более того, привлекает внимание малое количество микроперерывов (перерывы

во время трудового процесса длительностью менее 10 минут), указываемое некоторыми респондентами (треть из них совершает менее 3 таких перерывов в день). Можно предположить, что обследуемые не обращают внимание на совершаемые ими небольшие паузы в работе и, следовательно, не учитывают и оказываемый ими позитивный эффект. При этом обнаруживается, что для полноценного отдыха человека, дающего восстановление и физических сил, и оптимизацию его эмоционального состояния, необходима постановка им специальной задачи достижения определенного эффекта. Скорее всего, в полученных данных отражается отсутствие осознанной задачи самостоятельной организации режима отдыха и неумение эффективно отдыхать в течение коротких временных интервалов – ведь даже тогда, когда люди имеют возможность самостоятельно планировать график работы, они не планируют в этом графике перерывы и паузы.

Выводы. Обобщая собранные в исследовании данные, отдых можно отнести к ряду инструментальных ценностей, способствующих реализации жизненных планов и достижению глобальных профессиональных целей. Положение отдыха в системе жизненных и профессиональных ценностей – подчиненное, а приоритетное положение отдыха в системе ценностных ориентаций, по-видимому, невозможно. Универсальной тенденцией является отношение к отдыху как к вспомогательному процессу. Работающие респонденты рассматривают отдых как период, обязательно сменяемый другими видами активности.

Основная направленность респондентов на отдых может быть охарактеризована как реактивная: думать об отдыхе человек начинает только тогда, когда актуализируется необходимость в нем.

В исследовании была прослежена тенденция амбивалентного отношения респондентов к отдыху: несмотря на то, что для большинства респондентов отдых позитивно эмоционально окрашен и является процессом, доставляющим удовольствие, можно говорить о неумении респондентов организовать свой отдых таким образом, чтобы он способствовал возникновению восстановительного эффекта. Даже отдавая отчет в том, что эффективный отдых является залогом успешного продолжения деятельности, респонденты не всегда стремятся к достижению цели снятия усталости и напряжения во время перерывов между работой, а сосредотачиваются в большей степени на получении удовольствия в процессе отдыха.

По результатам первичного анализа данных был выявлен фактологический материал, позволяющий наметить основные перспективные направления дальнейшей разработки проблемы отдыха. Среди них можно выделить главное – исследование факторов, способствующих развитию проактивной направленности по отношению к отдыху. Здесь имеется в виду изучение обстоятельств и причин, побуждающих работающего человека целенаправленно организовывать собственный отдых как специальную деятельность, предназначенную для поддержания психологических и физиологических ресурсов, обеспечивающих желаемый уровень трудовой деятельности, либо предназначенную для формирования специальных структур ресурсного обеспечения. Проактивный подход позволит человеку, образно говоря, чуть «опережать» развитие негативных состояний, по крайней мере, на уровне целенаправленной осознанной регуляции деятельности через опережающую регуляцию текущего функционального состояния.

Развитие исследований по психологическому осмыслению труда и отдыха целесообразно в плане разработки научно обоснованных рекомендаций по традиционным для психологии труда направлениям: оптимизации режимов труда и отдыха, содержанию наполнению рекреационных периодов, обучению средствам саморегуля-

ции функционального состояния. Накопление сведений о психологических закономерностях отношения к отдыху у работающего человека способно стать той самой научной базой, отталкиваясь от которой психологи-практики смогут планировать внедрение оптимизационных мероприятий не только в сфере трудовой деятельности как таковой, но и в сфере карьерного консультирования, акмеологии и психологии профессионального развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. М.: Дело, 1994. 320 с.
2. Гейц И.В. Нормирование труда и регламентация рабочего времени. М.: Дело и Сервис, 2006. 352 с.
3. Зараковский Г.М. Психологические факторы качества жизни людей. / Методы исследования психологических структур и их динамики. Вып. 2. Под ред. Т.Н. Савченко, Г.М. Головиной. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2002. 128 с.
4. Как сбалансировать работу и личную жизнь / Пер. с англ. М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. 202 с. (Серия «Классика Harvard Business Review»).
5. Кузнецова А.С. Актуальные направления психологических исследований отдыха в контексте разработки проблемы психологической саморегуляции профессионала // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. М.: АНО УМО «Инсайт», 2005. С. 236-238.
6. Кузнецова А.С., Лузянина М.С. Представления об отдыхе в системе ценностей современного профессионала // Личность как субъект организации времени своей жизни: сб. науч. ст. (под ред. Рябикиной З.И., Ермакова П.Н.). Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2008. С. 106-110.
7. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психологические технологии управления состоянием человека. М.: Смысл, 2007. 311 с.
8. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.
9. Лузянина М.С., Кузнецова А.С. Система представлений об отдыхе у субъекта трудовой деятельности. // Ежегодник Российского психологического общества: Специальный выпуск. Т. 2. М.: Эслан, 2005. С. 369-371.
10. Орлов А.С. Социология рекреации. М.: Наука, 1995. 148 с.
11. Райгородский Д.Я. (ред.) Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара, Издательский Дом БАХРАХ-М, 2003. 672 с.
12. Серкин В.П. Методы психосемантики: Учеб. пособие для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2004. 207 с.
13. Сухогозува И.Г., Григорович М.В. О ценностных ориентациях и проблеме формирования жизненной перспективы современных старшеклассников / «Психология образования: проблемы и перспективы» (Москва, 16-18 декабря 2004 г.): Материалы Первой международной научно-практической конференции. М.: Смысл, 2004. 448 с.
14. Трушина А.С. Время отдыха: выходные, праздники, отпуска (с учетом всех изменений). Практическое пособие. М.: Экзамен, 2008. 383 с.
15. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. Самара: Издательский дом БАХРАХ-М, 2001. 128 с.
16. Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт. СПб.: Речь, 2002.

M. Luzyanina

REST IN SYSTEM OF VALUES OF THE WORKER OF THE PERSON

Abstract: The work is devoted to the revelation of ways of relaxation for a working person and their effect on manipulating of the person's functional condition. The research aim was to determine the subjective understanding of a work-life and relaxation time balance and to define the attitude towards relaxation time in the system of values of a person. The collected data allows referring relaxation time to the basic set of values which contribute to the realization of life plans and general professional goals. We can characterize the basic orientation of the respondents towards the relaxation time as a reactive one.

Key words: System of values, tsennostno-semantic orientations of the person, professional work, orientation of the person on rest.

РАЗДЕЛ III. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.37

Елизаров С.Г.

ВКЛЮЧЕННОСТЬ СУБЪЕКТА В СОЦИАЛЬНУЮ СРЕДУ: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ*

Аннотация: В статье анализируются представления о включенности субъекта в зарубежной и отечественной психологии, выполненные автором в рамках исследования мотивационно-ценностной включенности малой группы в социальную систему.

Ключевые слова: мотивационно-ценностная включенность субъекта, социальная среда, малая группа, социальная система.

Возникновение в современной России новых поливариантных образовательных социальных институтов, выступающих «трансляторами» [3] социального опыта, появление новых типов государственных и общественных учреждений для детей и молодежи значительно разнообразили как характер деятельности по воспитанию и перевоспитанию подрастающего поколения в целом, так и особенности включения субъекта в них.

В современной психологии изучение различных аспектов включения субъекта в социальную среду имеет уже значительную традицию как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях.

Особенности семантики русского языка таковы, что «вхождение в состав чего-нибудь, вхождение в какую-нибудь систему, в какой-нибудь коллектив, примыкание к нему» обозначается как термином «включенность», так и термином «принадлежность» [11, 15]. Поэтому для определения конкретного социально-психологического содержания, которое вкладывается в рассматриваемую нами категорию, представляется необходимым проанализировать те психологические исследования, которые, так или иначе, используют понятия «включенность» и «принадлежность», а также пересекающиеся с ними понятия.

Вопрос о включении субъекта в какую-либо группу и о субъективном переживании им этого в форме включенности отражает один из аспектов фундаментальной проблемы взаимодействия субъекта и его социального окружения.

Существующий интерес к тем характеристикам индивидуального самосознания, которые отражают факт субъективного переживания человеком своего включения в какую-либо социальную общность, характерен как для зарубежной, так и для отечественной психологии.

Анализ источников показывает, что исследования данного феномена в зарубежной психологии восходят ко времени становления психологии как науки на рубеже

* © Елизаров С.Г.

XIX – первой половины XX века.

Так, уже в работах Л. Леви-Брюля выдвигается «принцип сопричастности», введенный им в научный оборот на основе понятия Э. Дюркгейма «коллективные представления». К данному феномену можно отнести также и «чувство общности», в понимании А. Адлера, выступающее в качестве одной из ведущих категорий личности [7].

Значительное развитие данный феномен получил и в работах, посвященных изучению проблемы сплоченности группы и группового членства.

В частности, в работах С.Шехтера было установлено существование стремления сохранить членство в группе, а в исследовании Т. Ньюкома принадлежность была рассмотрена как удовлетворенность от членства в группе [6]. В исследованиях Д. Картрайта среди возможных последствий роста сплоченности группы рассматривалось усиление включенности индивидов в групповые деятельности [9].

Определенное место рассматриваемый нами феномен получил и в исследованиях руководства группой. Так, Б.Бассом была произведена классификация личностных факторов эффективности руководства, среди которых важное место было отведено и включенности, понимаемой в качестве стремления к кооперации [8].

Рядом зарубежных авторов принадлежность понималась как потребность, причем если А. Маслоу и В. Шутцем она оценивалась однозначно позитивно, то Э. Фромм включает принадлежность к группе в число негативных [16].

Одним из проявлений интереса зарубежной психологии к рассматриваемой нами проблеме оказалось значительное внимание исследователей к проблеме социальной идентичности личности, имеющей в своей основе явление групповой принадлежности [1]. Социальная идентичность, выступая как важный регулятор самосознания и социального поведения, складывается из тех аспектов образа «Я», которые вытекают из восприятия индивидом себя как члена определенных социальных групп. Исследователями были выделены категории субъектов с различной оценкой своего включения в группы, а также подчеркивалось, что оценка собственной группы определяется взаимоотношениями с некоторыми другими группами через социальное сравнение ценностно значимых качеств и характеристик. В проведенных исследованиях при рассмотрении причин категоризации затрагивалась преимущественно познавательная (когнитивная) сторона взаимодействия субъекта с социальным окружением. Так, Л. Фестингер видел причину в потребности в валидации знаний, В. Аллен – в стремлении снизить уровень неопределенности информации, Д. Брунер – в процессе превращения восприятия стимулов в знание о них [14].

Отечественная традиция исследования феномена включенности, восходящая еще к работам В.М. Бехтерева [4], связана с изучением более широкого круга как общепсихологических, так и социально-психологических проблем.

Прежде всего, к таким исследованиям необходимо отнести целый ряд работ отечественных психологов, непосредственно посвященных изучению данного феномена, обозначаемого у разных авторов как понятием «принадлежность», так и понятием «включенность», причем как в общепсихологическом так и в социально-психологическом смысле.

Как и в зарубежных исследованиях, в работах отечественных авторов прежде всего включенность субъекта связывается с его мотивационно-потребностной сферой, рассматриваемой в контексте включения человека в выполнение задач, ставящихся общественной жизнью [С.А. Рубинштейн], слияния с социумом и выделения своего «Я» [В.А. Ядов], потребности в общении [И.А. Джидарьян].

Так, согласно С.А. Рубинштейну, «для того, чтобы действительно включить че-

ловека в выполнение задач, ставящихся общественной жизнью, надо уметь нащупать ту мотивацию, которая способна побудить его к соответствующим действиям» [13, 153].

В.А. Ядов, структурируя человеческие потребности по уровням присвоения индивидом социальных форм деятельности, определил их зависимость от конкретного соотношения двух противоположных целей индивида – слияния с социумом и выделения своего «Я» в качестве автономной единицы. Данное положение применительно к потребности в общении разделяет и И.А. Джидарьян [5, 7].

Внимание к мотивационному аспекту включенности характерно и для целого ряда отечественных исследователей, изучавших «меру» активности субъекта в той или иной деятельности, связываемой со сложным психическим состоянием, определяемым как «психологическая включенность в деятельность» [Б.Д. Парыгин], «мотивационная напряженность» [В.Г. Асеев, Е.П. Ильин], «захваченность деятельностью» [П.М. Якобсон], «мотивационная вовлеченность в деятельность» [И.А. Бахтина, Р.Х. Шакуров], «мотивационная включенность в деятельность» [Н.А. Карпова] и др. [6].

Анализ понятия включенности (принадлежности) показывает, что данное понятие имплицитно содержится и в достаточно многочисленных социально-психологических исследованиях, посвященных анализу взаимоотношений субъекта с социальной средой, выступающей, как правило, в качестве группы ближайшего социального окружения.

Важность изучения включенности человека в такую группу подчеркивается, например, в исследованиях, посвященных изучению самочувствия личности как результата соответствия ее самооценки и групповой оценки личности. Чем однороднее характеристики человека, данные членами группы, и чем больше соответствуют они его самооценке, тем лучше его положение в данной группе [9].

А.С. Чернышевым проблема включения субъекта была рассмотрена в рамках концепции организованности малой группы. Под включенностью понималось «не только принятие индивидом целей, мотивов, ценностей организации, но и проявление таких личностных черт, которые способствуют укреплению коллектива как организованной системы» [18, 17, 19]. Исследователем были выделены несколько видов включенности индивида в группу: формальная (номинальная), деловая и «психологическая, благодаря которой в сознании индивида возникает чувство «Мы», а не «Я и моя группа» [19, 57]. Данное обстоятельство, по мнению исследователя, способствует развитию адекватного образа группы, группового сознания и самосознания, обеспечивает формирование целостности группы.

Включенность личности в группу зависит от ряда субъективных и объективных условий. К первым относится: возраст, собственная активность личности. К объективным условиям включенности личности в группу относится, прежде всего, уровень группового развития.

В работе А.С. Горбатенко, посвященной анализу социально-психологических детерминант включения нового индивида в группу, рассматриваются факторы формирования у новичка его включенности в группу. Одним из главных условий этого процесса исследователь выделил существование групповой положительной установки по отношению к новому члену, определенной «открытости» группы для него, что, в свою очередь, тесно связано с общим уровнем развития группы [7]. На это же обращал внимание и Б.Г. Ананьев [2], также связывая включенность с уровнем развития групп, а А.С. Чернышев и В.В. Клименко установили, что в группах разного уровня развития степень включенности индивидов неодинакова и связана с уровнем организованнос-

ти этих групп. Причины исследователи видят в «недостаточной сосредоточенности» активности, широком диапазоне мотивировок относительно основных целей группы, конкуренции между лидерами за сферы влияния, применения грубых форм общения и т.д. [17, 28].

В работах отечественных авторов также можно вычленить различные аспекты изучения включенности (принадлежности). Предметом анализа в них являются преимущественно либо включенность (принадлежность) как когнитивная структура – солидарность с групповыми целями, знание групповых норм, либо ее аффективная сторона – «сопричастность», «Мы-чувство», «Мы-переживание».

Так, в работе С.А. Будасси оценка принадлежности давалась путем определения степени близости личности к эталону группы, являвшейся следствием интеграции когнитивных структур, отражающих осознаваемое положение субъекта в группе [7]

Анализ аффективной стороны включенности был осуществлен в работе А.И. Папкина, посвященной экспериментальному анализу эмоциональной идентификации, определявшейся как явление интерперсонального отождествления в группе, в которой переживания других даны индивидам как их собственные [6]. Исследователем также была установлена положительная корреляционная связь между эмоциональной идентификацией и степенью эталонности группы для ее членов, что позволяет сделать вывод об определенной связи когнитивной и аффективной сторон рассматриваемого нами феномена.

Аффективная сторона включенности затрагивается также в ряде работ, связанных с исследованием «мы-переживаний» (Е.А. Родионова), «сопричастности» (Р.М. Самсонов) и «групповой общности» (А.С. Золотнякова).

Е.А. Родионова подчеркивает, что «мы-переживания» приобретают реальность в условиях сложной социальной дифференциации людей, основываются на выборе «другого» и характеризуют социальную ориентацию личности [6]. Р.М. Самсонов отмечает возможный социально-психологический смысл сопричастности, определяя ее в качестве явления, в процессе которого индивид как бы духовно сливается с познаваемыми объектами, чувствуя себя их неотъемлемой частью, а А.С. Золотнякова основным признаком групповой принадлежности считает солидарность субъекта с группой, выраженную через чувство «Мы» [7].

В ряде работ рассматриваются также поведенческие аспекты, а также аспекты взаимодействия, связанные с исследуемым нами феноменом.

Изучение осознания себя индивидом включенным в группу, позволило Р.Л. Кричевскому и Е.М. Дубовской исследовать процесс идентификации индивида с группой, определяя идентификацию в качестве следования поведенческим или личностным характеристикам другого лица или группы как реальное их воспроизведение либо в сходных поведенческих актах, либо в символических эквивалентах поведения [9].

Данной точки зрения придерживается и Г.М. Андреева [3]. Необходимым условием возникновения процесса идентификации является налаживание взаимодействия и общения в группе, в ходе которых она только и может продемонстрировать индивиду свои психологические характеристики, а он, соответственно, получает возможность соотнести их с теми, что являются для него значимыми. К тому же именно реальная жизнедеятельность группы в естественных условиях является источником формирования групповых норм и традиций, что благоприятствует, как считал еще А.С. Макаренко, идентификации личности с группой [10].

Таким образом, в зарубежной и в отечественной психологии при рассмотрении как включенности, так и принадлежности, прежде всего, выделяются мотивационный, аффективный, когнитивный, поведенческий и ценностный аспекты анализируемого

нами феномена. Сама же включенность понимается преимущественно как восприятие субъектами своей идентичности со значимой для них группой – с одной стороны, и как путь включения субъектов в социальную структуру общества, с другой.

Проведенный анализ позволяет нам сделать ряд важных заключений:

– в современной психологической литературе существующая «разбросанность» понятия «включенность» в различных психологических и социально-психологических исследованиях представляется не случайной, а является следствием того, что включенность является отражением на субъективном уровне процесса взаимодействия субъекта и среды, процесса создания социальной общности, который, по мнению Б.Ф. Поршнева, и должен быть основным предметом социально-психологического анализа [12, 84];

– представляется, однако, что потенциальное содержание понятия включенности субъекта шире, чем прямые или косвенные определения, использовавшиеся в проанализированных нами работах. Предметом анализа в них являлись, преимущественно, лишь отдельные аспекты исследуемого феномена: его мотивационная и ценностная стороны, когнитивная, аффективная и поведенческая составляющие его структуры, без попыток комплексного их рассмотрения. Часто такая задача перед исследователями и не ставилась в силу того, что понятие «включенность» во многих работах используется как некий конечный объяснительный принцип в анализе других социально-психологических феноменов;

– мы считаем, что явление включенности субъекта в социальную среду может быть рассмотрено в качестве структуры, включающей в себя следующие компоненты:

- мотивационный компонент, характеризующий тип мотивации субъекта на его включение в данную социальную среду;
- ценностный компонент, характеризующий соотношение ценностей субъекта с ценностями социальной среды, элементом которой он является;
- установочный компонент, характеризующий знание и разделение субъектом норм и целей социальной среды, элементом которой он является, эмоциональную идентификацию субъекта со средой и готовность субъекта к взаимодействию с ней для достижения ее целей и задач;
- компонент взаимодействия, характеризующий особенности реального взаимодействия субъекта с данной социальной средой.

Степень выраженности каждого из компонентов предложенной нами структуры включенности субъекта в социальную среду может варьироваться от «негативной» через «отстраненную» к «позитивной». В этом случае индивидуальная выраженность каждого из компонентов включенности у субъекта будет являться его формой включенности. Структура включенности субъекта в социальную среду представлена нами в приведенной ниже таблице.

Исходя из данных положений, возможно выделение следующих форм включенности субъекта в социальную среду.

1. Позитивная (в ней возможно объединение субъектов с позитивной выраженностью всех компонентов включенности).
2. Позитивно-отстраненная (в ней возможно объединение субъектов с преобладанием позитивной выраженности большинства компонентов при наличии одного из компонентов, выраженного отстраненно).
3. Отстраненно-позитивная (в ней возможно объединение субъектов с преобладанием отстраненной выраженности большинства компонентов при наличии одного из компонентов, выраженного позитивно).

4. Отстраненная (в ней возможно объединение субъектов с отстраненной выраженностью всех компонентов включенности).

5. Отстраненно-негативная (в ней возможно объединение субъектов с преобладанием отстраненной выраженности большинства компонентов при наличии одного из компонентов, выраженного негативно).

6. Негативно-отстраненная (в ней возможно объединение субъектов с преобладанием негативной выраженности большинства компонентов при наличии одного из компонентов, выраженного отстраненно).

7. Негативная (в ней возможно объединение субъектов с негативной выраженностью всех компонентов включенности).

	Компоненты включенности субъекта в социальную среду						
	Мотивационный	Ценностный	Установочный			Взаимодействие	
	Выраженность компонентов включенности	Мотивация субъекта на его включение в данную социальную среду	Соотношение ценностей субъекта с ценностями социальной среды, элементом которой является субъект	Социальная установка группы на взаимодействие с социальной системой, элементом которой является группа			Характер реального взаимодействия субъекта с социальной средой
				Компоненты социальной установки			
Когнитивный				Аффективный	Поведенческий (конативный)		
Позитивно	Мотивация субъекта на включение в социальную среду связана с ориентацией на цели социальной среды в целом	Как ведущие, так и второстепенные ценности субъекта и социальной среды максимально близки друг другу	Разделение субъектом норм, целей социальной среды, позитивное отношение к ее задачам	Эмоциональная идентификация субъекта с социальной средой	Готовность субъекта к взаимодействию с социальной средой для достижения целей, поставленных ею	Самостоятельность и инициативность во взаимодействии с социальной средой, включенность во взаимодействие	
Отстраненно	Мотивация субъекта на включение в социальную среду связана с ориентацией на собственные цели	Ценности субъекта и социальной среды в основном близки друг другу, но имеют некоторые различия	Индифферентное отношение субъекта к нормам, целям и задачам социальной среды	Отсутствие эмоционального отношения субъекта к социальной среде	Стремление субъекта использовать взаимодействие с социальной средой прежде всего в своих целях	Недостаточная самостоятельность и инициативность во взаимодействии с социальной средой, невключенность во взаимодействие	
Негативно	Мотивация субъекта на включение в социальную среду отсутствует или близка к негативной	Ценности субъекта и социальной среды различны вплоть до их антагонизма	Незнание субъектом норм социальной среды, несогласие с её целями, дискредитация её задач	Отчужденность, неприятие социальной среды субъектом, оторванность от неё	Стремление уклониться от взаимодействия; предпочтение индивидуальных форм деятельности	Неадекватность взаимодействия субъекта с социальной средой, оппозиция взаимодействию	

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Агеев В.С. Социальная идентичность личности [Текст] / В.С. Агеев // Социальная психология: хрестоматия: учебное пособие для студентов вузов / сост. Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. М. : Аспект Пресс, 2003. С. 349–356.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. М.: Педагогика, 1980. 232 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология [Текст] / Г.М. Андреева. М.: Аспект-Пресс, 1998. 376 с.
4. Бехтерев В.М. Избранные работы по социальной психологии [Текст] / В.М. Бехтерев. М.: Наука, 1994. 400 с.
5. Джидарьян И.А. Психология общения и развитие личности [Текст] / И.А. Джидарьян // Психология формирования и развития личности. М., 1981. С. 127–158.
6. Елизаров С.Г. Теоретические аспекты изучения мотивационно-ценностной включенности малой группы в социальную систему [Текст] / С.Г. Елизаров. Курск: Изд-во Курского государственного университета, 2008. 208 с.
7. Елизаров С.Г. Эффективность влияния референтной группы на формирование ценностных ориентаций личности (По материалам изучения молодежных групп) [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / С.Г. Елизаров. М., 1994. 21 с.
8. Зимбардо Ф. Социальное влияние [Текст] / Ф. Зимбардо, М. Ляппе. СПб.: Питер, 2001. 448 с.
9. Кричевский Р.Л. Социальная психология малой группы: учебное пособие для вузов [Текст] / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская. М.: Аспект Пресс, 2001. 318 с.
10. Макаренко А.С. О воспитании [Текст] / А.С. Макаренко. М.: Политиздат, 1988. 256 с.
11. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. М.: Азбуковник, 2003. 940 с.
12. Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история [Текст] / Б.Ф. Поршнев. М.: Наука, 1979. 211 с.
13. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. М., 1976. С. 153.
14. Сушков И.Р. Психология взаимоотношений [Текст] / И.Р. Сушков. М. : Академический проект, 1999. 448 с.
15. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / Д.Н. Ушаков // Т. 1. М.: Терра, 2007. 315 с.
16. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность: теория, эксперименты, упражнения [Текст] / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен. СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. 864 с.
17. Чернышев А.С. Психологические аспекты включенности личности в организацию коллектива и его самоуправляемость [Текст] / А.С. Чернышев, В.В. Клименко // Социально-психологические аспекты организации и самоорганизации первичного коллектива. Курск, 1980. С. 16–29.
18. Чернышев А.С. Социально-психологические основы организованности первичного коллектива (на материале исследования молодежных групп и коллективов) [Текст] : дис. ... д-ра психол. наук / А.С. Чернышев. М., 1980. С. 216–239.
19. Чернышев А.С. Социально одаренные дети: путь к лидерству (экспериментальный подход) [Текст] / А.С. Чернышев, Ю.Л. Лобков, С.В. Сарычев, В.И. Скурятин. Воронеж: Кварта, 2007. 210 с.

S.G. Elisarov

THE INVOLVEMENT OF SUBJECT IN THE SOCIAL ENVIRONMENT: THE BASIC DIRECTIONS OF RESEARCHES IN FOREIGN, SOVIET AND RUSSIAN PSYCHOLOGY

Abstract: The article reveals different conceptions of involvement of the subject in the foreign, Soviet and Russian psychology. The analysis has been carried out in terms of the research devoted to the investigation of small group involvement into the social environment from the point of view of motives and values.

Key words: Motivatsionno-valuable inclusiveness of the subject, the social environment, small group, social system.

РЕПУТАЦИЯ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА НОВОГО УРОВНЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ ВИДА ЛИЧНОСТЬ-ГРУППА*

Аннотация: Рыночная среда определяет новый уровень отношений вида личность-группа на примере взаимоотношений потребитель-организация, предлагающая необходимый потребителю набор продуктов и услуг. Создание привлекательной корпоративной репутации — процесс сложный и многогранный, представляющий собой суть нового уровня отношений между личностью и организацией в рамках рыночных отношений, возникающих на базе доверительных отношений и характеризующихся долгосрочностью и паритетностью.

Ключевые слова: репутация, имидж, авторитет, престиж, доверие, эффективность бизнеса, управление компанией, отношения личность-группа

Системное мышление – одна из отличительных особенностей и необходимых качеств управленческих кадров нового поколения. Сегодня нельзя позволить себе рассматривать события или явления в отрыве от действительности и без учета сопутствующих или предшествовавших событий, поскольку есть шанс не просто упустить из виду важные детали, но сделать неверные выводы, способные негативно отразиться на деятельности всей организации на долгое время вперед. И в первую очередь, она, системность, предполагает пространственность восприятия, когда у руководителя всегда перед глазами общая картина места его компании на рынке с учетом связей со всеми заинтересованными аудиториями и меняющихся процессов, происходящих между ними. Зачастую эти связи и отношения представляются многим руководителям как некая эфемерная субстанция, которую нельзя ни увидеть, ни пощупать, ни уж тем более измерить и сформировать или изменить. Но, как показывают результаты многочисленных научных исследований, преимущественно в психологических и социологических науках, это далеко не так. Сегодня никого не удивит такими понятиями, как бренд, торговая марка, имидж, репутация и т.д. Эти понятия стали настолько часто употребляться как специалистами по маркетингу, психологии, социологии, так и в повседневной жизни, что для большинства их определения настолько привычны, очевидны и лежат на поверхности, что, на первый взгляд, не представляется необходимым их объяснять. Но, как показывает практика изучения различных материалов круглых столов, семинаров, конференций, научных работ различных специалистов по психологии и социологии, а также общение со специалистами из разных областей и простыми обывателями – у каждого существует свое собственное представление о том, что такое на самом деле имидж, репутация, авторитет, престиж и т.д., и как они соотносятся в жизни. Как правило, некоторые из этих понятий воспринимаются и используются как синонимы, несущие одинаковую смысловую нагрузку, но в таком случае, зачем нужны два понятия, если можно использовать одно? И стоит ли в этом случае подвергать изучению репутацию, если она синонимична ранее изученным феноменам? Кроме того, в условиях рыночной среды и в контексте социально-психологических теорий личности и отношений возникает новый вид отношений вида личность-группа на макроуровне, основными отличительными особенностями которых является их долгосрочность и паритетность между субъектом и объектом. Эти

* © Дорохова М.С.

отношения требуют индивидуального подхода в изучении, поскольку находятся на стыке отношений двух уровней: межличностные и межгрупповые, и к ним могут быть применены соответствующие методы изучения, которых, тем не менее, недостаточно, учитывая их специализацию.

Прежде, чем определить значимость самого феномена репутации для системы отношений, необходимо обосновать отсутствие подмены понятий на основе вышеизложенных доводов. Итак, для того, чтобы избежать наиболее распространенного ответа на вопрос, чем отличается имидж от репутации, престижа и авторитета, который ссылается на экспансию англоязычных терминов, обратимся, в первую очередь, к понятию «авторитет» [Аппенянский А.И., Акофф Р., Зазыкин В.Г., Кузьмин И.П., Шепель В.М. и др.]. Авторитет – это общепризнанное значение, влияние или “вес”, которым пользуется человек, группа, обществ. организация, социальный институт; система взглядов благодаря определенным своим качествам, достоинствам, заслугам [5]. Но представляя собой исключительно характеристику отношений зависимости, когда одна из сторон обладает значимыми особенностями, недоступными другой стороне, оно при своем проявлении в рамках рыночных отношений не соответствует второму условию – паритетности, т.е. наличию обратной связи между субъектом и объектом.

Второе понятие, которое так или иначе ранее могло считаться синонимом понятия репутации, является понятие престижа. Престиж в контексте социально-психологических отношений представляет собой общественную оценку положения отдельного человека или социальной группы в социальной системе [2]. Различные статусные позиции в обществе наделяются разным социальным престижем, выражающим оценку привлекательности тех или иных позиций. На основе социального престижа происходит, например, выбор профессии. Если в период индустриального развития наиболее престижными в нашей стране были профессии инженера, врача и учителя, то сейчас – банкира, предпринимателя, менеджера. Поэтому социальный престиж является важным показателем социальной стратификации. Он символически оформляет и закрепляет поляризацию общества, взаимные оценки, притязания и ожидания социальных групп, становится механизмом консервации новых отношений. Вебер рассматривал престиж как показатель социальной репутации, “ресурс особого рода”, наделяющий социальной значимостью определенные статусные группы. В современной социологии П. Бурдье выразил эту проблему в идее “символического капитала”, который наряду с экономическим, культурным и социальным капиталом определяет позицию и влияние своего носителя в обществе. В своей концепции Г. Шмоллер рассматривает каждую профессиональную группу и каждый общественный класс как своеобразный ранг в зависимости от их значимости для общества в то время, как в работах Р. Вормса престиж выступает в качестве одной из ведущих характеристик «социального ранга» какого-либо класса или профессии. Таким образом, понятие социального престижа ассоциируется и используется вместе с понятием социального статуса и, как следствие, с понятием авторитета, уважения и влияния, являясь характеристикой или отсутствием данных особенностей у личности или группы. Репутация, в свою очередь, представляет собой характеристику результата отношений между личностью и группой на основе прошлого опыта взаимодействия, чем существенно отличается от феномена престижа

Другой феномен, который необходимо рассмотреть в сравнении с репутацией – это имидж. На разделении данных понятий и феноменов соответственно необходимо остановиться более подробно, как наиболее близких друг другу. Предпосылки данного разделения находятся в исследованиях, где рассматривается понятие, приро-

да и сущность стихийно складывающегося и целенаправленно формируемого образа (имидж), его характеристики, содержание и аспекты проявления [Ананьева С.Е., Гомеров И.Н., Гордеева О.И., Гринберг Т.Э., Жмыриков А.Н., Марченко Г.И., Мошкин С.В., Носков И.А., Ковлер А.И., Костюкова С.Ю., Ладанов И., Почепцов Г., Ромашкина И.А., Соколов И.В., Федоров И.А., Фурс Р.Ф., Шепель В.М. и др.], а также в работах ряда современных ученых, выделяющих репутацию как самостоятельный феномен [Букша К., Венедиктова В., Горин С., Кириллов С., Сальникова Л., Ситников А., Трубецкой А., Шарков Ф. и др.]. Имидж - сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа сильно эмоционально окрашенный образ чего-либо или кого-либо [1]. Американские специалисты вообще рассматривают имидж как сильное впечатление, обладающее большими регуляторными свойствами. То есть имидж - это особый психический образ, сильно и определенным образом влияющий на эмоции, поведение и отношения личности или группы. Большим вниманием к себе имидж обязан высокой регулирующей силе, которой он обладает в силу того, что, как говорят психологи, «имидж - это реальность иллюзорного пространства» [4]. Эта мысль отражает представление о том, что мы живем как бы в двух мирах - реальном и иллюзорном, или мнимом. В реальном мире происходят события, действуют люди, преобладают отношения, смысл, значения и характеристики которых более или менее адекватно отражаются в сознании людей. В нем нет или практически нет искажения и обмана. Если, к примеру, у человека маниакальная акцентуация и он поэтому рвется к власти, то так и говорится, а не навязывается мнение, что он «за радикальные реформы в интересах населения». В иллюзорном пространстве реальность целенаправленно искажается и определенным образом преподносится, обычно в соответствии со скрываемыми интересами. Поэтому в большинстве случаев мы имеем дело не с истинной информацией о ком-либо или о чем-либо, а специально сконструированными ее образами, как правило, имеющими характер стереотипов и установок. Иными словами, мы живем в мире внушенных установок, зачастую очень далеких от реальности. На этом, например, собственно, и строится реклама с ее «хрустящим счастьем» и «райским наслаждением», на этом строится и политика, где, по меткому выражению американских специалистов, «конкурируют не политики, а их имиджи».

