

ISSN 2072-8549

В

ЕСТНИК

Московского
Государственного
Областного
Университета

*Психологические
науки*

Том 1

№ 3 / 2009

Вестник

***Московского государственного
областного университета***

**СЕРИЯ
«ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ»**

№ 3

Том I

**Москва
Издательство МГОУ
2009**

**Вестник
Московского государственного
областного университета**

Научный журнал основан в 1998 году

Редакционно-издательский совет:

Пасечник В.В. – председатель редсовета, доктор педагогических наук, профессор
Дембицкий С.Г. – зам. председателя редсовета, доктор экономических наук, профессор
Коничев А.С. – доктор химических наук, профессор
Лекант П.А. – доктор филологических наук, профессор
Макеев С.В. – кандидат философских наук, доцент
Пусько В.С. – доктор философских наук, профессор
Трайтак С.Д. – кандидат физико-математических наук, доцент

Редакционная коллегия серии «Психологические науки»:

Булгаков А.В. – ответственный редактор, доктор психологических наук, профессор
Барабанщиков В.А. – член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор
Кондратьев М.Ю. – член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор
Ханс Бигерт – почетный доктор МГОУ (Германия)
Орлова Е.А. – доктор психологических наук, профессор
Шнейдер Л.Б. – доктор психологических наук, профессор
Шульга Т.И. – доктор психологических наук, профессор
Ясвин В.А. – доктор психологических наук, профессор
Фирсов М.В. – доктор психологических наук, профессор
Крук В.М. – кандидат психологических наук, доцент
Резванцева М.О. – кандидат психологических наук, доцент
Вайндорф-Сысоева М.Е. – кандидат педагогических наук, доцент
Иванова М.Е. – кандидат педагогических наук, доцент

Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – № 3. – 2009. – М.: Изд-во МГОУ. – 160 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

Содержание

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

ШИКУН А.А. Концепция пространственного размещения отечественной психологии	5
НОСС Т.И. Диагностика характерологических особенностей личности посредством экспрессивной проективной методики «дерево» к. Коха	12
СЕНКЕВИЧ Л.В., ХОРОШЕВА О.И. Диагностика личностной сферы конфликтных подростков	17
ВАРГА А.Я., ФЕДОРОВИЧ Е.Ю. О психологической роли домашних питомцев в семье	22

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КОВАЛЕНКО А.В. Совершенствование профессионализма субъектов психологической работы воинских частей как психолого-педагогическая задача	35
ЯКИМЧУК Н.А. Исследование профессиональной адаптации руководителей учебных групп в военных образовательных учреждениях	43
АФАНАСЬЕВА Е.С. О характере влияния привлекательности преподавателя на познавательную активность обучаемых в образовательных учреждениях пограничного профиля ...	52
СКОРОБОГАТОВА Н.А. Исследование образа процесса психологического консультирования у психолога-консультанта как элемента его образа мира	58

РАЗДЕЛ III. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

НОСС И.Н., ПУТИВЦЕВ П.В. Проблемы соотношения эффективного лидерства и авторитета руководителей подразделений правоохранительных органов	64
МЕДВЕДЕВА М.А. Влияние неформальных лидеров на социально-психологический климат организации (на примере отделений паспортного контроля, укомплектованного преимущественно военнослужащими-женщинами)	71
БАРХАЕВ А.Б. Социально-психологические условия вовлечения волонтеров в деятельность общественных организаций	79
МАТОРА О.В. Исследование психологического портрета курсанта, создающего коммуникативные барьеры в общении	87
МОРОЗОВА Т.А. Механизм воздействия рекламного каламбура	93
ФРОЛОВА О.Л. Социально-психологическая поддержка детей 6–8 лет в период подготовки к школе в условиях летнего лагеря	97

РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ШЕВЧЕНКО О.Г. Социальная позиция матери и ориентировка дошкольника в действии	103
ЦВЕТКОВ А.В., БОЛДАНОВА Б.С. Методы формирования письменной речи у детей с трудностями обучения в 1-2 классах общеобразовательной школы	107
КАНИНА С.Ю. Выполнение психолого-педагогических условий создания креативной среды в процессе реализации экспериментальной модели профилактики девиантного поведения школьников	112
КУЛЕШОВ Д.В. Психологический портрет абитуриента, доверяющего информации о вузах, получаемой по интернету	117
БАЛАКИРЕВА Н.А. Взаимосвязь интеллектуального развития и успешности освоения родного (русского) языка младшими школьниками	123
КИСЕЛЕВ А.В. Сущность и содержание методического мастерства преподавателей	130
КИСЕЛЕВА Т.С. Динамика степени эмоциональной чувствительности к группе и категоризации формы и цвета в процессе обучения изобразительной деятельности у старших дошкольников	137
РАЧКОВСКАЯ Н.А. Развитие эмоциональной культуры социального педагога в процессе профессионального образования: результаты эмпирического исследования	143
САВЧЕНКО Т.А. Феномен нового подхода в педагогическом образовании	149

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ	155
---------------------	-----

НАШИ АВТОРЫ	157
-------------------	-----

SECTION I

A. SHIKUN. Conception localization of russian psychology	5
T. NOSS. Diagnostics of characterologic features of the person by means of an expressional projective technique K.Koh's "Tree"	12
SENKEVICH, O. KHOROSHEVA. Diagnostics of personal sphere of disputed teenagers	17
A. VARGA, E. FEDOROVICH. Pet's psychological roles in the family	22

SECTION II

A. KOVALENKO. Professionalism perfection subjects of psychological work of military units as the psihologo-pedagogical problem	35
N. YAKIMCHUK. Research on professional adaptation of heads of educational groups in military educational institutions	43
E. AFANASIEVA. The characteristics of tutor's attractiveness influencing the cognitive ability of cadets at educational military frontier institutions	52
N. SKOROBOGATOVA. Investigation of the image of the process of psychological consulting with a consulting psychologist as part of his image of the world	58

SECTION III

I. NOSS, P. PUTIVTSEV. Problems of a ratio of effective leadership and authority of heads of divisions of law enforcement bodies	64
M. MEDVEDEVA. The effect of informal leaders on the socio-psychological climate of an organization (on the example of registration office staffed with female service members)	71
A. BARKHAEV. Social-psychological conditions of drawing volunteers into the ngo's activity	79
O. MARATOVA. A study on psychological portrait of a cadet with communicational problems	87
T. MOROZOVA. The mechanism of influence of the advertising pun	93
O. FROLOVA. Socio-psychological support of 6-8 year old children in summer camp	97

SECTION IV

O. SHEVCHENKO. Mother's social position and the orientation character of child under school age in his act	103
A. TSVETKOV, B. BOLDANOVA. Methods of reading and writing development in elementary school children with learning difficulties	107
S. KANINA. Psychological and pedagogical aspects of forming a creative atmosphere during implementing of experimental model of teenagers' deviant behavior prophylactic.....	112
D. KULESHOV. The applicant trusting internet information about the higher education institutions	117
N. BALAKIREVA. Correlation of intellectual development and learning of native (russian) language by elementary school students	123
A.V. KISELEV. Essence and the maintenance of methodical skill of teachers	130
T. KISELEVA. Dynamics of a degree of emotional sensitivity group and categorization of forms and colors during training graphic activity at the senior preschool children	137
N. RACHKOVSKAYA. Development of emotional culture of the social teacher during vocational training: results of empirical research	143
T. SAVCHENKO. Phenomenon of new approach in pedagogical education	149
OUR AUTHORS	157

РАЗДЕЛ I.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9 (091)

Шикун А.А.

КОНЦЕПЦИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО РАЗМЕЩЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ*

Аннотация: В статье представлена концепция пространственного размещения отечественной психологии, связанная с деятельностью соответствующих коллективных субъектов труда в условиях географического, социокультурного, социально-научного и научного пространств. В рамках данного теоретического концепта приводятся центральные и периферические его компоненты. Определяются предметно-логические особенности ряда научных психологических школ России и, связанные с их развитием, количественные параметры осуществляемой психологической практики в регионах.

Ключевые слова: пространство, социально-научное пространство, научная психологическая школа.

Начиная с шестидесятых годов XX столетия, роль психологии в системе общественных явлений в нашей стране и число решаемых ею практических проблем выросли настолько, что требуют рефлексии и переосмысления самой структуры психологической науки, ее пространственно-временных координат и характеристик.

Анализ тенденций истории психологии обнаруживает, что изменяются и характеристики исследуемых ею объектов. До определенного времени это были персоналии (крупные ученые), возглавлявшие научные школы. Сегодня, в связи с резким увеличением численности психологов, авторами научных разработок стали не только «классики», определяющие содержательную сущность психологического сообщества, но и не менее талантливые психологи, объединяющиеся, зачастую, в коллективные субъекты деятельности. Причем в от-

личие от глав школ, живущих и организующих исследования преимущественно в столице, психологи, объединяющиеся в научные комплексы, ориентированные на практику, создают их и в регионах. Характер их объединения и разделения ими научных функций стали в значительной степени подчиняться запросам политики, экономики, образования тех административно-хозяйственных субъектов РФ, на территории которых они находятся. В связи с этим, возникает необходимость провести исторический системный анализ развития психологических знаний в России с целью описания и объяснения периодизации временного возникновения новых научных региональных пространств, выявляющий различия и сходство в их становлении.

Согласно системной концепции психического отражения, высшим уровнем его исследования является образ системы «человек-общество», его социально-психологический и личностный планы анализа, выяснение того, как индивидуальные идеи, мнения, ценности, идеалы, стили жизни переходят в коллективное новообразование [1].

Совокупный субъект деятельности – научная школа позволяет судить о тех специфических условиях, жизненных ситуациях, которые благодаря уникальности общения и деятельности приводят к появлению его качественно разнообразных форм. И что, в свою очередь, дает возможность изучать данное явление с точки зрения причинно-следственных связей. Например, как разная социокультурная среда или личностные особенности лидера формируют данный научный продукт, его вектор направленности [2;3].

Поэтому логическим продолжением такого подхода было бы создание теории,

* © Шикун А.А.

учитывающей специфику региона: психологическую, экономическую, демографическую, этническую (некоторые из них по отдельности уже разрабатываются на местах), в которой отражались бы не только единичные, особенные его черты, но и общие для других территорий характеристики развития на различных временных этапах.

Созданная, таким образом, как часть этого направления концепция пространственного размещения психологии, позволит организовать системы связей с другими сферами жизнедеятельности территориальных образований и смоделировать в дальнейшем комплексные программы их временного развития, способные обеспечить рост их потенциала в реализации потребностей современных отраслей хозяйства.

В концепции (это типовой случай теории) пространственного размещения отечественной психологии, существуют центральные, периферические и скрытые компоненты [4;5]. В рамках статьи более подробно остановимся на первых двух из них, которые в большей степени отвечают за содержательные характеристики научного подхода.

К *центральным компонентам* авторской психологической концепции можно отнести:

1. Общий образ психологической реальности: образ психики совокупного продукта деятельности, связанного с пространственным размещением отечественной психологии. Это созвучно подходам М.Г. Ярошевского относительно предмета истории психологии, который, согласно его взглядам, изучает деятельность индивидуального ума, порожденного коллективным субъектом [6].

2. Центральная категория: деятельность научного коллектива. Коллективность форм организации научной деятельности выражается в создании научных школ как ее коллективного субъекта. Именно научная школа обуславливает все богатство многообразия деятельности и ее результатов применительно к определенному пространству: географическому (чаще всего совпадающего с такой территориальной единицей административно-хозяйственного образования как регион), социально-научному. Социокультурная значимость творчества ученого оценивается по кри-

терию создания им школы. То есть, если в регионе отсутствует научная школа, то результаты деятельности академических, практических психологов в этом территориальном пространстве по качественному и количественному репертуару значительно отличаются от тех субъектов РФ, где научную школу прошли как минимум два или три поколения исследователей [7].

Научная деятельность - это целостное образование, имеющее трехаспектную структуру [8], включающую следующие компоненты:

– предметно-логический (логико-научный). Отвечает за развитие понятий, категорий, интеллектуальных структур науки. Различный категориальный базис стал предпосылкой распада научных школ в психологии в 30-е годы XX столетия, является причиной дифференциации ученых в едином научном пространстве современной России. Обогащение предмета психологии происходит за счет разветвления категориального дерева, что наблюдается уже на втором этапе строительства научных школ [7];

– социальный. Наука является социально-детерминированной системой, реализующей различные социальные факторы – условия развития идей. Невозможно понять динамику научных знаний вне учета реальной жизни общества, без изучения результирующего влияния на них общественных потребностей, настроения, норм, ценностей и идеалов, то есть они зарождаются и преобразуются под действием социальной практики. М.Г. Ярошевский, анализируя объективные функции истории психологии в развитии психологического познания, формулирует и ее основные задачи. Одной из них является выяснение зависимости историогенеза, развития, восприятия и востребованности психологических знаний от «социокультурного контекста, от идеологических влияний на научное творчество, т.е. от запросов общества (ибо наука не изолированная система и призвана отвечать на эти запросы)»;

– психологический (лично-психологический). Важнейшим субъектом научного процесса является конкретный индивид с присущими ему личностными характеристиками. Непреложным и неоспоримым фактом является утверждение того, что новая научная идея не может за-

родиться нигде, кроме психической среды (личностного пространства) конкретного индивида. Данный подход хорошо согласуется с принципом детерминации психики, выраженного формулой диалектического детерминизма в трудах С.Л. Рубинштейна – «внешнее через внутреннее» [9].

3. Соответствующий феномен: пространственно-временное развитие научных коллективов, определяющее развитие отечественной психологии как на определенных территориальных, социально-научных пространствах, так и в РФ в целом. Время и пространство – основные формы существования материи. Материализм признает объективный характер времени и пространства, считая, что эпифеномены вневременной и внепространственной реальности не существуют. При этом время и пространство признаются неотделимыми от материи. В этом проявляется их универсальность и всеобщность. Пространство выражает порядок расположения одновременно сосуществующих объектов, время же – последовательность существования сменяющих друг друга явлений. Диалектический материализм исходит не из простой связи времени и пространства с движущейся материей, а из того, что движение является сущностью (способом существования) времени и пространства и что, следовательно, материя, движение, время и пространство неотделимы друг от друга. Вне контекста пространственно-временных отношений не существует никакой реальности, в том числе и психической [10].

Социальная практика [11] выработала надежный метод, сходный с системой координат, используемой для определения географического положения объекта в пространстве. Составные части данного метода таковы: 1) указание отношений человека к определенным группам; 2) отношение этих групп друг к другу внутри популяции; 3) отношение данной популяции к другим популяциям, входящим в человечество. Отсюда следует, что ученые, принадлежащие к одинаковым социальным группам и выполняющие практически идентичную функцию в пределах каждой из этих групп, находятся в одинаковом социальном положении, социально идентифицированы (в рамках данной научной школы). И, наоборот, чем значительнее и существеннее различия, тем больше социальная дистанция

между пространствами (географическими, социокультурными, социальными, социально-научными, научными) к которым они принадлежат. Говоря о социокультурном пространстве, его лишь условно можно разделить как социальное и культурное. В действительности же социокультурное пространство представляет собой единое целое, части которого не могут существовать раздельно [12;13;14].

Культурное поле по отношению к попавшим в него индивидам всегда имеет социальный характер, а через механизмы социализации оно навязывает им свои ценности, нормы и язык. Их незнание или неспособность им следовать, пользоваться ими ведут к социальному исключению, формированию границы культурного поля, которая отделяет «своих» от «чужих», «нас» от «них».

Концепция социального пространства рассматривается в работах отечественных психологов об особенностях межличностных взаимодействий и отношений (Б.Г. Ананьев, В.М. Бехтерев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, Ю.М. Забродин и др.), а также зарубежных ученых о строении и напряженности персональных пространств (А. Адлер, К.Г. Юнг, Т. Шибутани, Ф. Лютенс и др.), «личностного поля» (К. Левина). Причем данное пространство может быть как реальным, так и условным, однако определяющим индивидуальные особенности жизненного пути молодого ученого, его профессиональную карьеру. Социальный континуум наделен определенными территориальными, этническими, культурными, историческими, политическими, демографическими, экономическими, научными свойствами. Он задает систему поведенческих ориентиров личности, определяет особенности его социального поведения и его социальную позицию, социальные аттитюды в данной общности, с которой себя ученый идентифицирует.

Такая интерпретация позволяет определить психологическое понимание человеческой общности (Б.Г. Ананьев, Б.Д. Парыгин) [15;16] как особого множества субъектов, объединенных (и сходных) вследствие их идентификации с данной общностью. Формирующаяся социальная идентичность определяется пространственно-временным погружением субъекта в оп-

ределенные социальные ситуации, то есть события, условия, обстоятельства, в ходе которых у него меняется психологическая составляющая: целеполагание, потребности, мотивы.

Потребности субъекта приводят к выделению ситуации из жизненного контекста и дальнейшее ее формирование связано с возникновением личностного смысла для субъекта отраженной психической совокупности обстоятельств. И только после акта личностного смыслообразования сформировавшаяся актуальная психологическая ситуация начинает детерминировать активность субъекта в плане акта социальной идентичности, а если идет речь о социально-научной среде (как одному из видов социальной), социально-научной идентичности.

С нашей точки зрения использование понятия социально-научного пространства наиболее отвечает целям работы, так как его определение как социальное отражает лишь всю гамму социальных связей ученых, а определение его лишь как научное не отражает связей с социальной средой, в том числе и социокультурной. То есть, если ученый за основу выбирает научный подход своего Учителя (антропологический, культурно-исторический, деятельностный и другие), то он профессионально-научно идентифицируется с определенным социальным пространством школы, ее географией (московской, ленинградской, ростовской, пермской, и т.д.) в пределах которой это социально-научное пространство существует.

Поэтому, любое психическое явление, с учетом авторского видения, предпочтительно изучать не только с точки зрения действия предметно-логического, социокультурного и личностного факторов, но и с учетом пространственно-временных координат, как надситуативных условий. А значит, вполне уместно говорить о пространственных особенностях размещения психологии. Ведь существование всегда является пространственным, всеобъемлющим системным качеством объективного мира. Ввиду того, что вневременной и внепространственной реальности не существует, отечественная психологическая наука, ее сущностная характеристика и, соответственно, качественное своеобразие определяется тем пространством, на территории ко-

торого она развивается. Это пространство, как для индивидуального субъекта творческой деятельности, так и коллективного одновременно является и географическим, и социокультурным, и социально-научным, и научным, то есть носит полисистемный характер.

Географическое пространство создаваемого вновь научного направления, школы, практической психологии, по нашему мнению, совпадает с единицей административно-территориального деления РФ – регионом (за исключением Московского). Можно было бы соотнести географию и со столицей региона – областным центром, где, в основном, и сосредоточена научная и практическая деятельность психологов. Однако пример развития психологии в Петербургском, Ярославском, Саратовском, Тверском и других регионах, показывает, что весь субъект РФ – это единый образовательный, научный, практический комплекс, функционирующий благодаря деятельности научной школы.

Исходя из уровней методологии [17]:

– философского: любой материальный объект не рассматривается вне контекста неразделимой связи времени и пространства;

– общенаучного: в каждой местности (пространственном континууме) существуют свои политические, экономические, этнические, социокультурные особенности, специфический менталитет, кроме того, есть своя макро- и микросреда;

– конкретно-научного: пространственная детерминанта – системообразующая ряда научных положений (современной концепции естествознания, геометрии Лобачевского, теории относительности Эйнштейна, этнической, социальной, организационной и ряда других направлений психологии) приходим к следующему выводу. Любая идея, любая концепция, любое научное направление создается, перед тем как стать научным достоянием, в определенном узком пространстве сначала личностном, затем микросреды (творческом коллективе кафедры, лаборатории, НИИ, академии, университета). Творческий продукт не может возникнуть одновременно везде. Не может новая научная теория сразу быть признанной всем сообществом ученых одновременно, и вытеснить с научного пространства классическую парадигму.

Начиная со второго этапа развития научной школы, происходит частичное противопоставление заявленных ею методологических оснований классической парадигме (как результат выполненных и официально утвержденных ВАК РФ докторских диссертаций), что приводит на ее третьем этапе к созданию новой парадигмы, которая таковой является исключительно для ограниченной границами региона территории, но не для всего научного пространства России. Действительно крупные научные успехи российской психологии XX столетия связаны не только с такими городами как Москва, но и Петербург, Тбилиси, Пермь, Ярославль, Саратов, Тверь и др.

4. Набор основных понятий: пространство, время, школа, научная школа, научная психологическая школа и результаты ее деятельности, трехаспектная структура научной деятельности, психологическая практика, психологическое образование, психологизация общества.

5. «Сетка отношений» между основными понятиями с возможной иерархией отношений: пространство и время определяют уникальное своеобразие развития структуры научной деятельности школы и конечных ее результатов в виде создания новых теорий, категорий, практик, образовательной среды, психологизации населения проживающего в зоне ее действия.

6. Базовые утверждения:

– поколение ученых формируется (в среднем) за 15-25 лет (на примере Интернет-информации по докторам психологических наук). При идеальном стечении обстоятельств на написание собственной кандидатской диссертации у молодого ученого уходит 3-4 года, докторской – 6-7, на научное руководство аспирантами и докторантами еще минимум 5-10 (три года аспирантуры и два года докторантуры – нижняя граница) лет, в течение которых он бы смог создать кадровый базис своего научного направления. Особенности науки и научной школы, в частности, как специфической сферы деятельности видятся в том, что знания здесь добываются усилиями многих поколений исследователей. Отличительной особенностью зрелой школы является наличие не менее трех поколений ученых (45-75 лет), сформированных в условиях господствующей на данной территории парадигмы, методологического подхода.

В исследовании были определены количественные параметры понятия «поколение ученых-психологов» на примере случайной выборки ста автобиографий данных респондентов, начиная с 1930 года и по настоящее время. При этом выяснилось, что поколение ученых действительно формируется в среднем 25 лет. Причем, начиная с 1991 года, отмечается тенденция к сокращению этих сроков до 14-15 лет, что, впрочем, для достоверности данных необходимо уточнить на большей выборке.

– понятие научная психологическая школа (НПШ или ПШ) нетождественно понятию психология регионов. Вполне может быть два полярных варианта. Первый (экстенсивный), есть психология регионов, представленная соответствующей наукой, практикой, образованием, но НПШ при этом нет. Второй (интенсивный), есть научно-психологическая школа, которая стимулирует интенсивное развитие психологии как деятельности в регионе. Рассмотрим данное явление на примере ряда регионов России. Лишь в трех из них есть развитая НПШ (Московская, Петербургская, Ярославская). В остальных регионах НПШ либо находятся в стадии строительства (Саратовская, Калужская, Н. Новгородская, Тверская), либо вообще отсутствуют, что не отрицает возможности общественной практики специалистов, подготовки квалифицированных кадров, например, за счет приглашения по совместительству на работу ученых, практиков из других регионов. Чаще наблюдается такая причинно-следственная связь: чем выше уровень научной психологической школы, тем большего количественного и качественного репертуара достигает психология регионов (не только наука, но и психологическая практика, психологическое образование).

Обобщим информацию по изучаемым регионам РФ, полученную из глобальной сети Интернет, позволяющую выявить «индекс плотности» оказания психологических услуг, согласно численности проживающего населения в столице регионов по статистическим данным по РФ на 2006-2007гг. (численность проживающего населения при этом требуется разделить на количество психологических центров в этом городе, причем, чем индекс меньше, тем уровень оказания психологической помощи выше).

Определение «индекса плотности» психологических центров в региональных столицах

№	Название региональной столицы	Этап развития НППШ	Кол-во проживающего населения (в тыс.)	Количество психологических центров	Индекс плотности психологических центров (на тыс. населения)
1	Москва	3	10450	46	22,7
2	Санкт-Петербург	3	4577	47	9,7
3	Воронеж	0	1002	7	143
4	Н.Новгород	0	1300	7	186
5	Курск	1	406	6	58
6	Самара	0	1139	18	63
7	Калуга	2	341	14	24
8	Чебоксары	0	449	0	0
9	Тверь	2	450	8	56

Анализируя опытные данные, можно отметить, что, как и следовало ожидать, наибольшие возможности по оказанию психологических услуг населению имеют Петербург и Москва. Причем столицей практической психологии является город на Неве, лидирующий почти вдвое по данному показателю над столичной практической психологией. Города, не имеющие НППШ, либо не имеют психологических центров (Чебоксары), либо имеют невысокие уровни плотности этих центров (Воронеж), а в лучшем случае (Самара) приближаются к аналогичным показателям регионов, где сформированы НППШ (Тверь, Калуга, Курск, Н. Новгород).

Периферические компоненты психологической теории

1. Собственно теоретический компонент: вспомогательные утверждения теории и система их аргументации:

– социальные и логико-научные условия развития психологии определяются наличием в ней различных школ и направлений (К.А. Абульханова-Славская) [18]. Это означает, что на третьем этапе развития научной психологической школы причина и следствие меняются местами. Если на первом этапе ее существования именно социальный заказ, социокультурный климат определенной местности, а также научные предпочтения лидера влияют на формирование НППШ, то на третьем этапе ее развития школа сама начинает становиться той побудительной силой, которая определяет развитие не только науки в регионе, но и всего социокультурного пространства. Уже под существующую школу создаются новые НИИ, образовательные учреждения,

психологические центры, выделяются гранты, а психологизация общественного сознания приводит к тому, что без участия практических психологов не проводятся не только консультации в учреждениях, но и весь блок мероприятий практической психологии в организациях: отбор, подбор, обучение, аттестация, увольнение персонала. Психологическая практика оказывает также существенную помощь населению в области семейной психотерапии, подготовки детей к школе, решению личностных проблем клиентов. СМИ активно подключают соответствующих специалистов к обсуждению важных политических, экономических, этнических, религиозных и других проблем региона, страны в целом.

Близки к такому пониманию и взгляды канадского ученого М. Бунге. Он выделяет в науке разные уровни научных объектов исследования [19]:

– научную деятельность в рамках лаборатории или научного учреждения, что соответствует в нашем понимании первому этапу развития научной психологической школы (20-40-е годы в развитии Московской, Ленинградской, 50-70-е Ярославской, 60-90-е годы Тверской, Саратовской и других);

– интегрированное пространство внутридисциплинарного взаимодействия ученых (второй этап развития НППШ), когда на научной территории страны уживаются одновременно несколько альтернативных методолого-теоретических подходов, созданных в рамках узкого географического пространства, но при этом ни один из них не является парадигмой для широкого научного и географического пространства).

Это – 40-60-е годы МПШ, ЛПШ, 70-90-е ЯПШ, 90-2000-е годы ТвПШ и т.д.;

– общенациональную систему науки (третий этап НППШ, когда единое научное пространство определяется парадигмой МПШ, все остальные теории являются парадигмальными лишь на узком географическом пространстве, в определенном социально-научном кругу). НППШ формируют науку и практику в регионах, активно воздействуя на их социокультурный климат, создавая новые потребности, ценности, взгляды. Причем самой активной является МПШ в освоении регионов (Воронежского, Самарского, регионов Западной Сибири и др.);

– МПШ ассимилирует в отличие от других региональных школ, все существующие в России передовые научные взгляды за счет активного приглашения ведущих ученых региональных вузов в столицу. Поэтому, несмотря на приоритет культурно-исторического и деятельностного подходов, в социально-научном пространстве Московского региона можно встретить представителей и других научных подходов и школ: интегрального, антропологического, установочного и др.;

– научные психологические школы качественно отличаются друг от друга в области предметно-логических факторов.

Таким образом, созданная концепция пространственного размещения отечественной психологии, основываясь на деятельностном подходе, с одной стороны, объясняет рассматриваемые явления с точки зрения деятельности, используя разработанные теоретико-методологические механизмы по их интерпретации, а с другой, вносит свою лепту в существующую систему взглядов, научных принципов, понятийно-категориальный аппарат, построенных под данную парадигму.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
2. Социально-психологические проблемы науки / ред. М.Г. Ярошевского. М., 1973.
3. Шикун А.А. Региональные особенности развития отечественной психологии. Тверь, 2008.
4. Степин В.С. Основания науки и их социокультурная детерминация. // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1986-1987. М., 1987.
5. Степин В.С. От классической к постнеклассической науке (изменение оснований и ценностных ориентации). // Ценностные аспекты развития науки. М., 1990.
6. Ярошевский М.Г. Краткий курс истории психологии. М., 1995.
7. Шикун А.А. Феномен научных психологических школ. // Сибирский психологический журнал. Новосибирск, 2008.

Таблица 2.

Предметно-логические особенности научных психологических школ

Психологические школы	Предмет исследований	Основной метод, подход	Интенция
Московская	Личность	Генетический метод, метод предметной деятельности	Стремление к теоретико-методологическим аспектам психологии.
Ленинградская	Человек	Метод комплексного, системного, целостного исследования человека	Стремление к экспериментам и фактам в психологии.
Ярославская	Субъект деятельности	Профессиографические методы, интегральный подход	Практическая ориентированность психологии
Саратовская	Психология литературного творчества	Контент-анализ	Стремление к теоретико-методологическим аспектам психологии, а также практическая ориентированность психологии
Тверская	Субъект трудовой деятельности (отбор, подбор, профориентация, психологическая подготовка)	Профессиографические методы, методы коррекции	Стремление к теоретико-методологическим аспектам психологии, а также практическая ориентированность психологии

- кий журнал. Томск, 2008, №3. С.8-12.
8. Ярошевский М.Г. Трехаспектность науки и проблемы научной школы // Социально-психологические аспекты науки. М., 1973.
 9. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.
 10. Философский энциклопедический словарь. М.: Инфра, 2003.
 11. Сорокин П. Система социологии. Сыктывкар, 1991-1998. В 4 т.
 12. <http://socnet.narod.ru/library/authors/Pl-yin/neravenstvo/1.htm>
 13. <http://socnet.narod.ru/library/authors/Pl-yin/neravenstvo/2.htm>
 14. <http://socnet.narod.ru/library/authors/Pl-yin/neravenstvo/3.htm>
 15. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. М., 1980.
 16. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат коллектива. М., 1981.
 17. Гриншпун И.Б. Введение в психологию. М., 1994.
 18. Абульханова-Славская К.А. Проблема лич-

ности в психологии. // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. М., 1997.

19. Bunge M. Tres politicas de desarrollo cientifico y unasola eficaz. // Interciencia. Caracas, 1977. Vol. 2. Ns 2.

A. Shikun
CONCEPTION LOCALIZATION OF
RUSSIAN PSYCHOLOGY

Abstract: The author's scientific conception about localization of Russian psychology in geographical, scientific, social-scientific, social-cultural spheres are presented. So, in the article central and peripheral elements of this theory are analysed. Psychological practices, logical determinants growth of the scientific psychological school are defined there.

Key words: social-scientific sphere, scientific psychological school.

УДК 159.9

Носс Т.И.

ДИАГНОСТИКА ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ЭКСПРЕССИВНОЙ ПРОЕКТИВНОЙ МЕТОДИКИ «ДЕРЕВО» К. КОХА*

Аннотация: Статья посвящена изучению психографических технологий в ситуации профотбора. Раскрыты существующие в современной науке подходы к проективной диагностике личностных особенностей, обоснованы показатели проявления характерологических особенностей в рисуночных тестах. В ходе эмпирического исследования установлена взаимосвязь графических показателей проективной методики с характерологическими особенностями личности. Выборка была составлена из людей, которые имели признаки, позволяющие квалифицировать их как лиц, обладающих яркими характерологическими особенностями, определенного типа: оригинально-пессимистичный, тревожный, импульсивно-оптимистичный. На основе установленных взаимосвязей уточнена система интерпретации проективной методики

для выявления личностных характерологических особенностей.

Ключевые слова: психодиагностика, личность, характерологические особенности, проективная диагностическая методика.

Индивидуальность человека, ее основы, социальная природа и проявления в повседневной жизни представляют интерес для тех, кто так или иначе вовлечен в работу с людьми, в общение с детьми, в создание семьи. Основу этой индивидуальности составляют характерологические особенности личности, т.е. наиболее типичные проявления эмоциональных переживаний каждой типичной ситуации и в то же время индивидуальное своеобразие способов и качеств действия в каждой типичной ситуации. Именно сочетание двух сторон проявления индивидуальных особенностей

* © Носс Т.И.

личности помогает спрогнозировать дальнейшее поведение личности в разнообразных жизненных ситуациях.

Многие методики, применяемые в качестве диагностических методов и методик изучения характерологических особенностей личности, полагаются на «самодиагноз» [2,71] субъекта и раскрытие им собственного внутреннего мира личностных смыслов и чувств, которые социальная ситуация заставляет индивида скрывать, даже если в порядке исключения он имел бы четкое представление о самом себе. Особенность проективных технологий заключается в построении испытуемыми на базе неструктурированного стимульного материала, заданного экспериментатором, некоего субъективного образа, который выражает сознательные и бессознательные аспекты целостной психики индивида [4, 47].

В данной работе мы попытаемся проанализировать возможность применения экспрессивной проективной методики «Дерево» Коха, которая в силу своей проективной конструкции может интерпретироваться неоднозначно*.

Таким образом, актуальность темы исследования обусловлена следующими факторами:

- недостаточной теоретической и экспериментальной разработкой проблемы возможностей использования проективных методов в изучении личности;
- необходимостью поиска и адаптации психологического инструментария, обеспечивающего адекватное изучение особенностей личности;
- недостаточной подготовленностью исследователей к проведению проективной психодиагностики личности.

Объектом исследования является диагностика характерологических особенностей личности. Предметом исследования является возможность применения проективных методик при диагностике характерологических особенностей личности (на примере экспрессивной проективной методики «Дерево»). Цель работы: предложить рекомендации по использованию проектив-

ных методик «Дерево» в практике психологической диагностики.

Теоретической гипотезой исследования служит предположение о взаимосвязи характерологических особенностей личности с графическими особенностями изображения дерева. Проверка данной гипотезы проводилась в ходе эмпирического исследования.

На основе теоретической модели исследования выдвинуты следующие экспериментальные предположения:

- Для рисунков оригинально-пессимистичного типа характерно наличие слабых линий, изображение маленьких деревьев, «закапсулированность» рисунков, необычные пропорции, ассиметрия;
- Для рисунков тревожного типа характерно наличие слабых линий, изображение рисунков среднего размера, уравновешенных кроны и ствола дерева, наличие штриховки;
- Для рисунков импульсивно-оптимистичного типа характерно изображение деревьев большого размера, наличие сильного нажима, наличие теней и штриховки, непропорциональность кроны и ствола.