Таким образом, имидж – это образ того или иного объекта в сознании человека, возникающий даже в том случае, если человек никогда в жизни не контактировал с данным объектом, а только с информацией о нем, на основании которой и создается данный образ. Он возникает на этапе, когда мы получаем новую информацию о том или ином объекте (товар, услуга, организация, индивид и т.д.). На основании этой, даже порой недостоверной информации, мы составляем некий набор значимых характеристик, формирующих образ того или иного объекта, который позволяет сравнить его с другими аналогичными объектами, с которыми мы уже имели дело. Это часть процесса восприятия – обязательного условия коммуникационных отношений. На первом этапе процесса принятия решения имидж является логичным завершением восприятия первичной информации об объекте. Именно поэтому имидж поддается управлению, формированию и изменению в интересах того, кто его формирует (организация, индивид и т.д.) и является первым звеном в цепочке коммуникационных отношений между организацией и ее целевыми аудиториями в рамках рыночных отношений.

В свою очередь, репутация - категория рассудочная, когда отношение возникает в результате осознанного выбора, рационального аргументированного сравнения и уже полученного опыта в результате вступления во взаимоотношения с объектом, обладающим имиджем. Имидж же скорее дает иллюзию качеств и свойств. Поэтому

гораздо проще на сегодняшний день и понятнее бороться именно за формирование привлекательного имиджа, а не за репутацию, которая представляет собой более широкое понятие, чем имидж и оттого еще более сложное, многогранное и иллюзорное. Итак, проведенный автором сравнительный анализ понятий социальной психологии, которые так или иначе могут ассоциироваться с понятием репутации, показал, что репутация представляет собой самостоятельный феномен, которому соответствует отдельное понятие в понятийно-категориальном аппарате социальной психологии.

Перед тем, как дать определение понятию репутации как характеристики результата нового уровня отношений между личностью и организацией, отмечу, что часто понятие «репутация» используют как отражение позиции в рейтингах – в случае с Россией это понятие становится тем более бессмысленным, поскольку информацию в эти рейтинги подает сама компания, зачастую не заботясь о соответствии данных реальным показателям в силу отсутствия глубокого анализа своей деятельности и быстротечности внутренних процессов. В финансовой сфере есть понятие «Гудвилл» (деловая репутация), которое определяется как разница между ценой предприятия и справедливой стоимостью всех его активов, но это определение не передает всю значимость этого феномена для сферы отношений между организациями и индивидом. Но, тем не менее, в представлениях и мнениях большого числа специалистов и исследователей, чья профессиональная деятельность так или иначе затрагивает вопросы эффективного функционирования организаций в рыночной среде, есть один общий и очень значимый момент – все они говорят о том, что репутация – это оценка, раскрывая в дальнейшем этот момент с точки зрения своей практики и своих исследований. Этот факт позволяет определить репутацию организации как ее комплексную оценку индивидами по различным параметрам на основании ценностных характеристик (таких, как аутентичность, честность, ответственность и порядочность), вызываемых корпоративным имиджем, сложившимся у человека, и прошедшего опыта взаимодействия с этой компанией. Другими словами, репутация компании – это имидж, «пропущенный» через себя индивидом, т.е. проанализированный им согласно своей внутренней системе ценностей и прошлого опыта взаимодействия с компанией (см. рис. 1). Репутация компании является результатом уже не процесса восприятия, а процесса взаимодействия между организацией и конкретными представителями ее целевой аудитории, который определяет направление и характер дальнейших отношений между ними.

Наиболее полная и четкая иллюстрация к вопросу различий между имиджем и репутацией приведена на схеме возникновения репутации из книги Г. Даулинга [3]



Рис. 1. Схема механизма возникновения репутационных отношений на базе доверия

Условные обозначения:

- *Корпоративная индивидуальность* – визуальные и вербальные признаки, по которым люди могут идентифицировать организацию (такие, как фирменное наименование, логотип, рекламный слоган, фирменный цвет и т.д.).
- *Корпоративный имидж* – первичное общее представление (состоящее из набора убеждений и ощущений), которое складывается у человека об организации на основании информации, полученной из различных источников.
- *Корпоративная репутация* – комплексная оценка компании по различным параметрам на основании ценностных характеристик (таких, как аутентичность, честность, ответственность и порядочность), вызываемых корпоративным имиджем, сложившимся у человека, и прошедшим опытом взаимодействия с этой компанией.
- *Корпоративный супербренд* – сложившееся ощущение доверия, надежности и сопричастности, которое возникает в случае соответствия действий компании ожиданиям респондента.

Корпоративная индивидуальность помогает людям найти и опознать компанию среди множества ее конкурентов на данном сегменте рынка. Часто именно момент запоминаемости и яркости играет решающую роль в ситуации принятия решения. Определение корпоративного имиджа подразумевает, что данная конструкция имеет две составляющие: логическую, основанную на внутренней убежденности, и эмоциональную, базирующуюся на чувствах. Вместе они формируют единый корпоративный имидж. Роль эмоциональной составляющей заключается в том, чтобы пробудить у

человека желание взаимодействовать с компанией, а именно – чтобы потребитель покупал ее продукцию, а сотрудник работал энергичней. Убежденность неэффективна без эмоциональной составляющей: кто-то или что-то должно стать стимулом к действию. Аналогичным образом эмоции без убежденности могут вызвать чувства, но остаются в неведении, какая компания является наилучшей с логической точки зрения. Если какие либо чувства и убеждения в отношении компании, составляющие имидж компании для конкретного человека, соответствуют его представлениям о корпоративном поведении, и существует положительный опыт взаимодействия с компанией, характеризующийся в первую очередь оправданием ожиданий человека и удовлетворением соответствующих потребностей, тогда в его сознании формируется хорошая репутация этой компании.

Как показано на рис. 1, репутация компании характеризуется 3-мя значимыми явлениями: доверие, надежность и сопричастность, составляющие его структуру как социально-психологического феномена. Каждое из этих явлений, в свою очередь, характеризует некое отношение индивида к объекту, обладающему репутацией. Таким образом, компания, обладая положительной репутацией, может рассчитывать на высокие показатели доверия, надежности и сопричастности со стороны индивида, способные в дальнейшем ее укрепить. Но здесь стоит еще раз отметить, что процесс формирования репутации сложен и неоднозначен, когда любое неверное действие или отсутствие должного внимания к ее составляющим может в одночасье разрушить годами выстраиваемую репутацию и привести к серьезным отрицательным последствиям для деятельности организации в целом. Надежность и сопричастность, отмеченные на рис. 1, относятся к разряду явлений, достаточно изученных в социально-психологических работах. Так, например, указания на изучение явления надежности можно найти в работах Р. Пископпеля, И. Ушакова, В. Небылицына, Р. Мансурова и Г. Суходольского, А. Крылова и др., а сопричастности (не что иное, как эмпатия) – в работах таких зарубежных авторов, как К. Г. Юнг, Т. Липпс, К. Роджерс, Х. Когут.

Доверие, в свою очередь, представляет собой сложное и многогранное явление, представляющее интерес для изучения многими научными дисциплинами, включая общую психологию, социальную психологию, психологию личности, социологию, экономические дисциплины, философию и др., как способное к большей устойчивости и предполагающее значительное влияние на поведение личности в контексте межличностных и межгрупповых отношений. Сложность явления определяется, прежде всего, необходимостью изучения его как минимум с двух позиций – с позиции того, кому доверяют (объекта доверия) и с позиции, кто доверяет. Итак, для первой точки зрения оптимальным является определение доверия как положительной установки индивида по отношению к другому объекту, связанной с определенным набором ожиданий, оправдание которых укрепляет эту установку. Для второй – его можно определить как психическое состояние индивида, формирующее положительный характер его отношения к другому объекту и определяющее его собственное поведение в отношении этого объекта [6]. Таким образом, доверие – это и установка, и психическое состояние, где установка представляет собой менее устойчивое образование, чем психическое состояние, поскольку имеет отношение к рациональной сфере отношений.

Рассмотрим эти 2 уровня представления доверия чуть более подробно. Предположим существование потребности индивида в некоем продукте или услуге, благодаря актуализации которой он предпринимает определенные попытки в составлении образа о тех компаниях-организациях, которые могут способствовать в ее удовлетворении. Создав образ нескольких подобных компаний (имидж), индивид начинает анализировать полученные представления, проводя сравнения и аналогии с предва-

рительно сформированным идеальным образом компании, которая согласуется с его представлениями, ожиданиями и системой ценностей, а следовательно, заслуживает доверия на этапе принятия решения о взаимодействии с конкретной компанией. После проведения подобного сравнения у индивида формируется положительная установка в отношении конкретной компании, которая и является доверием. Остальные компании, участвовавшие в сравнении, не рассматриваются как не соответствующие идеальному образу. Доверие является авансом, который дает индивид компании, предполагая, что именно она окажется наиболее близка к его идеальным представлениям и значимым составляющим матрицы ценностей. Если речь идет о предполагаемом долговременном сотрудничестве, – после каждого этапа взаимодействия, т.е. его промежуточного результата, индивид оценивает полученные результаты с точки зрения своих ожиданий, матрицы ценностей и т.д. В случае, если его устраивают результаты, доверие укрепляется, а следовательно, взаимодействие продолжается. Этот циклический процесс и приводит к формированию и укреплению репутации с течением времени.

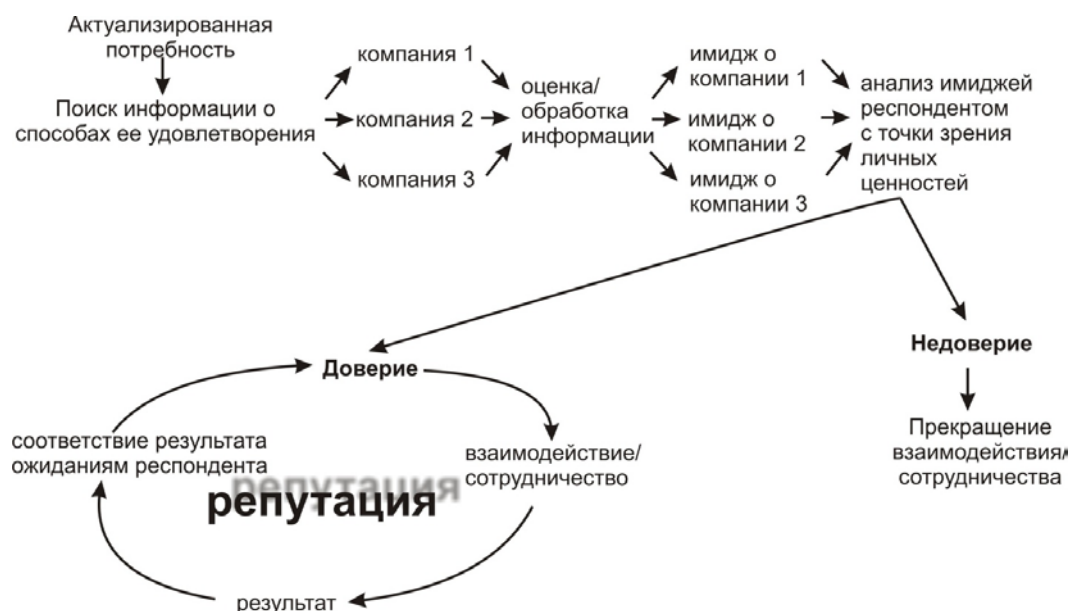


Рис. 2. Механизм формирования репутации

Здесь доверие проявляется на межличностном (осознанном) уровне - со стороны взаимоотношений индивида с другими участниками отношений доверия, как осознанное проявление сформированного отношения. В данном случае термин «межличностный» подразумевает внешний уровень общения с другими участниками процесса взаимодействия, где в качестве других участников могут выступать как отдельные индивиды, так и группы, организации. Чем выше уровень доверия к участникам отношений, тем выше уровень конформности его поведения в конкретной ситуации по отношению к этим участникам.

Вернемся к рис.1, где доверие показано как составляющая репутации, его значимая характеристика. Тут речь идет о проявлении доверия на личностном уровне (подсознательном) - со стороны сознания индивида как участника отношений доверия и процессов, происходящих на подсознательном уровне. На личностном уровне

доверие выступает как характеристика общего внутреннего состояния индивида, которое влияет на его общее настроение, характер отношений с теми людьми, к кому он испытывает доверие. На этом этапе индивид перестает думать и изучать причины своего выбора, он просто выбирает именно эту организацию, потому что она ему нравится или он ей доверяет.

Переход от доверия как установки к доверию как психическому состоянию достаточно условен, поскольку определяется рядом внешних факторов и элементов структуры репутации и доверия, и может быть как очень быстрым, так и иметь большую продолжительность во времени. Но именно к формированию доверия как психического состояния и необходимо стремиться организации, желающей укрепить свои позиции на рынке и обладать высоким уровнем положительной репутации. Несмотря на то, что доверие представляет собой основополагающую характеристику репутации и обладает большой значимостью для механизма формирования и управления репутацией, важно всегда помнить, что это далеко не единственный фактор, влияющий на ее возникновение.

Итак, подводя итог, отмечу, что репутация – это не синоним имиджа, престижа или авторитета, а самостоятельный феномен, который необходимо рассматривать не как статичный набор признаков или позицию организации в том или ином рейтинге, а как живую постоянно меняющуюся структуру, отражающую новый уровень отношений между организацией и представителями ее целевых аудиторий в условиях рыночных отношений и представляющую особую значимость для понимания сущности данных отношений и их результата.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Большая Энциклопедия в 62 томах. Гл. Ред. Кондратьев С. А. М.: Терра, 2000. Т. 18.
2. Глоссарий по социологии ВГУЭиС, 2000.
3. Даулинг Грэм Репутация фирмы. Создание, управление и оценка эффективности. Пер. с англ. М.: Консалтинговая группа «Имидж-Контакт»: Инфра-М, 2003.
4. Зазыкин В.Г. Имидж организации: структура и психологические факторы эффективности. По материалам семинара: Практические аспекты связей с общественностью. М: 25-26 апреля, 2006.
5. Российская социологическая энциклопедия. Под общей редакцией академика РАН Г.В.Осипова, 1998.
6. Скрипкина Т.В. Психология доверия: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000.

M. Dorokhova

REPUTATION AS THE CHARACTERISTIC OF NEW LEVEL OF SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL PERSON-GROUP RELATIONS

Abstract: The market environment defines new level of person-group relation - relations between the consumer and the organization offering a set necessary for the consumer of products and services. Creation of attractive corporate reputation is very difficult and many-sided process, representing an essence of new level of relations between the person and the organization within the limits of the market relations and arising on the basis of trust relations and characterized by long term and parity.

Key words: Reputation, image, authority, prestige, trust, efficiency of business, management of the company, relations the person-group

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТИПЫ СИТУАЦИЙ СОВЕРШЕНИЯ ОТКЛОНЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВС РФ*

Аннотация: Статья посвящена изучению практических проблем, связанных с исследованием социально-психологических типов ситуаций формирования отклонений в поведении военнослужащих. Для анализа типологии ситуаций совершения отклонений военнослужащими автор выделяет основание – взаимодействие военнослужащего с условиями военно-социальной среды, в зависимости от их функциональности/дисфункциональности. Чаще всего возникает ситуация совершения отклонения в поведении, когда возникает конфликт между «переходным» типом функционирования условий военно-социальной среды и «частично функциональным» типом функционирования личности военнослужащего – 37%. Минимальное число отклонений совершается в ситуации, когда в эффективно функционирующих условиях военно-социальной среды совершают отклонения военнослужащие, относящиеся к «функциональному» типу- 2%. Выявленные типы совершения отклонений в поведении военнослужащих позволяют определить основные направления деятельности субъектов дисциплинарной практики по минимизации отклонений в поведении военнослужащих.

Ключевые слова: ситуации отклоняющегося поведения, военно-социальная среда, типология отклонений поведения военнослужащих, дисциплинарная практика.

Типология социально-психологических явлений решает задачи упорядоченного описания и объяснения разнородного по составу и содержанию множества объектов психологического знания. Поэтому для понимания сущности отклоняющегося поведения военнослужащих одной из задач является разработка типологии ситуаций совершения отклонений. В основе типологии как научного метода лежит расчленение изучаемых явлений и их группировка по общему заданному теоретическому основанию с последующим обобщением в виде типа [Ельяшевич А.М., 2004].

Современное социально-психологическое знание об отклоняющемся поведении представлено различными типологиями изучаемого явления [В.А. Беловодский, 1997; А.В. Боевко, 1993; Д.В. Клепиков, 1997; С.В. Литвинцев, 2005; И.В. Образцов, 1994; Ю.В. Попов, 1994; П.И. Сидоров, 2001 и др.].

Анализ существующих типологий отклонений в поведении позволяет отметить, что они проводились по следующим основаниям: а) психофизиологические особенности «отклониста»; б) психологические характеристики личности; в) социально-групповые условия. Однако существующие на сегодняшний день типологии отклоняющегося поведения при всей своей основательности не учитывают единства психологических характеристик личности и условий военно-социальной среды. Исходя из этого, они не полностью удовлетворяют потребности всестороннего изучения сложного и многогранного социально-психологического явления - отклоняющееся поведение военнослужащих.

Для проведения типологии ситуаций совершения отклонений в поведении военнослужащих, исходя из теоретической концепции, было выбрано основание – функциональность/дисфункциональность личностных и организационно-групповых

* © Евенко С.Л.

процессов.

Самым общим показателем оптимального протекания социально-психологических процессов в военной организации выступает гармоничное взаимодействие (бесконфликтное) военнослужащего и военно-социальной среды, обеспечивающих высокий уровень интеграции интересов и потребностей в системе «личность военнослужащего – социальная среда».

Основной системообразующий признак взаимодействия личностных и организационно-групповых процессов может рассматриваться как двусторонняя потребность в восстановлении и поддержании равновесия в системе «личность военнослужащего – социальная среда». Это динамическое относительное равновесие будет достигнуто тогда, когда и военнослужащий, проходящий военную службу в Вооруженных силах РФ, и военно-социальная организация реализуют свое профессиональное предназначение. Поэтому для дальнейшего типологического анализа отклонений в поведении военнослужащих ВС РФ особый интерес представляет изучение функциональности личностных и организационно-групповых процессов совершения отклонений и определение типов их взаимодействия.

Данные, полученные в ходе социально-психологического исследования, позволили рассчитать агрегированный индекс функциональности условий военно-социальной среды. Показатель функциональности условий военно-социальной среды (M_C) был рассчитан в результате расчета индексов: $I_э$ - функциональность процесса «экспектаций», I_C - функциональность процесса «санкций», $I_{и}$ - функциональность «интегративного» процесса. Индекс был рассчитан не простым суммированием баллов по каждому показателю. Весовой вклад каждого организационно-группового процесса в общий показатель функциональности условий военно-социальной среды был определен при помощи коэффициента, который был рассчитан по результатам экспертного опроса. После математических преобразований формула агрегированного индекса приняла следующий вид:

$$M_C = 0,2 \cdot I_э + 0,39 \cdot I_C + 0,43 \cdot I_{и}.$$

Проведенное психологическое исследование показало, что показатель функциональности/дисфункциональности условий военных организаций, в которых военнослужащими были совершены отклонения в поведении, находится в пределах числовых показателей от 2,04 до 5.

Понимание содержательной (качественной) характеристики функциональности условий военно-социальной среды позволяет оценить ее количественные показатели, чтобы более качественно осуществить, по вычлененным военным организациям (в которых было совершено отклонения) анализ, воспользовавшись общей их характеристикой, представленной в формализованном виде.

В целях дифференциации типов условий военно-социальной среды и личности военнослужащего они были разделены на три типа (с отражением промежуточных значений). Типы условий военно-социальной среды по степени своей функциональности были условно названы: «идеальный» тип, «переходный» тип и «кризисный» тип.

«Идеальный» тип функционирования условий военно-социальной среды (значение показателя $4,02 < M_C < 5$) военной организации, в которой было совершено отклонение. Военная организация характеризуется эффективным функционированием всех трех организационно-групповых процессов («экспектации», «санкций» и «интеграции»), выполнением всех целей и задач, стоящих перед организацией и удовлетворением потребностей всех ее участников, устойчивыми, бесконфликтными взаимоотношениями членов военной организации, наличием общих интересов к службе и

товарищам по воинскому труду. Степень ролевых ожиданий у военнослужащих полностью соответствует их представлениям о военной службе. Дисциплинарная практика командирами подразделений ведется системно, а меры поощрения и взысканий адекватны поступкам военнослужащих.

«Переходный» тип ($3,03 < M_c < 4,01$) отражает успешность функционирования двух из трех организационно-групповых процессов военной организации, в которой совершены отклонения. Для этих военных организаций характерно выполнение целей и задач, однако эти задачи выполняются несвоевременно, с максимальным использованием человеческих и материальных ресурсов. Санкции применяются не своевременно и не всегда соответствуют степени проступка военнослужащего, взаимоотношения членов военной организации часто носят конфликтный характер, общие интересы к службе возникают эпизодически.

«Кризисный» тип функционирования условий военно-социальной среды военной организации, в которой было совершено отклонение (значение показателя $2,04 < M_c < 3,02$). В данном случае дисфункциональны два и более организационно-групповых процессов. Особенностью этих военных организаций является несвоевременное, а в некоторых случаях – невыполнение стоящих задач перед ней, но и невыполнение некоторых из них при полном использовании организационного, человеческого и материальных ресурсов. Санкции применяются не системно и не адекватно поступкам военнослужащих, характерен низкий уровень организационного климата, конфликты являются нормой межличностного взаимодействия, групповые интересы доминируют над военно-корпоративными и, как правило, не направлены на служебно-профессиональную деятельность, потребности военнослужащих в данном типе военной организации удовлетворяются в основном только самые необходимые (биологические). Ролевые ожидания военнослужащих от порядка несения службы, выполнения служебно-профессиональных обязанностей полностью не соответствуют реальной жизнедеятельности части.

Статистический анализ распределения типов функциональности условий военно-социальной среды, военных организаций, в которых были совершены отклонения в поведении военнослужащих, позволяет сделать вывод о том, что 21% военных организаций, в которых были совершены отклонения, характеризуются как «кризисный».

«Переходному» типу функциональности условий военно-социальной среды соответствует 60% военных организаций, в которых военнослужащими были совершены отклонения в поведении, а 19% – «идеальному» типу функциональности (см. рис. 1).

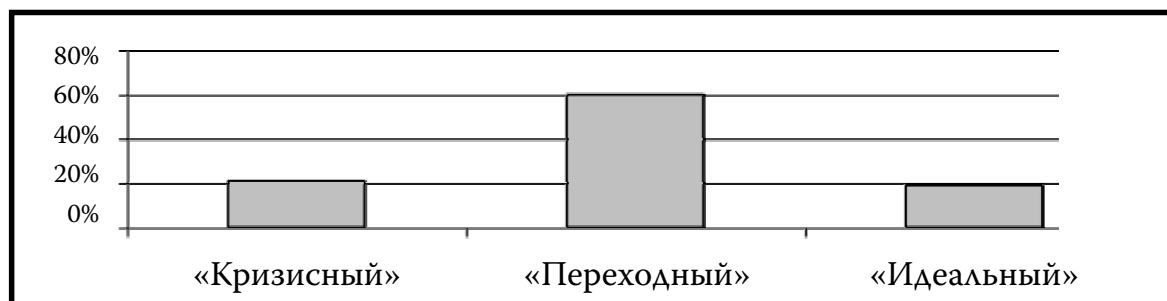


Рис. 1. Распределение типов функционирования условий военно-социальной среды военных организаций ВС РФ, в которых военнослужащими были совершены отклонения в (%)

Одномерный анализ распределения данных интегрированного показателя уровня функциональности военных организаций, в которых военнослужащими были совершены отклонения, показал, что *модальное* значение изучаемого показателя (функциональности военной организации) $M_0 = (0,54)$ и *среднего* $\bar{O} = (0,48)$ не равны друг другу. Отношение *стандартного отклонения* ($S=0,48$) к *среднему* соответствует 0,57, а это говорит о том, что лишь 57% типов функционирования условий военно-социальной среды военных организаций лежит в области под кривой в пределах S , что не соответствует значению 68%, характерному для нормального распределения. Значение *коэффициента асимметрии* ($q = 0,9$) не стремится к нулю и говорит о смещении относительно *среднего значения кривой нормального распределения* в сторону «кризисного» типа функционирования условий военно-социальной среды.

Вариация числовых значений коэффициентов функциональности условий военно-социальной среды позволила выявить наиболее опасные их границы, после которых вероятность совершения отклонения в поведении резко возрастает (97% из 100% случаев). Данный показатель был условно назван *индексом дисфункционального надлома военно-социальной среды*, варьирует в границах от $2,04 < M_c < 3,02$.

Сравнительный анализ документальных источников показывает, что основными причинами совершения отклонений в этих подразделениях стали:

а) низкий уровень военно-профессиональной направленности командного состава (46%); б) несистемное и неадекватное применение санкций к «отклонистам» (78%); в) низкий уровень внешнего контроля за военнослужащими со стороны командиров подразделений (18%); г) конфликтные взаимоотношения между военнослужащих (27%); д) наличие негативных традиций (инициаций), культивирующих неуставные взаимоотношения (26%).

Следующий этап решения исследовательской задачи предполагает изучение функциональности личности военнослужащих, совершивших отклонения в поведении.

Показатель функциональности личности военнослужащих, совершивших отклонения в поведении (M_Λ), был рассчитан в результате агрегирования индексов: $I_{ин}$ – функциональность личностного процесса «интериоризации»; I_A – функциональность личностного процесса «социально-психологической адаптации», $I_{иА}$ – функциональность личностного процесса «идентичности»; $I_{ц}$ – функциональность личностного процесса «целеполагания». Для определения значимости каждой методики в агрегированном индексе функциональности личности военнослужащего был рассчитан коэффициент частной детерминации. После математических преобразований формула агрегированного индекса функциональности личности военнослужащего приняла следующий вид:

$$M_\Lambda = 0,13 * I_{ин} + 0,13 * I_A + 0,19 * I_{иА} + 0,13 * I_{ц};$$

Проведенное исследование позволило определить показатель функциональности/дисфункциональности личности военнослужащих, которые совершили отклонения. Этот показатель находится в промежутке числовых значений от 1,5 до 9,5.

Содержательная характеристика функциональности личности военнослужащих, совершивших отклонения в поведении, позволяет ориентировочно оценить количественные показатели. Типы личности военнослужащего, выделенные по такому основанию, как *степень функциональности*, были условно названы: «функциональный» тип, «частично функциональный» тип и «дисфункциональный» тип.

«Функциональный» тип функциональности личности военнослужащего (значение показателя $6,9 < M_\Lambda < 9,5$). Характеризуется данный тип гармонично функцио-

нирующими четырьмя личностными процессами. Военнослужащие имеют высокий уровень внутреннего контроля, хорошо развитый адаптационный потенциал, мотивированы на военно-организационную принадлежность, воспринимают военно-групповые ценности и включают их в свою структуру ценностных ориентаций, высоко мотивированы на военно-профессиональное развитие.

«Частично функциональный» тип функциональности личности военнослужащего (значения показателя $4,2 < M_{\Lambda} < 6,8$). Для этого типа характерно оптимальное функционирование двух из трех личностных процессов. Военнослужащие, представленные в этом типе, имеют гармонично развитые психические качества, однако выраженность этих качеств имеет средний уровень (мотивация на военно-профессиональное развитие, внутренний контроль, адаптационный потенциал, мотивацию на военно-организационную принадлежность и пр.).

«Дисфункциональный» тип (значение показателя $1,5 < M_{\Lambda} < 4,1$) функциональности личности военнослужащего. Данный тип характеризуется дисфункциональностью двух и более личностных процессов. Его особенностью является значительное отставание военнослужащих в психическом развитии, низкий уровень внутреннего контроля, низкий адаптационный потенциал. Военнослужащие мотивированы на принадлежность к неформальным группам больше, чем к формальным, не воспринимают военно-групповые ценности, в свою структуру ценностных ориентаций включают ценности субкультуры военной организации (отрицательные инициации), не мотивированы на военно-профессиональное развитие.

Статистический анализ распределения типов функциональности военнослужащих, совершивших отклонения в поведении, позволяет сделать вывод, что 19% «отклонистов» относятся к «функциональному» типу. «Частично функциональному» типу функциональности соответствует 58% военнослужащих, совершивших отклонения, а 23% относятся к «дисфункциональному» типу (см. рис. 2).

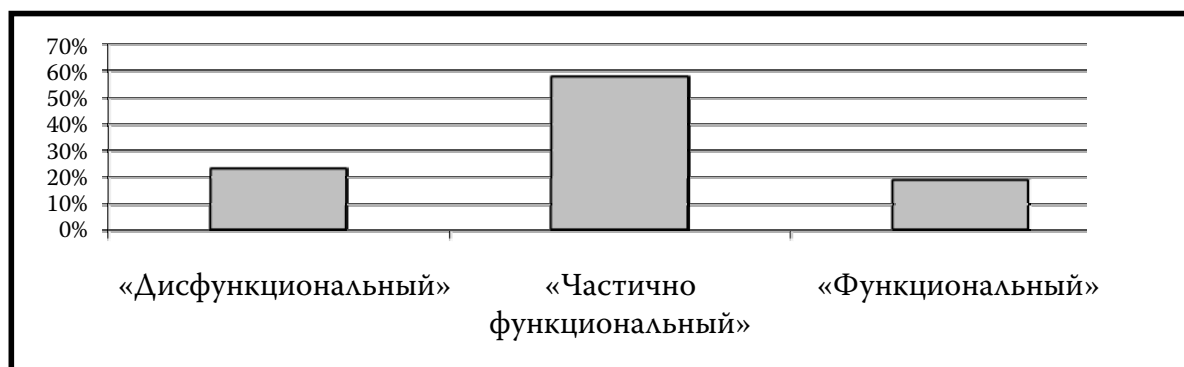


Рис. 2. Распределение типов функционирования личности военнослужащих, совершивших отклонения в поведении в (%)

Таким образом, исследование типов функционирования военнослужащих, совершивших отклонения в поведении, показало, что значительное число «отклонистов», занимает промежуточную позицию – «частично функциональный» тип.