Для проверки данной гипотезы была проведена опытно-экспериментальная работа, целью которой являлось выявление и описание при помощи методов статистической обработки информации зависимостей обосновывающих данное предположение.

Выборка составила 99 человек (кандидатов на службу ФСИН по г. Москве). Для фиксации характерологических особенностей использовались методика СМИЛ в адаптации Л.Н.Собчик и проективная рисуночная методика «Дерево» с последующим количественным подсчетом по разработанной в ходе исследования методике подсчета дифференцирующих графических признаков у лиц с различными типами особенностей характера.

На первом этапе исследования выборка была составлена из людей, которые имели признаки, позволяющие квалифицировать их как лиц, обладающих яркими характерологическими особенностями определенного типа. По результатам методики СМИЛ в адаптации Л.Н. Собчик, а также на базе других методик**, применяемых

* Неоднозначность интерпретации результатов характеризуется тем, что одни и те же признаки могут проявляться в рисунках у различных по психологическому складу людей. И наоборот: разные признаки проявляются в рисунках людей, составляющих одну психологическую группу.

** Тесты Сонди, М.Люшера, С.Розенцвейга, Айзенка IQ, CFIT Кетелла.

в ФСКН России по г.Москве, выявлены три относительно устойчивых характерологических типа:

- ❖ Оригинально-пессимистичный
- ❖ Тревожный
- ❖ Импульсивно-оптимистичный.

Практика отбора кандидатов на службу в ФСКН России по г.Москве показала в 93% случаев кандидаты относятся к какому-либо из этих характерологических типов.

Теоретический анализ показал, психографическая информация «в значительной мере несет на себе отпечаток личности: ее настроения, состояния, чувства, особенности представления, отношения и т.д.», в котором «остается что-то специфически индивидуальное» [3,5]. На основе проведенных исследований Романовой Е.С. выявлено, что графические признаки соотносятся с типами акцентуации по К. Леонгарду, факторами личностного опросника Р.Кеттелла. Следует предположить, что шкалы СМИЛ, определяющие лидирующие характерологические особенности личности, также могут соотноситься с графическими признаками. Однако, в имеющейся литературе отсутствуют данные о проверке наличия такой взаимосвязи. Таким образом, установление взаимосвязи между характерологическими особенностями (выраженными через показатели СМИЛ) и параметрами рисуночной методики представляет очевидный научный интерес. Указанное предположение послужило гипотезой исследования и легло в основу замысла эмпирической части.

«Рисует человек большую или маленькую фигуру, в каком месте листа он ее размещает, проводит он длинные непрерывные линии или короткие отрывистые, соблюдена ли симметрия, делается ли штриховка – все это черты, которые стабильно соотносятся со структурой личности» [1,6]. Это высказывание подтверждается также в исследованиях Е.С.Романовой, которое позволило выявить необходимые и достаточные признаки в рисунках дерева для каждого личностного качества по К.Леонгарду:

1. Демонстративность характеризуют толстые ветви, как правило, в контуре, отсутствие изолированного ствола.

2. Возбудимость выражается через такие признаки: крона ярче ствола и изобра-

жается в виде пятна, отсутствием ветвей.

3. Застреваемость характеризуют тонкий ствол.

4. Тревожность характеризуют крона-клубок, штрих кроны, дерево в виде схемы.

На основе данных исследования Е.С. Романовой можно предположить, что характерологические особенности личности, выявленные с помощью опросника СМИЛ в адаптации Л.Н. Собчик, имеют связь с графическими признаками рисунков.

В ходе анализа признаков, принимаемых во внимание в ходе интерпретации, был выделен ряд наиболее явных и несложных в ходе оценки экспериментатором признаков:

1. Умеренный нажим
2. Сильный нажим
3. Слабый нажим
4. Твердые и ясные линии
5. Большой рисунок
6. Средний рисунок
7. Маленький рисунок
8. Рисунок в центре
9. Рисунок вверх
10. Рисунок вниз
11. Недостаток деталей
12. Нагромождение деталей
13. Наличие теней и штриховки
14. Отсутствие теней и штриховки
15. Закапсулированность*
16. Дерево меньше ½ листа
17. Дерево больше ½ листа
18. Листья больше ½ листа
19. Листья меньше ½ листа
20. Ствол больше кроны
21. Ствол равен кроне
22. Ствол меньше кроны
23. Центростремительное направление ветвей
24. Симметричные ветви
25. Ветви, образующие острый угол и располож. напротив
26. Отсутствие ветвей
27. Ветви в виде спутанных линий
28. Тонкие ветви
29. Слабая линия контура ствола
30. Четкая линия контура ствола
31. Жирная линия контура ствола

* Символическая защита против внешней или внутренней угрозы, желание удалить конфликтную часть из своей жизни путем установления «стены» вокруг проблемы, предотвратить дальнейшее столкновение с ней.

- 32. Прямой ствол
- 33. Расширяющийся книзу ствол
- 34. Наличие линии земли
- 35. Наличие корней
- 36. Отсутствие корней

Был проведен количественный подсчет проявлений графических признаков в каждой группе (табл.1), данные которого использовались в дальнейшем для статистического выявления различий признаков в каждой группе.

Критерий χ^2 позволил установить наличие значимых различий ($p \leq 0,01$) в распределении признаков в каждой группе. Следующим этапом являлось описание каждого типа по явным проявляющимся или, наоборот, непроявляющимся признакам, которые могут являться дифференцирующими при диагностике конкретного типа характерологических особенностей личности.

Таблица 1.

Частота проявления графических признаков

Графические признаки	I	II	III	сумма
Умеренный нажим	10	11	7	28
Сильный нажим	6	3 ¹	9	18
Слабый нажим	3	8	5	16
Твердые и ясные линии	6	0	5	11
Большой рисунок	8	6	8	22
Средний рисунок	13	9	26	48
Маленький рисунок	10	9	8	27
Рисунок в центре	17	18	36	71
Рисунок вверху	14	8	9	31
Рисунок внизу	0	0	2	2
Недостаток деталей	6	0	4	10
Нагромождение деталей	1	2	1	4
Наличие теней и штриховки	17	7	26	50
Отсутствие теней и штриховки	13	13	13	39
Закапсулированность	15	8	20	43
Дерево меньше листа	9	10	7	26
Дерево больше листа	11	9	19	39
Листва больше листа	4	4	8	16
Листва меньше листа	17	16	21	54
Ствол больше кроны	8	8	16	32
Ствол равен кроне	10	8	14	32
Ствол меньше кроны	7	6	11	24
Центростремительное направление ветвей	2	4	1	7
Симметричные ветви	6	5	7	18
Ветви, образуют острый угол и расположены напротив	3	4	5	12
Отсутствие ветвей	6	3	8	17
Ветви в виде спутанных линий	4	3	8	15
Тонкие ветви	5	7	13	25
Слабая линия контура ствола	3	5	12	20
Четкая линия контура ствола	3	5	5	13
Жирная линия контура ствола	4	1	8	13
Прямой ствол	9	2	4	15
Расширяющийся книзу ствол	19	19	26	64
Наличие линии земли	18	16	24	58
Наличие корней	6	7	17	30
Отсутствие корней	24	16	25	65
Сумма	317	260	438	1015

I – оригинально-пессимистичный тип

II – тревожный тип

III – импульсивно-оптимистичный тип

Таким образом, анализ проявлений графических признаков позволяет выделить **признаки типичного рисунка для каждого характерологического типа личности.**

Для рисунков дерева оригинально-пессимистичного типа характерны сильный нажим, положение рисунка вверху страницы, маленькая крона по отношению к стволу, толстые ветви, четкая и ясная линия контура ствола, отсутствие корней.

Для рисунков дерева тревожного типа характерны слабый нажим, отсутствие твердых и ясных линий, отсутствие недостатка в деталях, отсутствие теней и штриховки, отсутствие закапсулированности в рисунках, размер дерева меньше $\frac{1}{2}$ листа, центростремительное направление ветвей, пропорциональное изображение ствола и кроны, слабая линия контура ствола, наличие линии земли, отсутствие корней.

Для рисунков дерева импульсивно-оптимистичного типа характерны средний размер рисунка, положение рисунка в центре, ствол больше кроны, отсутствие центростремительного направления ветвей, ветви в виде спутанных линий, расширяющийся книзу ствол, наличие линии земли.

Анализ проявления графических признаков позволил установить те признаки, которые часто (или редко) проявляются у лиц разных характерологических типов, тем самым можно судить о типичных признаках, которые человек демонстрирует в ситуации профотбора кандидатов на службу в ФСБ России (рис. 1). Итак, типично *проявление* следующих признаков: рисунок в центре, отсутствие корней, расширяющийся книзу ствол, наличие линии земли и листва размером меньше $\frac{1}{2}$ листа, а также *отсутствие* следующих признаков: рисунок внизу, нагромождение деталей, центростремительное направление ветвей, недостаток деталей, твердые и ясные линии.

В заключении следует отметить, что психографические технологии позволяют получить достоверные факты, способные дополнить тестологическую информацию. Они являются особыми проективными средствами целостной диагностики личности.

Психографический анализ рисунков испытуемых, наряду с другими проективными технологиями, является валидными и достаточно надежным методом выявления характерологических типов личности.

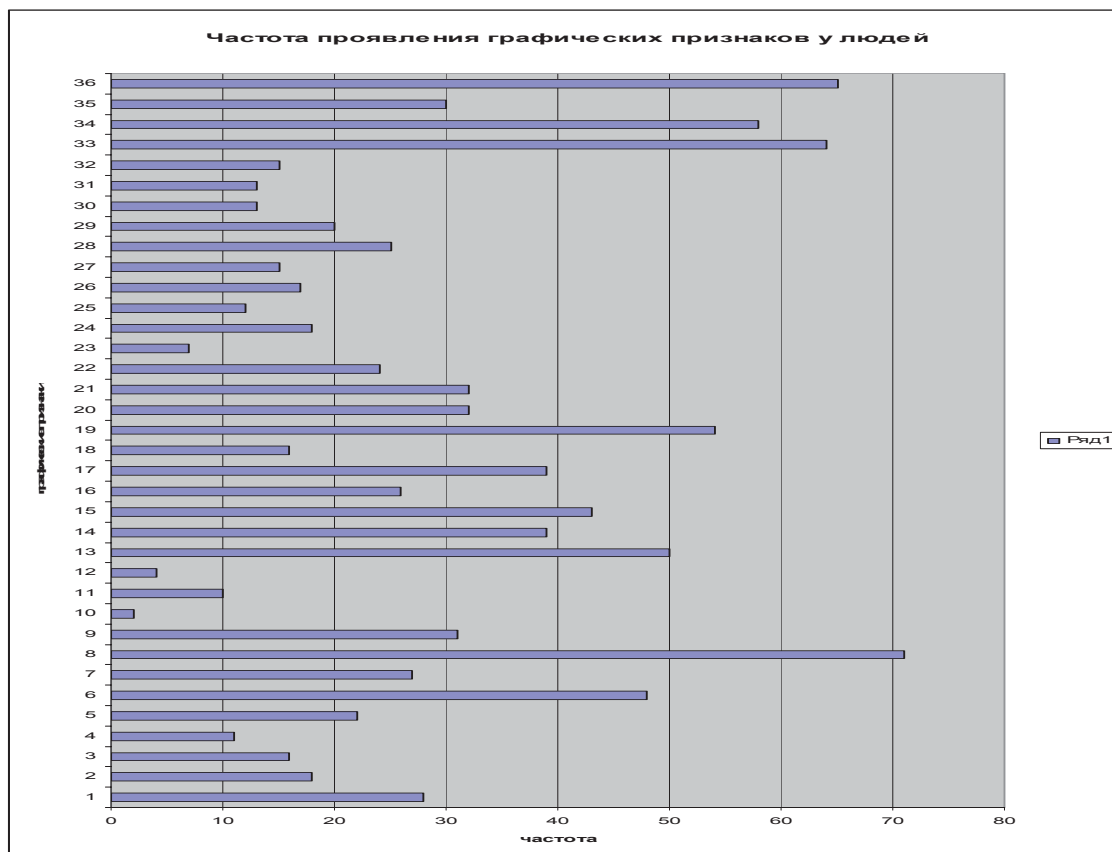


Рис. 1. Частота проявления графических признаков в рисунках.

Эмпирическое исследование подтвердило теоретическую гипотезу о том, что проективная методика «Дерево» может служить качественным диагностическим продуктом характерологических особенностей личности. А именно в каждой группе характерологических особенностей есть свои отличительные графические признаки, которые с большой долей вероятности могут диагностировать данный тип.

Выявление указанных различий позволило уточнить методику интерпретации применительно к конкретной ситуации (профотбор кандидатов на службу в ФСКН России). Разработанные рекомендации могут использоваться в ФСКН России, в ВС РФ, в МВД и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Маховер К. Проективный рисунок человека. – М.: Смысл, 2000.
2. Франк Л.К. Проективные методы изучения личности // Проективная психология / Пер. с англ. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
3. Романова Е.С. Графические методы в практической психологии. – СПб.: Речь, 2001.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946.

УДК 159.922.7/8

Сенкевич Л.В., Хорошева О.И.

ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ КОНФЛИКТНЫХ ПОДРОСТКОВ*

Статья посвящена анализу личностных особенностей конфликтных подростков. В исследовании автора выявлялись особенности мотивационно-потребностной сферы, их представлений о себе и идеальном «Я», взаимоотношения в малых группах, ориентации субъективного контроля, самооценка и поведенческие реакции на ситуацию фрустрации. Полученные данные свидетельствуют о необходимости разработки и внедрения в школьные психолого-педагогические службы адекватных и эффективных программ социально-психологических тренингов, направленных на гармонизацию личности конфликтных подростков.

T. Noss

DIAGNOSTICS OF CHARACTEROLOGIC FEATURES OF THE PERSON BY MEANS OF AN EXPRESSIONAL PROJECTIVE TECHNIQUE K.KOH'S "TREE"

Abstract: Article is devoted studying of psychographic technologies in a professional selection situation. Approaches existing in a modern science to projective diagnostics of personal features are opened, indicators of display of characterologic features in drawing tests are proved. During empirical research the interrelation of graphic indicators of a projective technique with characterologic features of the person is established. Sample has been made of people who had the signs, allowing to qualify them as the persons possessing bright characterologic features, certain type: original-pessimistic, disturbing, impulsive-optimistical. On the basis of the established interrelations the system of interpretation of a projective technique for revealing of personal characterologic features is specified.

Key words: Psychodiagnostics, person, characterologic features, projective diagnostic technique.

Ключевые слова: взаимоотношения в малой группе, диагностика, самоконтроль, конфликтность, личностная сфера подростка.

Конфликтные ситуации возникают в самых разнообразных областях жизнедеятельности современного человека и социальных групп. Конфликт присущ любым процессам, связанным с деятельностью человека. Организация любой деятельности, в том числе и учебно-воспитательной, не будет эффективной без обстоятельного изучения природы конфликтов. В современной школе обязательно должно уделяться внимание проблеме конфликтов и их своевременному разрешению. К сожалению,

* © Сенкевич Л.В., Хорошева О.И.

проблема конфликтов пока еще остается без должного внимания в учебно-воспитательном процессе. Современная российская школа не всегда способна реализовать процесс становления конфликтологической компетенции старшеклассника, так как в практике организации воспитательно-образовательного процесса эти вопросы не входят в число приоритетных целей учителя-воспитателя. Наряду с этим, педагоги, являясь примером для подражания, сами нередко проявляют некомпетентность в вопросах разрешения различных конфликтов. Главной причиной данного обстоятельства, по всей видимости, является отсутствие у педагогов и школьных психологов необходимой теоретической подготовки в области конфликтологии. В педагогической психологии необходима развитая конфликтологическая концепция, которая помогла бы и облегчила педагогам выработку и освоение действенных средств и способов адекватного осмысления любой конфликтной обстановки в школьном коллективе, эффективного наблюдения за ней, профилактики или разрешения посредством применения соответствующей «социальной терапии».

В течение 2008-2009 гг. в ряде школ г. Москвы проводилось экспериментально-психологическое обследование учащихся старших классов средней школы, целью которого было изучение индивидуально-психологических особенностей конфликтных подростков.

В экспериментальную группу вошли 104 подростка – учащиеся старших классов Государственного многопрофильного лицея № 1575 Северного окружного управления образования г. Москвы, основанного на базе школы № 715, в возрасте от 13 до 17 лет. Контингент лицея – учащиеся 8-11 классов, мотивированные на получение глубоких знаний и продолжение образования в вузе. В основном, это подростки из хорошо обеспеченных семей с высоким социальным статусом родителей. К сожалению, в последнее время участились конфликты между преподавателями и учащимися лицея, в ГОУ сложился неблагоприятный психологический климат. Это и послужило основанием для выбора данного учебного заведения экспериментальной базой исследования.

В контрольную группу вошли 82 старшеклассника Школы здоровья № 149 САО

г. Москвы того же возраста (13-17 лет). С 2007 г. школа включена в состав городской экспериментальной площадки по теме: «Система школьных мониторингов здоровья как составляющая медико-педагогического инструментария «Единый Паспорт здоровья школьника».

В основе экспериментальной работы школы лежат принципы индивидуализации и дифференциации обучения, которые неразрывно связаны со всеми принципами образования (гуманизацией, гуманитаризацией и др.), ибо единство принципов образования даётся единством самой жизни и предполагает бережное отношение к ученику. Принцип индивидуализации требует учитывать различия в интеллектуальной, эмоционально-волевой и действенно-практической сферах личности, особенности физического и психического развития каждого учащегося. Принцип дифференциации ориентирован на всемерное стимулирование способностей каждого учащегося, развитие каждой личности с учетом её интересов, мотивов, ценностных установок.

Целью эксперимента в Школе здоровья № 149 является предоставление каждому учащемуся возможности для самореализации, самовыражения, что является доминирующей потребностью человеческой натуры, с учетом состояния здоровья, индивидуальных особенностей и возможностей; обеспечение вариативного содержания образования для классов разного профиля путём наполнения учебного плана дополнительными предметами, курсами по выбору, организацией проектной деятельности и др; создание индивидуальных образовательных программ для учащихся с целью обеспечения оптимальных условий для развития личности каждого ребёнка; повышение качества образования за счет использования новых образовательных технологий и методик в образовательном процессе; развитие творческих способностей учащихся, привлечение учащихся к научно-познавательной деятельности в урочной и внеурочной работе; психолого-педагогическое сопровождение учащихся в течение всех лет обучения в школе; обновление содержания школьного образования за счет введения уроков нравственности.

Для исследования мотивационно-потребностной сферы подростков исполь-

зовалась методика В.Н. Колюцкого и И.А. Кулагиной «Доминирующая мотивация» (подростковый вариант). Изучение представлений старшеклассников о себе и идеальном «Я», а также для изучения взаимоотношений в малых группах использовалась методика диагностики межличностных отношений Т. Лири. Ориентации субъективного контроля испытуемых подростков исследовались нами с помощью опросника ОСК А.К. Осницкого. Самооценка конфликтных подростков изучалась с помощью методики Дембо-Рубинштейн. Поведенческие реакции на ситуацию фрустрации исследовались с помощью Теста фрустрационных реакций С. Розенцвейга.

Проведенное экспериментально-психологическое исследование структуры мотивационно-потребностной сферы старшеклассников обеих выборок не выявило достоверных различий между группами по параметрам «гедонистическая» и «эгоцентрическая мотивация». Достоверные (при $p < 0,05$) различия между выборками обнаружены в показателях духовно-нравственной мотивации: среднегрупповые значения этого параметра в группе подростков, вовлеченных в конфликты с преподавателями, существенно ниже показателя контрольной группы.

Преобладание в мотивационной сфере подростков группы нормы мотивации, отвечающей принципу ценности, свидетельствует о более гармоничной структуре личности испытуемых контрольной группы.

В обеих выборках выявлены значимые положительные корреляции гедонистической и эгоцентрической мотивации: эти два параметра взаимно усиливают друг друга.

Кроме того, в контрольной группе выявлена значимая отрицательная корреляция гедонистической и духовно-нравственной мотивации. По-видимому, доминирование в мотивационном ядре личности этих подростков мотивации, подчиненной принципу ценности, подавляет примитивные потребности, отвечающие принципу удовольствия, а также агрессивные паттерны и драйвы.

Для изучения взаимоотношений между подростками и педагогами в классных коллективах Государственного многопрофильного лицея № 1575 Северного окружного управления образования и Школы здо-

ровья № 149 САО г. Москвы использовалась Методика диагностики межличностных отношений Т.Лири. Достоверные различия между выборками подростков обнаружены в показателях «агрессивный стиль», «подозрительный стиль» и «доминирование»: все три среднегрупповых параметра существенно выше в выборке «конфликтных» подростков.

Такая структура типов отношения к окружающим свидетельствует, что значительной части подростков экспериментальной группы свойственны раздражительность, резкость в оценке окружающих, внешнеобвинительные тенденции, подозрительность, обидчивость, затрудненность в интерперсональных контактах, негативизм. Все вышеперечисленное, безусловно, относится к факторам, провоцирующим конфликтность этих подростков.

Как в экспериментальной, так и в контрольной группе выявлены значимые положительные корреляции авторитарного и эгоистичного, авторитарного и агрессивного стилей отношения к окружающим, авторитарного стиля и доминирования. В экспериментальной выборке, кроме того, выявлена значимая положительная корреляция авторитарного стиля и доминирования. Это означает, что вышеперечисленные параметры взаимно усиливают друг друга.

В обеих выборках выявлены значимые отрицательные корреляции авторитарного и зависимого, авторитарного и альтруистического стилей, авторитарного стиля отношения к окружающим и фактора «дружелюбие». Это означает, что вышеперечисленные параметры взаимно ослабляют друг друга (чем выше показатели одного, тем ниже значения другого).

Как в экспериментальной, так и в контрольной группе выявлена значимая отрицательная корреляция параметров «гедонистическая мотивация» и «альтруистический стиль отношения к окружающим». Это означает, что мотивировки, подчиненные принципу удовольствия, препятствуют становлению у подростков таких социально-желательных качеств, как ответственность по отношению к окружающим, деликатность, мягкость, бескорыстие, отзывчивость.

Кроме того, в экспериментальной выборке обнаружены значимые отрицательные корреляции параметров «гедонисти-

ческая мотивация» и «подчиняемый стиль отношения к окружающим», «гедонистическая мотивация» и «дружелюбие». Это означает, что гедонистические мотивы являются серьезным препятствием для развития у подростков экспериментальной группы склонности к сотрудничеству, кооперации, гибкости и разумной компромиссности при решении проблем и в конфликтных ситуациях.

Ориентации субъективного контроля испытуемых подростков исследовались с помощью опросника ОСК А.К. Осницкого. Достоверные (при $p < 0,01$ и $p < 0,001$) различия между выборками обнаружены в показателях «ОСК в сфере действий» и «ОСК в сфере взаимоотношений».

Низкие (существенно меньше пяти баллов) среднегрупповые показатели ориентаций в деловой сфере подростков экспериментальной группы говорят об их экстернальном локусе контроля в этой области. Т. е., значительная часть «конфликтных» старшеклассников не считает свои действия важным фактором в организации собственной учебной и трудовой деятельности, в складывающихся отношениях в школьном коллективе и т. д. Низкий показатель указывает на то, что эти испытуемые склонны приписывать более важное значение внешним обстоятельствам – учителям, сверстникам, везению-невезению.

Этот показатель существенно выше в контрольной выборке (6,48 балла), попадая в зону, свидетельствующую о сбалансированности экстернальной и интернальной ориентации в сфере действий подростков группы нормы.

Среднегрупповой показатель ОСК в сфере взаимоотношений испытуемых экспериментальной группы также низок, и составляет 3,22 балла. Экстернальность в сфере взаимоотношений «конфликтных» подростков обуславливает их неспособность контролировать свои как формальные, так и неформальные отношения с другими людьми, как взрослыми, так и сверстниками, вызывать к себе уважение и симпатию. Напротив, показатель ОСК во взаимоотношениях подростков контрольной выборки равен 10,76 балла, что свидетельствует о выраженной их интернальности в этой сфере и указывает на то, что эти подростки считают себя способными активно формировать свой круг общения и не склонны

считать свои отношения результатом действия окружающих.

Достоверных различий между экспериментальной и контрольной выборками в показателе «ориентации субъективного контроля в сфере личных интересов» не обнаружено: испытуемые обеих выборок проявляют выраженную экстернальность в этой сфере, что, в целом, соответствует возрастным нормам.

В экспериментальной группе выявлены значимые отрицательные корреляции параметров «гедонистическая мотивация» и «ОСК в сфере действий», а также «гедонистическая мотивация» и «ОСК в сфере взаимоотношений». Т. е., доминирование мотивации, подчиненной принципу удовольствия, препятствует развитию у подростков, склонных к конфликтам, интернального локуса контроля.

Уровень агрессивных поведенческих реакций на ситуацию фрустрации у конфликтных подростков исследовался с помощью проективного фрустрационного теста С.Розенцвейга.

Уровень агрессивных поведенческих реакций в экспериментальной группе в 2,6 раза превышает этот показатель в контрольной выборке. Протоколы к таблицам теста конфликтных подростков изобилуют высказываниями враждебного, негативистического, открыто агрессивного характера.

Пример 1.

Протокол к Фрустрационному тесту Розенцвейга Бориса С., 16 лет, учащегося 10 класса Государственного многопрофильного лицея № 1575 Северного окружного управления образования г. Москвы (экспериментальная группа).

Как видно из протоколов испытуемых экспериментальной группы, во взаимоотношениях с социальным окружением эти подростки демонстрируют коммуникативную некомпетентность, неуважение, грубость, нетерпимость к точке зрения собеседника. Все это, безусловно, способствует конфликтному поведению этих учащихся.

Корреляционный анализ полученных данных выявил в экспериментальной группе значимую положительную корреляцию параметров «неагрессивные поведенческие реакции на ситуацию фрустрации» и «ОСК в сфере действий», значимую отрицательную корреляцию показателей «агрессив-

Стимульное высказывание персонажей	Ответ испытуемого
Табл. 1. «Мне очень жаль, что мы забрызгали Ваш костюм, хотя так старались объехать лужу»	Смотри, куда прешь!
Табл. 2. «Это ужасно: Вы разбили любимую вазу моей матери»	Переживешь!
Табл. 3. «Вам же не видно экрана»	Подвинься, не видно
Табл. 4 «Как обидно, что моя машина сломалась, и Вы из-за этого опоздали на поезд»	Верни деньги, живо
Табл. 5 «Вот уже третий раз я прихожу к Вам с этими часами. Я их купила неделю назад, но как только приношу их домой, они останавливаются»	Так почини
Табл. 6 «Согласно библиотечным правилам, Вы можете брать одновременно только две книги»	А мне по фигу!
Табл. 7 «Не слишком ли вы шумите?»	Это не я, сам ...(нецензурная лексика)
Табл. 8 «Твоя подруга пригласила меня сегодня вечером на танцы. Она сказала, что ты не придешь»	Пойдешь – убью
Табл. 9 «Я понимаю, что Вам нужен Ваш плащ, однако Вы должны подождать до обеда, пока не придет заведующий»	Давайте его сейчас!
Табл. 10 «Вы лжец! Вы сами это знаете»	Пшел ты! Сам урод!
Табл. 11 «Простите пожалуйста, значит, нас неправильно соединили»	Смотреть надо лучше, куда набираешь
Табл. 12 «Если это не твоя шляпа, то, вероятно, Петров по ошибке взял ее, а свою оставил здесь»	Мне нужна моя, верните
Табл. 13 «Я не могу сейчас Вас принять, хотя вчера мы об этом условились»	Нет, ты обязан!
Табл. 14 «Она должна была быть здесь уже 10 минут назад»	Ее проблемы, ждать не буду
Табл. 15 «Я понимаю, что подвожу тебя, но приехать я не смогу»	Ну и пошел ...(нецензурная лексика)
Табл. 16 «Вы не имели никакого права меня обгонять»	Тебя забыл спросить!
Табл. 17 «Как нарочно, теперь ты потерял ключи»	Сама потеряла
Табл. 18 «Мне очень жаль, но мы как раз продали последний экземпляр»	Ну и ладно
Табл. 19 «О чем Вы, собственно, думаете, проезжая мимо школы со скоростью 80 километров в час?»	Вот, вот деньги
Табл. 20 «Я бы хотела знать, почему она нас не пригласила?»	Совсем обалдела!
Табл. 21 «С человеком, которого Вы обидели, вчера случилось несчастье, и он теперь лежит в больнице»	Мне пофиг
Табл. 22 «Вы не ушиблись?»	Совсем тупые? Не видите, как навернулся?»
Табл. 23 «Это тетя Наташа. Она просит нас немного подождать, пока она не придет и еще раз не пожелает нам доброго пути»	Нет, не буду ждать
Табл. 24 «Вот Ваша газета. Мне очень жаль, что ребенок ее разорвал»	И неудивительно – у такого-то папаши!

ные поведенческие реакции на ситуацию фрустрации» и «ОСК в сфере действий». Это свидетельствует о том, что чем выше уровень агрессии у конфликтных подростков, тем менее им свойствен интернальный locus контроля.

Особенности актуальной и идеальной самооценки обследуемых подростков изучались с помощью модифицированной методики Дембо-Рубинштейн. Достоверные различия в показателях идеальной самооценки (уровня притязаний) между

выборками не выявлено: в обеих группах УП весьма высок, что соответствует возрастным нормативам подросткового периода.

Существенные (при $p < 0,01$) различия между экспериментальной и контрольной группами обнаружены по параметру «актуальная самооценка»: этот показатель достоверно выше в экспериментальной выборке.

Корреляционный анализ полученных данных выявил в экспериментальной группе значимые положительные корреляции параметров «агрессивные поведенческие

реакции на ситуацию фрустрации» и «уровень самооценки», «агрессивные поведенческие реакции» и «уровень притязаний». Т. е., чем выше у конфликтных подростков уровни актуальной и идеальной самооценки, тем более склонны они к проявлению агрессии в открытом поведении.

В контрольной группе наблюдается прямо противоположная картина: у неконфликтных подростков агрессивные поведенческие реакции отрицательно коррелируют с уровнем самооценки, неагрессивные, напротив, коррелируют с самооценкой положительно. Т. е., чем выше у неконфликтных подростков уровень самооценки, тем лучше развит у них контроль над эмоциями, тем менее они агрессивны.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости разработки и внедрения в школьные психолого-педагогические службы адекватных и эффективных программ социально-психологических тренингов,

направленных на гармонизацию личности конфликтных подростков.

L. Senkevich, O. Khorosheva

DIAGNOSTICS OF PERSONAL SPHERE OF DISPUTED TEENAGERS

Abstract: The paper is devoted to analysis of personality of quarrelsome adolescents. The peculiarities of motivational sphere, their ideas about themselves and ideal "I", relations in small groups, orientation of subjective control, self-appraisal and behaviorist reactions on the situation of frustration have been shown by the author. The results of the research prove that it is necessary to create school social-psychological services and effective trainings aimed at harmonization of personality of quarrelsome adolescents.

Key words: mutual relations in small group, diagnostics, self-checking, a conflictness, personal sphere of the teenager.

УДК 159.851

Варга А.Я., Федорович Е.Ю.

О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РОЛИ ДОМАШНИХ ПИТОМЦЕВ В СЕМЬЕ*

Аннотация: Приводится обзор литературы об усилении склонности современных горожан содержать животных – домашних питомцев в своих семьях, а также обсуждается антропоморфизм как одно из необходимых условий построения удовлетворяющих отношений с домашними питомцами, который активно поддерживается как со стороны современной городской культуры, так и со стороны требований людей к поведению и внешности домашних питомцев. С позиций системного подхода обследовалось 25 городских семей с домашними питомцами. Клинический анализ выявил три психологических роли, которые может играть домашний питомец: агент сепарации, триангулированный член семьи, замещающий элемент системы.

Ключевые слова: Домашний питомец, взаимодействие человека и домашнего питомца, антропоморфизм, системный под-

ход, семейная психология, психологические роли домашних питомцев в семье.

Жизнь современной городской семьи во всех экономически развитых странах невозможно представить без животных – домашних питомцев (далее – ДП). Например, более половины семей в США [7] и в Великобритании (www.pfma/public/petownership_stats.htm) и почти каждая третья семья в Европе [29] имеют ДП. ДП более обычны в семьях с детьми, и около 70% американских семей с детьми до 18 лет имеет ДП [23] (в настоящее время в американских семьях, насчитывается больше ДП, чем детей [12]. В 2002 г. в США имелось между 55 и 61 миллионов собак – домашних питомцев и около 76 миллионов кошек [7], в каждой восьмой семье в Германии в 2000 г. содержались собаки [14], а 4 миллиона семей в Австралии владело более чем 26 миллионами ДП [7]. Помимо стран, в которых содержание животных в семь-

* © Варга А.Я., Федорович Е.Ю.

ях с 60-70х годов XX века было традиционным, в последние десять лет количество ДП, в основном собак и кошек, драматически увеличивается во всем мире. Так, с 1998 по 2002 годы Турция показала 39%-ный прирост, Бразилия – 28%-ный прирост количества проживающих в семьях ДП, а популяция домашних питомцев в Тайланде за этот временной период почти удвоилась (достигнув 14 миллионов в 2002 г.). Самый большой численный прирост в популяции домашних питомцев за этот период показал Китай, “расширившись” до почти 40 миллионов домашних питомцев. Во всех этих странах возрастает располагаемый доход, усиливается процесс урбанизации и, параллельно с этими процессами, меняется отношение к животным – они признаются “похожими” на людей [7].

В ряде работ подчеркивается, что хотя ДП часто присутствуют в больших, проживающих в сельской местности семьях, однако значимо чаще об образовании «особых», более глубоких, эмоционально значимых и более сокровенных взаимоотношениях и союзах с ДП, а также привязанности к ним, говорят именно люди из небольших семей проживающих в городах, прошедшие через развод [15, 28, 30]. Большинство хозяев ДП в городах говорят, что считают своих животных “членами семьи”, есть много свидетельств того, что животные часто функционируют как социальная поддержка внутри семьи [29], чаще в этой связи упоминаются дети (сводку см. в [23]). Многие животные-ДП спят в комнатах и в кроватях своих хозяев, сопровождают их в коротких поездках и в отпусках. Как и другие члены семьи, ДП являются адресатами для особых угощений, ценных подарков. Люди отмечают особые события со своими животными-компаньонами, как будто они являются членами семьи, например, празднуя их дни рождения и даже церемонию bar-mitzvah для лошади или кошки или свадьбу двух собак [7, 21, 29].