Распределение типов функционирования военнослужащих, совершивших отклонения в поведении, стремится к выполнению закона нормального распределения. Однако оно не полностью соответствует его параметрам: *модальное* значение изучаемого показателя $M_0 = (0,58)$ и *среднее* $(0,33)$ не равны друг другу. Отношение *стандартного отклонения* $(S=0,17)$ к *среднему* соответствует 0,54. Это свидетельствует о

том, что лишь у 54% военнослужащих данный параметр лежит в области под кривой в пределах S , что не соответствует значению (68%), характерному для нормального распределения. При этом значение *коэффициента асимметрии* ($q = 0,8$) не стремится к нулю, как это происходит в нормальном распределении, и говорит о значительном смещении относительно *среднего значения кривой нормального распределения* в сторону показателя качественных характеристик такого типа функциональности личности военнослужащего, как «дисфункциональный». Выявленное смещение показателей в сторону минимальных значений шкалы функциональности личности военнослужащего позволяет сделать вывод, что отклоняющееся поведение более распространено среди военнослужащих, имеющих отставание в психическом развитии, низкий уровень адаптации и мотивации на совершенствование военно-профессионального мастерства, на достижение успеха и пр.

Такое несоответствие распределения типов функциональности личности военнослужащих, совершивших отклонения, закону нормального распределения не случайно, т.к. основным источником социально-психологической информации были уголовные дела, связанные с преступными отклонениями, и военнослужащие, получившие взыскания или отбывающие наказание за совершенные отклонения. Поэтому некоторое смещение в негативную сторону как типов личности военнослужащего, так и типов условий военно-социальной среды позволяет сделать вывод о том, что данное социально-психологическое явление захватывает континуум военнослужащих и военных организаций, имеющих тенденцию негативного развития, т.е. дисфункции.

Вариация числовых значений коэффициентов функциональности личности военнослужащего позволила выявить наиболее опасные их границы, после которых вероятность совершения отклонения в поведении резко возрастает (95% из 100% случаев). Данный показатель был условно назван *индексом дисфункционального надлома личности*, варьирует в границах от $1,5 < M_{\lambda} < 4,1$.

Анализ распределения типов личности военнослужащих позволяет сделать вывод о том, что почти каждое пятое отклонение в поведении совершается военнослужащими, которые по своим психологическим характеристикам соответствуют требованиям формальной военной организации и не испытывали трудностей при прохождении военной службы. Основным видом отклонения для данной категории военнослужащих является уклонение от военной службы (45%). Следовательно, на эту группу военнослужащих при совершении отклонения в поведении значительное влияние оказывают дисфункциональность «средовых» факторов (несистемное и неадекватное применение санкций, неэффективный организационный климат, групповые интересы доминируют над общими и, как правило, не направлены на службу и т.д.). Поэтому социально-психологическое воздействие на военнослужащих, относящихся к данному типу функциональности личности военнослужащих, должно быть сосредоточено на улучшении функционирования средовых условий (оптимизации условий военно-социальной среды, в которой военнослужащие проходят военную службу).

Самая многочисленная группа военнослужащих, совершивших отклонение в поведении, представляют «частично функциональный» тип функционирования личности военнослужащего. Характерными отклонениями для этой категории военнослужащих являются: уклонение от военной службы (28%), отклонения, связанные с преступлениями против собственности (24%), неуставные взаимоотношения (20%), злоупотребление должностными полномочиями (11%), превышение должностных полномочий (12%). Отсутствие ярко выраженных видов отклонений в данной группе предполагает комплекс психологических воздействий, направленных на создание условий, способствующих формированию положительной мотивации у военнос-

жащих в отношении своего профессионального самосовершенствования, повышение адаптационного потенциала, самореализации в процессе военной службы и развитие профессиональных интересов к военной специальности.

Другое социально-психологическое воздействие на эту категорию военнослужащих предполагает применение органично сочетающихся жестких и мягких методов внешнего контроля за военнослужащими, склонными к отклонениям, со стороны начальников и командиров и активизацию системы неформального контроля со стороны сослуживцев.

Третий тип функциональности личности военнослужащего – «дисфункциональный». Данный тип личности представлен военнослужащими, которые испытывали значительные трудности в прохождении военной службы и адаптации к условиям военно-социальной среды, имели низкую мотивацию на достижение успеха, отмечали статусную принадлежность к неформальным структурам военной организации, низкий уровень внутреннего контроля.

Доминирующими видами отклонений в поведении для этой категории военнослужащих является уклонение от военной службы (46%) и отклонения, связанные с преступлениями против собственности (24%). Такое распределение отклонений позволяет сделать вывод о том, что на эту группу военнослужащих при совершении отклонения в поведении основное влияние оказывает дисфункция личностных процессов. Поэтому основным направлением психологического воздействия для этих военнослужащих будет являться применение методов психокоррекции мотивации на достижение успеха в военно-профессиональной деятельности, повышение адаптационного потенциала, принятие ценностей военной организации внутреннего контроля.

Рассмотрев типы функционирования личности военнослужащего и условий военно-социальной среды, мы подошли к решению одной из главных задач диссертационного исследования – определение ситуаций совершения отклонений военнослужащими Вооруженных сил РФ. Основным принципом типологии ситуаций совершения отклонений в поведении военнослужащих являлся принцип «перечисление всех возможных вариантов сочетаний».

Проведенный анализ позволил определить типы ситуаций совершения отклонений в поведении и выявить наиболее типичные ситуации их совершения. Полученное распределение типов конфликтного взаимодействия личности военнослужащих и условий военно-социальной среды позволяет отметить, что наиболее часто встречаемым типом ситуации совершения отклонений является «промежуточный» тип такого взаимодействия (37%). Это случается, когда «переходный» тип функционирования средовых условий входит в конфликтное взаимодействие с «частично функциональным» типом военнослужащего. Максимальное значение этого типа взаимодействия не случайно, т.к. распределение типов условий военно-социальной среды и личности военнослужащего стремится к выполнению закона нормального распределения (см. табл. 1).

Таблица 1

Типы ситуаций совершения отклонений в поведении военнослужащих ВС РФ в (%)

№	Элементы ситуации		Ситуации взаимодействия условий военно-социальной среды и личности военнослужащего	%
	Тип функциональности условий военно-социальной среды	Тип функциональности личности военнослужащего		
1.	«Идеальный»	«Функциональный»	Комплексно-функциональное	2
2.	«Идеальный»	«Частично функциональный»	Преимущественно организационно-функциональное	7

3.	«Идеальный»	«Дисфункциональный»	Личностно-дисфункциональное	10
4.	«Переходный»	«Функциональный»	Преимущественно личностно-функциональное	11
5.	«Переходный»	«Частично функциональный»	Промежуточное	37
6.	«Переходный»	«Дисфункциональный»	Преимущественно личностно-дисфункциональное	11
7.	«Кризисный»	«Функциональный»	Организационно-дисфункциональное	10
8.	«Кризисный»	«Частично функциональный»	Преимущественно организационно-дисфункциональное	8
9.	«Кризисный»	«Дисфункциональный»	Комплексно дисфункциональное	4

Данное распределение обусловлено и еще тем обстоятельством, что существующие меры профилактики дисциплинарных проступков и правонарушений позволяют достаточно точно определять военнослужащих, склонных к отклонениям, которых включают в группу «динамического наблюдения» и проводят с данной категорией интенсивную воспитательную, психологическую работу, осуществляют меры дополнительного контроля. Тогда как значительная часть военнослужащих, не имеющая акцентуаций психологических характеристик, по которым бы они могли попасть в группу «повышенного психолого-педагогического внимания» остаются без пристального внимания со стороны органов военного управления. Условно эту группу военнослужащих можно назвать - «социальные деприванты» (забытые, лишенные внимания). Именно эта группа военнослужащих является своеобразным термометром социальной среды, в которой они проходят службу. Чем выше уровень дисфункциональности средовых условий военной организации, в которой они проходят службу, тем больше следует ожидать отклонений среди военнослужащих, которые по своим психологическим характеристикам не попадают в группу динамического наблюдения.

Третий тип ситуации (личностно-дисфункциональный) совершения отклонений в поведении – когда военнослужащий дисфункционален, а условия военно-социальной среды – функциональны. Данный конфликт ведет к совершению таких отклонений, как неуставные взаимоотношения (25%), употребление спиртных напитков и наркотиков (14%), демонстративный суицид (10%). Эти отклонения носят не системный характер и имеют цель приспособить (изменить) военно-социальную среду для реализации своих антисоциальных устремлений.

Для седьмого типа ситуации (организационно-дисфункциональный) совершения отклонений в поведении, когда возникает конфликт между функциональным военнослужащим и дисфункциональными условиями военно-социальной среды. Такой конфликт в функциональности ведет к совершению таких отклонений, как превышение должностных полномочий (10%), самовольное оставление части (в т.ч. групповое) (25%), дезертирство (15%), заверченный суицид (8%).

Для девятого типа ситуаций (комплексно дисфункциональный) совершения отклонений, когда военнослужащий и средовые условия дисфункциональны, характерны такие отклонения, как неуставные взаимоотношения (15%), употребление спиртных напитков и наркотиков (10%), превышение должностных полномочий (16%), хищения (12%). Эти отклонения носят системный характер.

Следует отметить, что в ходе проведения психологического исследования были выявлены случаи, когда в военных организациях, чьи условия по функциональности относятся к «идеальному» типу, отклонения в поведении совершали военнослужащие, которые относятся к «функциональному» типу незначительно (2%), т.е. у функционального военнослужащего не возникает конфликтов с оптимально функциони-

рующими условиями военно-социальной среды.

Полученное распределение типов ситуаций совершения отклонений в поведении военнослужащих подтверждает теоретическое предположение о том, что в основе механизма формирования отклоняющегося поведения военнослужащих лежит конфликт между личностью военнослужащего и условиями военно-социальной среды, вызванный особенностями их функционирования. Чаще всего возникает ситуация совершения отклонения в поведении, когда возникает конфликт между «переходным» типом функционирования условий военно-социальной среды и «частично функциональным» типом функционирования личности военнослужащего. Такое распределение типов ситуаций совершения отклонений в поведении требует сместить акценты педагогической практики с военнослужащих, входящих в группу «риска» (свести работу с данной категорией военнослужащих к жесткому контролю) и активизировать работу со «средней» группой военнослужащих.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ельяшевич А.М. Жизненные ценности психологических типов. М., 2004.
2. Беловодский В.А. Уклонение от военной службы как социально-психологическое явление. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1997.
3. Боечко А.В. Суицидальное поведение военнослужащих срочной службы и его предупреждение. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1993.
4. Клепиков Д.В. Дедовщина как социальный институт: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. СПб., 1997.
5. Литвинцев С.В., Снедков Е.В., Резник А.М. Боевая психическая травма: Руководство для врачей. М., 2005.
6. Образцов И.В. «Дедовщина»: сущность, формы проявления и профилактика: Уч. пос. М., 1994.
7. Попов Ю.В. Концепция саморазрушающего поведения как проявление дисфункционального состояния личности // Обзор психиатр. и мед. психол. 1994. № 1.
8. Сидоров П.И. Социальные факторы и зависимость от психоактивных веществ: Руководство по социальной психиатрии/Под ред. Т.Б.Дмитриевой. М., 2001.
9. Энциклопедический социологический словарь. М., 1995.
10. Ракурс. Теория. Практика. Информация. Главное управление воспитательной работы ВС РФ. Выпуск № 1. М., 2007.

S.L. Evenko

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL TYPES OF SITUATIONS CONCERNING ABNORMAL PERFORMANCE IN BEHAVIOR OF MILITARY PERSONNEL IN ARMED FORCES OF THE RUSSIAN FEDERATION

Abstract: This article is devoted to the learning of practical problems connected with an investigation of social and psychological types of situations responsible for forming of behavioral deviations of military personnel. For the analysis of situation typology responsible for deviation performance in behavior of military personnel, the author emphasizes the main argument – the interaction of military man with the conditions of military-social sphere, depending on their functionality/disfunctionality. Most often, it is observed the situation of behavioral deviation, when there is a conflict between “transitional” conditional type of a military-social sphere and “partially functional” type of military personality working – 37%. The minimal number of deviations is observed in situation, when in efficient conditions of military-social sphere the deviation is committed by the military of the “functional” type – 2%. Revealed types of behavioral deviation of military personnel make it possible to determine the main activity directions of disciplinary practice subjects concerned with the reduction of deviations in behavior of military personnel.

Key words: Situations of deviating behaviour, the military-social environment, typology of deviations of behaviour of military men, disciplinary practice.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МИГРАНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОАНАЛИЗА*

Аннотация: В контексте психоанализа этническая идентичность рассматривается как этнопсихологический феномен, представляющий собой такую часть Я-концепции, которая возникает из осознания принадлежности к определенному этносу и включает в себя систему этнодифференцирующих признаков. Эта субъективная осознанность представляет собой континуум, на одном полюсе которого находится определенность этнической идентичности, а на другом – неопределенность. Данная характеристика этнической идентичности является весьма показательным индикатором уровня стабильности межнациональных отношений.

Ключевые слова: психология мигрантов, этническая идентичность, психоанализ, межнациональные отношения, межэтнические конфликты.

Социальное развитие начала XXI века характеризуется своеобразным этнопсихологическим парадоксом, суть которого заключается в том, что как в общественном сознании, так и в научных подходах становятся весьма актуальными, с одной стороны, проблемы межнациональной интеграции, сближения этнокультур, роста национального самосознания и развития конструктивного межэтнического взаимодействия; с другой стороны, не менее значимо проявляет себя и противоположная тенденция: углубление кризиса межнациональных отношений, усиление межконфессиональных и межэтнических конфликтов, вызванных как объективными, так и субъективными факторами. В этой ситуации решение проблемы гармонизации межнациональных отношений становится важнейшим фактором стабилизации российского общества.

Сам процесс гармонизации межнациональных отношений в условиях массовой миграции тесно связан с механизмом определения этнической идентичности, который всегда вызывал повышенный интерес у зарубежных ученых и рассматривался ими в контексте психоанализа. Однако с распадом СССР и началом массовых миграций на территории России механизм определения этнической идентичности и в нашей стране становится особенно востребованным. Безусловно, исследования в этой области должны опираться на лучшие достижения западных психологов, но при этом учитывать особенности современных российских реалий. Так, например, нельзя игнорировать предложенную Р. Тафтом классификацию различных стратегий по адаптации мигрантов в новом социуме [1]. С учетом специфики потоков миграции особого внимания заслуживает стратегия монистической ассимиляции, согласно которой включение переселенцев в принимающую национальную культуру происходит при условии их добровольного отказа от имеющейся этнической идентичности. Другая стратегия Р. Тафта – плюралистическая ассимиляция – основана на взаимовыгодном сотрудничестве доминирующего национального большинства и прибывшей этнической группы. Стратегия интеракционистской ассимиляции предполагает процесс обоюдной конвергенции прибывших мигрантов или переселенцев и принимающего национального большинства вследствие их постоянной коммуникации. Однако совокупность предложенных Р. Тафтом стратегий, оказывающих существенное влияние на социальную и этническую идентичность мигрантов, ни в коей мере не исчерпывает

* © Егизарьянц А.А.

всей сложности и противоречивости социальных и психологических проблем межнациональных взаимоотношений, возникших в условиях массовой миграции населения в постсоветской России.

Понятия «социальная идентичность» и «этническая идентичность» в научный аппарат впервые были введены Э. Фроммом в 1990 году [2], а затем в 1996 году они были углублены и расширены Э. Эриксоном [3]. Первоначально эти термины использовались исключительно в рамках психоанализа и были разграничены как два аспекта идентичности личности. Некоторые отечественные и зарубежные психологи [Н.А. Иванова [4], Д. Кемпбелл, Р.Вайн [5] и др.] считают, что сама ситуация может определенным образом повлиять на процесс отождествления личности и группы. При этом ученые убеждены, что наиболее сильное идентификационное действие оказывают межгрупповые конфликты. В этом случае включенная в определенные межгрупповые отношения личность принимает в них активное участие и действует в соответствии с требованиями групповых норм и правил.

Кроме того, психологические эксперименты, проведенные А. Тешфелом, показали, что идентификация индивида с определенной группой оказывает прямое влияние на его поведение в межгрупповых отношениях [6]. Чем глубже индивид погружен в специфику той или иной группы, тем в большей степени становится выраженным его групповое, а не личностное поведение. При этом следует заметить, что у каждого индивида есть потребность быть включенным в ту или иную социальную группу, есть желание, чтобы его группа оценивалась в обществе позитивно и его идентичность имела определенную ценность. В связи с этим возникает необходимость в сравнении и сопоставлении с другими группами. Это подразумевает, во-первых, непрременную и четкую дифференциацию и, во-вторых, оценку различных групп по единым критериям. Для индивида важно, чтобы своя группа в иерархии оценок по каким-либо критериям оказалась выше других, ибо в этом случае этническая идентификация индивида повышает удельный вес его собственной самооценки. Следовательно, сопоставление этнических групп является важным когнитивным процессом, который актуализирует этническую идентичность.

Исходным моментом сопоставления является тот факт, что в основе человеческой жизнедеятельности лежит аксиологическая дифференциация познаваемой инонациональной культуры по шкале «опасно»/«безопасно», «полезно»/«вредно», «свое»/«чужое», поэтому в условиях межнациональной коммуникации действуют, в первую очередь, оценочные стереотипы. Эти стереотипы определяют пресуппозиции, которые весьма характерны для «наивных коммуникантов». Последние в процессе межэтнического общения постоянно задают себе такие вопросы, как: Какой язык легче? Какие обычаи и традиции лучше? и т.п. Подобное восприятие элементов инонациональной культуры в определенном смысле является прототипом современной массовой культуры, стремящейся везде и всюду проставить свои оценки. Впрочем, склонность к разграничению предметов окружающего мира через их оценку и классификацию – основное свойство человека, помогающее ему преодолеть страх перед континуальностью окружающего мира.

Попытаемся ответить на вопрос: насколько же реальны границы между «своим» и «чужим» миром? Ведь даже географическая карта в смысле межгосударственных границ никак не соотносится с природной реальностью, хотя и стремится представить культурную условность как природную неизбежность. Таким образом, хотя демаркация этнокультур и эфемерна, но именно она создаёт в сознании мир, в котором живет представитель определенного этноса.

Определение этнических границ происходит, как правило, в процессе межэтни-

ческих контактов, в результате которых индивид выбирает также наиболее приемлемую аккультурационную стратегию этнической идентификации. При этом каждый мигрант должен для себя решить два вопроса, неизбежно встающие перед ним:

1) отношение к родной культуре, необходимость сохранения унаследованной идентичности;

2) отношение к принимающей национальной культуре, необходимость усвоения её норм и ценностей.

Комбинация ответов на эти основные вопросы составляет модель аккультурации:

		Стремление к усвоению новой идентичности	
Стремление к сохранению унаследованной идентичности		да	нет
	Да	интеграция	сепарация
	Нет	ассимиляция	маргинализация

Если мигрант или вынужденный переселенец не хочет сохранять свою этническую идентичность и постоянно стремится к контактам с представителями доминирующей культуры, то такая стратегия носит выраженный *ассимилятивный* характер. Если же группа мигрантов стремится поддерживать лишь собственную культуру, избегая при этом контактов с представителями доминирующей нации, то такой тип взаимодействия соответствует стратегии *сепарации*. Другая сторона этого процесса, когда доминирующая группа, не принимая этнокультуру мигрантов, навязывает собственную идентичность меньшинству, называется *сегрегацией*. Если же обе группы заинтересованы в сохранении своей этнической идентичности, в созидательном взаимодействии – это говорит о выборе стратегии *интеграции*. Безусловно, интеграция – самая конструктивная и оптимальная в современном поликультурном сообществе стратегия, нацеленная на взаимовыгодное сотрудничество. Противоположностью интеграции является стратегия *маргинализации* – наиболее дезадаптивный тип поведения, когда мигранты не стремятся ни к сохранению собственной этнической идентичности, ни к развитию отношений с доминирующей нацией.

Несомненно, в реальной жизни редко можно наблюдать чистый выбор единой стратегии поведения: в отношении разных объектов и в разных сферах жизнедеятельности могут действовать различные аккультурационные стратегии. Кроме того, сам выбор во многом зависит от неизбежного для любого мигранта внутриспсихического конфликта между инстинктивными побуждениями и социальными нормами принимающей стороны. В этой связи мигрант может демонстрировать, например, сепаратистские ориентации в отношении пищи, ассимиляционные – в отношении одежды и интеграционные – в плане предпочтения сексуальных контактов. Таким образом, выбор стратегии аккультурации зависит и от степени приемлемости мигрантом того или иного элемента инациональной культуры (причем эта приемлемость может проявляться как вполне осознанно, так и на бессознательном уровне), и от оценки элементов миграционной культуры принимающей стороной.

Кроме того, необходимо выделить различные сферы жизни мигранта, в каждой из которых по-разному происходит процесс аккультурации. Это может быть частная жизнь; жизнь в пределах этнического сообщества, где преобладают нормы и ценности унаследованной культуры; общественная жизнь, где господствуют нормы и ценности принимающей культуры. Зачастую мигрант, выбирая стратегию ассимиляции,

не только стремится приобщиться к новой культуре, но и использовать её нормы, правила, язык, обычаи в частной жизни. Выбор же стратегии сепарации означает, что прибывшая группа стремится к использованию только родного языка, своих норм и правил даже в общественных институтах принимающей стороны. Однако не исключена возможность маневрирования этнической идентичностью, когда мигрант, отдавая предпочтение определенным межличностным отношениям и социокультурным факторам, демонстрирует приверженность нормам и ценностям той культуры, которая для него наиболее выгодна в настоящий момент.

Попытаемся выявить психологические условия, при которых индивидуальное поведение мигранта приобретает унифицированные черты представителя конкретной этнической группы. Для этого используем потенциал Я-концепции и условно расположим на одном полюсе индивидуально-личностные характеристики, а на другом – общеэтнические. Как мы уже выяснили, согласно теории Д. Кемпбелла [7], ситуация межгруппового конфликта активизирует в сознании социально-групповые параметры. Следовательно, любая претензия на лидерство в межэтнических взаимоотношениях неизбежно детерминирует жесткую конкуренцию этносов в борьбе за власть, ресурсы, права, социальные и экономические преференции. Этносы, занимающие в регионе доминирующее положение, стремясь сохранить «статус-кво», как правило, устанавливают свою систему ценностей и идеологию. Принадлежность к нелидирующим этносам потенциально несет в себе возможность негативной социальной идентичности, особенно если в данном социуме уже приняты ценности нации-доминанта. Таким образом, если принадлежность к тому или иному этносу в определенном социуме связана со статусным положением, то в этих условиях и сама этническая идентичность может восприниматься позитивно или негативно.

Для представителей этнических меньшинств с низким статусом существует два способа поддержания и сохранения позитивной идентичности – этническая мобильность и социальное изменение. Этническая мобильность означает, что границы этноса проницаемы и представители одних этносов могут менять свою национальную принадлежность, прилагая для этого целенаправленные усилия. В социальной практике тому примеров немало. Принцип же социального изменения основан на том, что для представителей этноса сама возможность изменения национальности неприемлема. В этой связи свое положение они могут улучшить лишь в том случае, если добьются изменения статуса для своего этноса.

Следует признать, что концепция А. Тешфела [6] представляет собой чисто мотивационную теорию, которая нацелена на поиск ответов на такие вопросы, как, например:

- почему люди идентифицируют себя?
- по каким причинам возникает межэтническая дифференциация?
- как сохранить позитивную этническую идентичность?

Несомненно, данная концепция не могла охватить постоянно расширяющийся спектр сложнейших проблем социального и психологического характера, возникающих в сфере этнонациональных отношений. Вот почему на рубеже XX и XXI веков на её основе Д. Абрамсом и М. Хогом была создана когнитивная теория самокатегоризации, опирающаяся на психоанализ и нацеленная на изучение механизмов категоризации и групповой (этнической) поляризации. Соединение возможностей психоанализа и этих двух теорий стало хорошей методологической базой для изучения не только проблемы этнической идентификации, но и межэтнических отношений в целом. Исследования, проведенные в ряде регионов РФ по такой методологии, показали, что одним из последствий этнической категоризации является этнический фаворитизм, т.

е. приписывание несуществующих элементов и качеств определенному этносу в целях его возвеличивания (например, искусственное удревление истории народа и т. п.).

Этнический фаворитизм может обостряться, когда актуализируются процессы категоризации, но он может и редуцироваться, когда у представителей этноса-аутсайдера появляется возможность самореализации в органах государственной, региональной, муниципальной власти или в бизнесе по неэтническим критериям. Кроме того, установлено, что этнический фаворитизм снижается при условии, если представители различных этносов начинают добровольно и целенаправленно формировать общую (например, российскую или европейскую) идентичность.

Таким образом, опираясь на теорию самокатегоризации, можно рассматривать феномен «этническая идентичность» как часть Я-концепции, возникающую из осознания принадлежности к определенному этносу и включающую в себя систему этнодифференцирующих признаков, в качестве которых могут выступать обычаи, традиции, духовные ценности, религия, историческая память, язык, национальный характер, сложившиеся авто- и гетеростереотипы и т. д. Анализируя этническую идентичность как этнопсихологический феномен, следует признать факт этнического конструирования. В современных социокультурных условиях такое конструирование часто приводит не только к преодолению отчуждения от родной культуры, но и к культивированию чувства национальной исключительности у представителей этноса, лидирующего в том или ином регионе, что, безусловно, усугубляет межэтническую напряженность в обществе. При этом следует учитывать, что негативные стереотипы этносов-аутсайдеров помогают оправдывать экономическое и социальное превосходство тех, кто сосредоточил в своих руках основные властные и финансово-экономические ресурсы региона. И наоборот, позитивная система автостереотипов и гетеростереотипов позволяет любому этносу, даже самому малочисленному, цивилизованно отстаивать свои права и заявлять о своих социально-экономических и политических претензиях.

Специфика взаимоотношений коренного населения с мигрантами и вынужденными переселенцами в реальных геополитических условиях многонациональных регионов современной России заключается, прежде всего, в том, что принимающее большинство часто также представлено не одной, а несколькими нациями. В поликультурных сообществах особое значение имеет то, какую установку демонстрируют представители доминирующих национальных культур: именно она определяет и стратегию этнической идентификации, и политику межнационального взаимодействия.

Итак, феномен этнической идентичности в контексте психоанализа можно использовать для более детального исследования современных миграционных процессов в России. Каждый мигрант, идентифицируя себя с конкретной культурой, проводит границу собственного этнокультурного пространства. В этом пространстве представляется уместным говорить не только о концептах «свой»/«чужие», но и о целом концептуальном поле. «Свой» и «чужой» не являются раз и навсегда установленными маркерами: они проявляют территориальную, индивидуальную и историческую неоднородность. Наиболее дифференцированы гетеростереотипы в пограничных областях, именно здесь чаще всего присутствуют отрицательные коннотации, в центре собственной этнокультурной среды образ чужого менее эмоционален и более взвешен. Кроме того, следует учитывать, что баланс негативных и позитивных коннотаций меняется также в зависимости от исторического отрезка времени и от конкретной социально-экономической ситуации. При этом необходимо отметить, что научно-практическая ценность этнической идентичности как этнопсихологического феномена очевидна, ибо она рассматривается в данном случае как степень субъективности

осознания индивидом себя в качестве представителя той или иной этнокультурной общности. Эта субъективная осознанность представляет собой континуум, на одном полюсе которого находится определенность этнической идентичности, а на другом – неопределенность.

Данная характеристика этнической идентичности является весьма показательным индикатором уровня стабильности межнациональных отношений. Если этническая идентичность у представителей национальных меньшинств четко определена и соответствует реальности, то это свидетельствует о стабильности поликультурного общества, о его готовности к конструктивному межнациональному сотрудничеству в условиях миграции. Неопределенность этнической идентичности или её завуалированность являются верными признаками дискомфорта существования национальных меньшинств в регионе и нарастания конфликтного потенциала в многонациональном сообществе до опасного уровня.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Tufte E. R. Envisioning information [Текст]/ E. R. Tufte. New York: Graphics Press, 1990.
2. Фромм Э. Бегство от свободы [Текст]/ Э. Фромм. М.: Мысль, 1990.
3. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис [Текст]/ Э. Эриксон. М.: Прогресс, 1996.
4. Иванова Н. А. Психологическая структура социальной идентичности. Дисс....доктора псих. наук. Ярославль, 2003. – 363 с.
5. Le Vine R., Campbell, D.T. Ethnocentrism: Theories of conflict, attitudes and group behavior [Текст]/ R. Vine, D. T. Campbell. N.Y.: Wiley, 2002.
6. Tufte E. R. Envisioning information [Текст]/ E. R. Tufte. New York: Graphics Press, 1990.
7. Кемпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях [Текст]/ Д. Кемпбелл. СПб., 1.

A.A. Egizarjanz

DETERMINATION OF MIGRANTS' ETHNIC IDENTITY IN THE MOVEMENT OF PSYCOANALYSIS

Abstract: The ethnic identity is considered in the movement of psychoanalysis as an ethno psychological phenomenon representing itself such a part of the self-concept, which comes into existence from awareness of belonging to the particular ethnic community and includes the system of ethnic differentiating features. This subjective consciousness offers the continuum with determinacy of ethnic identity on its first pole and indeterminateness on another one. The given description of ethnic identity is an extremely significant indicator of stability level in interethnic relations.

Key words: Psychology of migrants, ethnic identity, psychoanalysis, international relations, interethnic conflicts.

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КИНЕМАТОГРАФА*

Аннотация: Статья посвящена исследованию проблем, связанных с феноменом возникновения кинематографа и экранной культуры в целом. Принимая деление на «люмьеровский» и «мелесовский» путь развития кино, автор статьи дополняет эти понятия обращением к архетипам коллективного бессознательного и описывает этап возникновения кинематографа как реализацию двух основных их видов.

Ключевые слова: психология искусства, архетипы, коллективное бессознательное, психоанализ.

З. Кракауэр, определяя монтажно-фотографическую природу кинематографа, писал: «Фотографический кинофильм, подобно плоду во чреве матери, произошел из двух разных элементов. Его породило сочетание моментальной фотографии (в том виде, в каком ее возможности использовали Майбридж и Марей) с более ранними изобретениями – волшебным фонарем и фенакистископом. Позже в фильм вошли иные, нефотографические элементы, такие, как монтаж и звук. Однако среди всех элементов кинематографа фотография, в частности моментальная, может законно претендовать на главенство и приоритет, так как она бесспорно была и остается решающим фактором, определяющим содержание фильма» [1]. Действительно, многие историки и теоретики кино сходятся в той мысли, что в становлении кинематографа участвовали две традиции, воплощенные в феномене фотографии и «волшебного фонаря» (Laterna magica). Каждая из этих традиций весьма давняя. «Волшебный фонарь» как техническое изобретение являлся проекционным аппаратом, внутри которого находился источник света. Луч, проходя через стеклянную пластину с нанесенным на ней изображением, проецировал изображение, увеличенное благодаря оптической системе, на экран. Laterna magica по своему оптическому устройству была противоположна другому изобретению – «камере обскура» (Camera obscura). «Камера обскура» представляла собой затемнённое помещение (или большой ящик) с проделанным в нем небольшим отверстием. Свет, проходя через крохотное отверстие, создавал изображение на «экране», расположенном на противоположной от отверстия стене.

Изобретение Laterna magica, по всей вероятности, принадлежало голландскому ученому Христиану Гюйгенсу. Датский математик Томас Вальгенштейн впервые ввёл в обиход термин Laterna magica и стал главным популяризатором аппарата. Первое известное нам имя, связанное с использованием Laterna magica в качестве зрелища, принадлежало немецкому ученому, монаху ордена иезуитов отцу Кирхеру. Одна из его центральных идей заключалась в попытке физического воплощении т.н. «Универсального метода» или «Великого искусства» (Ars magna - Анаграмма, представленного анаграмматическим методом) Раймонда Луллия. Предание гласило, что Луллий получил божественное откровение, увидев на листьях буквы разных алфавитов, листья двигались от ветра и таким образом составляли различные комбинации слов на разных языках. Так появился Ars magna «Великое искусство», заключающееся в описании мира, основанного на определении основных элементарных единиц и их последующего комбинаторного сочетания. В качестве некоего шаблона, иллюстрирующего

* © Виноградов В.В.

эти принципы, Луллий создает свои знаменитые круги, на которых обозначаются логические понятия, а комбинации различных секторов этих кругов должны были описывать законы строения мира. Отец Кирхер, изучавший оптические и акустические эффекты, обратился к работам Луллия и уже в свою очередь создал приспособления, напоминающие эти круги, а также машины, в основе которых лежал все тот же комбинаторный принцип *Ars magna*. Подавляющее большинство его изобретений имели цель выявить аналогию между видимым изображением и мировым порядком. Вселенная строилась, по Кирхеру, на основе некоего тайного кода, расшифровку которого дают различные науки, главным образом оккультные. Поэтому многие его машины пытались обработать в той или иной степени «закодированные понятия» на основе мистических представлений того времени. Он создает несколько трудов, описывая эти принципы применительно к различным областям: «*Ars magna, lucis et umbrae, in decem libros digesta*», «*Ars magna sciendi sive combinatoria*». Возможность создания некоего алгоритма понимания окружающего мира, по мнению автора, касалось не только «волшебного фонаря» или «машин метафор», но, например, и возможности сочинения музыки абсолютно любым человеком.

Что касается «волшебного фонаря», то он в своей основе представлялся иллюстрацией, иногда метафорической, а иногда и непосредственной, определенных понятий, часто нравоучительных. Кирхер становится автором «сатирических и трагических» пьес, используя *Laterna magica*. Интересно и другое его изобретение – «машина метафор», представляющая собой оптическое устройство, позволяющее совмещать зеркальное отражение человека с различными «фантастическими» образами. Так, в её отражении посетитель мог видеть себя, но с головой какого-либо животного, олицетворяющего тот или иной порок. Интересно, что подобные представления имели и звуковое сопровождение: музыка, голоса, различные эффекты. Вполне очевидно, что это было прообразом будущего кинематографического представления.

Кирхер, совершенствуя *Laterna magica*, стремился к созданию некой визуальной метафоры, раскрывающей сущность мира. Все увиденное должно было подвести человека к пониманию устройства и смысла окружающего. В основе этих разработок лежало моделирование мира с помощью визуальной метафоры, очень важного принципа для понимания одной из составляющих будущего феномена кинематографа. Закономерно, что подобный посыл был вскоре потерян, и зрелище стало приобретать развлекательный характер. Первые сеансы демонстрации *Laterna magica* часто вызывали у зрителей изумление, а порой – ощущение «панического страха», недаром изобретение получило название «фонарь ужаса». Подобное зрелище скорее напоминало спиритический сеанс с появляющимися эфемерными, похожими на духов, образами. Такие демонстрации стали называть «фантасмагориями».

Что лежало в основе этого зрелища? Как мы видели у Кирхнера - желание создать «метафору мира». Позже, у других авторов, - попытка представить мир фантастический, иллюзорный, мистический, но главное, в основе своей, развлекательный. Это была первая «фабрика грез», создающая одновременно почти реальный и в тоже время иллюзорный мир.

Само по себе зрелище *Laterna magica* весьма напоминало сон наяву, когда в темноте появлялись образы, в большинстве своем вытесняемые сознанием. Образы, часто имеющие негативную окраску и отвергаемые «дневным сознанием». Уже в эпоху появления кинематографа, наследующего традицию представлений *Laterna magica*, сформируется целая психоаналитическая традиция рассмотрения отношений между кинематографом и сновидением человека. Например, в 1916 г. американский психолог Хьюго Мантерберг утверждает, что кинематограф имеет преимущества в отражении

механизма мышления, в отличие, например, от литературы. В дальнейшем уже психоаналитическая школа установила прямое соответствие между работой сновидения и кинематографическим зрелищем. Например, общность между ними видели в механизме регрессии [2]. В том числе этой проблеме были посвящены труды известных психологов: Б. Берга [3], М. Брерлея [4], Г. Габбарда [5], Д. Кляге [6].

Безусловно, в основе каждого из направлений лежала попытка реализации архетипов. На мой взгляд, психологической основой возникновения *Laterna magica* стали образы того, что К.Г.Юнг называл Анимой и Тенью [7]. Это доказывает уже сам тип просмотра и его репертуар, основанный на вытесненных образах. Это очевидно. Тень - это архетипическая форма, состоящая из материала, подавленного сознанием, содержание которого состоит из желаний, воспоминаний, которые вытесняются как несовместимые с Персоной и входящие в конфликт с социальными идеалами. Они часто содержат в себе негативные тенденции, которые человек хочет отвергнуть, включая животные инстинкты. Основой этих архетипов является то, что мы намереемся сделать подчиненным в нашей личности, чем мы пренебрегаем и чего никогда не развиваем в себе. Например образ врага, вселенского зла, наконец, образ дьявола или понятие первородного греха становятся основой архетипа Тени. В опыте сновидений она представляется нам как темная, примитивная, враждебная или пугающая фигура. Этот архетип наиболее опасен для психики, когда неузнан. Если Тень начинает высвечиваться сознанием, то она утрачивает многие из своих пугающих черт. В этом заключается, очевидно, основной психотерапевтический эффект «фантасмагорий», насыщенных персонажами, воплощающими образ Тени.

Но был и другой аппарат, в отличие от *Laterna magica*, пытающийся не создать новую реальность, а отразить, запечатлеть существующую – *Camera obscura*. По сути, это был прообраз фотографического устройства. Возможно, что первым использовал камеру-обскуру для зарисовок с натуры Леонардо да Винчи, описав её устройство в своём «Трактате о живописи». В 1686 г. Йоганнес Цан создает небольшого размера приспособление, в котором есть зеркальное устройство, проецировавшее изображение на матовую пластину, что позволило художникам переносить его на бумагу.

Какой же психоаналитический смысл скрывался за популярностью *Camera obscura*? Что за архетипы лежали в основе «фотографической» традиции? Фиксация реальности является древнейшей культурной тенденцией, получившей в наше время свое максимальное воплощение. Одним из наиболее крупных ее исследователей становится французский критик Андре Базен, автор знаменитой «онтологии фотографического образа» [8]. История искусств и в частности кинематограф, по его мысли, – это переход от меньшего к большему жизнеподобию. Например, история искусств мыслится им как история перехода от «плоскостности» к «глубине» (появление перспективы). Ту же самую тенденцию он наблюдает и в кинематографе, обозначая основной вектор его развития: переход от «плоского» кадра к глубинному построению мизансцены. Исходя из этих представлений, можно заключить, что *Camera obscura*, являясь неким воплощением реалистических тенденций в искусстве, фотография, а позже кинематограф, имеющий с ней неразрывную (в силу своей фотографической природы) связь, могут считаться высшей стадией реализма.

Если *Laterna magica* была скорее воплощением искусства темного, «дионисийского» характера, то *Camera obscura/camera lucida* – наследницы искусства «аполлонического». Ведь сам реалистический стиль, вплоть до документализма, есть не что иное, как воплощение аполлонических иллюзий человека. В терминологии аналитической психологии К.Г. Юнга это проявление того, что называется Персоной, т.е. то, что мы предъявляем миру. Это, по сути, «дневное сознание», создающее ситуацию

идентификации нашего Эго с определенными видами социальных ролей [9].

Социальное развитие общества приводит к более четкому формированию архетипа Персоны. Цивилизация, городская жизнь требовала предъявить миру определенный цензурированный образ. И человек, и государство в свою очередь должно было предъявить собственную Персону, ее систему репрезентации. На самом деле Персона – это есть некая иллюзорная благополучная картина внутреннего и внешнего мира (но в тоже время обладающая всеми объективными приметами). Фотографизм призван узаконить эту иллюзию, превратить ее в данность, чтобы не было и тени сомнения, что мир, представленный таким образом, неаутентичен. С развитием в обществе социальных, политических, экономических институций усложняется система именно визуальной составляющей культуры, повышается роль ее визуальной репрезентации. Отсюда возникает попытка зафиксировать именно на этом уровне собственную репрезентативную систему. Например, необходимы фиксированные символы идентификации человека и власти. Если ранее эту функцию на себя брала архитектура и скульптура, то теперь от визуальной культуры требуется повышенная оперативность и достоверность, которая есть только у фотографии и экранной культуры. Часть подобных задач решает, например газетная индустрия, но у печатного текста есть недостаток – безоговорочно мы верим только фотографическому изображению.

Возникновение экранной (фотографической) культуры в конце девятнадцатого века (промежуточным итогом которой стал кинематограф) во многом было связано с тем, что в обществе назрела необходимость в уже достаточно совершенном средстве запечатления и тиражировании той самой «репрезентативной реальности». Откуда взялась эта необходимость? Часть причин связана с созданием механизмов новой современной мифологии. Кроме того, реальность как таковая в условиях современной цивилизации сама по себе нуждается в фиксации, запечатлении – большинство происходящего имеет смысл только, если оно остается во времени, оставляет свой след. И таким средством фиксации становится кинематограф – одно из высших технологических достижений нового (буржуазного) общества. Как писал Бела Балаш – эпоха капитализма породила единственное искусство – искусство кино. Газеты, журналы традиционно являлись продолжением гутенберговой эпохи – эпохи тиражируемого слова. С определенного момента слова как такового было уже недостаточно. Новому жизненному укладу недостаточно запечатлеть себя в слове. Не подходила на эту роль и традиционная живопись (а скульптура тем более), явно не соответствующая новым условиям изменения и распространения информации. Именно индустриальный город становится неким катализатором жизни. Жизни не внутренней, а внешней, видимой, где любые изменения должны замечаться, ощущаться и, что самое главное, запечатлеваться. Запечатление – одна из главных проблем фиксации жизни, иначе многое становится бессмысленным. Только получившие «огласку» события в ней значимы. Идеал древних – счастлив тот, кто хорошо спрятался, становится абсурдным в условиях города. Формирование Персоны, которое осуществляется во многом благодаря визуальным системам, определяет наше Эго, которое в свою очередь обеспечивает чувство постоянства и направления в нашей сознательной жизни. Оно противится нарушению хрупкой целостности сознания и пытается убедить нас, что мы должны всегда сознательно планировать и анализировать наш опыт. В конце концов, две линии (аполлоническая и дионисийская), их гармоническое отношение определяют психическое здоровье индивидуума и общества в целом. А кинематограф выглядит как соединение и одного, и другого архетипа, являясь аналогом Самости как таковой. Самость есть соединение внешнего мира, представленного Персоной, и собственных подсознательных импульсов Тени и Анимы. Именно Самость и определяет стиль,

и выражается в стиле. Это архетип центрированности, единство сознания и бессознательного, который воплощает гармонию и баланс различных противоположных элементов психики. Согласно К.Г. Юнгу, «сознание и бессознательное не обязательно противостоят друг другу, они дополняют друг друга до целостности, которая и является самостью. (...) Архетипом человека является самость. Самость всеобъемлюща. Бог — круг, чей центр везде, и границ у него нет» [10].

Как было видно из предыдущего описания, *Laterna magica* (дионисийское начало) и *Camera obscura/camera lucida* – дагерротип - фотография (аполлоническое начало) были воплощением архетипов коллективного бессознательного. Та энергия, которая была воплощена в каждом изобретении, доводится до некоторого предельного значения. Первая попытка объединения двух архетипов в одно целое произошла в тот момент, когда фотография стала использоваться в «волшебном фонаре». Но новому изобретению не хватало жизнеподобного движения, что должно было в корне изменить саму типологию зрелища. Именно появление этого движения и превратило волшебный фонарь с его фотографическими слайдами в кинематограф. В силу того, что новое образование нельзя полностью свести ни к одному из предыдущих архетипов, можно говорить о появлении нового образования, к которому правомерно применить термин, введенный М.Эпштейном, «кенотип» [11]. Кинематограф явился неким новообразованием (кенотипом) [12], объединившим два архетипических образования.

Однако есть ли предшественник кинематографа, так же, пускай мифологически, объединяющий эти две тенденции, или кинематограф беспрецедентен? Технически, безусловно, кинематограф уникален. Но в мифологическом контексте у него есть предшественник – это образ зеркала (что подчеркивает фотографическую природу кинематографа). Мифологическая функция его весьма обширна, но она включает в себя все те же архетипы – Тень, Аниму и Персону. Смотрящийся пытается увидеть в нем то, что открыто его дневному сознанию (Персону) и рассмотреть постоянно ускользающее, то, что скрыто – Тень. Подобный феномен весьма распространен в истории культуры и связан, как правило, с образом «волшебного зеркала». Этот мифологический образ отвечал двум основным функциональным направлениям: информационному и демиургическому. Демиургическая функция зеркала вполне понятна, она постоянный спутник всевозможных магических манипуляций. Информационная же функция бывает следующих видов.

1. Зеркало отражает смотрящегося и внешний мир.
2. Зеркало может отражать, транслировать события прошлые, настоящие, будущие.
3. Зеркало - дверь в иные пространства. Именно через него уходят в «параллельный» мир. Именно в зеркале можно увидеть мир призраков (или, наоборот, именно с помощью зеркала можно распознать «мираж» - видимый глазу человека призрак, в мифологической традиции, не отражается в зеркале).

История развития кинематографа – это движение, с одной стороны, к большему жизнеподобию (появление звука, цвета, объема и пр.), а с другой – возможность моделировать мир по своему желанию, создавая эффект подлинности. Собственно, и весь путь его развития представляет собой приход то к одной, документалистской фазе, то к другой, формотворческой. Появление кинематографа, как было отмечено выше, явилось следствием изменений в социально-экономической области и неким ожиданием внутри самого искусства. Кинематограф, по мнению некоторых исследователей, явился воплощением реалистической мечты в искусстве. Его сравнивают с натурализмом в литературе и прерафаэлитам в живописи. Ч.Розен и Г. Цернер писали, что «фотография возникла для того, чтобы осуществить романтическую мечту о

непосредственном преобразовании реальности в искусство без вторжения интерпретатора, кода и традиции».

Кроме возникновения определенных стилевых направлений в живописи, во Франции, например в двадцатые - тридцатые годы XIX столетия возникает мода на «жизнеподобные панорамы» (пейзажи, выполненные с максимальной степенью достоверности). Само зрелище, проходившее в особых местах, становилось массовым, похожим на киносеансы. Создавая имитации природных процессов, панорамы предвосхищают стремление к фотографизму, что будет реализовано сначала в фотографии, а затем в кинематографе. Весьма симптоматично, что сам Дагерр, изобретатель дагерротипа, начинавший учеником у художника-панорамиста Прево, долгое время занимался созданием подобных панорам. Мало того, он усовершенствует обычную панораму, превращая ее в диораму. Весьма симптоматичный факт - новый способ запечатления и тиражирования изображения приводит к тому, что целое сословие портретистов-миниатюристов исчезает.

Необходимо сказать, что вместе с «живописной панорамой» возникла и «панорамная литература», где центральную роль играли «физиологии». Задачей его являлось изображение современного общества, его быта, нравов и пр. «Физиологические очерки», как правило, являлись мгновенными зарисовками с натуры. Натуралисты, ориентированные и упоминавшие Бюффона, имели в виду прежде всего исследования человека как вида, с биологическими ассоциациями. Ими отвергается эстетизм и провозглашается культ неприкрытой и во многом «грязной» действительности. Безусловно, благодаря этому, сфера «допустимого» в искусстве максимально расширяется. Всякого рода маргиналы, представители низших слоев населения становятся чуть ли не главными героями произведений. Именно эта сфера определила так называемую «физиологию». Физиологично все, что не является прекрасным. Физиологичны маргиналы, если рассматривать город и общество как организм. Появление и дальнейшее развитие «физиологий» показало, что они оказались самыми востребованными в художественной практике второй половины XIX и начала XX века. Первоначально «физиологии» были обращены на уличного персонажа, наблюдение за толпой, за конкретным представителем того или иного социального слоя. Позже произойдет перенос акцента на город как таковой. Сама жизнь, в восприятии того времени, интересна сама по себе, и вот почему возникает вопрос, связанный именно с «физиологическим взглядом». Физиология как таковая нацелена на исследование, наблюдение скрытого, невидимого внешним поверхностным взглядом. Это не взгляд «туриста», человека, спешащего на службу, это не повседневность и привычность, а, скорее, взгляд фланера.

Главное, что теперь определяет современную культуру, выразителем которой становится фланер, это перевес активности зрения над активностью слуха. Именно он неспешно путешествует по городу, пристально рассматривая все и вся или сидит в кафе, представляющееся неким зрительным залом. Весьма символично, что кинематограф появляется именно во Франции. Становясь естественным продолжением французской традиции наблюдения, это изобретение было органично связано с феноменом фланерства - «взглядом, открытым в мир».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кракауэр Э. Природа фильма. Реабилитация физической реальности. М.: Искусство, 1974. С. 52.
2. Этот механизм является центральным в феномене сновидения, а также определенная доля регрессии присутствует и на кинопросмотре. Зритель, например, до некоторой степени может потерять ощущение реальности. В этой ситуации его Эго ослабевает, зритель принимает пассивную позицию, что позволяет открыться его бессознательному. Функция сновидения (и параллельно киносеанса) заключалась в освобождении от напряжения при подавлении ИД, чтобы это не приводило к неконтролиру-

- емому взрывному освобождению.
3. Berg B. Film Theory, Psychoanalysis and Figuration: On Endless Night: Cinema and Psychoanalysis, Parallel Histories. 1999.
 4. Gabbard G.O. Psychoanalysis and Film, an Introduction. International Journal of Psychoanalysis. Key Papers Series, London and New York, 2001.
 5. Brerley M. On making a documentary film on psychoanalysis / The 1st European Psychoanalytic Film Festival held at BAFTA, London, November, 1-4, 2001.
 6. Kluge D. Psychoanalysis and Film. 1999.
 7. Юнг К.Г. Структура психики и архетипы. Пер с нем. Т.А. Ребеко. 2009.
 8. Юнг К.Г. Сознание и бессознательное. Пер с нем. В. Бакусева. 2007.
 9. Базен А. Что такое кино? М.: Искусство, 1972.
 10. William McGuire and R.F.C. Hull, eds. C.G. Jung. Speaking. Princeton, Princeton University Press, 1977, p. 86.
 11. Эпштейн М. Парадоксы новизны. О литературном развитии XIX - XX веков. М., 1988.
 12. «Кенотип (kenotipe, от греч. «kainos» — «новый» и «typos» — «образ», «отпечаток») — «новообраз», обобщенно-образная схема мыследеятельности, не имеющая прецедентов в коллективном бессознательном и по своему символическому значению относимая к будущему.
 13. Ямпольский М. Видимый мир. М., 1993. С. 48.

V. Vinogradov

LES CONDITIONS CULTURELLES, HISTORIQUES ET PSYCHOLOGIQUES DE L'APPARITION DU CINÉMATOGRAPHE

Annotation: Cet article est consacré à l'étude des problèmes liés au phénomène de la naissance du cinéma et de la culture, de l'écran en général. L'auteur de l'article admet les deux branches dans le développement du cinéma – «de Lumières» et «de Méliès». Cet enrichit les deux notions par l'archétype de l'inconscience commune, il décrit l'étape de l'apparition du cinéma comme la réalisation des deux archétypes.

Key words: Art psychology, archetypes, collective unconscious, psychoanalysis.

ТРЕНИНГ УВЕРЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ С КАТЕГОРИЯМИ «ОБИДЧИКОВ» И «ОБИЖЕННЫХ»*

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме проведения тренинга «уверенного поведения» с подростками – «обидчиками» и «обиженными». На основе исследований, проведенных в школах-интернатах Московской области, даются рекомендации по построению занятий в Т-группах. Автор является ассистентом кафедры социальной психологии и педагогики Коломенского государственного педагогического института.

Ключевые слова: социально-психологический тренинг, уверенное поведение, практическая социальная психология, социально одобряемые способы поведения.

Современный психолог и социальный педагог в своей практической деятельности наряду с консультациями, индивидуальными и групповыми беседами все чаще старается использовать социально-психологический тренинг, который позволяет использовать различные формы обучения знаниям и умениям в сфере общения и межличностного взаимодействия. Это становится наиболее актуальным при работе с категориями «обидчиков» и «обиженных».

В основе практики групп тренинга (или так называемых Т-групп) находится групповая дискуссия, где предметом оказываются реальные межличностные отношения подростков. При этом главной задачей социально-психологического тренинга является изучение и анализ динамики процессов, происходящих в группе, самими участниками. Результатом подобного анализа становится возросшая компетентность подростков в отношении собственных мотивов поведения, возможностей в межличностном общении, понимание стратегий поведения в притесняющих ситуациях, апробирование возможных путей их избежания.

Проведенные нами исследования в Каширской и Чеховской спецшколах Московской области показывают, что у подростков, относящихся к категории «обиженных», не развиты коммуникативные умения, а у «обидчиков» не сформировались социально приемлемые способы взаимодействия, поэтому мы выделяем следующие особенности проведения тренинговых упражнений при профилактике притеснения:

- специфика тренинга для подростков, относящихся к категориям «обидчиков» и «обиженных», заключается в большой ответственности социального педагога и психолога. Это диктуется не только позициями «обидчиков» и «обиженных», но и возрастными особенностями подросткового возраста, незавершенностью формирования личности, повышенной эмоциональностью или замкнутостью подростков;
- эффективность тренинговых занятий зависит от тщательной подготовки социального педагога и психолога. Требуется большая динамичность тренинга, частая смена видов деятельности в организационном и в содержательном плане;
- анализ проблемной ситуации, в которую попал подросток: виды, формы, средства притеснения, применявшиеся по отношению к нему.

С учетом данных особенностей в групповом тренинге с категориями «обидчиков» и «обиженных» следует выделять следующие этапы:

1. Диагностический этап. На этом этапе каждый подросток задумывается над

* © Сафронов А.И.

своими личностными качествами, взаимоотношениями со сверстниками. Составляется список ситуаций, в которых ребенок выступает как «обидчик» и «обиженный». Используются методики «Диагностика видов притеснения» и «Диагностика конфликтных отношений и притеснения подростков в различных сферах жизни» (по И. П. Башкатову).

Цель – установление «обратной связи», эмоционально позитивного контакта между подростками, между подростком и взрослым.

2. Когнитивный этап. Этот этап предполагает изучение индивидуально-психологических особенностей подростков, раскрытие социально приемлемых способов взаимодействия между людьми. Кто такие «обидчик» и «обиженный»? Что такое агрессия, насилие, притеснение. Чем можно обидеть? Как не причинить вред другому человеку?

Цель – раскрытие сущности альтернативных социально одобряемых способов взаимодействия.

3. Коррекционный этап. Данный этап характеризуется тем, что психолог непосредственно оказывает психолого-педагогическую помощь подросткам, находящимся в позициях «обидчиков» и «обиженных».

Цель – выработка стереотипа социально одобряемого, «уверенного поведения» поведения.

Как показывает практика, наиболее сложным в плане реализации для педагогов, воспитателей и психологов становится коррекционный этап. Это обусловлено тем, что именно здесь и сейчас подросток преодолевает асоциальные стереотипы действий, познает и закрепляет в своем опыте просоциальную модель поведения. Важным моментом коррекционного этапа становится раскрытие понятия «уверенное поведение». Часто вместо уверенности подростки – «обидчики» и «обиженные» демонстрируют различные поведенческие реакции. Опыт практической работы в тренинговых группах с категориями «обидчиков» и «обиженных» показывает, что **агрессивная** реакция – самая первая и получается почти произвольно. Ее последствия непредсказуемы – агрессия – это своеобразный бумеранг: рано или поздно любой агрессор сталкивается с более сильным агрессором.

Вторая реакция – тоже распространенная замена уверенного поведения – **манипуляция**. Подросток знает слабые места другого и умеет надавить на них так, чтобы другой вел себя в соответствии с ожиданиями. Все манипуляции направлены на подтверждение собственной значимости: «Я хороший (выдержанный, умный, успешный), а ты – плохой (без тормозов, недалекий, невезучий)». Часто манипуляции и применяются для того, чтобы уйти от решения задачи, которая кажется сложной, требующей признания своих слабостей.

Третий вид реагирования – **уход**. Подросток, уходя от конструктивного взаимодействия, не приобретает опыта отстаивания своей точки зрения, а значит, легко может стать объектом чьей-то манипуляции. Его могут использовать, а он, не желая показаться невежливым, недобрым, будет бояться сказать «нет». Из четырех приведенных вариантов уверенному поведению соответствует третий. Этот ответ и объясняет ваше поведение, и не задевает другого, причем оставляет ему шанс переменить свою точку зрения. В этом и состоит уверенное поведение – защитить свое мнение, но не давить на других, поставить себя так, чтобы не боялись, но уважали.

С учетом перечисленных выше стратегий поведения подростков – «обидчиков» и «обиженных» психологу необходимо решать две задачи: выяснить, насколько подросток расположен к формированию уверенного поведения, и пробудить интерес к участию в тренинговых занятиях. Показателем заинтересованности подростка яв-

ляется стремление разобраться в том, почему какие-то варианты поведения менее эффективны, а какие-то более. Упорное отстаивание подростком эффективности агрессивного поведения говорит о том, что ему будет очень тяжело. Опыт проведения тренинга показал, что воспитанники спецшколы зачастую не выбирают «уверенное поведение». Те, кто не относится к высокостатусным группам, выбирают агрессивное поведение в качестве желаемого. А те, кто имеет низкий статус, часто выбирают уход, поскольку в действительности не всегда могут избежать неприятной и травмирующей ситуации. Важно сделать акцент на том, что поведение, которое обеспечивает безопасность и успех в спецшколе, вне нее может не быть таким эффективным. Для разрешения этого противоречия подросткам, находящимся в ролевых позициях «обидчиков» и «обиженных», предлагается участвовать в тренинге, как с точки зрения спецшколы, так и с точки зрения свободы. Он должен сам почувствовать разницу между тем, что приемлемо и неприемлемо в спецшколе и вне нее. Также многие подростки проявляют самый живой интерес к проблеме психологической манипуляции. Их социальный опыт перенасыщен манипулированием, как с их стороны, так и со стороны других людей по отношению к ним. Подростки, находящиеся в ролевых позициях «обидчиков» и «обиженных», демонстрируют следующие виды манипуляций. **«Диктатор»** – самый распространенный вид манипулятивного взаимодействия (46 % всех случаев). Совершается она в четыре шага. Сначала манипулятор убеждает другого человека в его исключительной работоспособности, необычайных профессиональных и личностных качествах. Затем человеку поручается значительный объем работы. На третьем шаге, после выполнения работы, «руководитель» придирается к какой-то мелочи в провокационной, грубой форме. Цель манипулятора - убедить себя в несостоятельности других людей и тем самым подтвердить, что только себе можно доверять в полной мере. В ходе тренинга подросткам предлагается ответить на такие вопросы: как предотвратить манипуляцию диктатора? Подумайте, почему вы верите людям, которые говорят вам о том, какой вы замечательный? Зачем вам это нужно, если вы прекрасно знаете, что никто никого не хвалит просто так? При этом психологом даются рекомендации следующего характера: вы можете предотвратить манипуляцию уже на первом шаге, сказав, что ничем не отличаетесь от других, более того, у вас масса недостатков, например... и т. д. Если вы не сумели остановить диктатора на первом шаге, то, делая отчет о своей работе, начинайте с недостатков, таким образом, вы лишите диктатора повода упрекнуть вас в чем-либо. Спрашивайте у диктатора совета, как в следующий раз предотвратить такие ошибки. Наконец, если диктатор начинает придирается к мелочам, притом, что в основном работа выполнена вами успешно, согласитесь, что вы не предусмотрели всех деталей и надеетесь на ценные указания начальника. Помните, что у каждого диктатора есть шанс стать уверенным в себе лидером и избавиться от своих манипулятивных привычек. Попросите подростка привести примеры поведения в духе «Диктатора» - скорее всего, он сталкивался с подобным не раз.

Другая распространенная манипуляция (21% случаев) - это **«Жертва»**. Данная манипуляция осуществляется в три шага. На первом этапе манипулятор вынуждает других давать ему советы и оказывать помощь. Жалобный вид и тон жертвы располагает другого человека сразу сократить дистанцию в общении. Затем помощь признается неэффективной или требуется столько помощи, сколько другой человек оказать не может. Жертва жертвы инстинктивно отдаляется от манипулятора, и в этот момент манипулятор выносит свой приговор: «Вы такой же, как все, - наобещаете всего-всего и в кусты!» или: «Что ж, я так и знал, моим проблемам нельзя помочь!» Психологическая выгода манипулятора-жертвы велика и разнообразна - он получает помощь

(за него делают то, что ему делать не хочется) и убеждает себя в том, что с его проблемами нельзя справиться, получая оправдание, чтобы ничего не делать и впредь. Предотвратить «Жертву» трудно, но возможно. Уже на первом шаге манипуляции вы можете сказать «нет» или ограничить аппетиты жертвы. Если вам трудно это сделать, задайте подростку вопрос: «Почему вы идете на контакт с теми, кто ищет помощи?» Не стесняйтесь говорить жертве о своих чувствах: что вы сердитесь, что вас не устраивают эти требования, что вам не по себе от обилия просьб и жалоб и т. д. Не забудьте сказать «жертве» и о том, что для решения ее проблемы требуются в первую очередь ее собственные усилия, и только потом – помощь других людей.

Еще одним видом является манипуляция, условно названная «**Шантаж**» (18% случаев). Манипулятор «сажает» другого человека на крючок условной любви: «Я люблю вас (одобряю, повышу в звании), если вы сделаете...». Затем тот, кем манипулируют, старается выполнить все, что от него требуют. Один из действенных приемов в манипуляции «Шантаж» - постоянное сомнение манипулятора в искренности и преданности другого, понуждение доказывать свою искренность, преданность, трудолюбие и т. д. Как справиться с «Шантажистом»? Для начала убедите подростка задать себе вопрос: «Что меня заставляет искать одобрения людей, которые меня используют?», «Могу ли я обходиться без мнения других, насколько я сам в состоянии оценить свою работу?» Если вы не можете дождаться от «Шантажиста» оценки вашей деятельности, говорите о своих успехах и неудачах сами, просите «Шантажиста» дать вам совет, поделиться опытом. Провоцируйте «Шантажиста» на оценку ваших действий, пусть даже негативную. Это даст вам повод сказать впоследствии: «Как что-то плохое - так сразу отмечаешь, а если что-то хорошее – то молчи!»

Часто в паре с «Шантажом» действует еще один тип манипулятора – «**Слабак**» (15% случаев). «Слабак» осуществляет свою манипуляцию в два шага: на первом он берет на себя очень много обязательств, а когда перестает справляться с нагрузкой – крайне резко выходит из игры (психосоматическое заболевание, нервный срыв, крупная ссора с окружающими). Цель «слабака» - стремление доказать другим, что он может все, и что другие без него не обойдутся. Одной из причин применения этой манипуляции становится неуверенность человека в собственной ценности. Люди, взаимодействующие со «слабаком», чувствуют свою неловкость и вину перед ним, что как бы дает ему право регулярно напоминать о собственной значимости и зависимости других. Остановить манипуляцию можно одним способом: перестать пользоваться услугами «слабака». Манипуляция «Слабак» может быть преобразована в настоящую альтруистическую заботу, если манипулятор перестанет воспринимать то, что он делает для других, как плату за их внимание и любовь.

В поведении подростка может соединяться несколько манипуляций. Так, «Шантаж» легко перетекает в «Диктатора», а «Диктатор» в «Жертву». Коммуникативная грамотность состоит не только в том, чтобы научить подростка распознавать и предупреждать манипуляции со стороны других людей, но и контролировать свое поведение, не допуская манипуляций со своей стороны.

Социальному педагогу, воспитателю и психологу необходимо помнить, что важное место в технологии проведения всех тренинговых занятий имеют **ритуалы** начала и завершения работы. Например, в начале работы подростки подходят друг к другу, делятся своими переживаниями. В завершении занятия можно встать в круг, взявшись за руки, можно подойти к тому человеку, с которым было приятно работать.

Правила группы дают ощущение психологической безопасности, а следовательно, – и самораскрытия участникам, возможность ведущему избрать демократический стиль, апеллируя к правилам, а не к своему авторитету. Правила принимаются

всеми участниками, в том числе – и ведущим, и другими взрослыми, пришедшими на тренинг.

Я-высказывания помогают участникам брать на себя ответственность за свои чувства и свое поведение, отличать свое отношение от отношения другого человека, следовательно, – с большим уважением относиться к другому. Для начала предлагаются определенные схемы, например: «Когда ты..., то я чувствую...», «Мне кажется, что...».

Работа проводится в **разных форматах**: обсуждение в общем кругу, работа в командах (по 8 – 10 человек), работа в микрогруппах (по 3 – 5 человек), работа в парах и индивидуальная работа. Состав групп всегда разный, что дает возможность подросткам получить опыт общения с разными людьми.

Ролевые игры, моделирующие жизненные ситуации, помогут отработать свое поведение, получить обратную связь от ведущего и других участников, побывать в роли другого человека, понять его.

Релаксация – традиционная техника тренингов, дает возможность расслабиться, посмотреть со стороны на себя, на ситуацию, на других людей, найти ресурсы для решения проблемы.

Обратная связь – необходимый элемент тренинга, позволяющий и ведущему, и участникам отслеживать общий групповой процесс. Это могут быть и высказывания в кругу после упражнения, и специальные жесты, и письменные работы.