В то же время, за немногими исключениями, описание семейных систем в традиционной литературе по семейной терапии остаются ограниченными описаниями уз «человек-человек». В нашей литературе мы вообще не нашли примеров включения ДП в функциональную структуру семьи. Лишь в единичных зарубежных работах отмечается, что использование определения ДП

как “членов семьи” не является простой фигурой речи. Так, Коин [10] исследовала, что имеют ввиду люди, когда говорят: “Мой домашний питомец является членом семьи”. Она обнаружила, что ДП, выполняя определённые функции в семье, занимают во многом сходное, но отличающееся от людей место, так как при взаимоотношениях хозяина и ДП имеются такие особенности, которые могут не существовать при взаимоотношениях с людьми. ДП нередко позволяют людям выражать глубокие чувства и предоставляют повод и способ заботиться о других живых существах. Эта возможность выступала столь значимой для людей, что при ответах на вопросы респонденты часто отдавали ДП преимущество перед людьми, при принятии целого ряда решений (например, кого спасать, когда лодка накрывается, или предоставление необходимых медикаментов) [10].

В работе Кайн (1983) (цит. по [17]), говорится, что домашние питомцы встраиваются в сеть пересекающихся взаимоотношений, которые составляют семейную систему. Он сообщил о частом использовании “триангуляции” с домашними питомцами в семейных системах на примере 60 семей, имеющих животных. Триангуляция происходила, например, когда два члена семьи переносили напряжённые межперсональные чувства на другого члена семьи. Таким образом, отец может кричать на собаку, когда сердит на свою жену; мать может сказать что-либо коту, чтобы услышала её дочь; или два домашних питомца могут начать драться, когда члены семьи находятся в напряжённых отношениях. Отдельные авторы (например, [22]) полагают, что при описании семейных систем необходим сдвиг стойкой “человекоцентрической” парадигмы, которая признаёт важными только внутривидовые контакты, на “биоцентрический” подход, который охватывает и другие биологические виды и природный мир.

АТРОПОМОРФИЗМ КАК ОБЯЗАТЕЛЬНОЕ УСЛОВИЕ ПОСТРОЕНИЯ УДОВЛЕТВОРЯЮЩИХ ОТНОШЕНИЙ С ДП

Создание и поддержание удовлетворяющих человека взаимоотношений с ДП, в том числе и в структуре семейных отношений, обязательно включает в себя

антропоморфизм [29]. В общих чертах, антропоморфизм – это атрибуция человеческих психических свойств и процессов (мышления, мотивации, намерений, эмоций, чувств и т.п.) другим созданиям и неживым объектам [34]. Именно антропоморфизм является для большинства людей – как обычных любителей, так и даже для некоторых учёных, “объяснительной смазкой, которая требуется для диалогов” между людьми и животными, а также “между наблюдаемыми видами поведения и по внешнему виду недоступным внутренним состоянием животного”. Д. Мак-Фарланд [19] пишет, что “хотя у людей есть способность отличать свой вид от других, но... им часто требуется специально обучаться, чтобы противостоять искушению интерпретировать поведение других видов в понятиях своих нормальных (человеческих) механизмов распознавания поведения”.

Люди не задумываясь интерпретируют поведение ДП, исходя из собственного видения ситуации, приписывая животным собственные ценности, мотивы, черты поведения и способности. Например, Л. Торкеллосон (по [14]) показал, что 98% владельцев домашних животных в Швеции доверяют им личные тайны и подробности интимной жизни. 60% – обсуждают с ними свои проблемы как с советниками или исповедниками, 48% относятся к ним как к судьям или нравственным авторитетам. 90% уверены, что собака чувствует их настроение и прекрасно знает, счастлив ли хозяин, болен ли или грустит. 60% отмечают день рождения ДП, 50% хранят его фотографию в портмоне, семейном альбоме. Сходные данные представлены по США, Германии, Италии, Австралии.

Из домашних питомцев наиболее часто и наиболее полно очеловечиваются собаки [16]. Например, спонтанно называемые качества собак – это преданность, привязанность, смышленность, ум, благоразумие, уважение и признательность, разумность, чувство ответственности, благодарность. Например, в форуме на сайте любителей ДП «Пес и Кот» (www.pesikot.org) встречаются такие высказывания. Пишет женщина про кобеля йоркширского терьера: *“Гордый и нежный, красивый и умный, смелый и добрый, Генри вызывал улыбку и восхищение не только у собачников, но и у людей, не имеющих животных”*. (Интересно, что

такими же словами рекламируют щенков этой породы на сайтах питомников). Высказывается точка зрения, что подобные описания собак говорят о том, что в них есть доля описания себя тем человеком, который характеризует ДП [14].

Вайверс (Vievers, 1985) (цит. по [12]) отмечал, что “почти все взаимодействия с животными-компаньонами включают долю антропоморфизма и могут быть в некотором роде истолкованы как суррогаты отношений между людьми”.

“Честно, я не вижу разницы между животными и людьми. Все мы звери. Кто-то сказал – животное – лучший человек. Я с ним согласна”.

(это высказывание одинокой женщины, содержит крыс) (www.pesikot.org)

Люди имеют тенденцию интерпретировать поведение в терминах намерения (intention), даже если это является несоответствующим действительности.

Например, с того же форума любителей ДП:

“Ведь смысл жизни домашней собаки заключается в том, чтобы быть рядом с хозяином и ощущать свою нужность ему”.

“С благодарностью принимал еду” (о собаке).

“Выгрызание блох [своему хозяину] – это САМОЕ высшее проявление ласки, благодарности”.

Как уже отмечалось, антропоморфизм, несмотря на принятый статус фундаментально некорректного, недействительного способа описания, являясь в некотором роде “номиналистическим обманом – уверенности в том, что назвать что-либо является объяснением этому” [34], не только широко распространён, он выступает почти единственным способом описания, объяснения и предсказания поведения животных, в первую очередь, если они содержатся как ДП [16, 29]. В этой связи интересно, что во многих случаях отношение к сельскохозяйственным животным, которые используются как источники пищи, сырья, в последнее время отмечается обратная к антропоморфизму тенденция – люди склонны относиться к ним как к механическим объектам [30].

По мере отчуждения современного городского жителя от природы, его потребность в антропоморфном видении животных усиливается. Это хорошо просмат-

ривается в таких феноменах современной культуры, как увеличение популярности фильмов о диких и домашних животных – “настоящих друзьях человека”, компетентных в решении разных проблем, в которые попадают люди и спасающих их от неприятностей (собака Лесси и дельфин Флиппер, – наиболее известные). Возрастающая потребность в антропоморфном видении животных отражается и в процветающей индустрии книг о животных для детей и взрослых, как правило, не базирующихся на биологических реалиях и подающих жизнь животных через цветные иллюстрации животных в “человеческих позах”, с точки зрения “человеческого рая”. Как мировая тенденция отмечается [16] то, что в ежегодно публикующихся книгах о собаках, содержание подавляется преподносимыми без полемики темами об “особенных взаимоотношениях” людей с собаками, “понимании” и “любви” собак: собаки “знают”, “любят”, “думают о”; собаки являются “застенчивыми”, “пытающимися сказать вам” что-либо, они имеют “точку зрения”, испытывают “горе” и “дружбу”. Книги о домашних питомцах являются интересными объектами для нового исследования, “почему мы антропоморфизуем”.

Нарастающая востребованность антропоморфизации животных видна из работ, в которых было показано, что “эволюция” мультипликационного “нестареющего” героя Микки Мауса, а также внешность известной игрушки мишки-Тедди, в течение XX века менялась в сторону всё большей выраженности инфантильных человеческих черт в облике этих героев (цит. по [16]). Так, Гулд (1979) в статье с характерным названием “Микки Маус встречается с Конрадом Лоренцом” показывает, что Микки Маус за свою 50-летнюю жизнь был “неотанилизирован”. В частности, глаза Микки стали постепенно крупнее (и, хотя Гулд не упоминает этого, но, они приобрели сходные с человеком склеры), а размер его головы и свода черепа увеличились, другими словами, его сделали более похожим на ребёнка. В сходной по задумке работе Хайнд и Барден (1985) измеряли длину лба и морды (носо-морды) мишек Тедди, выпущенных в торговлю в XX столетии. Исходя из того, что «выжившие» на сегодняшний день мишки Тедди демонстрируют предпочитаемые людьми характерные

ювенильные черты, авторы сделали вывод, что более высокий лоб и короткая мордочка – более востребованы современными покупателями.

Примечательно, есть точка зрения, что одной из ярчайших форм проявления антропоморфизма с середины XX столетия, являются различные мероприятия по “защите животных”. Например, одними из ярких примеров антропоморфного отношения к животным являются сотрудники многочисленных всемирных фондов, таких как SPCA (Общество по предотвращению жестокости по отношению к животным), или PETA (Люди за этическое обращение с животными) и других. Отмечается, что деятельность по “защите” помогает активистам подобных обществ реализовать некоторые чисто человеческие потребности в собственном смысле жизни, статусе и т.п., в своей деятельности они мало ориентируются на реальную биологию и потребности животных [9, 30]. Интересно отметить, что в целом “научное просвещение” не приводит к положительным результатам, неизменно вызывая неприятие, агрессию. Сам процесс антропоморфизации животных – домашних питомцев является ценностью для современного горожанина, своеобразным защитным механизмом, что немало важно, социально поощряемым.

Имеется 2 ряда факторов, облегчающих антропоморфизацию животных – физические признаки и поведенческие стратегии (от простых действий до способа построения диалога).

Физические факторы, облегчающие антропоморфизм

Существует небольшая и отчасти плохо сопоставимая литература по физическим особенностям, которые ведут к – или, как в случае со сконструированными объектами (например, роботами – домашними питомцами, такими как Kismet и Sony Robotic Dog AIBO), являются результатом антропоморфизирования.

Специфические характеристики, которые связаны с усилением склонности людей к очеловечиванию – это, прежде всего, наличие в физическом облике субъектов выраженных ювенильных или неонатализированных черт, свойственных маленьким детям. Это явление носит характер общекультурной тенденции.

Ещё К. Лоренц и другие этологи опи-

сывали физические характеристики, которые побуждают взрослых людей ухаживать за детьми (например, [5]). Это так называемые “врожденные высвобождающие механизмы” или “релизеры”, которые, по гипотезе этологов с большой вероятностью вызывают у взрослых людей, особенно женщин, “нежность, умильность, стремление заботиться”. Следуя этой гипотезе, люди могут перенаправлять чувства привязанности на тех животных, в облике которых присутствуют характерные для человеческих маленьких детей физические признаки ювенильности: относительно большую голову, превалирование мозговой капсулы, большие и низко расположенные глаза, выпуклую область щёк, короткие и толстые конечности, неуклюжесть движений [3]. “Привлекательность” может быть в дальнейшем усилена другими физические особенностями животных, вызывающими желание прижать к себе, погладить, потискать животное: это наличие шерсти, пушистость, мягкость кожи и шерсти. Даже собаки могут “собакоморфизировать” – в исследовании взаимодействий собак с похожими на собак роботами, собаки обращались как с социальными партнёрами только с роботами, покрытыми мехом [18].

Примечательно, что в целом ряде исследований последних двух десятилетий приводятся доводы о том, что критерии селективной работы человека для животных – домашних питомцев изменились – отмечается явная склонность современных людей отбирать для жизни в городских семьях те породы или тех индивидов, которые несут в своей внешности (и в поведении, что будет рассмотрено ниже) черты ювенильности. Усиление у некоторых пород собак и кошек ювенильных черт часто приводит к острым противоречиям с декларируемой современным человеком заботой об их благополучии, так как очень часто сопряжено с проблемами со здоровьем, нередко летальным, к невозможности рожать естественным путём (например, английские бульдоги, склонные к апноэ во сне, среди кошек – лишённые шерсти или с укороченными ногами породы) [30, 31]. Отмечаются [16] следующие, типичные для современных домашних собак, физические черты и простые движения, увеличивающие склонность к их очеловечиванию: большие круглые глаза (особенно с чёткими радужными

оболочками), иногда увеличенная, по сравнению с телом голова и укороченные конечности, заметные рот, уши и нос; способность поднимать углы рта, сходно с улыбкой; изменяемые, гибкие черты морды; чутко реагирующее на реакции человека изменение положения головы (делающая возможным экспрессивное использование лица или головы); использование конечностей для действий на морде (например, её закрывание или расчёсывание).

В антропоморфизацию животных вовлечены и другие факторы: личное знакомство человека с тем или иным видом животного, непосредственный опыт общения с ним, степень эволюционного и анатомического родства биологического вида с видом *Homo sapiens* [11, 26]. Так, например, наиболее популярные и защищаемые виды диких животных являются “эстетически привлекательными” для человека и обладают знакомыми, опознавательными характерными чертами [30], люди ценят “больших привлекательных животных с прямой/вертикальной осанкой” и “скорее животных, которые ходят, бегают или летают, чем ползают, передвигаются как рептилии, скользят или живут под землёй” [16].

Поведенческие побудители очеловечивания

Перечисленные элементы, относящиеся к внешним, анатомическим и морфологическим особенностям животных, побуждающих людей к их очеловечиванию, не являются никоим образом исчерпывающими внешними побудителями очеловечивания.

Более того, отмечается, что поведенческие побудители к антропоморфизации могут превзойти любые физические характеристики [26]. Ещё Ч. Дарвин [2] обращал внимание, что сам человек не может выражать любовь и подчинение при помощи внешних сигналов столь ясно, как это делает собака, опуская уши, развешивая губы и виляя хвостом, когда встречает своего любимого хозяина.

Одним из важных поведенческих побудителей для очеловечивания животных, является то, что атрибуции при антропоморфизации сходны с теми, которые взрослые делают по отношению к младенцам, это получило даже название “адультоморфизм”. Это прежде всего интерпретация

поведения малышей как намеренного (intentional), как сходного со взрослым. Кроме того, такие формы поведения как следование за кем-либо, возможность улыбаться кому-либо, держание на руках и касания являются необходимыми атрибутами взаимосвязи между человеком и фигурой привязанности или её заместителем. Тогда, побуждение к образованию чувства привязанности (affection) к “отрадной и привлекательно мурчащей” кошке, “может быть биологическим побочным эффектом нашего прирождённого побуждения заботиться о собственном, отрадно воркующем ребёнке” [17].

Животные-ДП могут предоставлять обратную связь при социальных взаимодействиях с людьми благодаря своим недвусмысленным, “честным” и незамедлительным ответным реакциям и на приятные, и на аверсивные стимулы и действия. Например, с лёгкостью очеловечиваемые животные демонстрируют поведенческие знаки готовности отвечать (responsiveness), устанавливая визуальное внимание, проявляя выразительные экспрессивные лицевые и телесные реакции, зависящие от обстоятельств движения тела [29].

В одной из работ [16], посвящённых нахождению особенностей межвидового взаимодействия человека с собакой (при игре), показано, что люди считали игру успешной, если игровые циклы представляли из себя обмен действиями, которые обязательны для любого успешного диалога в ходе коммуникации между людьми. Авторы делают вывод, что антропоморфизация неизбежна, если поведение животного следует некоторым или всем правилам успешной коммуникации человек-человек, если существует вид “диалога”, который включает в себя попытки заинтересовать, ответную реакцию/обратную связь, очерёдность действий и определённый их порядок и темп.

Например, “fetch” – типичная игра собаки с человеком, в которой человек бросает мяч для того, чтобы собака его вернула, протекает гладко, если присутствуют многие из описанных выше компонентов: собака или человек привлекают внимание другого (1); человек обозначает намерение бросить мяч (2), собака проявляет ответную готовность (3), имеется взаимная смена ролей (4); и собака возвращается к определённой

человеком дистанции в человеческой шкале времени (1 и 4). Вывод, который делают авторы – это то, что для создания эффекта “одушевлённости” или “очеловеченности” различных объектов, например, роботов-животных или анимационных героев, просто пронаблюдать за поведением животных и воссоздать его основные черты не приносит желаемого результата. Гораздо более эффективно придать объектам, которых желают очеловечить, характерные особенностей поведения, отличающего успешную невербальную коммуникацию между людьми.

Обсуждая антропоморфизм, необходимо упомянуть целый ряд работ по изучению поведения современных собак и кошек-ДП. В ответ на потребности людей в “антропоморфизации” и соответствуя описанной выше тенденции, в результате отбора человеком, у них появились и закрепились формы поведения, при помощи которых они манипулируют людьми, вызывая ответные реакции, изначально предназначенными для облегчения взаимодействий человек-человек. Собаки, например, легко “считывают” эмоции людей и могут благодаря этому оказываться в том месте, “где в них нуждаются” [8]. Доместикация произвела животных, необычно сведущих не только в интерпретации, но и продуцировании сигналов, замечаемых людьми. Например, это особые выражения морды и указывающие движения у собак, при помощи которых они направляют внимание хозяев на интересующие их объекты или проблемы. У кошек выделены особые звуки, которые предназначены только для людей, но они не используют их для общения с конспецификами [13, 16, 24, 25]. Отмечается склонность собак-домашних питомцев (в отличие от охотничьих и сторожевых собак) решать проблемы, привлекая хозяев [25]. Такого поведения не встречается ни у дико живущих собак, ни у ближайшего родственника собаки – волка [18]. В экспериментальных работах [18, 27] показано, что собаки легко подражают людям, обучаясь решать задачи (например, как обходить преграду, подражая не только своим хозяевам, но и незнакомым людям). Обсуждается возможность формирования у ДП феномена, внешне сходного с явлением привязанности (attachment) у приматов, включая человека [33, 35]. Лёгкость, с которой взрослые обра-

зуют узы привязанности с людьми, также считается результатом целенаправленного отбора ДП, производимого человеком [29].

ДОМАШНИЕ ПИТОМЦЫ В СТРУКТУРЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Мы предлагаем проанализировать феномен животных-ДП с точки зрения системного семейного подхода [1, 4], рассматривающего семью как социальную систему, функционирующую по принципам, универсальным для всех систем в природе. Вхождение ДП в семейную систему облегчается антропоморфизмом (он так же мешает все большому кругу людей понимать реальное поведение животных – питомцев). На наш взгляд антропоморфизация облегчает механизмы проекции на животных в семьях. Описания одного и того же животного могут меняться, в зависимости от семейной ситуации.

Вот описание кота Пирата, данное одним из наших протагонистов. «Когда Пират был молодым (сейчас ему 11 лет), он был борзый, крепкий, мускулистый, накаченный. Предыдущий кот был хилый, дряблый. Этот всё может. Этот короткий, толстый, тот – сосиска». Надо сказать, что предыдущий кот был оставлен с родителями хозяина, и они его не уберегли. Он выпал с балкона. После этого протагонист сразу взял Пирата и больше старается его ни с кем не оставлять. Внимательное прочтение вызывает сомнительные ассоциации. Если не знать, что описывается кот, то что первое приходит в голову? Е.Федорович видела этого кота. Ее свидетельство отличается от рассказа протагониста: «Кот как кот, постоянно прячется в шкафу. Крайне малоактивный». Семья состоит из протагониста, его жены и сына. Когда сын был маленький, лучшим ребенком был кот. «Мы играли в бешеные, веселые игры». Затем ребенок пошел в школу. Появились рассказы про то, какой Пират умный. Сейчас ребенок закончил школу. Пират, которого раньше всегда брали с собой, даже в опасные походы, теперь остается на даче один, «за хозяина».

ДП включаются в семейную систему на правах ее элемента. Как всякий элемент семейной системы ДП выполняют ряд функций, необходимых для поддержания семейного гомеостаза, помогая семейной системе проходить стадии жизненного цикла.

Наши клинические наблюдения за семьями с ДП позволили обозначить некоторые функции животного в семейной системе.

1. ДП выступает как агент сепарации молодого человека от родительской семьи.

2. ДП выступает как триангулированный член семьи, позволяющий снизить тревогу в супружеской диаде.

3. ДП как замещающий элемент системы при изменении семейной структуры.

Из 25 проинтервьюируемых нами в 2008 г. городских семей (г. Москва, семьи не находились в терапии) ДП выполнял функцию агента сепарации в 5 случаях, триангулированного члена семьи в 15 случаях, замещающего элемента в 8 случаях.

Процедура клинической части исследования:

– интервью проводилось с тем респондентом, который считает себя хозяином домашнего питомца – собаки или кошки;

– примерный список вопросов, разбит на 2 блока. Первый блок вопросов относится к самому домашнему питомцу и текущей жизни семьи. Второй блок вопросов – к прошлому семьи и истории взаимоотношений с домашними питомцами в прошлом разных членов семьи.

1 блок

1. Опишите вашего питомца. 3 его главных качества. Как он чувствует себя в семье?

2. Опишите историю появления домашнего питомца в семье.

3. Кто и как из членов семьи относится к домашнему питомцу?

4. Какие события происходили в семье непосредственно до появления домашнего питомца?

5. Изменилось ли, и что изменилось в образе жизни и самочувствии людей после его появления?

6. Какие трудности домашний питомец «привнес с собой»?

7. Кто как справляется с этими трудностями?

8. Что нового появилось в семье? Что хорошего появилось в семье?

9. Изменился ли характер взаимодействия членов семьи?

10. Как вы считаете, какую функцию домашний питомец выполняет в семье? Зачем он семье?

11. Если бы питомца не было, что бы

в семье происходило. Кто бы выполнял его функцию?

12. Кастрирован ли домашний питомец? Почему?

13. Где спит домашний питомец?

14. Если в семье имеются другие домашние питомцы, то каковы их взаимоотношения?

15. Планируются ли другие домашние питомцы в семье? Какие и почему?

2 блок

1. Были ли раньше у вас или членов вашей семьи домашние питомцы. Если да, то опишите, кто это был, историю его жизни. Кто был главным владельцем питомцев?

2. 3 главных качества предыдущих питомцев.

3. Причины смерти предыдущих питомцев. Кто как справился с трудностями потери?

Вместе с респондентом в процессе интервью составляется генограмма (до поколения бабушек-дедушек, иногда прабабушек-прадедушек, если респонденты сами охотно про них рассказывают). На генограмму наносятся, помимо членов семьи, те домашние питомцы, которые считались «членами семьи».

ДП как агенты сепарации

В литературе многократно описаны стадии жизненного цикла семейной системы (см. например, [1, 20]). Переход семейной системы на следующую стадию своего развития сопровождается ее кризисом. Один из самых мощных кризисов, сравнимый по интенсивности лишь с появлением первенца, является стадия подросткового кризиса и кризиса среднего возраста у родителей.

Ребенок в подростковом возрасте должен преодолеть свой кризис идентичности. Для этого он должен ответить на вопросы: “Кто я? Куда иду? Зачем?”. Ответ: “Я сын (дочь) своих родителей”, – недостаточен для успешного взросления. Надо быть кем-то еще. Узнать, найти какие-то новые модели жизни ребенок может, только выйдя за пределы семьи. Этот выход из родительской семьи и называется сепарацией. Имеется в виду не только и не столько отдельное проживание и финансовая независимость молодого человека, сколько его эмоциональная и интеллектуальная само-

стоятельность. Если родительская семья поддерживает стремление подростка получать жизненный опыт вовне, не внушает ему идеи опасности окружающего мира, его человеческой несостоятельности и слабости, а так же всегда готова обеспечивать надежное убежище, где подросток может получить поддержку, то сепарационные процессы проходят легко и гладко. Многим семьям, особенно дисфункциональным, трудно отпускать ребенка.

В дисфункциональной семье дети поддерживают гомеостаз системы особым образом. Как правило, это разнообразное симптоматическое поведение: всевозможные дезадаптации, психосоматические заболевания. Все это позволяет родителям много заниматься ребенком и не решать свои супружеские проблемы. Кроме того, ребенок может стать посредником между своими конфликтующими родителями, мирить их, защищать одного от другого, утешать и поддерживать «обиженного супруга» и т.п. Когда подросток начинает отдаляться от своих родителей, его функции «провисают». Семейная дисфункция усиливается, и механизм гомеостаза систем начинает удерживать подростка в семье. Способы привязывания подростка многочисленны: внушение опасности окружающего мира, дискредитация друзей и занятий, снижение самооценки ребенка, внушение ему его общей несостоятельности. Особенно трудно проходит сепарация в тех случаях, когда ребенку очевидно неблагополучие и страдание того родителя, с кем он находится в коалиции. Это ярко видно на примере эмоционально незавершенного развода. Развод по обоюдному желанию редкое явление. Чаще кто-то один считает себя несправедливо обиженным и брошенным. Обычно ребенок разделяет чувства того родителя, с которым живет. Если ребенок живет с оставленным родителем, он в полной мере чувствует его страдание, а так же собственное бессилие что-то исправить и помочь. Эти переживания, как любые сильные чувства, пережитые совместно, очень связывают ребенка и мать (после развода дети как правило остаются с матерью). Более того, если в результате развода теряется контакт с отдельно проживающим родителем, то ребенок считает, что и его бросили. К состраданию примешиваются обида и гнев. Постоянное и длительное переживание таких эмоций

травмирует ребенка. Эмоциональный разрыв с одним родителем создает дополнительную энергию слияния с другим [4]. Понятно, что травма развода затрудняет сепарацию [6]. ДП в такой ситуации может облегчить сепарационные процессы в семейной системе.

Случай с Р. 26 лет. Мать и отец ученые. Отец физиолог, *“губил животных, ставил опыты на животных. Подопытными были кошки”*. Р. на это реагировал болезненно. Когда ему было 12 лет, родители начали очень конфликтный развод. Инициатором развода была мать Р. Отец был решительно против развода, выгнал жену и ребенка из квартиры, не помогал деньгами, не платил алиментов. Р. начал работать с 15. О себе говорит, что был в это время *“психованный”*. *“Отца ненавидел, маму очень жалел”*. Сейчас общения с отцом нет – эмоциональный разрыв. Р. считает, что он всегда чувствовал кошек. Возможно, такой нарратив не сформировался, если бы «антигерой» отец не работал бы с кошками. Р. начал работать с животными и в 15 лет и спас свою первую кошку, которая прожила у него 5 лет. Эта первая кошка Тося сама вылезла к нему навстречу и Р. забрал её домой. Считает, что у него с этой кошкой была специальная связь, что он ее чувствовал. *“Сижу, вдруг понимаю, что с Тосей что-то происходит. Выхожу на улицу – а она от собаки убежит”*. После её гибели Р. подобрал котенка такого же окраса. Однако кошка по характеру и уму была *“совсем не то. Тупая”*. Р. говорит о том, что с животными общаться проще и их проще любить, потому что эффект от любви видится сразу, потребности животных человек может удовлетворить легко. *“Животные не меняются. Пока течки нет, животное одинаковое. А люди мало предсказуемые, многообразны, потребности растут. Люди боятся людей”*. (Читай *“Я боюсь людей”*).

Понятно, что эмоциональный разрыв с отцом и невозможность помочь матери, былиотреагированы в общении с кошкой Тосей. Ее можно было спасти от гибели и с ней складывались теплые отношения. Таким образом, Тося помогла Р. пережить травму развода родителей и отделиться от семьи. Сейчас он женат, растит дочь, живет отдельно от матери. Кстати, в семье сейчас много разных ДП – кошка, хорь, птицы. Нет одного уникального питомца. Видимо

это является признаком того, что в системе больше нет потребности в проекции на одного ДП. Отношение к ДП стало более функциональным.

ДП как триангулированные члены семьи

Случай с С. 35 лет. Отец развёлся с мамой, когда С. было 5,5 лет. *“Не имел право меня бросать. Я отказалась с ним общаться. С тех пор ни разу не видела”*. Очевидна травма развода.

“Я с детства мечтала о животных, но мама не хотела. В 8 классе я отказалась от покупки шубы в пользу покупки собаки. Мама предложила – выбирай: шубу или собаку, я выбрала собаку”. Тем не менее, собаку не купили. *“В 9 классе я решила завести кошку – мама наотрез отказала. Каждый день я ходила с кошкой в школу – из Сокольников на Пушкинскую ездила. На уроках разрешали выпускать”*. В 15 лет С. все-таки завела себе собаку, которая прожила 13 лет. Всюду с ней ездила, например, в экспедиции. Практически сразу после смерти этой собаки завела вторую. Считает, что с первой собакой была суровой. Собака по характеру была послушной, мягкой. С. чувствует вину перед ней до сих пор. С момента гибели первой собаки прошло 7 лет. Этот опыт повлиял, по словам С. на манеру обращения со второй собакой, которая избалована и распушена. Эмоциональный разрыв с отцом компенсировался в выстраивании привязанностей с животными, которые были компаньонами. Животные не ждали С. дома, а всюду передвигались вместе с ней. Надо сказать, что травма развода повлияла на брачное поведение С. Близкие диадные отношения для С. сопряжены со страхом воспроизвести ситуацию маминого развода. Так, С. завела вторую собаку перед тем, как они с ее теперешним мужем решили съезжаться. Собака в этом случае оттягивала на себя часть эмоциональной привязанности и создавала своего рода эмоциональную страховку: если уж не удастся сохранить брак, то уж союз с собакой нерасторжим. Надо сказать, что детей в этом браке нет. Таким образом, мы переходим ко второй функции ДП в семейной системе – триангулированный член семьи, позволяющий снизить тревогу в супружеской диаде.

Диадные отношения самые близкие,

неустойчивые и напряженные в семье. Согласно Теории семейных систем Мюррея Боуэна [4] “треугольник” (система из трех человек) представляет собой “молекулу” всякой эмоциональной системы, будь то семья или более крупная социальная система. Треугольник – это минимальная система стабильных отношений. Система, состоящая из двух человек, нестабильна и в ситуации стресса стремится сформировать треугольник.

Итак, С. завела собаку, суку, после того, как они с мужем решили жить вместе, а конкретно, когда С. пришла жить к мужу и свекрови. Муж был против. У него к этому моменту был взрослый кобель. Держать двух разнополых собак в доме очень непросто. Заведя суку С. сначала уравнивала структуру – два «мальчика» против двух «девочек», а затем, когда супруги переехали, чтобы жить отдельно от матери мужа, кобель остался с ней.

Стали возникать определенные сложности при содержании этой собаки. *“Собака таки довольно недобрая. Мы не можем гостей некоторых приглашать. В основном гостей со стороны мужа. Его гости не готовы встретиться с такой собакой. Бывают гости, которых мы вынуждены обхаживать – а они сидят в кресле и не могут пошевелиться. Мои гости более подготовлены. Могут сидеть в кресле не шевелясь, если она лает, могут не пугаться, не обращать внимания”.*

Психолог: – *“Так как у вас 2-х комнатная квартира, то почему не запираете?”*

С.: – *“Запирали, она кричит и бросается на дверь. Я мягче – я пасую. Когда меня нет, говорят, что она идеальная, я этому не верю. Очевидно, что я её избаловала – мужу не нравится. Избалованность в том, что кусается и делает, что хочет. Справиться с агрессией не получается. Намордник при агрессии – она будет нять, меня это нервирует”.*

Психолог: – *“Где спит собака?”*

С.: – *“Со мной на диване. Знает, что нельзя, поэтому тихонечко пробирается между мной и бортиком. Муж терпит – как только муж встаёт, она тут же прыгает на его место. Поэтому муж застилает свою часть специальным покрывалом и уходит. Свекровь наивно сшила ей специальную подстилку, чтобы собака не спала*

с нами на кровати. Так разве её заставишь там спать!

Мы видим, что собака – триангулированный член семьи, находится в коалиции со своей хозяйкой против мужа и всего, что связано с ним – его гостями, его собакой. *“С моей собакой, когда жили вместе, из-за меня цеплялись – сука третировала кобеля в моём присутствии”.*

С точки зрения семейной дисфункции понятно, что часть тревоги и напряжения которые есть в супружеской паре, поглощается собакой. Например, собака выражает агрессию на мужа вместо жены. Непрямо выраженная агрессия с одной стороны все-таки присутствует в треугольнике, а с другой стороны не приводит к открытому конфликту между мужем и женой. Таким образом и работают эмоциональные процессы в треугольнике – снижают тревогу в системе.

ДП как замещающие элементы системы

Самая частая и неспецифическая функция ДП в семейной системе – это структурное замещение. В семейной системе структурные замещения происходят часто.

Примеров замещений существует множество. Бабушка замещает маму, выполняя ее функции, когда проводит с внуком или часть времени дня, или часть года, или несколько лет (обычно до школы). Дочь может быть функциональной женой своему папе, если мама и папа живут врозь, и дочь живет с отцом. Тогда дочь стирает, убирает, готовит и следит за внешним видом отца вместо матери. Молодая женщина рождает ребенка вне брака. Его выращиванием занимаются ее родители, бабушка и дедушка. Мама учится и устраивает свою личную жизнь. Бабушка и дедушка не мешают ей, потому что занимаются внуком. Пока внука не было, в семье происходили непрерывные конфликты всех со всеми. Малыш родился, и все стихло. Это банальная история про гомеостатическую роль замещающего элемента. В данном случае семейная система устроена была так, что родительские функции превалировали над супружескими. Для сохранения гомеостаза семейной системе все время требовался ребенок, чтобы родители не переходили в супружеские взаимодействия, конфликтные и разочаровывающие. Когда дочь вы-

росла и начала отделяться, напряжение и тревога в семейной системе выросли: супружество стало угрожающе неизбежным. Появился младенец, напряжение спало. Он стал замещающим элементом, его бабушка и дедушка стали его функциональными родителями, а мама получила возможность жить свободной жизнью. Примерно такую же роль в семье могут играть и ДП. Здесь важен фактор времени. Замещающее животное часто появляется после ухода значимого элемента из системы.

В одной семье собаки появились после того, как сын женился и съехал. «Сына променяли на собак» – так говорили родственники.

В другой семье женщина осталась одна с двумя детьми (мальчики 9 и 6 лет), кроме того в семье осталась собака. Муж уехал в Германию, работать.

“На меня навалилась тоска и депрессия, даже экзема у меня началась. Увидев чёрного котёнка рядом с магазином, почувствовала потребность его забрать (из-за своей депрессии). Очень много лечила! Очень хорошо всё помню. Кошка что-то мне давала. Мой день заканчивался после того как ложились мальчики – я брала кошку на руки. Все вечера я проводила с кошкой, она сидела, а не скукоживалась (умела сидеть) и мы обходили всю квартиру, в зеркало смотрели. Она тоже чувствовала себя хозяйкой”. Интересно, что другой ДП – собака существовала в этой семье, но замещающую функцию не выполняла именно потому, что была в семье до отъезда мужа.

Вещё одной семье кот выполняет функцию замещения ребёнка – сына мужа из первого брака. Кот обязательно участвовал во всех поездках семьи, отношение к нему менялось по мере взросления сына из первого брака.