Игры – это не только моделирование житейских ситуаций, но и деловые, и психологические игры, позволяющие наиболее полно отработать предлагаемую тему.

На основании опыта работы в Т-группах нами были выделены **кризисные ситуации**. Кризисные ситуации могут повредить работе группы, повлечь за собой ее распад, а могут, напротив, продвинуть группу на новый этап работы. Кризисные ситуации – это открытая конфронтация между участниками или между участником и ведущим (частный случай агрессии и притеснения); отчужденность педагога и детей, потеря у детей интереса к занятиям (при факультативных занятиях эта отчужденность может выражаться в резком оттоке детей); сильная эмоциональная реакция одного-двух человек; выяснение подростками во время занятий отношений либо с социальным педагогом, либо между собой (это можно рассматривать как частный случай монополизации внимания).

Тренинговые занятия также направлены на развитие социальных умений, так необходимых подросткам: умение сказать «нет» и принять «нет», умение представить себя, умение работать в группе и следовать групповым правилам, умение свободно выражать свои мысли и чувства, умение слушать других. Во время занятий ребята учатся справляться со своими эмоциями, всесторонне исследуют свой характер, смотрят на себя со стороны, пытаются понять причины своих поступков, задумываются о своем будущем. Разыгрывая ситуации, моделирующие поведение, дети осваивают психологически грамотное поведение, без притеснения, агрессии и насилия, в ситуациях общения со сверстниками и взрослыми.

Нами предложены теоретические основы построения тренинговых занятий с подростками, находящимися в позициях «обидчиков» и «обиженных», которые позволят эффективно осуществлять профилактику конфликтного, агрессивного и притесняющего поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Агрессия у детей и подростков: Учебное пособие / Под ред. Н. М. Платоновой. СПб.: Речь, 2004. 336 с.

2. Башкатов И. П. Психология асоциально-криминальных групп подростков и молодежи. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. 416 с.
3. Психология притеснения: «обидчики» и «обиженные»: Материалы пятой Всероссийской научно-практической конференции, г. Коломна, 21–22 апреля 2005 г./Под общей редакцией И. П. Башкатова. Коломна: КГПИ, 2005.

A. Safronov

TRAINING OF CONFIDENT BEHAVIOUR WITH CATEGORIES OF “OFFENDERS” AND “OFFENDED”

Abstract: The given article is devoted to the problem of the conducting of the training of ‘confident behavior’ of the minors. According to the experiments in some boarding-schools of Moscow region the author gives some instructions in the organizations of the lessons in T-groups. The author of this article is an assistant of social psychology and pedagogics chair of Kolomna State Teacher Training Institute.

Key words: The socially-psychological training, confident behaviour, the practical social psychology, socially approved ways of behaviour.

РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9:7.01

Гриник Д.В.

ВКЛЮЧЕНИЕ РЕГУЛЯЦИОННЫХ ЛИЧНОСТНЫХ МЕХАНИЗМОВ В РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

Аннотация: В статье изложены результаты экспериментального исследования включения регуляционных личностных механизмов в развитие способностей субъекта деятельности старших дошкольников. Общей целью диссертационного исследования являлось изучение особенностей личностных механизмов развития познавательных способностей старших.

Ключевые слова: познавательные способности, функционально-генетический подход к изучению способностей, мотивационная направленность, регулирующие механизмы познавательных способностей.

Функционально-генетический подход В.Д. Шадрикова к изучению одной из базовых психологической категорий – категории способностей, представляется перспективной и цельной концепцией способностей. Бесспорен факт наличия большого количество исследований способностей в психологии, но аспект, раскрывающий механизмы развития способностей личности, нашёл своё отражение только в теории В.Д. Шадрикова [15; 16; 17]. Хотя изучение данного вопроса находится только на начальном своём этапе и по-прежнему остаётся недостаточно полным.

В.Д. Шадриков определяет способности как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности [15]. Развитие способностей как многоуровневого образования представляет собой развитие системы функциональных, операционных и регулирующих механизмов. Центральным моментом этого процесса становится появление и развитие операционных механизмов, обусловленные определенным уровнем развития функциональных механизмов [1]. Развитие способностей как способностей субъекта деятельности идёт, прежде всего, за счёт интеллектуализации основных психических функций. Интеллектуализация способностей проявляется в вовлечении интеллектуальных операций в протекание основных психических функций: памяти, восприятия, воображения, представления [17, 57]. Мотивационная же сторона процесса оказывает регулирующее влияние как на те, так и на другие механизмы, обеспечивая необходимый тонус.

Необходимо отметить, что развитие личностных способностей ещё исследовано недостаточно. Остаётся практически неизученным вопрос о механизмах, приво-

* © Гриник Д.В.

дящих к развитию способностей личности, тем более, если объектом исследования являются дети дошкольного возраста.

Сторонниками данного подхода, на современном этапе развития психологической науки, осуществляется большое количество экспериментальных исследований, позволяющих изучить различные аспекты процесса развития способностей [2; 3; 4; 5; 10; 11; 14].

Однако, рассмотрение проблемы включения регулирующих механизмов в развитие способностей субъекта деятельности старших дошкольников, в результате чего способности приобретают личностную окраску и появляются их новые системные качества (что свидетельствует об интеграции работы регулирующих и операционных механизмов), остаётся неосвещённым вопросом психологии способностей. Лишь в работе К.В.Макаровой впервые анализируется развитие высших личностных способностей человека – духовных способностей, у младших дошкольников [4].

Включение дошкольников в изобразительную деятельность позволяет ставить специальную задачу формирования приемов умственной деятельности - интеллектуальных операций, в совокупности с развитием мотивационных компонентов способностей. Направляемая единым мотивом, целью и представлением о результате, формируется функциональная система деятельности, в основе реализации которой лежат отдельные психические функции.

Изобразительная деятельность оказывает влияние не только на развитие интеллектуальных операций (операционных механизмов способностей), но и способствует активизации личностных регуляционных механизмов человека. При умелой организации восприятия произведений искусства, которое является составной частью изобразительной деятельности детей, происходят изменения в эмоциональной сфере детей (например, происходит социализация эмоций, изменяется их окраска), обусловленные влиянием произведения на эмоциональную сферу [6,8,12].

Таким образом, интегрирующая функция эмоциональных состояний способствует устойчивой взаимосвязи психических процессов и психологических свойств, а развитие регулирующих и операционных механизмов способностей происходит одновременно. Вследствие этого образуется соответствующая психологическая структура, включающая свойства – состояние – процессы, необходимые для эффективного функционирования субъекта [7]. Итогом развития познавательных способностей становится повышение продуктивности деятельности.

Данные факты позволили нам предположить, что в процессе восприятия произведений изобразительного искусства и, в дальнейшей, целенаправленно организованной развивающей изобразительной деятельности, возможно, достичь максимально положительных изменений в развитии познавательных способностей старших дошкольников, за счёт качественных и количественных изменений в структуре способностей личности. А именно, за счёт включения регуляционных личностных механизмов в развитие способностей субъекта деятельности детей.

Основной целью исследования являлось изучение развития познавательных способностей старших дошкольников в совокупности развития способностей субъекта деятельности и способностей личности. Но в данной статье изложены лишь экспериментальные данные включения регуляционных личностных механизмов (в частности мотивационных предпочтений) в развитие способностей субъекта деятельности старших дошкольников, средствами изобразительной деятельности.

В эксперименте приняли участие 104 ребёнка 6–7 лет, посещающие подготовительные группы дошкольных учреждений. Экспериментальная группа изучалась в разных условиях: до воздействия средствами изобразительной деятельности – 1-й

констатирующий эксперимент (1-й этап исследования) и после специально организованного развивающего воздействия - 2-й констатирующий эксперимент (3-й этап исследования). Само развивающее воздействие, по специально разработанной программе, обозначено как 2-й этап эксперимента. Контрольная группа также изучалась с интервалом в 6 месяцев, но развивающего воздействия на неё не оказывалось.

В качестве диагностического инструментария использовали ряд методик: «Функциональная методика развития мнемической деятельности» [В.Д. Шадриков, Л.В. Черемошкина] [18], «Изучение осознания мотивационных предпочтений» [Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной] [13, 207-208], «Изучение действенности общественного и личного мотива» [Д.В. Сергеевой] [9, с. 63].

В результате исследования общей преобладающей мотивационной направленности (методика «Изучение осознания мотивационных предпочтений») выявлен ряд особенностей (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительная таблица результатов изменения мотивационных предпочтений старших дошкольников, %

Мотивационные предпочтения	Группа испытуемых / этапы эксперимента			
	Экспериментальная		Контрольная	
	1-й этап	3-й этап	1-й этап	3-й этап
Вещественные желания	56	15	59	46
Удовлетворение материальных потребностей	2	2	0	10
Преобразование окружающей среды	0	17	2	4
Помощь и установление взаимоотношений	31	60	31	36
Не определено	10	6	8	4
Отказ	2	0	0	0

Статистический анализ (критерий χ^2 -квадрат) подтвердил наличие значимых различий (на уровне 1%) в экспериментальной группе в мотивационных предпочтениях дошкольников на 1-ом и 3-ом этапах эксперимента (26,39). В контрольной группе не выявлены значимые различия [7]. Установлены различия (на уровне 1%), на 3-м этапе работы в мотивационных предпочтениях дошкольников экспериментальной и контрольной групп (18,06), чего не отмечалось на 1-м этапе [3,1].

Особенности мотивационных предпочтений, с учётом уровня развития операционных механизмов мнемических способностей, представлены в табл. 2, 3. Для корректности формулировок по данным таблицы, количество испытуемых отдельных категорий (обозначенных по уровню развития операционных механизмов) приняли за 100% (например, дошкольники экспериментальной группы, имеющие высокий уровень развития операционных механизмов мнемических способностей, составляют 100%).

Таблица 2

Сравнительная таблица результатов изменения мотивационных предпочтений старших дошкольников, экспериментальной группы, %

Мотивационные предпочтения	Уровни развития операционных механизмов мнемических способностей					
	1-й констатирующий эксперимент			2-й констатирующий эксперимент		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
ВЖ	70	55,6	51,5	16,7	7,7	19
УМП	0	0	3	0	0	4,8
ПВОС	0	0	0	5,6	30,8	19
ПУВ	20	33,3	33,4	66,7	61,5	52,4
Не опред.	10	11,1	12,1	11	0	4,8

Примечания: ВЖ – вещественные желания; УМП – удовлетворение материальных потребностей; ПВОС – преобразование вещественной окружающей среды; ПУВ – помощь и установление взаимоотношений.

Таблица 3

Сравнительная таблица результатов изменения мотивационных предпочтений старших дошкольников, контрольной группы, %

Мотивационные предпочтения	Уровни развития операционных механизмов мнемических способностей					
	1-й констатирующий эксперимент			2-й констатирующий эксперимент		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
ВЖ	33,3	69,2	63,3	9,1	58,4	55,2
УМП	0	0	0	9,1	8,3	10,3
ПВОС	11,1	0	0	9,1	0	3,5
ПУВ	44,5	23,1	30	63,6	25	31
Не опред.	11,1	7,7	6,7	9,1	8,3	0

Примечания: ВЖ – вещественные желания; УМП – удовлетворение материальных потребностей; ПВОС – преобразование вещественной окружающей среды; ПУВ – помощь и установление взаимоотношений.

Наиболее важен тот факт, что при более развитых операционных механизмах мнемических способностей как в экспериментальной группе, так и в контрольной преобладают желания, направленные на помощь и установление взаимоотношений с другими людьми. Учитывая, что желания данной категории, являются мотивами общественного порядка, а не узколичными (такими, как вещественные и материальные), и свидетельствуют об умении подчинять свои желания и поведение, можно опосредованно предположить включение работы регулирующих механизмов. А значит, подтверждается следующее – чем выше развиты операционные механизмы способностей, тем выше развиты и регулирующие механизмы. Действительно, развитие способностей происходит путём интеграции регулирующих и операционных механизмов, за счёт чего способность приобретает личностную окраску, и появляются её новые системные качества. Таким образом, развивающее воздействие способствовало повышению качества способностей, что, в свою очередь, приводит к повышению продуктивности деятельности.

Исследование действенности общественного или личного мотива позволило выделить также ряд особенностей (табл. 4).

Таблица 4

Сравнительная таблица результатов изменения действенности общественных или личных мотивов старших дошкольников, %

Мотив	Группа испытуемых / этапы эксперимента			
	Экспериментальная		Контрольная	
	1-ый этап	3-ой этап	1-ый этап	3-ой этап
Общественный	19	50	21	31
Личный	81	50	79	69

Статистический анализ (критерий χ^2 -квадрат), подтвердил наличие различий на уровне значимости 1% в экспериментальной группе в преобладающей мотивации на 1-м и 3-м этапах работы (11,086). В контрольной группе таких различий не выявлено (1,24). Также установлены статистически значимые различия (на уровне достоверности 5%) на этапе 2-го констатирующего эксперимента в преобладании мотивов у испытуемых экспериментальной и контрольной групп (3,97), чего не отмечалось на этапе 1-го констатирующего эксперимента (0,06).

Особенности в преобладании общественных или личных мотивов, с учётом уровня развития операционных механизмов мнемических способностей, представлены в таблицах 5 и 6. Снова для корректности формулирования выводов по данным таблиц количество испытуемых отдельных категорий (обозначенных по уровню развития операционных механизмов) приняли за 100%.

Таблица 5

Сравнительная таблица действенности общественных или личных мотивов старших дошкольников экспериментальной группы, %

Мотивы	Уровни развития операционных механизмов мнемических способностей					
	1-й констатирующий эксперимент			2-й констатирующий эксперимент		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Общественный	50	22,2	9,1	77,8	38,5	33,3
Личный	50	77,8	90,9	22,2	61,5	66,7

Таблица 6

Сравнительная таблица действенности общественных или личных мотивов старших дошкольников контрольной группы, %

Мотивы	Уровни развития операционных механизмов мнемических способностей					
	1-й констатирующий эксперимент			2-й констатирующий эксперимент		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Общественный	44,4	23,1	13,3	63,6	16,7	24,1
Личный	55,6	76,9	86,7	36,4	83,3	75,9

При более развитых операционных механизмах мнемических способностей дошкольников как в экспериментальной группе, так и в контрольной ко 2-му констатирующему этапу эксперимента отмечается преобладание общественных мотивов, что позволяет говорить о развитии регулирующих механизмов. Общественные мотивы предполагают определённый уровень управления своим поведением и собственными личными мотивами. А значит, при развитых операционных механизмах более развитыми будут и регулирующие механизмы. Однако в экспериментальной группе коли-

чество детей с преобладающими общественными мотивами больше, чем в контрольной группе (77,8% и 63,6%). Данный факт свидетельствует о том, что развивающее воздействие способствовало повышению качества способностей за счёт более интенсивного включения в развивающиеся способности личностных компонентов (регулирующих механизмов).

Статистический анализ (критерий χ^2 -квадрат), показал наличие связи между уровнем развития операционных механизмов мнемических способностей и ответственностью общественного или личного мотивов дошкольников экспериментальной группы, на уровне достоверности 5% (8,6); в контрольной группе не выявлено аналогичной связи (4,21).

Исследование мотивов предполагало не только выбор детьми общественного или личного мотивов, но и выполнение поделки, то есть можно было оценить продуктивность деятельности детей. Установлено, что ко второму замеру в детских поделках стали появляться элементы творческого оформления поделки (например, выполненные из скорлупы грецкого ореха лодочки дети стали украшать флажками, цветочками и прочее). Именно появление творческих элементов указывает на изменение качества способностей, свидетельствует о повышении продуктивности деятельности детей и о более высоком уровне развития познавательных способностей.

Личностное отношение влияет на качество способностей и продуктивность деятельности. Именно поэтому в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной группой, увеличение числа дошкольников, у которых преобладает общественный мотив, более значительно, так же как и более развиты операционные механизмы мнемических способностей. Соответственно, и изменение количества детей, у которых преобладает узколичностный мотив, снизилось в экспериментальной группе более значительно, по сравнению с контрольной группой.

Учитывая наличие статистически значимой связи, установленной между уровнем развития операционных механизмов и преобладающим мотивом в экспериментальной группе, можно опосредованно утверждать, что способности личности (в данном случае мотивационные предпочтения) и способности субъекта деятельности (операционные механизмы мнемических способностей) развиваются в совокупности. Развивающиеся регулирующие механизмы, интегрируясь в общую структуру способности, приводят к продуктивному результату. Данный факт подтверждает развитие познавательных способностей старших дошкольников как многоуровневых образований.

В целом осуществлённое экспериментальное исследование позволяет утверждать, что развивающая работа, содержание которой основано на использовании в работе изобразительной деятельности, способствует развитию как способностей личности (мотивационные предпочтения), так и способностей субъекта деятельности (операционные механизмы). Регулирующие механизмы способностей, постепенно интегрируясь в общую структуру способностей, приводят к повышению продуктивности деятельности детей (чем выше развиты мотивационные личностные компоненты, тем более продуктивна деятельность). Данный факт доказывает начало формирования и включения регулирующих механизмов личностных способностей в общую структуру способностей, что приводит к повышению продуктивности деятельности и свидетельствует о развивающихся личностных способностях старших дошкольников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. М., 1960.
2. Барышникова Е.А. Особенности эмоциональных состояний креативных детей: Автореф. дисс. ...

- канд. психол. наук. М., 1997.
3. Кошенова М.И. Влияние внимания на успешность творческого мышления младших школьников: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1997.
 4. Макарова К.В. Развитие духовных способностей (на примере младших школьников): Дисс. ... докт. психол. наук. М., 2007.
 5. Мухина С.Е. Парциальность познавательных способностей младших школьников: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2001.
 6. Мясищев В.Н. Психические состояния и отношения человека // Психические состояния / Сост. и общ. ред. Л.В.Куликова. СПб, 2000.
 7. Прохоров А.О. Психология психических состояний: Сб. ст. Вып. 4 / Под ред. проф. А.О.Прохорова. – Казань: Изд-во «Центр инновационных технологий», 2002. С. 6-25.
 8. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций: Пер. с польск. М., 1979.
 9. Сергеева Д.В. Воспитание детей дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности. М., 1987. С.63.
 10. Соболева Т.Н. Развитие способностей зрительного восприятия у детей младшего школьного возраста: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1999.
 11. Стюхина Г.А. Развитие мнемических способностей (Срвнительное исследование детей и подростков конца 20-х и начала 90-х годов): Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1996.
 12. Тихомиров О.К., Виноградов Ю.Е. Психологические исследования. М., 1969. С.3-24.
 13. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии: Пособие для студ. высш. и средн. пед. учебн. заведений. М., 1998.
 14. Черемошкина Л.В. Психология памяти. М., 2002.
 15. Шадриков В.Д. Способности человека. М., 1997.
 16. Шадриков В.Д. Введение в психологию (способности человека). - М., 2001.
 17. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. М., 2007.
 18. Шадриков В.Д., Черемошкина Л.В. Мнемические способности: развитие и диагностика. М., 1990.

D.V. Grinik

INVERTION OF PERSON'S CONTROL GEARS IN THE DEVELOPMENT OF ABILITIES OF SUBJECT'S ACTIVITY OF ELDER CHILDREN UNDER SCHOOL AGE BY MEANS OF IMITATIVE ACTIVITIES

Abstract: This article contains the results of an experimental reserch of inversion of person's control gears in the development of abilities of subject's activity of elder children under school age. The common perpose of dissertational research is to study the features of person's gears of the development of cognitions of elder children under school age by means of imitative activities.

Key words: Informative abilities, the is functional-genetic approach to studying of abilities, the motivational orientation, regulating mechanisms of informative abilities.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ К ОБУЧЕНИЮ В ПРОФИЛЬНОМ ЛИЦЕЕ*

Аннотация: В статье рассматриваются психологические особенности учащихся с различным уровнем адаптированности в профильном лицее. Предложена структурно-иерархическая модель адаптации учащихся, включающая уровни адаптированности, критерии и показатели.

Ключевые слова: психологическая адаптация, психологические особенности профильного обучения, модель психологической адаптации к обучению в профильном классе.

Развитие и углубление комплексных процессов реформирования социально-экономической сферы современного российского общества способствует возникновению и утверждению новых типов учебных заведений, что обуславливается повышением интереса к престижности получения высшего образования. Требования, предъявляемые высшими учебными заведениями к уровню знаний абитуриентов, диктуют необходимость открытия широкой сети инновационных профильных учебных заведений. Главной задачей таких учебных заведений является целенаправленная и ранняя подготовка школьников к переходу в новую для них образовательную среду высшей профессиональной школы.

Концепция профильного обучения успешно реализуется в профильных лицеях. Их отличает тесное сотрудничество с вузом-партнером, которое нередко осуществляется в системе интеграции «школа – вуз», создающей единое информационное пространство лицея. Однако поступление в профильные лицеи приводит к ряду трудностей, с которыми сталкиваются старшеклассники. Эти трудности лицеистов детерминированы как объективными, так и субъективными причинами, которые нарушают их адаптацию к обучению в лицее.

В научной литературе широко представлены исследования, посвященные изучению адаптации в старших классах, колледжах и вузах [Р.Д. Атаева, 2004; Л.А. Даренских, 2000; Д.Н. Дубровин, 2005; И.А. Мнацаканян, 2004; А.А. Реан, 1995; Т.В. Снегирева, 1978 и др.], но малоизученными являются особенности адаптации учащихся к обучению в профильных лицеях. Обучение в профильном лицее, с одной стороны способствует возникновению и развитию новых потребностей, притязаний и целей, помогает раскрытию творческих сил учащихся. С другой стороны, адаптивные способности старшеклассников подвергаются постоянным испытаниям в связи с интенсификацией требований, встающих перед учащимися, необходимостью интеграции в новый коллектив, надвигающимися выпускными, а затем вступительными экзаменами.

Проблема исследования выявления психологических особенностей лицеистов обусловлена характером и содержанием обучения в профильном лицее, предъявляющим повышенные требования как к интеллекту и способностям учащихся, так и к их личностным особенностям. В этих условиях может возникнуть разрыв между требованиями учебной деятельности и возможностями лицеистов. Поэтому целью нашего исследования являлось изучение психологических особенностей учащихся при адаптации к обучению в профильном лицее.

* © Всеволодова Н.А.

Исследование проводилось на базе профильного лицея № 153 при Уфимском государственном авиационном университете г. Уфы. Общая выборка составила 452 человека: учащиеся десятых классов лицея (206 чел.), преподаватели (40 чел.) и родители (206 чел.) учащихся профильного лицея г. Уфы. Данный лицей имеет физико-математическую направленность. При поступлении в данное учебное учреждение учащиеся проходят конкурсный отбор, имеют высокий средний балл успеваемости в общеобразовательной школе (4,7 балла). Лицеисты, как правило, имеют способности к точным наукам, являются победителями олимпиад различного уровня. Имея хорошие способности к обучению, у данной категории учащихся в общеобразовательной школе учебная деятельность не вызывает особых трудностей. В ходе предшествующего опыта у них сформировалась высокая самооценка, высокие притязания. Данные анкеты позволили выявить затруднения, с которыми сталкиваются учащиеся при обучении в лицее: высокая учебная нагрузка (70%), изменение режима (16,5%), усталость на уроках (16,5%), страх перед тестированием и экзаменами (15%), невозможность сосредоточиться из-за тревожности (12,6%), неуверенность в своих силах (8,3%), отсутствие мотивации (6,8%). Полученные данные позволяют сделать вывод, что практически все лицеисты испытывают затруднения при адаптации к обучению в лицее.

На основании результатов методик: методики: диагностики социально-психологической адаптации К.Роджерса и Р.Даймонда (адаптированная А.К. Осницким), анализа успеваемости, анкеты по выявлению самооценки уровня адаптации, опросника выявления уровня адаптации к обучению, методики исследования самоотношения [В.В. Столин, С.Р. Пантелеев], методики «Локализация контроля» (адаптированная Е.Г.Ксенофонтовой), методики диагностики коммуникативной социальной компетентности [Н.П.Фетискин, В.В.Козлов, Г.М.Мануйлов], опросника «Социально-психологические характеристики субъекта общения» [В.А. Лабунская], нами был проведен факторный анализ с целью выделения интегральных шкал, позволивших комплексно подойти к определению уровня адаптированности учащихся лицея. По результатам факторного анализа были выделены 2 критерия: внутренний и внешний. В них со значимыми весами вошли показатели следующих шкал:

Таблица 1

Внутренние и внешние критерии адаптации

Внутренние критерии	вес	Внешние критерии	вес
адаптивность	0,71	успеваемость	0,44
затруднения при адаптации	-0,62	мотивационный параметр	0,90
самоотношение	0,67	когнитивный параметр	0,93
внутренняя конфликтность	-0,70	деятельностный параметр	0,87
интернальность общая	0,51	эмоциональный параметр	0,33
коммуникативная компетентность	0,42	коммуникативный параметр	0,75

Внешний критерий адаптации представлен параметрами, обеспечивающими успешность обучения в профильном лицее:

- мотивационный: увлеченность учебой, желание самореализоваться в учебной деятельности, осознание учащимися своих целей и стремление к их достижению;
- когнитивный: знания о сущности учебной деятельности и способах ее усвоения; умение организовать интеллектуальную деятельность, преобладание дивергентного мышления;
- деятельностный: умения учащихся определять характер возникших затрудне-

ний в учебной деятельности и выбор адекватных средства для решения учебных задач, учебная активность;

- эмоциональный: динамика эмоциональных переживаний, чувство удовлетворения от процесса обучения, направленность эмоций, сопровождающих обучение в лицее;

- коммуникативный: способность к пониманию объяснения преподавателем учебного материала, умение аргументировать свои мысли, выбор адекватных форм сообщений.

Внутренний критерий адаптации включает показатели психологических особенностей личности: уровень самоотношения, способность к адаптации (адаптивность), эмоциональное благополучие, направленность личности, наличие или отсутствие внутренних трудностей при адаптации к обучению в лицее, общительность, наличие или отсутствие затруднений в общении, уровень развития коммуникативных навыков.

На основе двухкритериальной модели адаптации, предложенной А.А. Реаном, было выделено три уровня адаптированности учащихся профильного лицея. Низкий уровень адаптированности по внешнему и внутреннему критериям является дезадаптацией. Адаптированность по одному из критериев характерна для частичной адаптации (Im-адаптация). Im-адаптация подразделяется на 2 типа: Im-адаптация (внешний критерий), Im-адаптация (внутренний критерий). Высокий уровень адаптированности по внешнему и внутреннему критериям соответствует полной системной адаптацией (Re-адаптация)

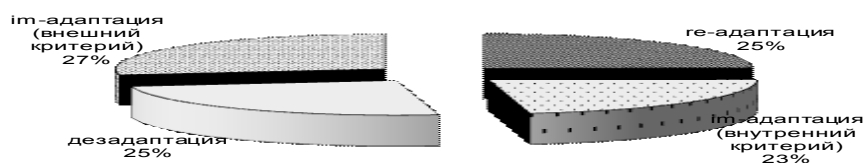


Рис. 1. Диаграмма процентного соотношения учащихся с разным уровнем адаптированности

На диаграмме можно видеть, что в зоне системной адаптации оказались 25% учащихся. В зоне Im-адаптации по внешнему критерию оказались 27% учащихся. Im-адаптация по внешнему критерию представлена неадекватной реакцией: при высоких показателях по внешнему критерию – низкие показатели по внутреннему критерию. В зоне Im-адаптации по внутреннему критерию находятся 23% учащихся. Im-адаптация по внутреннему критерию также характеризуется несбалансированностью: низкие показатели по внешнему критерию соответствуют высоким показателям по внутреннему критерию. В секторе дезадаптации оказались 25% учащихся, т.е. почти четверть учащихся, которые представляют группу риска.

На основании выделенных уровней адаптированности, критериев адаптации и их показателей была разработана структурно-иерархическая модель психологической адаптации учащихся к обучению в профильном лицее.

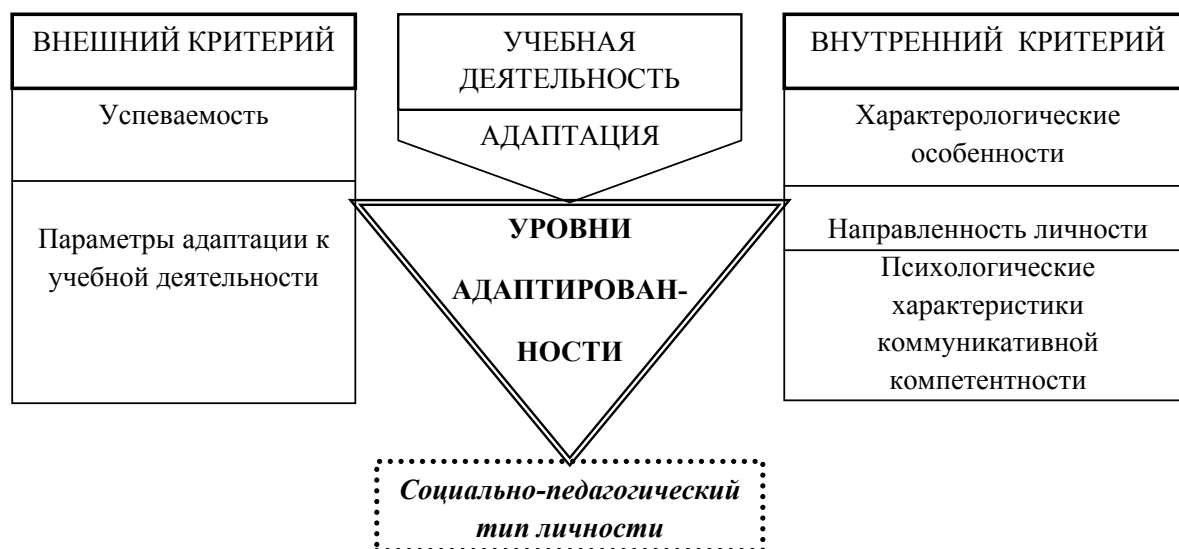


Рис .2. Модель психологической адаптации учащихся к обучению в профильном лицее

На основании данной модели было выявлено, что психологические особенности учащихся имеют различную выраженность показателей внешнего и внутреннего критериев у лицеистов с разным уровнем адаптированности:

- учащиеся с Re-адаптацией (системной адаптаций) характеризуются уверенностью в себе, они высоко ценят себя, считают себя привлекательными для других, имеют высокий уровень саморуководства, не склонны к внутренней конфликтности и самообвинениям, жизнерадостны, общительны, эмоционально устойчивы, имеют более развитые коммуникативные навыки, обладают развитыми навыками слушания, умением аргументировать предложения, богатой речью, выразительной мимикой ($U=744$). Главными чертами гармоничного типа личности являются добросовестность, ответственность.

Взаимосвязи показателей параметров адаптации к учебной деятельности с показателями личностных особенностей показывают: успеваемость имеет взаимосвязь с жизнерадостностью ($r=0,30$, $p<0,05$), мотивационный параметр взаимосвязан с направленностью личности ($r=0,31$, $p<0,05$) и отсутствием затруднений при адаптации ($r=-0,45$, $p<0,01$), когнитивный параметр имеет обратную взаимосвязь с отрицанием активности ($r=-0,30$, $p<0,05$), затруднения при адаптации в учебе имеют обратную взаимосвязь с уровнем мотивированности ($r=-0,45$, $p<0,01$).

Лицеисты с Im-адаптацией (внешний критерий) имеют высокие показатели успеваемости. Они активны, исполнительны, высокомотивированы на учебу, проявляют самостоятельность и инициативу в учебной деятельности. Однако при этом они испытывают эмоциональный дискомфорт ($U=407$), страх перед экзаменами и тестированием ($U=596$), имеют заниженную самооценку ($U=730$), отличаются внутренней конфликтностью ($U=637$). Данный тип учащихся характеризуется высокой рефлексией по отношению к реальному опыту. Тревожность и повышенные требования к себе, желание соответствовать ожиданиям родителей и учителей способствуют мобилизации возможностей личности, предупреждая реальные неуспехи. Как правило, именно в данной группе наблюдаются самые высокие достижения в учебной деятельности. Сензитивный социально-педагогический тип личности, преобладающий в этой группе, проявляется в стремлении этих учащихся к глубоким, осознанным знаниям, тру-

долюбии и целеустремленности. В данной группе наблюдается большое количество взаимосвязей с показателями учебной деятельности и успеваемости ($r=0,69$, $p<0,01$), мотивационный показатель взаимосвязан с направленностью личности ($r=0,28$, $p<0,05$). Эти учащиеся лица считают, что причина их успеха или неуспеха зависит от них самих. Трудности в адаптации они связывают с недостаточной сформированностью коммуникативных навыков: неумением аргументировать, доказывать ($r=-0,30$, $p<0,05$). Однако можно отметить, что наибольшее количество взаимосвязей наблюдается с мотивированностью. Следовательно, у данной категории учащихся большое желание продолжать учебу в данном лице, которая дает возможность поступления в ведущий вуз страны.

Учащиеся с Im-адаптацией (внутренний критерий) имеют относительно низкие показатели по успеваемости, оцениваются преподавателями как интеллектуально способные, но недостаточно мотивированные учащиеся в учебной деятельности. Эти учащиеся имеют высокую самооценку, принимают себя и других людей, не испытывают дискомфорт при обучении в лице, отрицают наличие трудностей при адаптации ($r=-0,40$, $p<0,01$). Они считают себя достаточно адаптированными ($r=0,69$, $p<0,01$), эмоциональный комфорт взаимосвязан с коммуникативной компетентностью ($r=0,28$, $p<0,05$). Несмотря на низкий уровень оценки, учащиеся данной группы не склонны к самообвинению ($r=0,28$, $p<0,05$) Они общительны, жизнерадостны ($r=0,35$, $p<0,05$), имеют интернальный локус-контроль. Положительное отношение к учебному процессу, эмоциональная стабильность и уверенность в своих силах позволяет этим учащимся адаптироваться к обучению в лице.

У учащихся с дезадаптацией (25%) преобладает неудовлетворительная оценка уровня собственной адаптации к обучению в лице. Для них характерно проявление достаточно большого количества внутренних затруднений ($U=649$), низкие показатели самоуверенности ($U=1299<0,05$) и самопривязанности ($U=1660<0,001$), характерен экстернальный локус-контроль ($r=-0,40$, $p<0,01$), низкий уровень сформированности навыков в общении. Наибольшее количество взаимосвязей выявлено по показателю адаптивности, который связан с общительностью ($r=0,40$, $p<0,01$), жизнерадостностью ($r=0,31$, $p<0,05$), т.е. учащиеся этой группы считают, что низкий уровень их адаптации обусловлен низким уровнем развития коммуникативных навыков. Низкий уровень самооценки адаптации взаимосвязан с затруднениями в адаптации ($r=-0,30$, $p<0,05$). То есть, чем более дезадаптивна личность, тем более неуверенна в себе, подвержена глубоким сомнениям в уникальности своей личности. Учащиеся данной группы менее общительны ($U=1318$), более консервативны и независимы в суждениях, не склонны прислушиваться к чужому мнению ($U=1622,5$), отличаются меньшей эмоциональной устойчивостью в межличностном общении ($U=1533$), испытывают большие затруднения в экспрессивно-речевых характеристиках общения ($U=1701,5$). Согласно оценке учителей, они менее стремятся к пониманию другого человека, не всегда умеют аргументировать свои мысли, испытывают трудности при установлении контактов ($U=1372$). Неблагополучная субъективная сторона адаптации приобретает драматичные формы в связи с неблагоприятной объективной стороной неуспешности в учебной деятельности. Несоответствие наиболее значимым ценностям может привести к обесцениванию своей личности, неуверенности в своих силах, возникновению чувства сознания, что они хуже других.

Мы полагаем, что оптимальным уровнем адаптации учащихся профильного лица на начальном этапе обучения является Im-адаптация. В русле нашего исследования представляет интерес позиция А.В. Петровского, который считал, что противоречие между целью и результатом неизбежно, но в нем источник динамики индивида,

его существования и развития. Ит-адаптированные лицеисты находятся в ситуации, когда их значимые потребности находятся в противоречии с требованиями окружающей среды. Наличие диссонанса побуждает их к активности в достижении поставленной цели.

Таким образом, иерархическая модель адаптации лицеистов позволяет структурно представить как общую картину адаптации лицеистов в целом, так и психологические особенности лицеистов с разным уровнем адаптированности, что помогает более дифференцированно организовывать психокоррекционную работу по повышению адаптированности учащихся лица, с учетом достаточно большого количества характеристик многогранного процесса адаптации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Атаева Р.Д. Педагогические условия социальной адаптации подростков в инновационной гимназии с поликультурной средой: Автореф. дисс. канд. пед. наук. Ставрополь, 2004. 26 с.
2. Даренских Л.А. Профессиональная направленная адаптация первокурсников в педагогическом колледже. Диссер. канд. пед. наук. Магнитогорск, 2000. С. 16-42.
3. Ксенофонтова Е.Г. Исследование локализации контроля личности - новая версия методики «уровень субъективного контроля» // Психологический журнал, 1999. Т. 20. № 2. С. 103-114.
4. Кудашев А.Р. Управленческая адаптация государственных служащих: личностно-ролевые аспекты. М.-Уфа: РИО БАГСУ, 1997. 135 с.
5. Минияров В.М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект). М.: Воронеж, 2006. 251 с.
6. А.К.Осницкий Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики. М.-Нальчик: Изд. Эль-Фа, 1996. С. 20-98.
7. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. СПб.: Прайм – Еврознак, 2006. 479 с.
8. Снегирева Т.В. Процесс социально-психологической адаптации в условиях специализации учебной деятельности (на материале физико-математических школ): Автореф. диссер. канд. психол. наук. М., 1978. 167 с.

N.A. Vsevolodova

PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF PUPILS OF SENIOR FORMS TO STUDIES IN AN ADVANCED TYPE OF SCHOOL

Abstract: The article considers psychological features of pupils with various level of adaptation in an advanced type of school. The structural - hierarchical model of adaptation of pupils, including levels of adaptation, criteria and parameters is offered.

Key words: Psychological adaptation, psychological features of profile training, model of psychological adaptation to training in a profile class.

ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЕЙ НА СТЕРЕОТИПЫ ПОЛОРОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ*

Аннотация: В младшем школьном возрасте мальчики и девочки создают «образ» своей будущей социальной половой роли. Наиболее значимыми факторами формирования стереотипов полоролевого поведения мальчиков и девочек являются особенности взаимодействия с родителями. Важно знать содержание представлений о полоролевых особенностях мужчин и женщин у детей младшего школьного возраста в настоящее время.

Ключевые слова: образ социальной половой роли, взаимодействие, представления о полоролевых особенностях, психология младшего возраста, детско-родительские отношения.

Полоролевые стереотипы поведения младших школьников формируются под влиянием особенностей взаимоотношений с родителями. Для выявления степени их влияния мы изучили взаимное представление детей и родителей о себе и друг друга как о представителях определённого пола и сопоставили полученные данные с имеющимися у ребят образами «идеальных» мужчин и женщин. Ребятам и родителям предлагалось оценить степень выраженности определённых черт личности у таких персонажей, как: «идеальный мужчина», «идеальная женщина», «отец», «мать», «мой ребёнок», «я сам».

Второклассники самым «ярким» мужчиной считают отца. Ему присваивают больше мужских черт, нежели «идеальному мужчине». В следующих возрастных группах формирующийся у мальчиков идеальный образ мужчины затмевает фигуру отца и по феминным и по маскулинным проявлениям. В этом наши данные созвучны мнениям Алёшиной Ю.Е., Волович А.С., Кагана В.Е. о том, что в ходе полоролевой социализации детей существует этап ориентации на подчеркнуто мужественные образы, которые вступают в противоречие с образцами поведения реальных, окружающих мужчин [1, 5]. Данный факт может свидетельствовать о смене приоритетов, возможно, в результате формирующего воздействия значимых несемейных образцов полоролевого поведения.

К четвёртому классу разрыв между маскулинными и феминными характеристиками «идеального мужчины» и «отца» несколько сокращается. Наиболее значимыми характеристиками персонажей становятся: «отца» – смелость, сила, выносливость, настойчивость. «Идеальному мужчине» приписаны, кроме названных, ещё уверенность, ответственность, решительность, воля, т.е. традиционные качества гендера. Вместе с тем, школьники хотят видеть в окружающих мужчинах больше мягкости, нежности и ласки, чем встречают в действительности, поэтому «идеальный мужчина», при всей его мужественности, обладает названными чертами в большей степени, нежели мальчики могут позволить себе и находят у реального человека – «отца».

Описание «матери» более гармонично сочетает мужские и женские качества, хотя воображаемый идеальный образ значительно женственнее реальных женщин. Поведение матери, по мнению второклассников, более многопланово и пластично. Женщины в реальности могут быть сильными, смелыми, активными, деятельными,

* © Лабутина Е.В.

одновременно мягкими, ласковыми. «Идеальная женщина» подчеркнута женственна лишь в группе второклассников. В следующих возрастных группах маскулинные и феминные черты женских персонажей заявлены более интенсивно. Кроме того, нам удалось выявить следующую особенность: в воображении мальчиков женщина должна проявлять больше ласки, нежности, заботы. Однако в описании мамы преобладают противоположные - маскулинные характеристики. Учитывая выявленную нами склонность второклассников феминизировать образ идеальной женщины, можно предположить, что мать воспринимается мальчиками как недостаточно нежная, ласковая.

Мы установили, что в описании мужских персонажей основное значение имеют традиционные черты. Для женщин же вполне приемлемым является поведение, выходящее за традиционные рамки, в то время как мужчине это не позволено.

Представления мальчиков относительно женских персонажей не одинаковы. Если в 8 лет в самопрезентациях школьников преобладают маскулинные характеристики, а женщины обязательно феминны, то в 9-10 лет тенденция иная. Описывая женщин и себя, мальчики используют примерно равное число традиционно мужских понятий, т.е., по их мнению, стереотипы мужественности/женственности мало отличаются.

В 9 лет у исследуемой нами группы мальчиков наблюдается пик маскулинности всех мужских персонажей, с одновременным ростом значимости феминных моделей поведения в полоролевом репертуаре «идеального мужчины» и «отца». Вместе с тем, по параметрам «маскулинность / феминность» дети ориентируются на образ реально существующего человека, т.е. полоролевые стереотипы поведения младших школьников-мальчиков формируются под влиянием образцов, демонстрируемых отцом даже в тех случаях, когда особенности его поведения не совпадают с имеющимся у ребят представлением о том, как должно быть.

Остановимся подробнее на содержании полоролевых стереотипов девочек младшего школьного возраста. В оценке мужских персонажей они стабильнее одноклассников. Маскулинные черты «идеального мужчины» и «отца» преобладают над феминными во всех возрастных группах, но количественные различия между ними значительно меньше. Это означает, что девочки воспринимают окружающих мужчин более мягкими, заботливыми и нежными, т.е. окрашивают мужские персонажи женскими чертами интенсивнее сверстников противоположного пола. При этом «идеальному мужчине» феминные черты приписываются в большей степени, нежели «отцу», возможно, это свидетельствует о недостатке внимания, ласки со стороны отцов. В остальном школьницы считают своих отцов близкими к идеалу мужчины, в отличие от своих ровесников, подчеркивающих различия, между реальными людьми и своим идеалом.

Итак, в оценке таких персонажей, как «идеальный мужчина» и «отец» между девочками и мальчиками младшего школьного возраста присутствуют сходства и отличия. Сходным является желание видеть в мужчинах больше феминных черт, означающих заботу, ласку, внимание, поэтому «идеальный мужчина» во всех возрастных группах обладает этими чертами в большей степени. Различие заключается в том, что в группах мальчиков 3-4 классов «отец» уступает «идеальному мужчине» по параметрам маскулинность / феминность значительно. В группах девочек характеристики названных персонажей очень близки, следовательно, в 9-10 лет у мальчиков имеет место большая критичность по отношению к отцу, желание сравнивать его с другими мужчинами. При этом сравнение не всегда в пользу родителя.

«Идеальная женщина», «мать», «Я - девочка» описаны с преобладанием маску-

линные понятия. Вероятно, девочки сталкиваются с подобными вариантами поведения женщин достаточно часто. В этом случае реально наблюдаемые ролевые модели находят отражение в полоролевых стереотипах школьниц. В 10 лет представления школьниц об особенностях поведения женщин трансформируются. Растёт число традиционных качеств, приписываемых «идеальной женщине», в то время как в портретах матерей девочки по-прежнему видят равное число мужских и женских черт. Подобная тенденция подтверждает нашу гипотезу в части того, что полоролевые стереотипы школьниц формируются под влиянием родителей, но отличаются.

Самопрезентация восьмилетних девочек сходна с портретом матери по параметрам, обозначающим активность, смелость, настойчивость, но уступает по феминным чертам. В 9 лет самым ярким, следовательно, значимым персонажем является мать. Описывая её, девочки использовали наивысшую степень выраженности таких качеств, как воля, уверенность, ответственность, решительность, т. е. характеристик, присущих противоположному гендеру. Вместе с тем мать нежная, ласковая, мягкая и заботливая. К 10 годам образ матери воспринимается девочками с преобладанием черт противоположного пола, в отличие от идеального персонажа. При этом девочки не соответствуют собственному идеалу в части женственных черт и приближаются к нему по параметрам маскулинности. Это также позволяет нам говорить о выявленных отличиях полоролевых стереотипов детей и родителей. Девочки 9 лет предпочитают мужские модели в поведении женщин, в 10 лет приобретают значение традиционные черты.

Для более точного понимания особенностей влияния семьи на формирование полоролевых стереотипов детей мы сопоставили взаимные представления детей и родителей друг о друге как о представителях определенного пола. По параметру «маскулинность» представления мальчиков 8, 9 лет о матери совпадают с мнением женщин о себе. В четвёртом классе мать кажется сыновьям более мужественной и активной. Мы не можем оценить истинность того или другого мнения, но можем говорить о том, что образ «матери» эволюционирует в сторону повышения мужественности. Сами женщины (матери четвероклассников) находят, что такие черты, как смелость, уверенность, решительность, сдержанность и воля присущи им в значительно меньшей степени, чем кажется сыновьям. На наш взгляд, оба мнения могут отражать субъективную реальность, при этом мальчики воспринимают мать активной, решительной и мужественной в силу зависимого положения, а женщины стремятся смягчить и феминизировать себя, в соответствии с исторически сложившимися традициями, которые в последние годы претерпевают некоторые изменения.

Мнения восьмилетних и десятилетних мальчиков и отцов практически совпадают. В третьем классе школьники склонны наделять отца более яркой мужественностью, что расходится с представлениями мужчин, оценивающих себя скромнее. Учитывая, что школьники 9 лет ориентированы на маскулинизированный «идеал» мужчины, различия в представлениях отцов и сыновей объяснимы, мальчики стремятся «дотянуть» характеристики отца до идеала.

Оценивая обоих родителей по параметру «феминность», мальчики отдают предпочтение матерям, по их мнению, именно женщины в семье наиболее заботливы, ласковы, нежны, уступчивы и эмоциональны, в то время как сами женщины считают себя ответственными, смелыми, сильными, выносливыми и решительными, т. е. используют маскулинные черты. Данный факт интересен ещё и тем, что мнение отцов относительно степени выраженности у них феминных качеств преобладает над аналогичным мнением матерей. В возрасте 9- 10 лет мальчики отмечают сходные проявления мужественности обоих родителей, по их мнению, мать и отец активны, сильны

и равноценны по данному параметру. В целом, мальчики точнее оценивают отцов, а не матерей.

Итак, мы выявили склонность маскулинировать родителей обоего пола у мальчиков 9 лет, при этом к 10 годам описания матери и отца по параметру маскулинность близки друг другу. Хотя отец - наименее феминный персонаж, диапазон женственных черт и степень их выраженности возрастает последовательно на протяжении всего исследуемого периода. Установлены отличия в описании матерей. Мальчики наделяют матерей более яркими женственными чертами (особенно активно с 9 лет), что противоречит самоописаниям женщин. Мы предполагаем, что на формирование представлений мальчиков о том, как должна вести себя женщина влияет не только пример матери, но и несемейные источники, из которых школьники черпают образцы поведения женщин.

Наиболее феминным персонажем в семьях является мать (на взгляд мальчиков). Женщины же склонны приписывать себе значительное число традиционно мужских черт. Подобное несовпадение оценок, по нашему мнению, объясняется особенностями современной реальности, которая заставляет женщин в некоторых ипостасях становиться более активными и жесткими, в то время как их сыновья воспринимают мать по-другому.

Родители девочек оценивают себя скромнее, чем их описывают дочери, вместе с тем преувеличивая свою феминность. На наш взгляд, это свидетельствует о том, что девочки 8-10 лет испытывают дефицит ласки, нежности, мягкости в семье. По мнению школьниц, наиболее «мужественный» человек в семье - отец, несмотря на то, что к 4 классу заметно некоторое снижение уровня маскулинности в его описании. Тем не менее, девочки именно отцу приписывают покорность, ласковость, нежность, мягкость, заботливость, уступчивость и даже пассивность. В целом «мать» феминнее отца, причём третьеклассницы резко противопоставляют родителей друг другу по степени выраженности женских черт.

Ученицы 8, 9 лет оценивают проявления смелости, решительности, воли и настойчивости у своих матерей значительно выше, чем сами женщины. Мнения четвероклассниц и матерей совпадают, а уровни маскулинности родителей приближаются друг к другу. Второклассницы воспринимают обоих родителей практически одинаково феминными, в то время как их матери считают себя более пассивными, заботливыми, ранимыми, эмоциональными и впечатлительными. Отец - наиболее маскулинный и наименее феминный персонаж в семье (по мнению дочерей), однако и ему девочки приписывают значительное число типично женских черт. Родители в той или иной степени проявляют по отношению к дочерям ласку, нежность и заботу. Исключение составляют ученицы третьего класса, подчёркивающие маскулинность отца.

Итак, с 9 лет младшие школьники особенно внимательно анализируют правила и модели поведения мужчин и женщин, склонны более строго оценивать поведения людей в соответствии с их полом. Девочки терпимее мальчиков относятся к отступлению от правил, присущих тому или иному гендеру. Формирующиеся у них полоролевые стереотипы включают значительное число черт, характерных для разных гендеров. В целом, мы установили наличие сходств и различий в содержании полоролевых стереотипов младших школьников и их родителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алёшина Ю.Е., Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 74-78.
2. Арчер Дж. Половые роли в детстве: структура и развитие // Детство идеальное и настоящее. Сборник

-
- работ современных западных учёных. Пер. с англ. / Под ред. Слободской Е.Р. Новосибирск: Сибирский хронограф, 1994. С. 199-211.
3. Захаров А.И. Психологические особенности восприятия детьми роли родителей. Вопросы психологии, 1982. С. 59-75.
 4. Исаев Д.Н., Александрова Н.В. Роль семьи в половом воспитании дошкольников. – В кн.: Семейная психиатрия при нервных и психических заболеваниях. Л., 1978. С. 103-113.
 5. Каган В.Е. Половое воспитание девочки в семье. М.: Советский спорт, 1991. 48 с.
 6. Каган В.Е. Стереотипы мужественности и женственности и образ «Я» у подростков // Вопросы психологии, 1989. № 3. С. 53–62.
 7. Хрипкова А.Г., Колесов Д.В. Мальчик, подросток, юноша. М.: Просвещение, 1982. 207 с.
 8. Хрипкова А.Г., Колесов Д.В. Девочка, подросток, девушка. М.: Просвещение, 1981. 128 с.

E.V. Labutina

PARENTAL INFLUENCE ON THE STEREOTYPES OF SEXUAL BEHAVIOR OF PRIMARY SCHOOL AGE

Abstract: At primary school age boys and girls create an image of their future social sexual role. The most important factors which form stereotypes of sexual behavior of boys and girls are features of interaction with their parents. It is very important to know contents of primary school aged boys and girls notions about man's and woman's sexual features.

Key words: Image of a social sexual role, interaction, representations about sexual role features, psychology of younger age, detsko-parental relations.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ В СЕМЬЕ: СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД*

Аннотация: Рассмотрено соотношение понятий «влияние», «воздействие» и «взаимодействие». Выделены основные психологические характеристики воспитательных воздействий. Предпринята попытка рассмотреть проблему воспитательных воздействий в рамках системного подхода. Выделены типы воспитательных воздействий и дана их характеристика. Предложены результаты авторского исследования: взаимосвязь воспитательных воздействий с параметрами семейного воспитания.

Ключевые слова: воздействие, влияние, взаимодействие, воспитательное воздействие, семейное воспитание, эмоциональные воздействия, поведенческие воздействия, когнитивные воздействия.

В настоящее время проблема изучения воздействий является одной из наиболее актуальных тем как в теоретической, так и в практической психологии. В ней наиболее ярко выражена связь запросов и требований общественной практики, социального заказа и логики развития самой психологической науки. Исследованием проблемы психологического воздействия занимались в отечественной [В.Н. Куликов, 1966; Б.Ф. Поршнев, 1979; Г.А. Балл, М.С. Бургин, 1994; В.М. Бехтерев, 1994; Е.Л. Доценко, 1997; И.Г. Дубов, 1998; Б.Д. Парыгин, 1999; Т.С. Кабаченко, 2000] и в зарубежной психологии [Buss, Gomes, Higgins, Lauterbach, 1987; Tjosvold, Andrews, Struthers, 1991; Cialdini, 1999]. В теоретическом плане внимание уделяется изучению методов воздействия, в прикладном – исследованию тактик влияния и манипулирования, их эффективности в зависимости от статуса и должности личности, психологических особенностей взаимодействующих людей, ситуации и пр.

Безусловно, воздействие должно способствовать всестороннему развитию личности, формированию ее высоких нравственных качеств, раскрытию ее творческих потенциалов, возможности постоянного самосовершенствования, навыков адаптивного поведения.

Наряду с позитивным влиянием, порой возникает негативный эффект, связанный, прежде всего, с незнанием механизмов воздействия, с недостаточной выраженностью или отсутствием навыков эффективной организации процессов межличностного взаимодействия.

Когда говорят о воздействии, то используют такие понятия, как влияние и взаимодействие. Рассмотрим каждое из них подробнее.

Влияние – это процесс и результат изменения индивидом поведения другого человека, его установок, намерений, оценок в ходе взаимодействия с ним. При этом человек может оказывать влияние и не ставя перед собой такой цели. Т.о., влияние может направленным и ненаправленным [5; 9].

Взаимодействие – это процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов/субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь [9].

Воздействие – это осознанный и целенаправленный процесс, суть которого заключается в оказании влияния одного участника деятельности и общения на другого

* © Захарова И.В.

[10].

Таким образом, воздействие является частным случаем влияния и осуществляется в процессе взаимодействия.

Можно выделить следующие социально-психологические характеристики воздействия:

- 1) направленность (субъект всегда ставит перед собой определенную цель);
- 2) воздействие осуществляется в процессе взаимодействия;
- 3) результатом всегда является изменение одной из сторон взаимодействия;
- 4) частный случай влияния.

Под воздействием будем понимать направленное и осознанное влияние одной стороны взаимодействия на другую с целью оказать изменения психологических характеристик, поведения и т.д.

В педагогической практике, в частности в семейном воспитании, используются воспитательные воздействия, представляющие собой высшую форму психологического воздействия.

Воспитательные воздействия можно определить как целенаправленные действия, осуществляемые, в большей степени, родителями в процессе взаимодействия с детьми с целью достижения позитивных изменений в их личности и поведении.

Соответственно, психологическими характеристиками воспитательного воздействия являются: целенаправленность, биполярность, развитие.

Согласно системному подходу, воспитательные воздействия включают в себя такие компоненты, как субъект, объект и сам процесс воздействия.

Рассмотрим каждую из составляющих более подробно.

1. Субъект. В качестве субъекта воспитательных воздействий, как правило, выступают родители, как вместе, так и по отдельности. Эффективность воздействия будет зависеть от пола, возраста, образования, статуса родителя, а также от параметров семейного воспитания, типов взаимодействия и эмоциональных отношений между родителями и ребенком. Субъект всегда обладает активностью, регулирует и контролирует свое поведение и поведение других людей (в частности, объекта воздействия). Субъект всегда выбирает стратегию, методы, способы, приемы воздействия исходя из знаний об объекте, условий ситуации для получения желаемого результата.

2. Объект (реципиент). В качестве объекта воздействия выступает ребенок. В отличие от деятельностного подхода, в данном случае объект обладает активностью. Он не просто воспринимает некую информацию, но он ее перерабатывает в соответствии с уже имеющимися у него знаниями и после этого выстраивает свое поведение определенным образом. Эффективность воздействия будет зависеть от пола и возраста объекта, а также степени доверия к субъекту.

3. Стратегия – это способ действия субъекта по достижению главной цели воспитательного воздействия на объект. Стратегия воспитательного воздействия выбирается в зависимости от его целей, задач, объектов и имеющихся каналов распространения информации.

Так, Ковалев Г.А. выделял три типа стратегии воздействия в зависимости от выполняемой ими функции [4]:

- манипулятивную – направленную на подсознательное стимулирование объекта в обход его внутреннего контроля;
- императивную – опирающуюся на когнитивные структуры;
- развивающую – ориентированную на изменение личности посредством диалога между взаимодействующими субъектом и объектом.

4. Тактика – это совокупность подцелей, достижение которых приводит к желаемому изменению психологических регуляторов активности, выбор конкретной мишени воздействия.

5. Метод – это способ осуществления воздействия. Традиционно выделяют следующие виды методов в зависимости от уровня осознаваемости:

5.1. Убеждение – основной метод воспитания, представляющий собой воздействие родителя на рациональную сферу сознания ребенка (рассуждение, аргументация, примеры).

Виды убеждения: убеждение словом (разъяснение, доказательства, опровержение) и убеждение делом (на личном опыте ребенка, на опыте других).

Функции: информационная – зависит от степени информированности объекта по предмету воздействия; критическая – оценка взглядов, мнений, стереотипов реципиента; конструктивная – формирование новых типов поведения, взглядов, подходов, установок.

5.2. Принуждение – это применение таких мер к воспитанникам, которые побуждают их выполнять свои обязанности вопреки нежеланию осознавать вину и исправлять свое поведение (категорические требования, запрет, осуждение, наказание). Может быть физическим (применение физических сил) и морально-психологическим (доказательство своей точки зрения с помощью аргументов, которые потенциально содержат в себе негативные санкции для объекта).

5.3. Поощрение – метод внешнего активного стимулирования, побуждения ребенка к положительной, инициативной, творческой деятельности. Оно осуществляется с помощью признания успехов ребенка, награждения, поочередного удовлетворения их духовных и материальных потребностей (выражение удовлетворения работой ребенка, похвала, призыв следовать примеру лучших).

5.4. Внушение – целенаправленное, неаргументированное воздействие, основанное на некритическом восприятии информации. Действенность зависит от особенностей субъекта и объекта и от взаимоотношений между ними. Наличие позитивной установки на субъект повышает эффективность воздействия.

5.5. Заражение – заключается в бессознательной и невольной подверженности людей определенным психическим состояниям.

Функции: интегративная и экспрессивная.

6. Способ – набор действий, соответствующих конкретному методу: непосредственные (движение и заключающаяся в нем информация передаются в форме импульса движения – прикосновения или удара) и опосредованные (информация и закодированный в ней импульс движения передается в форме комплекса сигналов, несущих сообщение о чем-либо и ориентирующих воспринимающую систему относительно смысла и значения этих сигналов).

7. Прием – алгоритм действий, из которых состоит способ, включая пространственно-временную организацию.

8. Средства воздействия: вербальные и невербальные (паралингвистические – языковые супrasegmentные средства: интонацию, тональный уровень голоса, даже громкость; экстралингвистические – включение в речь пауз, а также различного рода психофизических проявлений человека: плача, кашля, смеха, вздоха и т.д.).

8. Критерии эффективности воздействия:

- долгосрочные (изменение стратегии поведения на длительный срок);
- краткосрочные (сиюминутные изменения, выраженные либо в начале действия, либо в его прекращении).

Таким образом, каждое воспитательное воздействие включает в себя ряд взаи-

мосвязанных друг с другом компонентов, изменение одного из которых может привести к изменению и всего воспитательного воздействия в целом.

Как известно, воспитательные воздействия оказывают влияние на три сферы личности: когнитивную, эмоциональную и поведенческую. В соответствии с этим можно выделить три типа воспитательных воздействий.

Когнитивные воздействия – связаны с системой знаний человека, ее преобразованием, т.е. ребенок в данном случае получает некую информацию (об окружающем мире, о самом себе, о социальных нормах и т.д.), перерабатывает ее и встраивает в уже имеющуюся у него систему знаний и в связи с этим строит свое поведение. К ним относятся убеждение, разъяснение совет, аргументация, доказательства, обсуждение, сотрудничество, согласие авторитетность пример, замечание.

Эмоциональные воспитательные воздействия призваны вызывать и поддерживать у ребенка определенные эмоциональные состояния, которые либо способствуют, либо затрудняют принятие им других психологических влияний (одобрение, похвала, положительная оценка, поощрение, комплимент, вознаграждения, внушение, ласка, сопереживание, эмпатия, поддержка, эмоциональная близость, принятие).

Поведенческие воспитательные воздействия непосредственно воздействуют на поступки и действия человека. В данном случае первоначально меняется поведение, а потом осознается правильность или ошибочность действия. К данному виду воздействий можно отнести: принуждение, категорические требования, запрет, наказание, просьба, приказ, контроль, санкции, строгость, распоряжение.

Наиболее оптимальным вариантом воспитательного воздействия является сочетание высокой требовательности, контроля с демократичностью и безусловным принятием.

Выбор воспитательных воздействий зависит от ряда факторов:

- параметров семейного воспитания;
- типа взаимодействия между родителями и ребенком;
- типа эмоциональных отношений.

В 2006-2008 гг. на базе школ г. Кургана было проведено исследование родителей подростков с целью выявить особенности выбора родителями типов воспитательных воздействий, а также обнаружить взаимосвязь воспитательных воздействий с различными факторами семейного воспитания. Были использованы следующие методики: опросник стиля родительского воспитания (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса (для изучения параметров семейного воспитания и личностных нарушений родителей); опросник «Взаимодействие родителя с ребенком» И.М. Марковской (для изучения типов взаимодействия родителей с детьми); «Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия» Е.И. Захаровой (для изучения типа эмоциональных отношений); авторский опросник определения типов воспитательных воздействий (ООВВ).

Были получены следующие результаты.

В процессе воспитания матери, как правило, используют два типа воспитательных воздействия: эмоциональный и когнитивный; тогда как для отцов в большей степени характерен выбор поведенческих воспитательных воздействий.

Это можно объяснить существующими различиями в психологическом плане между мужчинами и женщинами. Так, женщинам в большей степени характерны эмоциональная чувствительность, отзывчивость, потребность в эмоциональной близости и принятии, ответственность и обостренная интуиция.

По сравнению с матерями, отцы меньше времени посвящают заботам о детях. Участие отца в воспитании порой является чисто символическим, за исключением

дисциплинирования. У них не всегда хватает времени что-то объяснить ребенку в доступной для него форме, да и просто пообщаться.

Что касается взаимосвязи воспитательных воздействий с параметрами семейного воспитания, то, исходя из результатов корреляционного анализа, можно сделать вывод, что родители, использующие в процессе воспитания эмоциональные воздействия, как правило, отличаются повышенным вниманием к своему ребенку ($r=0.26$, $p \leq 0.001$ при $n=302$), считая воспитание главным делом своей жизни. При этом родители не предъявляют подростку никаких требований ($r=-0.24$, $p \leq 0.001$), нечего не запрещают ($r=-0.14$, $p \leq 0.05$) и не устанавливают санкции ($r=-0.18$, $p \leq 0.01$), считая, что поощрение является намного более результативным, чем наказание. Такие родители, как правило, хорошо чувствуют и понимают эмоциональное состояние своего ребенка ($r=0.49$, $p \leq 0.001$) и причины его вызывающие, и подчеркивают важность телесного контакта ($r=0.27$, $p \leq 0.001$) и эмоциональной поддержки ($r=0.33$, $p \leq 0.001$). Для них в большей степени характерна эмоциональная близость, принятие, авторитетность и как следствие – удовлетворенность отношениями ($r=0.27$, $p \leq 0.001$). В большей степени этот тип воздействий характерен для женщин.

При использовании поведенческих воспитательных воздействий для родителей будет характерно пониженное внимание к своему ребенку ($r=-0.36$, $p \leq 0.001$) при повышенных требованиях ($r=0.27$, $p \leq 0.001$), четко установленных запретах и санкциях ($r=0.18$, $p \leq 0.01$). Они воспринимают своего ребенка как относительно взрослого и самостоятельного, требуя порой гораздо большего, чем способен выполнить подросток. Предпочитают мужские качества ($r=0.22$, $p \leq 0.001$). Для них характерна требовательность, строгость, некоторая эмоциональная дистанция ($r=-0.23$, $p \leq 0.001$), отсутствие сотрудничества и неудовлетворенность отношениями ($r=-0.31$, $p \leq 0.001$).