Бывают случаи замещений, когда ДП изначально был взят для выполнения определенной функции. Разведенный мужчина И. около 40 лет живет с мамой. Держит суку питбуля. Она крайне агрессивная по отношению к другим собакам, поэтому прогулка с ней превращается в сложное мероприятие – он гуляет с ней в основном по ночам. Кроме того, она не приучена к туалету на улице, в квартире делает *“лужи и большие дела”*. Мужчина активно знакомится в Интернете с женщинами, встречается с

ними, декларирует серьезные намерения, хочет жениться. Последний, обсуждаемый на психотерапевтических сеансах роман длится два года. И. говорит, что сильно влюблен, хочет с ней съезжаться. Понятно, что объединяться у И. дома нельзя: там мама, квартира маленькая. У женщины большая квартира, казалось бы, что может быть лучше. Единственное условие – чтобы не было собаки. И. отказывается оставлять собаку маме. Таким образом, союз с любимой в брак не переходит. Одновременно с этим дома И. продолжает виртуальные романы. Собака, таким образом, выполняет роль «законной жены» и предоставляет благородное оправдание невозможности жениться на любовнице.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, несомненно, что ДП встраиваются в семейную систему как ее элемент. Как всякий элемент системы, ДП подчиняются законам ее функционирования, в частности поддерживают семейный гомеостаз и могут влиять на прохождение стадий жизненного цикла семьи. Это влияние может быть как функциональным, так и дисфункциональным. Так, ДП как агент сепарации подростка, играет функциональную роль. ДП как триангулированный член семьи может мешать развитию отношений и конструктивному преодолению конфликтов в супружеской паре. Напряженные отношения в паре стабилизируются благодаря триангулированному ДП, и семья не переходит на следующую стадию своего жизненного цикла. Например, не заводит ребенка или «не отпускает» выросших дочь и сына. То же происходит и с функцией замещения. ДП, который помогает пережить депрессию, играет функциональную роль, ДП, который мешает заключить супружеский союз, играет дисфункциональную роль.

Остается открытым вопрос, почему одни семьи включают ДП в состав семьи, а другие живут без ДП. Интересно, что во всех проведенных нами интервью, всегда присутствовали «послания предков» – наши протагонисты упоминали о родственниках, которые либо как-то особо относились к животным, либо держали каких-либо особенных животных.

Например, легендарная, сильная бабушка, выжившая в трудные годы и сохранившая семью, у которой «всегда очень

сильно пахло котами” или мужчины, занимавшие высокие государственные должности, “всегда были охотниками и всегда имели охотничьих собак”. Иногда предки протагониста выступали как “отрицательные фигуры” в своём “неправильном” отношении к животным. Например, бабушка – глава семьи “относилась к животным как к украшениям, оставила свою собаку, когда та стала больной и старой, на даче”, или отец, который “губил животных, ставил опыты на животных”. Мы видели семьи, в которых ДП стали традицией, либо семьи, которые заводили ДП вопреки “предкам”. Стратегия поведения, которая отталкивается от поведения предков, неважно как это формулируется – “как они” или “не как они”, – есть один из многих признаков дисфункциональной семьи. Возможно, включение животного в структуру семьи на правах ДП свойственно дисфункциональным семьям. Тогда, хотелось бы понять, какие варианты семейной дисфункции наиболее часто сочетаются с возникновением в этих семьях ДП. Поиску ответов на эти вопросы будут посвящены дальнейшие исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Варга. А. Я. Системная семейная психотерапия. Курс лекций. Спб.: Речь. 2001.
2. Дарвин Ч. Выражение эмоций у человека и животных. Питер, 2001.
3. Мак-Фарленд Д. Поведение животных. Психобиология, этология и эволюция. М.: Мир. 1985.
4. Теория семейных систем Мюррея Боуэна / Под ред. К.Бейкер, А.Я.Варги. М.: Когито-Центр. 2005.
5. Тинберген Н. Поведение животных. М.: Мир. 1978.
6. Фигдор Г. Беды развода и пути их преодоления. М.: Московский психолого-социальный институт. 2006.
7. Bernstein P.L. The human-cat relationship // The welfare of cats. Ed. by I.Rochlitz. Springer. 2005. P. 47-89.
8. Byrne R. Animal communication: what makes a dog able to understand its master? // Current Biology. 2003, V.13 p. 347-349.
9. Danten C. 1999. Un vétérinaire en colère. VLB Publisher. URL: www.angvet.org/en/03_articles.htm.
10. Cohen S.P. 2002. Can pets function as family members? // Western Journ. of Nursing Research. 2002, V. 24 - p. 621-638.
11. Eddy T.J., Gallup G.G., Jr., Povinelli D.J. Attribution of cognitive states to animals: Anthropomorphism in comparative perspective. // Journ. of Social Issues. 1993, V. 49 p. 87-101.
12. Gorszyca K., Fine A., Spain V. History, development and theory of human-animal support services for people with AIDS/HIV and other disability/chronic condition. // Handbook on animal-assisted therapy. Theoretical foundations and guidelines for practice Ed. by Fine A. Elsevier, Academic Press. 2006 p. 303-354.
13. Hare B., Tomasello M. Domestic dogs (Canis familiaris) use human and conspecific social cues to locate hidden food. // Journ. of Comparative Psychology. 1999, V. 113 p. 173-177.
14. Heidenberger E. Ratgeber Hundepsychologie. August Verlag München. 2000.
15. Holub E., Tyrlik V., Janackova B., Ernstova M. The influence of urbanization on the behavior of dogs in the Czech Republic Baranyiova. // Acta Vetrinaria Brno. University of Veterinary and Pharmaceutical Science, Brnj Czech Republic. 2005, V. 74, № 3 - p. 401-409.
16. Horowitz A.C., Bekoff M. Naturalizing anthropomorphism: behavioral prompts to our humanizing of animals. // Anthrozoös. 2007, V. 20, № 1 p. 23-35.
17. Kruger K.A., Serpell J.A. Animal-assisted interventions in mental health: definitions and theoretical foundations // Handbook of Animal-Assisted Therapy. Theoretical foundations and guidelines for practice. Ed. by Fine A. Elsevier, Academic Press. 2006 p. 21-38.
18. Kubinui E., Virányi Z., Miklósi Á. Comparative social cognition: from wolf and dog to humans. // Comparative cognition & behavior reviews. 2007, V.2 p. 26-46.
19. McFarland D. Oxford dictionary of animal behaviour. Oxford University Press. 2006.
20. McGoldrick M., Gerson R. Genograms in family assessment. W.W.Norton & Company, New-York-London. 1985.
21. McNicolas J., Collis C. Animals as social supports // Handbook on animal-assisted therapy. Theoretical foundations and guidelines for practice. Ed. by Fine A. Elsevier, Academic Press. 2006. p. 49-71.
22. Melson G.F.. Child development and the human-companion animal bond. // The American Behavioral Scientist. 2003, V. 47 p. 31-43.
23. Melson G.F., Fine A. H. Animal in the lives of children // Handbook of Animal-Assisted Therapy. Theoretical foundations and guidelines for practice. Ed. by Fine A., Elsevier, Academic Press. 2006 -p. 207-226.
24. Miklósi Á., Topált J., Csányi V. Comparative social cognition: what can dogs teach us? // Animal Behaviour. 2004, V. 67, № 6., - p. 995-1004.

25. Miklósi Á., Pogardi R., Topált J., Csányi V. Intentional behaviour in dog-human communication: an experimental analysis of "showing" behavior in the dog. // *Animal Cognition*. 2000, № 3 p.159-166.
26. Mitchell R., Harm M. The interpretation of animal psychology: Anthropomorphism or behavior reading? // *Behaviour*. 1996, V. 134, p. 173-204.
27. Pongracz P., Miklósi Á., Kubinyi E., Gurobi K., Topált J., Csányi V. Social learning in dogs: the effect of human demonstrator on the performance of dogs in a detour task. // *Animal Behavior*. 2001. V. 62, p. 1109-1117.
28. Poresky R.H., Daniels A.M. Demographics of pet presence and attachment // *Anthrozoös*. - 1998. V. 11, p. 236-241.
29. Serpell J.A. Anthropomorphism and anthropomorphic selection – beyond the "cute response". // *Society&Animals*. 2002, V. 10 p. 437-454.
30. Swabe J. Dieren al seen Natuurlijke Hulpbron: Ambivalentie in de Relatie tussen Mens en Dier, binnen en buiten de Veterinaire (Animals als natural resource: Ambivalence in the human-animal relationship and Veterinary Practice) // *Milieu als Mensenwerk* /Ed.: Henri Khuizen, Kruithof, Schmidt, Tellegen. Groningen: Wolters- Noordhof. 1996 p. 12-37.
31. The welfare of cats / Ed. by I.Rochlitz. Springer. 2005.
32. Topált J., Miklósi Á., Csányi V. Dog-human relationship affects problem solving behavior in the dog. // *Anthrozoös*. 1997. V. 10, № 4 p. 214-224.
33. Topált J., Miklósi Á., Csányi V. Attachment behavior in dogs (*Canis familiaris*): a new application of Ainsworth (1969) strange test. // *Journ. of Comparative Psychology*. 1998, V. 112, № 3 p. 219-229.
34. Wynne C.D. What are animals? Why anthropomorphism is still not a scientific approach to behavior. // *Comparative cognition&behavior reviews*. 2007, V. 2 - p. 125-135.
35. Zasloff R.L., Kidd A.H. Attachment to feline companions. // *Psychological Reports*. 1994, V. 74 p. 747-752.

Примечания:

1. Выделены статистически значимые признаки.

A. Varga, E. Fedorovich

PET'S PSYCHOLOGICAL ROLES IN THE FAMILY

Abstract: The data of increasing amount of pets in urban families is observed. The necessary for psychological comfort human-pet communication is based on anthropomorphisation of the animal. The anthropomorphism is supported by contemporary urban culture and by request of people to the behavior and exterior of the pet. The case study based on systemic approach of 25 urban families with pet show three psychological roles, which pet may play: the agent of separation, the triangle family member, and substitutional family member.

Key words: pet, human-pet communication, anthropomorphism, systemic approach, pet's psychological roles in the family.

РАЗДЕЛ II.

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 159.9:355.01

Коваленко А.В.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СУБЪЕКТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ВОИНСКИХ ЧАСТЕЙ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА*

Аннотация: В статье раскрыты направления и условия развития профессионализма субъектов психологической работы воинских частей, в обязанности которых входит широкий круг вопросов, включающих развитие психологических качеств военнослужащих, профилактику и коррекцию девиантного поведения, развитие сплоченности и психологической устойчивости подразделений.

Ключевые слова: профессионализм, совершенствование профессионализма, субъекты психологической работы.

Интерес ученых к проблеме профессионализма обусловлен высоким динамизмом социальной и экономической сторон жизни общества, и, вследствие этого, возрастающими требованиями к качеству функционирования всех уровней производства с главенствующей ролью человека как субъекта труда. В исследованиях по психологии, акмеологии, педагогике и социологии к настоящему времени все более четко обозначаются общие позиции в понимании сущности профессионализма. Ученые сходятся на том, что *профессионализм* представляет собой сложное по своей структуре психологическое образование, объединяющее систему качеств личности и профессионально-психологических образований, формирующихся и проявляющихся в деятельности и обеспечивающих ее эффективность.

Понятие «профессионализм» в психологии рассматривается как диалектическое единство *профессионализма деятельности* и *профессионализма личности* (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина и др.).

Подчеркивается (Е.А. Климов, 1995; А.К. Маркова, 1996), что достижение профессионализма становится возможным на базе высоких общих и специальных способностей. При этом профессионализм не сводится лишь к совокупности знаний и умений, а определяется еще и уровнем развития личностно-профессиональных качеств человека, особенностями мотивации. Профессионализм рассматривается как «фактор интра/интерперсональной интегрированности индивида в социальной среде и выражает не только адекватную адаптацию, но и творческую тенденцию субъекта деятельности» (В.Г. Горчакова, 1999). Он трактуется как высший стандарт профессиональной деятельности и связывается с самореализацией человека в профессиональной деятельности.

В содержании современных подходов, посвященных проблеме профессионализма (В.А. Бодров, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Л.М. Митина, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков, Е.С. Романова, В.Д. Шадриков и др.), выделены и проанализированы закономерности, условия, механизмы, этапы этого процесса его содержание. Показано, в частности, что содержание *развития профессионализма человека* выражается, с одной стороны, в выполнении все большего числа функций, когда в одной профессии совмещается целый комплекс специальных знаний и трудовых функций, с другой стороны – через расширение видов деятельности, которыми владеет человек, их усложнение и обогащение.

К числу *механизмов, лежащих в основе качественного преобразования профессионализма* как системы психического обеспечения деятельности и профессиональ-

* © Коваленко А.В.

ного развития субъекта труда, психологи (Е.А.Климов, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков) относят: *функциональные* – составляющие базисную индивидуальную основу для вариативной интеграции психических подсистем; *операциональные* – усваиваемые человеком и представляющие «технологическую» сторону его деятельности активности; *мотивационные* – совокупность внутренних и внешних условий, побуждающих, направляющих и регулирующих деятельность.

Исследователи выделяют также *внутренние* и *внешние* условия развития профессионализма человека. Спектр *внутренних* условий представлен врожденными и приобретенными особенностями *индивида* как потенциального *субъекта деятельности* и *личности*. Наличие у человека достаточного внутреннего потенциала обеспечивает *возможность* его профессионального развития и дальнейшего совершенствования.

Вместе с тем, профессионализм может быть сформирован и в дальнейшем развит в том случае, если внутренние психологические качества будут сочетаться с определенными *внешними условиями*, значимыми для будущих профессиональных достижений. К таковым, в частности (В.Г.Горчакова, 1999), следует отнести: наличие *нетривиальной* ситуации развития и контактов с *яркими* личностями как объектами *идентификации* и *подражания*; оптимальное *разнообразие стимулов* социальной среды; возможность удовлетворения потребности в *самоактуализации*, самосовершенствовании и самоуважении; наличие *препятствий*, укрепляющих человека в процессе их преодоления и жизненных *трудностей* как способов усиления творческой адаптации человека и активизации его духовного потенциала; наличие фрустрирующих ситуаций социальной среды как способов активации профессионального роста человека.

Данное положение о комплиментарном, взаимодополняющем сочетании факторов внешней и внутренней среды, представляя одно из фундаментальных условий не только профессионального, но и психического развития человека (Л.С. Выготский), находит свое логичное продолжение в ряде исследований (А.Г. Караяни, 1998; И.В. Сыромятников, 1997 и др.) в виде проектирования целостной системы психоло-

гического обеспечения профессиональной деятельности и карьерного восхождения специалистов различного профиля.

Рассматривая проблему факторов профессионального развития, многие исследователи (В.А. Бодров, Е.М. Борисова, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, Г.В. Суходольский, В.Д. Шадриков и др.) отмечают *формирующую роль деятельности* в развитии психики человека, а также то, что понятие “профессионализм” может быть раскрыто только в рамках продуктивной профессиональной деятельности.

Другим важным фактором развития профессионализма признается собственная активность субъекта труда (К.А. Абульханова, Е.А. Климов, Л.М. Митина и др.). Во многих исследованиях высокие уровни профессионализма соотносятся не только с мастерским исполнением профессиональных обязанностей, но и субъектным (И.В. Сыромятников, 2007), творческим (А.К. Маркова, 1996) вкладом человека в развитие самой профессии, личностной значимостью для работника его труда и профессии, способностью к самопроектированию себя как личности и профессионала, самореализации и индивидуализированному выражению себя в профессии и т.п. (А.К. Маркова, Д.Н. Завалишина, А.А. Деркач, Ю.П. Поваренков и др.).

Таким образом, опираясь на результаты теоретического анализа проблемы, приведем уточненное понимание **профессионализма** как сложного по своей структуре психологического образования – системы субъектно-личностных качеств, формирующихся в процессе профессионального обучения и деятельности, обеспечивающих ее высокую эффективность и профессиональное саморазвитие специалиста. Профессионализм является и результатом активности самого человека, и следствием воздействия со стороны внешних организационных факторов, развивающего влияния осуществляемой деятельности и профессионального сообщества. Основным содержанием профессионализации является развитие профессионально-значимых характеристик человека, составляющих основу системы психического обеспечения деятельности, различный уровень сформированности которой обеспечивает переход от нормативно-одобренного способа решения профессиональных задач деятельнос-

ти к усилению индивидуально-творческого вклада в ее осуществление.

Особые требования в условиях вооруженных сил предъявляются к профессионализму субъектов психологической работы, а его содержание самым непосредственным образом связано с целями и содержанием самой психологической работы. *Психологическая работа, как вид деятельности* офицера, проводится в интересах диагностики, формирования и развития у военнослужащих требуемых психологических качеств, сохранения их психического здоровья.

Основные целевые и содержательные-технологические ориентиры психологической работы (ПР) закреплены в соответствующих нормативных документах. В них, в частности, говорится о том, что субъектами ПР является широкий круг должностных лиц – командиры всех уровней, штабы, офицеры органов воспитательных структур, психологи. Это является отличительной чертой психологической работы, проводимой в войсках от психологической работы, осуществляемой в гражданских организациях, где психолог, как правило, является единственным субъектом данной деятельности, имеющий нормативно закреплённые права и обязанности.