При когнитивных воспитательных воздействиях родители стараются уделять ребенку достаточное количество внимания ($r=0.16$, $p \leq 0.05$), предъявляют определенные требования ($r=0.21$, $p \leq 0.001$), но никакого наказания за их невыполнение не следует ($r=-0.18$, $p \leq 0.01$). Родители считают, что с подростком можно договориться, если ему все объяснить. Они уверены в своих силах и последовательны в своих действиях, обладают авторитетом и вызывают удовлетворенность отношениями ($r=-0.14$, $p \leq 0.05$). Таким образом, в данном случае требовательность и строгость сочетаются с эмоциональной близостью и безусловным принятием.

Соответственно, каждому типу воспитательных воздействий будет соответствовать определенный набор параметров семейного воспитания, знание которого может способствовать развитию наиболее благоприятных отношений между родителями и подростками, а также препятствовать развитию неадекватных форм поведения у последних.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Балл Г.А., Бургин М.С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое воздействие. // Вопросы психологии. 1994. № 4. С. 56–67.
2. Доценко Е. А. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: ЧеРо, Изд-во МГУ, 1997. 344 с.
3. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия. М.: Педагогическое общество России, 2000. 539 с.
4. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия. // Вопросы психологии. 1987. № 3. С. 41–49.
5. Краткий психологический словарь / Под общей ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского; ред.-составитель Л. А. Карпенко. 2-е изд., расширенное, испр. и доп. Ростов-на-Дону: ФЕНИКС, 1998. 512 с.
6. Куликов В.Н. Прикладное исследование социально-психологического воздействия // Прикладные проблемы социальной психологии. 1983. С. 158-172.

7. Парыгин Б.Д. Социальная психология Проблемы методологии, истории и теории / ИГУП. СПб.: ИГУП, 1999. 134 с.
8. Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история. М.: Наука, 1966. 211 с.
9. Словарь психолога-практика / Сост.С.Ю.Головин. Мн.: Харвест, 2005. 976 с.
10. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935-1940.
11. Чалдини Р. Психология влияния. СПб.: Питер, 1999. 288 с.
12. Buss DM., Gomes M., Higgins D., Lauterbach K. Tactics of manipulation //Journal of Personality and Social Psychology. 1987, Vol. 52. P. 1219-1229.
13. Tjosvold D., Andrews I.R., Struthers J.T. Leadership influence: Goal interdependence and power//Journal of Social Psychology. 1991. Vol. 132. P. 39-50.

I.V. Zakharova

EDUCATIONAL EXPOSURES WITHIN THE FRAMEWORK OF THE SYSTEM APPROACH

Abstract: Correlation of concepts «influence», «exposure» and «interaction» is considered. The basic psychological characteristics of educational exposures are selected. Attempt to consider a problem of educational exposures is undertaken within the framework of the system approach. Types of educational exposures are selected and their characteristic is given. Results of author's research are offered: interrelation of educational exposures with parameters of family education.

Key words: influence, exposure, interaction, educational exposure, family education, emotional exposures, cognitive exposures, behavioural exposures.

СИСТЕМА ИНФОРМАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СРЕДСТВАМИ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация: В статье рассмотрены особенности организации информационно-педагогической поддержки средствами виртуальной образовательной среды учреждений профессионального образования. Основной задачей информационно-педагогической поддержки является формирование у педагогов готовности применять новые информационные и педагогические технологии в предметном обучении учащихся и развитие умений самостоятельно проектировать и конструировать образовательный процесс с применением возможностей виртуальной образовательной среды.

Ключевые слова: профессиональная педагогическая поддержка, виртуальная образовательная среда, информационные технологии, оболочка, новые программные продукты

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года задача «обеспечения государственных гарантий доступности образования» (3) стоит первой в списке приоритетов образовательной политики. Ее решение предполагает формирование соответствующей образовательной политики, организационных мероприятий, а также механизмов их реализации. Однако разработка и проведение в жизнь усложняется не только экономической ситуацией в отрасли образования, но и недостаточным теоретическим и практическим обоснованием психолого-педагогических аспектов рассматриваемой проблемы, отсутствием критериев оценки достижения поставленных целей. Особенно важно решение проблемы качества образования для удалённых от центра районов Московской области, так как возрождение экономики в регионе напрямую связано с организацией подготовки высококвалифицированных специалистов.

Система образования Московской области сегодня охватывает более 1 млн. 400 тыс. человек, т.е. каждого 5 жителя области (1.С. 6).

Осознавая важность указанной проблемы, в Московском государственном областном университете была поставлена задача организации и развития образования региона на основе свободного доступа населения к получению качественного образования.

В образовательной системе сегодня можно наблюдать противоречие между непрерывным ростом объема научно-исследовательской информации, количеством ее источников, информационных потоков – с одной стороны, и их недостаточным использованием в образовательном процессе, преобладанием традиционных форм и методов организации профессионального обучения; а также ростом информационных потребностей учащихся и слабой готовностью преподавателей использовать весь арсенал информационных ресурсов – с другой.

Классические формы получения образования в той или иной степени сейчас переживают кризис: неспособность обеспечить всех желающих возможностью получения необходимого образования (территориальность); отставание получаемых знаний от уровня развития знаний и технологий (консерватизм); низкая адаптивность сис-

* © Вайндорф-Сысоева М.Е.

тем образования к различным социально-экономическим условиям (инерционность); специфичность образования, получаемого в отдельном учебном заведении (локальность); не весь перечень специальностей может быть предоставлен на конкретной территории региональными вузами (ограниченность).

И как один из путей выхода из подобного кризиса явилось открытое образование, всемерное и максимальное использование новых информационных и педагогических технологий в обучении. Реальными шагами в решении этих проблем можно назвать: создание единой образовательной информационной среды; использование открытых форм обучения; обеспечение открытого дистанционного доступа к распределенным информационным и технико-технологическим ресурсам средствами виртуальной образовательной среды.

Отсюда, в условиях интеграции образовательной среды становится особенно важным создание единого образовательного пространства области и расширение сотрудничества между субъектами информационного пространства. Назревает необходимость совершенствования процесса обучения и создание системы информационно-педагогической поддержки учреждений профессионального образования Московской области, отвечающей современным требованиям и удовлетворяющей сегодняшние запросы – что и было предпринято в МГОУ, используя возможности виртуальной образовательной среды университета.

Главной целью создания информационно-педагогической поддержки средствами виртуальной образовательной среды учреждений профессионального образования Московской области является максимальное удовлетворение потребностей обучаемых, независимо от местонахождения как самого обучаемого, так и обучающего, образовательного ресурса или услуги, в которой он нуждается, с использованием единых, типовых технологий, реализованных в среде Интернет.

Поставленная цель достигается путем построения единой территориально распределенной модели на основе электронной оболочки как средства информационно-образовательной и универсальной инструментальной среды, обеспечивающей взаимодействие в виртуальной образовательной среде преподавателей и студентов Подмосквья.

Построение системы взаимодействия должно идти путем создания однородной структуры, состоящей из сервера с типовым программным обеспечением (ПО), ориентированного на работу в среде Интернет, разработанной и наполненной образовательным контентом оболочки, отлаженной системы взаимодействия участников образовательного процесса в виртуальной образовательной среде.

Педагогическая поддержка – процесс совместного с обучающимися определения их собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления проблем, мешающих им достигать целей обучения и эффективно использовать результаты обучения на практике. Смысл и сущность педагогической поддержки формирования и развития ИКТ-компетентности учителя – как основного субъекта системы информационно-педагогической поддержки учреждений профессионального образования – в создании условий для повышения квалификации и посткурсового сопровождения.

С учетом определенных педагогических условий проанализируем модель системы педагогической поддержки учителя в применении ИКТ. Такой анализ включает в себя:

- определение и обоснование возможных целей педагогической поддержки,
- определение компонентов системы педагогической поддержки,
- определение структуры деятельности системы педагогической поддержки.

Рассмотрение модели начнем с выбора цели деятельности системы педагогичес-

кой поддержки учителя. Выберем в качестве цели - педагогическую поддержку учителя, направленную на развитие уровня ИКТ-компетентности через его включение в информационно-образовательную среду (ИОС). Уточним понятие ИОС еще и как устойчивое сообщество учителей, преподавателей вузов, тьюторов системы повышения квалификации, работников системы управления образованием всех уровней, заинтересованных в применении ИКТ в практике современного образования, распределенных в телекоммуникационном пространстве и обладающих возможностью приема-передачи информации посредством компьютерной сети (4. С.75)

С точки же зрения интеллектуальных затрат: достижение этой цели требует нахождения такого содержания работы с работниками образовательной сферы, которое было бы востребовано педагогическим сообществом, создавало у педагога ощущение психологического комфорта, связанное с возможностью получения своевременной квалифицированной профессиональной помощи через его вовлеченность в информационно-педагогическую среду, создаваемую на основе Интернет технологий. Поэтому, содержанием деятельности системы педагогической ИКТ-поддержки учителя является поиск, переработка и создание новой информации, имеющей ценность для педагога с точки зрения повышения его информированности, профессиональной компетентности и общего уровня культуры.

Инструментом реализации деятельности системы педагогической ИКТ-поддержки учителя может служить региональное информационно-образовательное пространство, являющееся интегрированной средой всех образовательных учреждений, в том числе и ресурсных центров, а методом реализации деятельности системы может явиться регулярное предложение подготовленной информации и оказание консультационной методической помощи в применении ИКТ.

Очевидно, что ресурсы определяют средства деятельности в структуре системы педагогической ИКТ-поддержки учителя, как информационно-педагогической системы. Поэтому, к элементам структуры системы следует отнести следующие категории средств: технические средства (компьютеры, сети и пр.), обеспечивающие работу в Интернет-насыщенной среде; организационные средства, обеспечивающие функционирование ресурсных центров и условия применения педагогами информационно-коммуникационных технологий в образовательных учреждениях; дидактические средства – содержательные учебные материалы на основе цифровых технологий; методические средства – информационно-методические материалы по применению ИКТ в образовании, а также развернутая система консультационной помощи.

Кроме того, в структуру системы входят субъекты деятельности. Можно обозначить две категории субъектов информационно-педагогической деятельности. Это: создатели и редакторы информации, например, методисты ресурсных центров, и потребители информации, распределенные в пространстве, образованном телекоммуникационными технологиями связи. В первую очередь к ним относятся учителя. Субъекты информационно-педагогической деятельности вместе с аппаратными средствами, обеспечивающими их информационное взаимодействие, составляют информационно-педагогическую среду системы педагогической информационно-коммуникационной поддержки учителя.

Результатом деятельности системы педагогической ИКТ-поддержки учителя, как информационно-педагогической системы должна стать готовность преподавателя профессионального образования к организации работы с применением новых педагогических технологий.

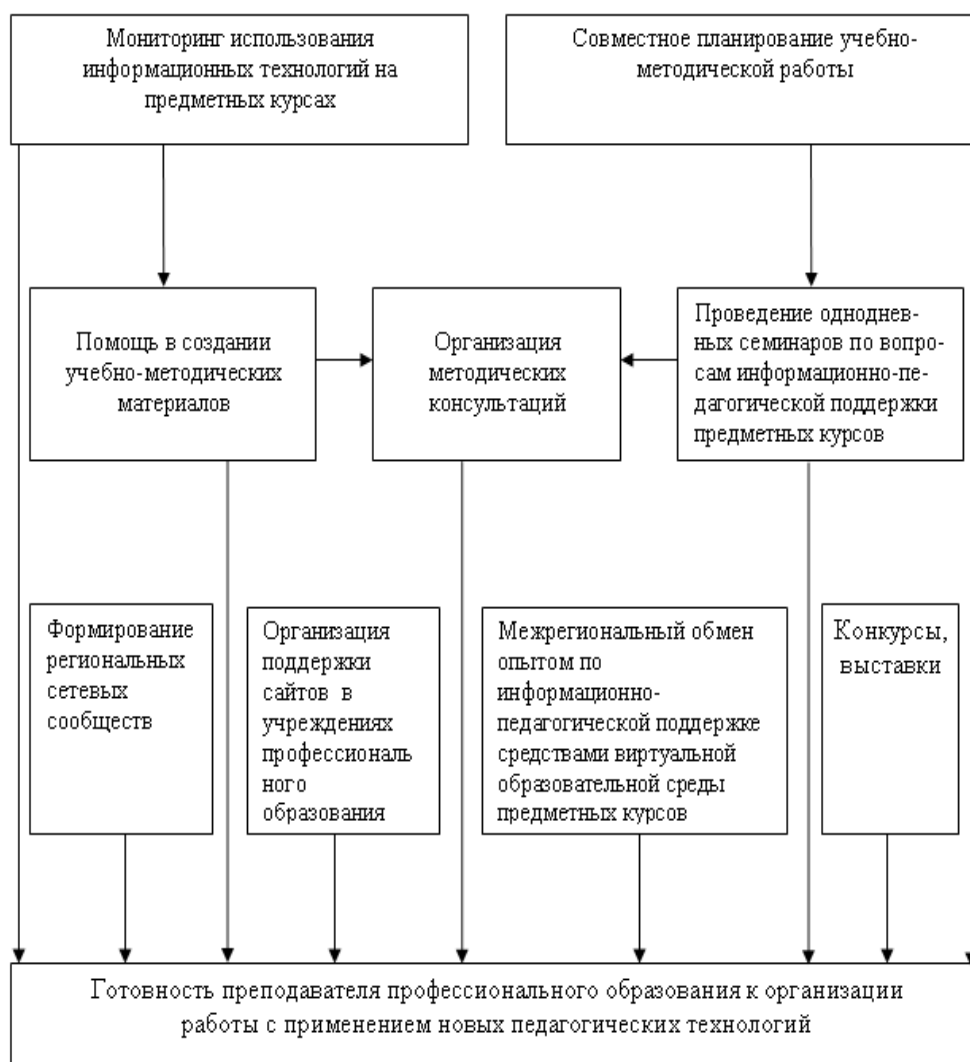
В свою очередь, модель информационно-педагогической поддержки средствами виртуальной образовательной среды учреждений профессионального образова-

ния Московской области, созданная на основе информационных технологий должна обеспечивать:

- универсальность технологических процессов создания;
- масштабируемость, допускающую наращиваемость ресурсов на различных уровнях;
- проведение качественного сетевого учебного процесса на основе Интернет-технологий;
- создание и актуализацию широкого набора каталогов среды и разнообразный поиск по ним.

Схематично данную модель можно представить следующим образом:

Информационно-образовательная среда VOSMGOU



Для организации работы через сеть Интернет создана электронная оболочка VOSMGOU, применение которой призвано поднять образовательный процесс на качественно новый уровень в следующих направлениях деятельности:

- Организация системы повышения квалификации специалистов различных направлений деятельности на базе специализированных учебных центров.
- Организация систематической информационно-педагогической, методической и технической поддержки различных категорий педагогических кадров.

- Организации дистанционного тестирования для контроля знаний, приобретенных при помощи как традиционного, так и дистанционного обучения.

- Организации и автоматизации процессов обучения в высших и средних учебных заведениях.

Существенными плюсами реализации обучения на основе VOSMGOU являются:

- Обеспечение процесса обучения вне зависимости от места нахождения обучающегося.

- Оптимизация использования ресурсов, в т.ч. финансовых на организацию и осуществление учебного процесса.

- Обеспечение возможности постоянного контроля качества учебного процесса, уровня подготовки специалистов.

- Создание оптимальных условий для построения системы непрерывного профессионального развития.

Ключевые особенности VOSMGOU:

- является полнофункциональной системой, поддерживающей создание учебных материалов, управление учебным процессом, обучение с возможностью контроля знаний и сбор статистических данных по пройденным материалам.

- обладает настраиваемой системой ролей пользователей, которая позволяет учитывать особенности любого процесса обучения.

- обладает настраиваемой системой режимов обучения, позволяющей создавать различные варианты предоставления материалов курса пользователю.

- обладает встроенной системой взаимодействия участников образовательного процесса в режиме реального времени (чаты) и в асинхронном режиме (обмен сообщениями, форумы).

- предоставляет возможность одновременного обучения в режиме подключения к серверу Системы (on-line) и в режиме без подключения к серверу Системы (off-line) с возможностью репликации результатов обучения на сервер Системы.

- обладает встроенной системой проведения анкетирования пользователей.

Последовательно рассмотрим компоненты представленной модели (6):

Мониторинг использования информационных технологий на предметных курсах

Федеральной программой развития образования в качестве одной из задач была отмечена необходимость развития мониторинга состояния системы образования, а также совершенствования методов и механизмов прогнозирования развития системы образования и подготовки специалистов с учетом потребностей личности, общества и государства.

Исходя из применяемого в нормативных документах определения понятия «мониторинг» к объекту «непрерывное образование», можно предложить следующее определение. Мониторингом непрерывного образования можно считать обособленную деятельность по наблюдению за состоянием и отображению состояния непрерывного образования как системы и происходящих в нем процессов, анализу и оценке состояния и происходящих изменений в системе непрерывного образования, а также прогнозированию состояния этой системы.

К основным задачам мониторинга как отдельного вида деятельности относятся:

-
- сбор достоверной и объективной информации и формирование соответствующих информационных фондов;
 - системный анализ и оценка получаемой информации;
 - подготовка предложений по вопросам реализации проекта;
 - прогнозирование состояния наблюдаемого объекта.

Совместное планирование учебно-методической работы

Учебно-методический отдел №3 является ведущим структурным подразделением Института открытого образования МГОУ в системе управления и координации информационно-педагогической поддержки средствами виртуальной образовательной среды предметных курсов в учреждениях профессионального образования Московской области. Отдел выполняет задачи по планированию и организации учебного процесса, сбору отчетной документации по учебной и учебно-методической работе, диагностике учебного процесса и анализу качества повышения квалификации специалистов. Совместно с факультетами и кафедрами университета проводится объемная работа по разработке совместных планов по всем направлениям взаимодействия.

В учебно-методический отдел сходятся и с его непосредственным участием решаются все проблемы по подготовке и утверждению планов, отчетов, программ, и т.д.

Помощь в создании учебно-методических материалов

Формирование учебно-методических материалов нового поколения, ориентированных на достижение качественно новых образовательных результатов, предполагается осуществлять двумя путями. С одной стороны, будет происходить развитие существующих нецифровых учебно-методических комплексов и учебников за счет их расширения наборами цифровых образовательных ресурсов (ЦОР). Эффективное использование возможностей информационных технологий широким кругом учителей, работающих по определенным учебникам, возможно лишь в том случае, когда цифровые ресурсы четко привязаны к данным учебникам. Это позволит учителю работать по привычному для него учебнику и применять современные информационные средства, не меняя кардинальным образом традиционной системы обучения. Информационные источники сложной структуры должны способствовать активизации учения, конструированию учащимися нового знания, что будет способствовать повышению мотивации учащихся, стимулировать их увлеченность школьным предметом; способствовать повышению эффективности образовательного процесса, направленного на подготовку учащихся к жизни в информационном обществе, включая формирование таких характеристик, как:

- способность учиться;
- коммуникабельность, умение работать в коллективе;
- способность осуществлять выбор и нести за него ответственность;
- способность самостоятельно мыслить и действовать;
- способность решать нетрадиционные задачи, используя приобретенные предметные, интеллектуальные и общеучебные умения и навыки.

Организация методических консультаций

Методические консультации для педагогов-предметников учреждений профессионального образования и мастеров производственного обучения учреждений начального профессионального образования по вопросам использования в учебном

процессе информационно-коммуникационных технологий регулярно проводятся на базе Института открытого образования Московского государственного областного университета. Количественный состав слушателей – от 15 до 150 человек. В проведении семинаров участвуют тьюторы, прошедшие соответствующее обучение на базе Института открытого образования МГОУ по вопросам использования в учебном процессе информационно-коммуникационных технологий.

Для организации такого накопительного обучения создана база данных, в которой содержатся сведения о каждом слушателе и фиксируются все часы участия в учебных семинарах в течение учебного года и зачеты по итогам семинара, курса или мастер-класса. По накоплению 72 часов обучения педагог проходит итоговую аттестацию в Институте открытого образования Московского государственного областного университета. Форма итоговой аттестации согласуется с руководителем курса, например, это может быть доклад на конференции, презентация на выставке, учебно-методические материалы, предложенные педагогами размещенные в хранилищах информационной методической службы как имеющие практическую ценность и т.д.

Проведение однодневных семинаров по вопросам информационно-педагогической поддержки предметных курсов

Проведение однодневных обучающих семинаров призвано расширить подготовку, обеспечить оперативную обратную связь с педагогами Московской области. Семинары разрабатываются с привлечением фирм-разработчиков того или иного программного продукта. В настоящее время семинары охватывают различные тематические области: «Работа с интерактивной доской СМАРТ»; «Основы сетевого администрирования», «Строение сайтов», «КМ-школа», «Искусство презентации», «Организация и обеспечение качества научно-исследовательской работы студентов», «Коммуникативные компетенции преподавателя СПО» и др.

Формирование региональных сетевых сообществ

В результате работы над проектом создана сеть взаимодействующих образовательных учреждений, подготовлены информационные ресурсы и привлечены и обучены люди, которые строят свою деятельность и свое обучение, используя и обогащая сетевые ресурсы. Эта общность людей и ресурсов, объединенных телекоммуникационной сетью, представляет собой богатейшее поле для исследований. Единый ресурсный центр МГОУ занимается обеспечением коммуникаций, сохранением и представлением материала, выработкой и поддержанием определенного формата проектов, который позволяет научным, художественным и учебным коллективам быть совместными и интересными друг другу. В ходе этих работ было убедительно показано, что сетевые образовательные проекты обладают самостоятельной ценностью вне зависимости от того содержания, которое в ходе таких проектов изучается.

Организация поддержки сайтов в учреждениях профессионального образования

В современных условиях средства массовой информации являются мощным ресурсом обеспечения информированности населения. Одной из задач разработки сайтов образовательных учреждений является создание эффективной системы информирования жителей о работе системы образования, содействие развитию инфор-

мационных каналов, улучшение взаимодействия образовательных учреждений и родительской общественности.

Важнейшим итогом работы является значительное расширение информационного поля, с помощью которого жители получали объективную картину деятельности образовательных учреждений.

Сегодня множество родителей с помощью сайта могут ознакомиться со всеми программами, реализуемыми в образовании. На сайте представлена обширная справочная информация: презентация образовательного учреждения, галереи фотографий, информация о преподавателях, расписания, планы мероприятий, информация о прошедших событиях и многое другое.

Все большую популярность среди учащихся, учителей и родителей завоевывают Интернет-проекты, которые не только содержат справочные материалы, но и обеспечивают возможность получения «обратной связи», позволяющей судить о настроениях общественности. Появляется возможность высказывать свое мнение о значимых процессах и событиях. О повышении информационной открытости образовательной системы свидетельствует и объем опубликованной информации, и цифры посещаемости Интернет-проектов.

Ниже представлен пример посещаемости страниц сайта ИОО МГОУ:

Обзор новостей (144)			
<input type="checkbox"/>	Название новости Дата	Просмотров	Распечатано раз
<input type="checkbox"/>	<u>Итоги семинара «Новые информационные технологии. Работа с интерактивной доской Starboard»</u> way 04-10-2008, 15:00:18	174	38
<input type="checkbox"/>	<u>Поздравление от Клинского межшкольного методического центра</u> gleken 03-10-2008, 16:44:36	119	47
<input type="checkbox"/>	<u>Поздравляем с Днем учителя!</u> lil 03-10-2008, 16:26:03	102	42
<input type="checkbox"/>	<u>ИЗМЕНЕНИЕ ДАТЫ ПРОВЕДЕНИЯ конференции «Работа с одаренными детьми»</u> lil 03-10-2008, 10:47:17	269	67
<input type="checkbox"/>	<u>14 октября 2008 г. состоится семинар «Интернет-технологии на уроках русского языка и литературы»</u> lil 03-10-2008, 09:52:38	120	46
<input type="checkbox"/>	<u>Приглашаем на Интернет-встречу с учителями французского языка Московской области</u> lil 02-10-2008, 14:44:53	134	45
<input type="checkbox"/>	<u>Конкурс на лучший проект «Юный исследователь»</u> way 30-09-2008, 15:46:54	409	60
<input type="checkbox"/>	<u>Итоги семинара</u> gleken 23-09-2008, 17:26:20	146	50
<input type="checkbox"/>	<u>Областная Интернет-конференция «Формирование коммуникативной компетенции детей мигрантов»</u> way 17-09-2008, 12:04:15	224	59
<input type="checkbox"/>	<u>Объявляем приём заявок на участие в дискретной лекции</u> way 17-09-2008, 11:43:12	158	66

Сайт представляет собой группу Web-страниц, связанных вместе единой темой, общим стилем оформления и взаимными гипертекстовыми ссылками.

Прежде, чем создавать сайт, надо хорошо продумать стиль и оформление всех страниц. Пестрота мешает восприятию информации. Психологами рекомендуется на странице не более 4-х сочетающихся цветов.

Одна из важных задач разработки сайта – это определение функций сайта. Надо ответить на следующие вопросы:

- Каков будет возраст посетителей сайта, их уровень образования и потребности.
- Каковы будут глубина сайта, его внутренние и внешние ссылки, ресурсы, которые на нем будут представлены.
- Каковы будут уровни навигации.
- Каким будет наполнение страниц, их фон, используемая графика, звук или видео.
- Как будет осуществляться навигация, управление, ввод данных на страницах сайта, а также отмена неправильно выполненных действий.

По содержанию сайт может иметь самое разнообразное наполнение: это и гостевая книга, и форум, и фотоальбом, и новостные страницы, и многое другое – все зависит от возможностей и желания его создателей. Сайт имеет и обязательные для образовательного учреждения отчетные документы о планах работы и материалы о деятельности педагогического коллектива. Каждый педагог может разместить на сайт свои методические и дидактические материалы для учеников и коллег. Но для этого ему необходим некоторый минимальный уровень знаний и затраченное усилие при подготовке материала.

Сайт является инструментом управления образовательной деятельностью и формой внешней самопрезентации образовательного учреждения, а при грамотном проектировании, разработке и содержательной поддержке является мощным инструментом представления образовательного учреждения «вовне» (5. С.11).

Межрегиональный обмен опытом

Межрегиональный обмен опытом стал важнейшим фактором развития сферы образования.

В настоящее время многие образовательные учреждения, работающие в различных районах Московской области, осознают необходимость сотрудничества с целью обмена опытом и объединения усилий для решения общих проблем. Можно выделить несколько основных видов деятельности, направленных на развитие межрегионального сотрудничества:

- Проведение конференций и семинаров по проблемам модернизации образования.
- Публикация информационных и методических материалов по различным направлениям внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс.
- Обмен опытом практической работы.
- Помощь в решении организационных проблем.
- Подготовка кадров для различных образовательных учреждений на базе Московского государственного областного университета.
- Реализация совместных образовательных программ.

Проведение конкурсов, выставок

В multifunctional компьютерных классах МГОУ проводятся выставки-конкурсы: «Лучших мультимедийных интерактивных инсталляций», «Юный исследователь», «Методическая находка» выполненных слушателями курсов повышения квалификации в рамках проектной методики Intel «Обучение для будущего».

Общая цель выставок-конкурсов – оценить умение конкурсантов эффективно

применять мультимедийные интерактивные средства для представления результатов своих творческих, проектных работ и умение публичной презентации.

Выставки-конкурсы, проводимые в Институте открытого образования Московского государственного областного университета, являются открытыми конкурсами, где могут принять участие студенты, учащиеся, преподаватели вузов, учителя школ, работники образовательных учреждений, прошедшие обучение по проектной методике. Участникам конкурса предлагается представить мультимедийные интерактивные инсталляции на различные темы общекультурного характера.

Критерии оценки работ:

Все работы оцениваются компетентным жюри по следующим критериям:

1. глубина, содержательность контента и актуальность проектной задачи;
2. соответствие изобразительных приемов теме презентации;
3. дизайнерские решения;
4. степень мультимедийности;
5. степень интерактивности;
6. искусство публичного выступления;
7. оперативность работы с интерактивными устройствами;
8. актуальность образовательной задачи.

Конкурсы проходят в два тура – дистанционный и финальный. На дистанционном этапе проводится отбор наиболее интересных с точки зрения жюри и экспертов работ. На финальном этапе участники на публичном выступлении представляют свои мультимедийные проекты.

Организация расширения, эксплуатации и развития

Для реализации модели создается специализированная служба, обеспечивающая технологическую, техническую и методологическую поддержку преподавателей. К основным функциям по поддержке следует отнести следующие:

- проведение on-line консультаций и лекций, разработка и актуализация системнообразующих документов;
- мониторинг широкого набора показателей;
- поддержание ПО в актуальном состоянии;
- сбор и анализ замечаний и предложений от пользователей всех категорий;
- выработка рекомендаций по совершенствованию системы взаимодействия.

К функциям поддержки пользователей относятся следующие: оперативные консультации в режиме on-line по методикам и технологиям организации учебного процесса; актуализация комплекта документации и создание иных информационных материалов по работе в ИОС; консультации по юридическим вопросам образовательной деятельности; обучение технических специалистов, обеспечивающих функционирование образовательного процесса; организация обмена опытом как в части создания учебно-методических, информационных и иных ресурсов, так и по методикам ведения сетевого учебного процесса, использованию сервисных служб в учебном процессе; организация и проведение регулярных семинаров и конференций, включая сетевые их формы.

Успех реализации разработанной Модели в значительной степени определяется уровнем конструктивных отношений, складывающихся между административно-управленческими единицами. Поэтому приоритетным направлением в реализации настоящей Модели является формирование активного конструктивного взаимодействия между организаторами и субъектами образовательного процесса.

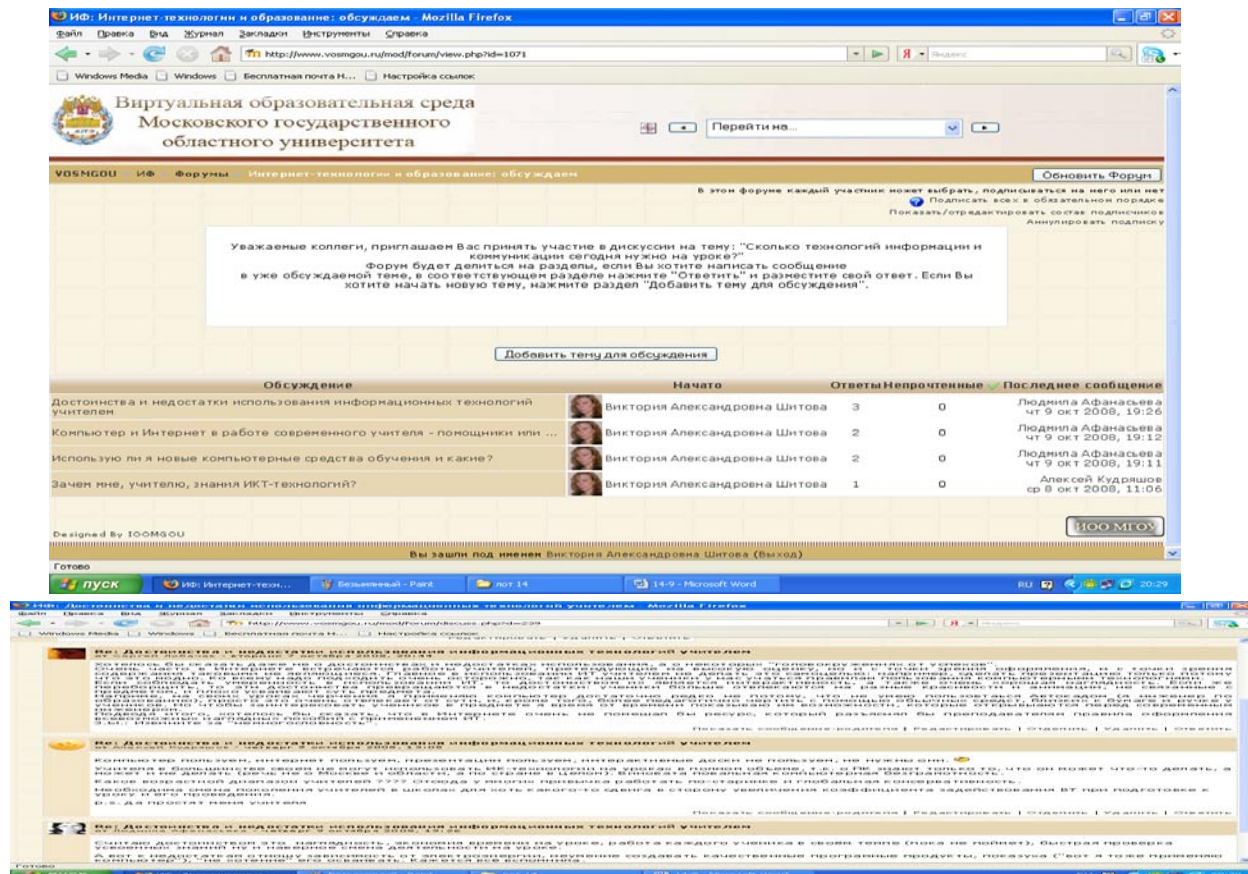
Организация информационно-педагогической поддержки проходила в несколько этапов:

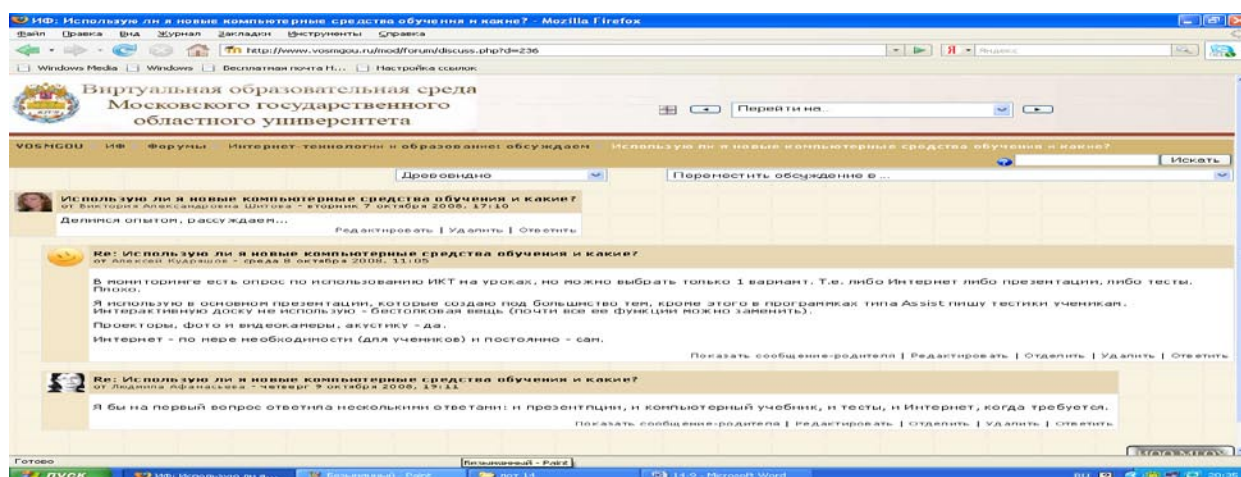
На первом этапе проводился мониторинг использования информационных технологий для предметных курсов в учреждениях профессионального образования. Были выявлены запросы и обозначены проблемы учреждений профессионального образования. Создана концепция информационно-педагогической поддержки средствами виртуальной образовательной среды, разработана модель информационно-педагогической поддержки средствами виртуальной образовательной среды учреждений профессионального образования Московской области.

На втором этапе подготавливалась программа совместных мероприятий по применению информационных технологий в учреждениях профессионального образования Московской области. Подбирались материалы и готовились к проведению серии мастер-классов для преподавателей профессиональных образовательных учреждений Московской области, дискретные лекции, видео-консультации с использованием виртуальной оболочки. Был подготовлен к публикации сборник материалов по проблемам информационно-педагогической поддержки средствами виртуальной образовательной среды предметных курсов в учреждениях профессионального образования Московской области.

На третьем этапе проводился Интернет-форум на тему: «Сколько технологий информации и коммуникации сегодня нужно на уроке?», где обсуждались следующие вопросы:

- Достоинства и недостатки использования информационных технологий учителями
- Компьютер и Интернет в работе современного учителя: помощники или...?
- Использую ли я новые компьютерные средства обучения и какие?
- Зачем мне учителю знания ИКТ-технологий?





Был опубликован сборник научных материалов по вопросам технологии информационно-педагогической поддержки средствами виртуальной образовательной среды предметных курсов в учреждениях профессионального образования Московской области.

На *заключительном этапе* проводилось систематическое консультирование педагогов, методическое, психолого-педагогическое, техническое, учитывая различный уровень их владения ИКТ в виртуальной образовательной среде.

В настоящее время уже вполне понятно, что интеграция дистанционного и очного консультирования весьма перспективна. Однако такая интеграция приемлема в тех случаях, когда у образовательных учреждений есть реальная возможность сочетать обе формы.

Дистанционное консультирование при сопоставлении с очным имеет ряд преимуществ:

- для обучения не надо покидать своё местожительство, дом, семью, родных, друзей, работу, а также оплачивать расходы на дорогу, проживание и др.;
- эта форма консультирования уникальна для удалённых от центра районов и городов, где другие возможности обучения практически отсутствуют, этот фактор может иметь решающее значение для такого масштабного региона как Московская область;
- практичность обучения достигается благодаря тому, что слушателям предоставляется возможность выбора обсуждаемой проблемы, дня и времени консультирования, прямого общения с конкретным преподавателем;

Для осуществления постоянной дистанционной поддержки педагогов по вопросам использования ИКТ в учебном процессе в МГОУ регулярно проходит подготовка специалистов.

Дистанционное консультирование – это, прежде всего, процесс общения. Этот процесс характеризуется:

- в первую очередь тем, что он интерактивен, т.е. дистанционно организуется взаимодействие преподавателей из разных районов Московской области;
- во-вторых, при дистанционной форме консультирования очень важно обеспечить эффективное управление этим процессом, т.е. необходима надежная обратная связь. Важно общаться не только с центром, но и организовать взаимодействие педагогических коллективов между собой. Поэтому в процессе структурирования общения, учитывая специфику работы в сети, необходимо использовать такие информаци-

онные технологии, которые предоставляли бы возможность создавать виртуальную обучающую среду со всеми возможными способами общения участников учебного процесса;

- в-третьих, необходимы условия для формирования умений и навыков работы в виртуальном образовательном пространстве каждого учителя. В условиях дистанционного консультирования различные формы и виды дифференциации обусловлены самой спецификой общения в сети;

- в-четвертых, виды и формы дистанционного консультирования могут и должны быть различными: с учетом запросов и возможностей образовательных учреждений.

В заключение отметим, что учреждения профессионального образования Московской области благодаря представленной системе информационно-педагогической поддержки средствами виртуальной образовательной среды получили:

- обеспечение современными информационными ресурсами, необходимыми для организации и управления образовательным процессом;

- учебные программы вариативного содержания образования в образовательном учреждении;

- программы мониторинга информационной среды образовательного учреждения.

Реализация модели информационно-педагогической поддержки в виртуальной образовательной среде способствовала развитию разноуровневой системы повышения квалификации, основная цель которой – становление информационно-коммуникационной компетентности педагогов Московской области. Что стимулировало развитие новой модели методической службы и системы повышения квалификации в МГОУ, в задачи которой входят:

1. Создание системы повышения квалификации и совершенствования знаний в области использования информационных и коммуникационных технологий всех участников образовательного процесса.

2. Сформирование системы сопровождения и последующей поддержки педагогов и руководителей, которые используют информационно-коммуникативные технологии.

3. Разработка целевых (адресные) образовательных программ модульного типа, которые могут обеспечить многоуровневую специализированную и общую подготовку педагогов, руководителей разного уровня, специалистов служб сопровождения.

4. Обеспечение методической и информационной поддержкой образовательных программ.

5. Расширение спектра образовательных услуг в области обучения и повышения квалификации работников системы образования.

Таким образом, система повышения квалификации, построенная на основе информационных технологий, обязательной частью которой остается информационно-педагогическая поддержка, обеспечивает единство образовательного пространства, сохранение, развитие и эффективное использование научно-педагогического потенциала, создание условий для поэтапного перехода к новому уровню обучения в учреждениях профессионального образования.

ПРИМЕЧАНИЯ:

1. Вайндорф-Сысоева М.Е. Организация и проведение мониторинга непрерывного образования: Учебно-методическое пособие. – М.: ООО «Диона», 2008. – 48 с.
2. Информационные технологии в деятельности учителя-предметника: Программа повышения квали-

-
- фикации педагогов. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007. – 44 с.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года - <http://www.kremlin.ru/text/docs/2002/04/57884.shtml>
 4. Кузнецова, Н.М. Педагогические условия профессиональной поддержки учителя в применении информационно-коммуникационных технологий. /Н.М. Кузнецова //Университет как центр непрерывного образования: сб. ст. / под ред. Н.А. Бирюковой. – Йошкар-Ола: МарГУ, 2008. – С.74-79.
 5. Организация работы и сопровождение школьного сайта: Методическое пособие для учителей: Часть 1. – М.: ООО «Диона», 2008. – 32с.
 6. Организация учебного процесса в заданной модели с использованием виртуальной образовательной среды: Сборник материалов/ Составители: Вайндорф-Сысоева М.Е., Крившенко Л.П. – М.: ООО «Диона», 2007. – 47с.
 7. Полат Е.С., Моисеева М.В. И др. Педагогические технологии дистанционного обучения. – М.: Академия, 2006.- 600с.

М.Е. Vaindorf-Syssoeva

SYSTEM OF INFORMATION PEDAGOGICAL SUPPORT BY MEANS OF VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTION.

[Abstract: This article considers the peculiarities of the organization information pedagogical support by means of virtual educational environment in professional educational institution. The main task of information pedagogical support is forming the teachers' readiness to use new information and pedagogical technologies for subject teaching students and developing skills to plan and form the educational process with using the abilities of virtual educational environment without assistance.

Key words: Professional pedagogical support, virtual educational environment, information technology, shell, new software.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ



К 80-ЛЕТИЮ ЛЮБОВИ СЕМЕНОВНЫ ЦВЕТКОВОЙ

21 марта исполнилось 80 лет со дня рождения заслуженного профессора МГУ им. М.В. Ломоносова, действительного члена Академии педагогических и социальных наук, ведущего отечественного психолога Любови Семеновны Цветковой. Широкой психологической общественности она известна как создатель крупной научной школы в нейропсихологии – восстановительного обучения взрослых и формирующего обучения детей при поражениях головного мозга.

Любовь Семеновна родилась в 1929 году в Москве, в 1953 г. закончила психологическое отделение философского факультета МГУ им. М.В. Ломоносова. Среди ее однокашников были такие таланты отечественной науки, как В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, А.М. Матюшкин, М.К. Мамардашвили и многие другие. Среди учителей – А.В. Запорожец, под руководством которого Любовь Семеновна защитила диплом по проблеме ориентировочной деятельности у детей, оппонировать который взялся сам А.Н. Леонтьев, и А.Р. Лурия, с которым Л.С. Цветкову связала не только работа над кандидатской диссертацией, но и длительное сотрудничество. Результатом этого сотрудничества стали монографии «Нейропсихологический анализ решения задач» (совместно с А.Р. Лурия, 1966), «Восстановительное обучение при локальных поражениях мозга» (1972), «Афазия и восстановительное обучение» (1988, 2-е, доп. изд. вышло в 2001 г.) и создание Лаборатории нейропсихологии МГУ им. М.В. Ломоносова на базе Клиники нервных болезней, которую Л.С. Цветкова возглавила в 1970-м году. Любовь Семеновна всегда подчеркивала, что творческие силы ей придавала «университетская среда», хранителями которой были А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин, Б.В. Зейгарник.

И сама Л.С. Цветкова, подготовившая свыше полутора сотен дипломированных нейропсихологов, из которых более тридцати получили ученые степени, старалась поддерживать эту атмосферу сотрудничества, поддержки и уважения ко всем – начиная от студента-первокурсника, в возглавляемых ей научных центрах. Помимо упомянутой Лаборатории нейропсихологии МГУ, в которой Л.С. Цветкова проработала 20 лет, Любовь Семеновна создала и возглавляет кафедру клинической психологии и Центр интеллектуального развития ребенка Московского психолого-социального института, где проводится активная диагностическая и коррекционная помощь детям с трудностями в обучении.

Для самой Л.С. Цветковой это важнейшая часть работы – ведь более 50 лет ее жизни связано с клинической практикой, с помощью больным людям, успехам каждого из которых она радовалась как своим собственным.

Заслуги Л.С. Цветковой были по достоинству оценены профессиональным сообществом – ее книги (а их более 30!) издаются и раскупаются, она получила Ломоносовскую премию и медаль К.Д. Ушинского, избрана вице-президентом Международной ассоциации музыкотерапии речи, входит в редколлегию ряда издательств.

Отмечая не только научные заслуги Любови Семеновны, но ее открытость в общении, такт, готовность помогать людям, смелость в отстаивании научной позиции, редколлегия журнала желает ей сохранить тот научный задор и интерес к жизни, который является залогом многих лет здоровья и творчества.



**СТОЛЯРЕНКО АЛЕКСЕЙ МИХАЙЛОВИЧ – 85 ЛЕТ,
50 - научно-педагогической деятельности
доктор психологических наук, доктор педагогических наук,
профессор, Заслуженный работник высшей школы России**

Родился 1 апреля 1924 г. в Баку, в семье учителя. В декабре 1941 г. добровольцем ушел на фронт. В 1942 г. в составе морской пехоты участвовал в боях на Северном Кавказе, а в 1943 матросом на кораблях Черноморского флота. Окончил затем высшее военно-морское училище, прослужил на флоте 35 лет, закончив командиром соединения кораблей, капитаном I ранга.

Начал научно-педагогическую деятельность в 1959 году соискателем кафедры психологии ЛГУ. В 1963-1977 гг. – адъюнкт, преподаватель, доцент, профессор на кафедре военной психологии и педагогики академии МО. В 1965 г. – кандидат педагогических наук (по психологии), а в 1974 г. – доктор психологических наук (диплом ПС №00001). Разработал основы современной военно-морской психологии, морально-психологической подготовки военных моряков, психологии боевой готовности и обеспечения действий кораблей при внезапном начале войны.

С 1977 г. – начальник кафедры психологии и педагогики Академии управления МВД, а с 1988 г. и по настоящее время ее профессор. 13 лет возглавлял первый в стране диссертационный совет по юридической психологии. В это время – основной разработчик развития и практического применения психологических и педагогических знаний в правоохранительных органах, создания профессионально-психологического отбора, профессионально-психологической подготовки, психологической службы, психологического обеспечения оперативно-служебной деятельности, действий в экстремальных условиях, подготовки практических психологов и др. Под его редакцией в 2003 году издана первая «Энциклопедия юридической психологии», завершившая переход от узкой судебной психологии к современной юридической психологии с широкими задачами в обществе. В 1995-2004 гг. Алексеем Михайловичем разработаны и основы новой отрасли педагогики – юридической педагогики, а в 1999 г. защищена вторая докторская диссертация - «Методология, теория и практика юридической педагогики в МВД».

В течение 50-летней научно-педагогической деятельности юбиляр подготовил 60 кандидатов наук по психологии и педагогике и был научным консультантом 12 докторских исследований. Им опубликовано 540 научных работ, из которых 50 монографий, учебников и пособий. Только за последние 10 лет им изданы: Психологические

приемы в работе юриста (2000); Психология и педагогика (2001, 2006, 2009), Прикладная юридическая психология (ред., 2001), Социальная психология (ред., 2001, 2008), Экстремальная психопедагогика (2002), Общая и профессиональная психология (2003), Психология менеджмента (2005), Физиология высшей нервной деятельности для психологов и педагогов (2009). Вопросам педагогики посвящены: Методологические и теоретические проблемы юридической педагогики в МВД: монография (1999), Юридическая педагогика: курс лекций (2000), Юридическая педагогика (ред., 2004), Общая педагогика (2006), Прикладная юридическая педагогика в органах внутренних дел: учебник (ред., 2008). Все публикации отличает большая эрудиция автора, высокий научный уровень, актуальность содержания и практическая ориентированность на решение современных проблем.

Алексей Михайлович награжден 22 орденами и медалями. Почетный профессор ряда вузов. Лауреат премии за лучший профессиональный учебник (2004). В изданной 2007 г. энциклопедии «Выдающиеся деятели России» он отмечен (том I) в числе старекторов и ученых.

НАШИ АВТОРЫ

Аликин Игорь Анатольевич – кандидат биологических наук, доцент; доцент кафедры педагогики и психологии начального образования Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск.

E-mail: vicp2003@rambler.ru

Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна – кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методики Дистанционного обучения и новых образовательных технологий Московского государственного областного университета.

E-mail: mageva@yandex.ru

Виноградов Владимир Владимирович – старший научный сотрудник, доцент кафедры киноведения ВГИКа, Научно-исследовательский институт киноискусства, г. Москва.

E-mail: av_bulgakow@mail.ru

Всеволодова Наталья Александровна – заведующая кафедрой Восточной экономико-юридической гуманитарной академии, г. Уфа.

E-mail: vsevolodova_n@insto.ru

Гриник Диана Валериевна – аспирант кафедры педагогической психологии Московского психолого-социального института, г. Москва.

E-mail: grinik-diana@rambler.ru grinik -diana@rambler.ru

Евенко Сергей Леонидович – кандидат социологических наук, доцент кафедры психологии Военного университета, г. Москва.

E-mail: av_bulgakow@mail.ru

Егизарьянц Анна Александровна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития Армавирского государственного педагогического университета, г. Армавир.

E-mail: giya28@mail.ru

Елизаров Сергей Геннадьевич - кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Курского государственного университета / докторант кафедры психологии Курского государственного университета

E mail: eas@kursknet.ru

Жемчугова Наталья Анатольевна – преподаватель кафедры психологии Уральского государственного педагогического университета.

E-mail: ivonna52007@yandex.ru

Жулина Елена Викторовна - кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры специальной психологии Нижегородского государственного педагогического университета, г. Нижний Новгород.

E-mail и адрес личной страницы в Интернете Zhulinaelena@mail.ru

Капустина Наталья Геннадьевна - кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой возрастной и педагогической психологии Шадринского государственного педагогического института, г.Шадринск Курганской области

E-mail: haushen@mail.ru

Качкина Лилия Сергеевна - старший психолог межрегиональной психологической лаборатории ФБУ Управления по конвоированию ГУФСИН России по Новосибирской области, аспирант заочной формы обучения, г. Новосибирск.

E-mail: av_bulgakow@mail.ru

Кубрак Татьяна Александровна - кандидат медицинских наук, Институт психологии РАН.

E-mail: av_bulgakow@mail.ru

Курильченко Наталья Николаевна – кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии Сургутского государственного педагогического университета, директор Научно-практического психологического центра “Ресурс”, г. Сургут.

E-mail: liruk@mail.ru

Лабутина Елена Владимировна - старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, г. Мос-

ква.

E-mail: av_bulgakow@mail.ru

Лузянина Марина Сергеевна – аспирант факультета психологии МГУ имени М.В.Ломоносова, кафедры психологии труда и инженерной психологии, консультант по оценке персонала в НОУ “Центр развития деловых навыков” (CBSD/Thunderbird Russia).

E-mail: mluzyanina@mail.ru, www.cbsd.ru

Лукьянченко Наталья Владимировна – кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры психологии труда и инженерной психологии Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Сибирский государственный технологический университет», г. Красноярск.

E-mail: vicp2003@rambler.ru

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

Пахальян Виктор Эдуардович – кандидат психологических наук, доцент; профессор кафедры практической психологии Московского института открытого образования, г. Москва.

E-mail: vicp2003@rambler.ru

Парамонова Анжела Анатольевна – преподаватель Института психоанализа (г. Москва), соискатель кафедры общепрофессиональных психологических дисциплин Национального института им. Екатерины Великой, г. Москва.

E-mail: thera@mail.ru

Резванцева Марина Олеговна – кандидат психологических наук, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета, г. Москва.

E-mail: av_bulgakow@mail.ru

Сафронов А. И. – ассистент кафедры социальной психологии и педагогики Коломенского государственного педагогического института, г. Коломна, Московская область.

E-mail: av_bulgakow@mail.ru

Тамаев Денис Владимирович – военный психолог, соискатель кафедры психологии Военного университета, г. Москва.

E-mail: dendingo@mail.ru

Тугуши Сосо Акакиевич – кандидат искусствоведения, кинорежиссер, член Гильдии кинорежиссеров России, г. Москва.

E-mail: av_bulgakow@mail.ru

Хозиева Марина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры клинической психологии, Международный университет «Дубна»

E-mail: aniram_h@mail.ru

Шульга Татьяна Ивановна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии факультета психологии Московского государственного областного университета, г. Москва.

E-mail: shulgatiana@gmail.com

Шляпников Владимир Николаевич – кандидат психологических наук, ассистент кафедры психологии личности факультета психологии МГУ им. Ломоносова, г. Москва.

E-mail: av_bulgakow@mail.ru

Шапошников Михаил Сергеевич – адъюнкт кафедры психологии Военного университета, г. Москва.

E-mail: av_bulgakow@mail.ru

Цветков Андрей Владимирович – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологического консультирования факультета психологии Московского государственного областного университета, г. Москва.

E-mail: av_bulgakow@mail.ru

Ядрышникова Татьяна Леонидовна – кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры психологии и педагогики Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Сибирский государственный технологический университет», г. Красноярск.

E-mail: vicp2003@rambler.ru

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

ЦВЕТКОВ А.В. Проблема образа-представления в работах Л.С. Цветковой.....	3
ПАХАЛЬЯН В.Э., ЯДРЫШНИКОВА Т.А., ЛУКЬЯНЧЕНКО Н.В., АЛИКИН И.А. К проблеме места и роли здоровья в структуре «Я-концепции» личности.....	9
ЖУЛИНА Е.В., ПОПОВА А.С. Комплексная коррекция отклоняющегося психического развития детей с задержкой экспрессивной речи в единстве раннего и дошкольного возраста.....	16
РЕЗВАНЦЕВА М.О. Обоснование методики исследования степени совпадения индивидуальных и групповых эмоциональных оценок субъект-субъектных и субъект-объектных отношений.....	24
ЖЕМЧУГОВА Н.А. Соотношение свойств темперамента и общительности на раннем и позднем этапах юношеского возраста.....	36
КАПУСТИНА Н.Г. Психология толерантности как внутреннего ресурса личности.....	42
ТУГУШИ С.А. Постструктуралистская интерпретация психоанализа притчевых образов в фильмах режиссеров постмодернистской эстетики.....	49
ПАРАМОНОВА А.А. Формирование инфантологического дискурса (по психоисторическим работам Ф. Арьеса и Л. Демоза).....	57
КУБРАК Т.А. Интенция самопрезентации в научном дискурсе.....	72
ХОЗИЕВА М.В. К проблеме единицы анализа словесного творчества.....	78

РАЗДЕЛ II.

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ШУЛЬГА Т.И., ШЛЯПНИКОВ В.Н. Особенности волевой регуляции в процессе овладения профессиональной деятельностью.....	85
ШАПОШНИКОВ М.С. Проблема исполнительской деятельности в ВС РФ.....	92
ТАМАЕВ Д.В. К проблеме профессиональной инициации в условиях воинской среды.....	100
КАЧКИНА Л.С. Психологические условия становления социально-психологической компе- тентности личности (на примере сотрудников уголовно-исполнительной системы).....	111
КУРИЛЬЧЕНКО Н.Н. Психическая напряженность в контексте личностной готовности к трудностям педагогической деятельности на Севере.....	118
ЛУЗЯНИНА М.С. Отдых в системе ценностей трудящегося человека.....	125

РАЗДЕЛ III.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ЕЛИЗАРОВ С.Г. Включенность субъекта в социальную среду: основные направления исследований в зарубежной и отечественной психологии.....	135
ДОРОХОВА М.С. Репутация как характеристика нового уровня социально- психологических отношений вида личность-группа.....	142
ЕВЕНКО С.А. Социально-психологические типы ситуаций совершения отклонений в поведении военнослужащих ВС РФ.....	150
ЕГИЗАРЬЯНЦ А.А. Определение этнической идентичности мигрантов в контексте психоанализа.....	159
ВИНОГРАДОВ В.В. Культурно-исторические и психологические предпосылки возникновения кинематографа.....	165
САФРОНОВ А.И. Тренинг уверенного поведения с категориями «обидчиков» и «обиженных».....	172

РАЗДЕЛ IV.
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ГРИНИК Д.В. Включение регуляционных личностных механизмов в развитие способностей субъекта деятельности старших дошкольников, средствами изобразительной деятельности.....	178
ВСЕВОЛОВА Н.А. Психологическая адаптация учащихся старших классов к обучению в профильном лицее.....	185
ЛАБУТИНА Е.В. Влияние родителей на стереотипы полоролевого поведения младших школьников.....	191
ЗАХАРОВА И.В. Психологические аспекты воспитательных воздействий в семье: системный подход.....	196
ВАЙНДОРФ-СЫСОЕВА М.Е. Система информационно-педагогической поддержки средствами виртуальной образовательной среды учреждений профессионального образования.....	202

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

К 80-ЛЕТИЮ ЛЮБОВИ СЕМЕНОВНЫ ЦВЕТКОВОЙ.....	216
СТОЛЯРЕНКО АЛЕКСЕЙ МИХАЙЛОВИЧ – 85 ЛЕТ.....	218

НАШИ АВТОРЫ

CONTENTS

SECTION I.

THE GENERAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF THE PERSON

A. TSVETKOV. Concept of image-presentation in I.S. Tsvetkova's research.....	3
V. PAHALIAN, T. YADRISHNIKOVA, N. LUKIANCHENKO, I. ALIKIN. Place and role of the health in persons "Self-conception".....	9
E. ZHULINA, A. POPOVA. Complex correction of mental development of children with the delay of speech in unity of early and preschool age.....	16
M. REZVANTSEVA. The substantiation of a research method of coincidence degree of individual and group emotional estimations the subject-subject and the subject – objective relations.....	24
N. ZHEMCHUGOVA. Correlation between temperament and social skills during early and late adolescence.....	36
N. KAPUSTINA. Psychology of the tolerance as an internal resource of personality.....	42
S. TUGUCHI. Schizoanalysis in studies of parable characters in film parables by directors of postmodtrnistic a esthetics.....	49
A. PARAMONOVA. Formation of infantological discourse in psychohistorical F. Aries's and I. Demosa's works.....	57
T. KUBRAK. Intention on self-presentation in science discourse.....	72
M. KHOZIEVA. To the problem of word processing's analysis.....	78

SECTION II.

PROFESSIONAL WORK PSYCHOLOGY

T. SHULGA, V. SHLYAPNIKOV. Peculiarities of volition regulation during learning professional skills.....	85
M. SHAPOSHNIKOV. The problems of performing activity of subordinates in armed forces of Russia.....	92
D. TAMAYEV. The problem of professional initiation on military environment.....	100
L. KACHKINA. Psychological conditions of the formation social-psychological competencies (on example employee criminal investigation department staff).....	111
N. KURILTHCENKO. Psychic tension in context of personal readiness to educational work difficulties in the North.....	118
M. LUZYANINA. Rest in system of values of the worker of the person.....	125

SECTION III.

SOCIAL PSYCHOLOGY

S. ELISAROV. The involvement of subject in the social environment: the basic directions of researches in foreign, soviet and russian psychology.....	135
M. DOROKHOVA. Reputation as the characteristic of new level of socially-psychological person-group relations.....	142
S. EVENKO. Social and psychological types of situations concerning abnormal performance in behavior of military personnel in armed forces of the Russian Federation.....	150
A. EGIZARJANZ. Determination of migrants' ethnic identity in the movement of psychoanalysis.....	159
V. VINOGRADOV. Les conditions culturelles, historiques et psychologiques de l'apparition du cinématographe.....	165
A. SAFRONOV. Training of confident behaviour with categories of "offenders" and "offended"....	172

SECTION IV.
PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT AND PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

D. GRINIK. Inversion of person's control gears in the development of abilities of subject's activity of elder children under school age by means of imitative activities.....	178
N. VSEVOLODOVA. Psychological adaptation of pupils of senior forms to studies in an advanced type of school.....	185
E. LABUTINA. Parental influence on the stereotypes of sexual behavior of primary school age....	191
I. ZAKHAROVA. Educational exposures within the framework of the system approach.....	196
M. VAINDORF-SYSSOEVA. System of information pedagogical support by means of virtual educational environment in professional educational institution.....	202

SCIENTIFIC LIFE

TO THE 80 ANNIVERSARY OF LJUBOV SEMENOVNA TSVETKOVA.....	216
STOLYARENKO ALEXEY MICHAILOVICH – 85 YEARS.....	218

OUR AUTHORS

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 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 2008 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 авторефератах.

Подписка на Журнал осуществляется через Роспечать или непосредственно в издательстве МГОУ.

Подписные индексы на серии «Вестника МГОУ»

в каталоге «Газеты и журналы», 2009, 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) на русском и английском языках;
- ученые степень и звание, должность и место работы/учебы или соискательства (полное название, а не аббревиатура) на русском и английском языках;
- адрес (с индексом) для доставки Ваших номеров журналов согласно подписке;
- номер контактных телефонов (желательно и мобильного);
- номер факса с кодом города;
- адрес электронной почты;
- желаемый месяц публикации;

б) аннотацию на русском и английском языках (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 (отзыве) 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). Авторы получают рецензии с мотивированным отказом в публикации. 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. (495) 723-56-31. 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

Требования к оформлению статей

- документ MS Word (с расширением doc);
- файл в формате rtf;
- текстовый файл в DOS или Windows-кодировке (с расширением txt).

В начале публикуемой статьи приводится индекс УДК, который должен проставить автор, руководствуясь сведениями, полученными в библиографических отделах библиотек, которые располагают изданиями «Универсальной десятичной классификации» (УДК).

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 и английском языках	Перечень ключевых слов в количестве 5-7
на русском языке	Для докторантов минимальный объем статьи 16000 символов, включая пробелы Список литературы

Формат страницы - А4, книжная ориентация. Шрифт не менее 14 пунктов, междустрочный интервал – полуторный.

Форматирование текста:

- **запрещены** переносы в словах
 - **допускается** выделение слов полужирным, шрифтом подчеркивания и использования маркированных и нумерованных (первого уровня) списков;

- **наличие рисунков, формул и таблиц** допускается только в тех случаях, если описать процесс в текстовой форме невозможно. В этом случае каждый объект не должен превышать указанные размеры страницы, а шрифт в нем – не менее 12 пунктов. Возможно использование только вертикальных таблиц и рисунков. Запрещены рисунки, имеющие залитые цветом области, все объекты должны быть черно-белыми без оттенков. **Все формулы** должны быть созданы с использованием компонента **Microsoft Equation** или в виде четких картинок

- **запрещено уплотнение интервалов;**

Внутритекстовые примечания (библиографические ссылки) приводятся в квадратных скобках. Например: [Александров А.Ф. 1993, 15] или [1, 15]. В первом случае в скобках приводятся фамилии и инициалы авторов использованных работ и год издания, во втором случае делается ссылка на порядковый номер использованной работы в пристатейном списке литературы. После запятой приводится номер страницы (страниц). Если ссылка включает несколько использованных работ, то внутри квадратных скобок они разделяются точкой с запятой. Затекустовые развернутые примечания и ссылки на архивы, коллекции, частные собрания помещают после основного текста статьи.

Обращаем особое внимание на *точность библиографического оформления* статей. Обращаем также внимание на *выверенность статей* в компьютерных наборах и *полное соответствие* файла на дискете и бумажного варианта!

В случае принятия статьи условия публикации оговариваются с ответственным редактором.

Ответственный редактор серии «Психологические науки» – доктор психологических наук, профессор Булгаков Александр Владимирович.

Адрес редколлегии серии «Психологические науки» «Вестника МГОУ»: 105005, г. Москва, ул. Радио, д.10а, кор. 1. Телефон 8(499)261-29-45, 223-31-75 доб. 1570. Электронный адрес: av_bulgakow@mail.ru

ВЕСТНИК
Московского государственного
областного университета

Серия
«Психологические науки»

№ 2

Подписано в печать: 05.05.2009.
Формат бумаги 60x86 /₈. Бумага офсетная. Гарнитура «Warnock Pro».
Уч.-изд. л. 16. Усл. п. л. 14,75. Тираж 257 экз. Заказ № 86.

Издательство МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10а.