Опираясь на выводы и положения изложенных научных подходов (Д.В. Гандер, А.Г. Караяни, П.А. Корчемный, А.В. Мощенко, В.А. Пономаренко, В.И. Селезнев, И.В. Сыромятников, В.Т. Юсов и др.), следует рассматривать **психологическую работу**, проводимую в ВС РК, как научно-технологическую систему, объединяющую (функционально, организационно) действия различных ДЛ и военных исследователей, направленных на теоретическое осмысление (понимание) психологической сущности, содержания и специфики воинской деятельности (*теоретический аспект*), учет выявленных закономерностей в войсковой практике при организации и всестороннем обеспечении боевой (учебно-боевой, служебной) деятельности военнослужащих (*прикладной аспект*), а также внедрения научно обоснованных психотехнологий в практику профессиональной и психологической подготовки военнослужащих к боевым действиям (*практический аспект*).

Содержание психологической работы включает комплексный психологический анализ, учет и прогнозирование специфического

сочетания и воздействия факторов военно-профессиональной среды и динамики организационно-психологического потенциала системы «военный руководитель – воинский коллектив – военнослужащий» и осуществление специальных действий превентивного, коррекционно-развивающего и компенсационно-восстановительного характера на каждом из этапов психологического обеспечения воинской деятельности (военной службы).

Исходя из содержания ПР в работе определены *общие требования к профессионализму ее субъектов*, которые предполагают наличие у них специальных знаний, навыков, умений, характеризующих способность выявлять и оценивать индивидуальные и групповые психологические характеристики военнослужащих и воинской деятельности (психологическая готовность, уровень психического здоровья, нервно-психическая устойчивость и т.п.), осуществлять мероприятия психологической подготовки военнослужащих, формировать у них навыки оказания необходимой психологической помощи и самопомощи в боевой обстановке, планировать мероприятия психологической работы в подразделении, проектировать оптимальные для сохранения психического здоровья военнослужащих условия жизнедеятельности.

С опорой на проведенный анализ научных подходов раскроем *модельные представления*, включающие понимание сущности, условий и направлений развития профессионализма субъектов психологической работы. Графическое представление модели отражено на рис. 1. В соответствии с данными положениями **профессионализм субъектов психологической работы (ПР)** воинской части представляет собой совокупность психических качеств и образований, обеспечивающих адекватное восприятие и оценку психологической специфики профессионально обусловленных задач и владение психотехнологиями их компетентного и ответственного решения в рамках функционально согласованной кооперации основных участников данного вида деятельности. Различаясь по уровням своего развития (минимально-допустимый, приемлемый, высокий) в структурном отношении профессионализм субъектов ПР объединяет компоненты мотивационный, рефлексивный и операциональный.



Рис. 1. Модель профессионализма субъектов психологической работы
воинской части и процесса его развития

В содержательном плане развитие профессионализма субъектов психологической работы охватывает следующие аспекты: а) процессуально-технологическое развитие осуществляемой деятельности (ее структуры, совокупности способов и средств, порядок следования которых друг за другом имеет целевую детерминацию); б) процесс развития личности профессионала, в том числе развитие социально-коммуникативного ресурса, позволяющего офицеру активно проявлять себя в системе социально-профессионального окружения.

Принимая во внимание особый характер сочетательности двух «глобальных» факторов любого развития (внешних и внутренних), в нашем диссертационном исследовании выдвинуто обоснованное, и нашедшее впоследствии экспериментальное подтверждение, предположение о том,

что совершенствование профессионализма субъектов психологической работы воинской части может быть реализовано по двум основным направлениям:

а) *личностно-ориентированному*, в рамках которого осуществляется развитие операционной, рефлексивной и мотивационной сторон профессионализма субъектов психологической работы;

б) *организационно-деятельностному*, предполагающему построение функционально дополняющей и взаимосвязанной системы профессионального взаимодействия субъектов психологической работы воинской части, а также дифференцированную оценку их профессионального вклада в общую эффективность данной деятельности.

В этой связи было предусмотрено проведение формирующего эксперимента,

который, за счет целенаправленного усиления позитивных факторов, помог бы выявить пути и резервы повышения профессионализма субъектов ПР.

В качестве *экспериментальной гипотезы* было выдвинуто предположение о том, что развитие профессионализма субъектов ПР возможно в условиях кооперативно организованного профессионального пространства, предполагающего функциональную дифференциацию и согласованность действий, внедрение систематического и деятельностного по своему характеру обучения в условиях воинской части, акцентирование приемов и средств активного обучения на развитие базисных ПВК личности.

Для достижения цели эксперимента и проверки экспериментальной гипотезы были сформулированы *задачи экспериментальной работы*:

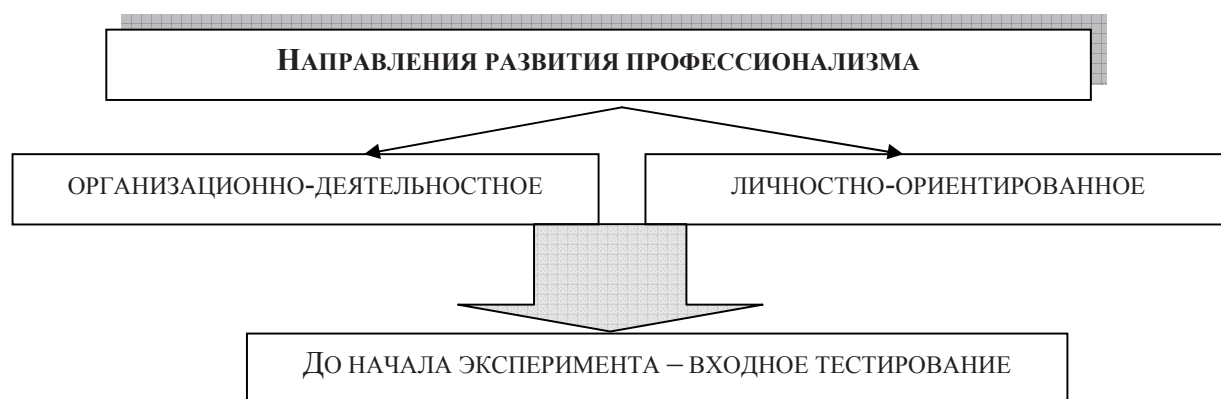
1. Сформировать, апробировать, проверить эффективность методических средств развития профессионализма в контексте прогноза возможности их внедрения в процесс профессиональной подготовки в воен-

ных вузах, а также переподготовки и повышения квалификации военных кадров.

2. Обосновать методические и организационные условия повышения эффективности процесса развития профессионализма в условиях профессионального обучения в военном вузе и в ходе командирской подготовки в войсках.

Продолжительность эксперимента составила три месяца. В нем участвовали офицеры – субъекты ПР – двух воинских частей (n=54). Для проверки и сравнения эффективности, используемых в ходе эксперимента методик и процедур, входному и выходному тестированию подвергались офицеры, входившие в *контрольную группу* (58 человек). Общая модель эксперимента представлена на рис. 3.1.

В качестве *зависимой переменной* в эксперименте выступал общий уровень развития профессионализма субъектов психологической работы. *Независимая переменная* в эксперименте была представлена в виде взаимосвязанных процедур профессионально ориентированного обучающего комплекса.



Независимая переменная	Характер реализации независимой переменной в экспериментальных группах
Содержание обучения	расширено за счет перераспределения времени на «психологическую» проблематику в системе командирской подготовки офицеров
Функциональная кооперация субъектов ПР	создание функционально дополняющей системы профессионального взаимодействия субъектов ПР; освоение психотехнологий совместного решения профессиональных задач; «мобильные рабочие группы»
Алгоритмизация технологии психологической работы	создание алгоритмов действий по каждому из направлений психологической работы
Обеспечение предметно-ценностного единства субъектов ПР	оптимизация критериев оценки и повышение согласованности в определении принципиальных ориентиров деятельности должностными лицами ПР; включение испытуемых в организованные формы профессионального самоопределения и сотрудничества;

Референтные образцы профессионального поведения	выделение лучших вариантов решения задач ПР участниками эксперимента; экспертное сопровождение деятельности профессиональным психологом — специалистом в области управленческого консалтинга; создание «групп наставничества»
Развитие личностных профессионально важных качеств	профессионально ориентированные тренинги и практикумы; рефлексивный тренинг; мотивационный тренинг
Насыщение приемами активного обучения	- «разрыв кооперации» - «рефлексивная остановка» - проектирование путеводителей профессионального роста - самооценка и др.

Рис. 2. Содержание развивающей работы в ходе формирующего эксперимента

Кратко поясним содержание выделенных в модели (см. рис. 2) развивающих мероприятий.

Расширение содержания обучения (повышения профессиональной квалификации офицеров) было реализовано за счет перераспределения времени на «психологическую» проблематику в системе командирской подготовки. В итоге было получено дополнительно 24 часа, отводимых на ознакомление с темами, имеющими важное прикладное значение. К их числу относятся следующие темы (проблемы): а) личность военнослужащего; б) воинский коллектив как объект изучения и управления; в) психология отклоняющегося поведения и его профилактика в воинских подразделениях; г) психологическая устойчивость военнослужащего в бою: ее формирование и развитие; д) пути и методы профилактики межличностных конфликтов в воинских коллективах; е) психология самоорганизации и самоуправления офицера.

Функциональная кооперация субъектов ПР предполагала создание такой системы профессионального взаимодействия, при которой, с одной стороны, более четко были бы обозначены компетенционные области каждого должностного лица в сфере психологической работы, а, с другой стороны, профессиональное взаимодействие приобрело бы черты функциональной взаимодополнительности за счет внедрения кооперативной связи «заказ-продукт» в единый технологический цикл решения той или иной профессионально обусловленной задачи (проблемы).

Причем, значимым моментом в определении этого цикла было выделение исходной и конечной точек проблемы, задающей всю логику взаимодействия субъектов ПР. Исходной точкой являлись фак-

ты репрезентации (осознания) проблемы в виде: а) распоряжения командира воинской части, б) негативного социально-психологического явления, в) запроса со стороны военнослужащего, а конечной точкой – исчерпанность (решенность) проблемы с определением перспектив рецидива, превентивных и профилактических мер, усовершенствований в деятельности и системе взаимодействия военнослужащих. На практике повышение функциональной согласованности субъектов ПР достигалось путем освоения технологий совместного решения профессиональных задач, что приводило к более четкому пониманию параметров своего участия, своей ответственности и возможностей (полномочий) других субъектов ПР.

Алгоритмизация технологии психологической работы по своему смыслу тесно связана с предыдущим направлением и предполагала вычленение, создание и освоение субъектами ПР инварианта действий по каждому из направлений психологической работы. Пример такого алгоритма на примере изучения поступающего пополнения представлен на рис. 3.2.

Реализация алгоритма предполагала: а) уяснение каждым офицером содержания своего участия в решении профессиональной задачи; б) уточнение функций взаимодействующих с ним субъектов; в) разработку личного плана реализации профессиональных действий с представлением необходимых методических материалов; г) пробную реализацию алгоритма в игровой форме.

Обеспечение предметно-ценностного единства субъектов ПР рассматривалось как важное условие достижения необходимой согласованности их действий и общей эффективности психологической работы.

При этом мы исходили из того, что задачи и критерии эффективности ПР должны удовлетворять ряду требований: быть согласованы между собой; охватывать все виды, направления ПР и учитывать их специфику; понятны всем субъектам и приняты ими; позволять дифференцировать лучшие, средние и худшие образцы профессиональных действий, поведения и достижений.

В целях оптимизации критериев оценки эффективности ПР, повышения согласованности в определении принципиальных ориентиров деятельности должностными лицами ПР в процессе проведения эксперимента было осуществлено активное включение испытуемых в организованные формы профессионального самоопределения и сотрудничества, к числу которых следует отнести: а) практикумы, в ходе которых отработывался алгоритм решения совмес-

тных задач и одновременно обсуждались, вырабатывались в процессе группового обсуждения критерии и показатели эффективности совместных и индивидуальных действий; б) экспертное оценивание приемлемости и эффективности различных вариантов решения профессиональных задач; в) ранжирование степени важности задач ПР и показателей, характеризующих ее эффективность.

Обеспечение референтности образцов профессионального поведения, также рассматриваемое как условие эффективности ПР, преследовало задачи, в большей или меньшей мере связанными с развитием отдельных компонентов профессионализма. Во-первых, референтные образцы решения задач ПР, предлагаемые испытуемым для ознакомления, служили наглядной поведенческой моделью, ориентирующей

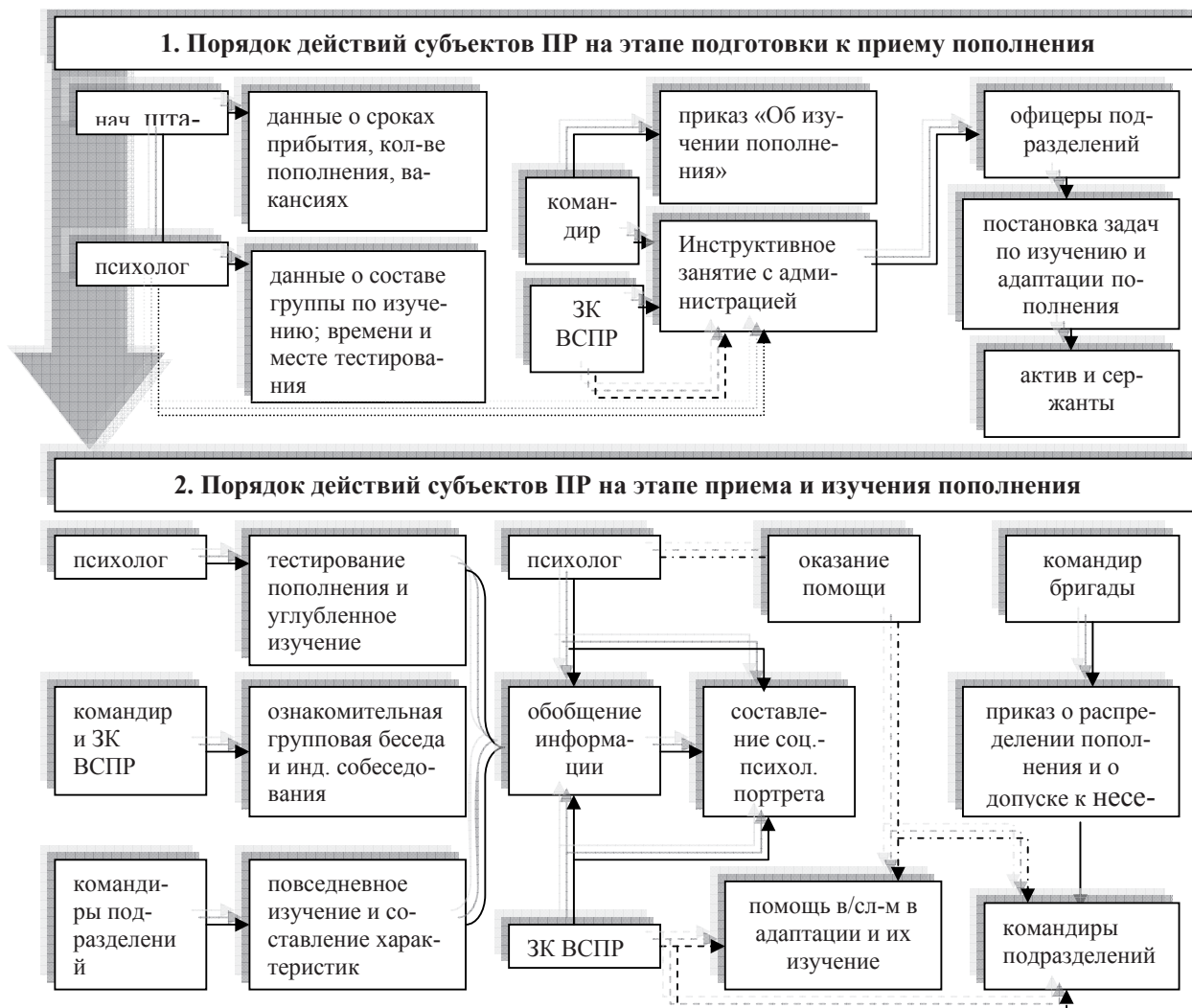


Рис. 3. Пример алгоритма профессионального взаимодействия субъектов психологической работы

офицеров в сложной архитектонике информационно-смыслового профессионального поля и облегчающей формирование соответствующих навыков. Во-вторых, наличие положительного примера мотивировало офицеров на овладение теми методами деятельности, которые позволяют более качественно решать задачи психологической работы и проявлять себя как активную, творческую личность.

Развитие личностных профессионально важных качеств, необходимых субъекту ПР, осуществлялось в ходе специальных тренингов, тематическая направленность которых соотносилась с основными компонентами профессионализма (операциональным, мотивационным, рефлексивным). В качестве методической основы были взяты рекомендации и приемы, разработанные в ряде диссертаций, посвященных развитию ПВК психологов и представителей других профессий гуманитарного профиля (Баширов И.Ф. (2006), Н.Н. Гришина (2001), В.В. Дударев (1992), Н.Н. Ершова (1997), Н.М. Пинегина (1999), И.В. Сыромятников (1997) и др.).

Основными задачами, которые решались в ходе тренингов были следующие:

- ознакомление офицеров с нормативными требованиями к организации и проведению мероприятий ПР по основным ее направлениям;
- освоение приемов и техник профессионального мышления, навыков и умений самостоятельного анализа, проблематизации и проектирования собственной профессиональной деятельности и профессионального саморазвития;
- формирование навыков профес-

сиональной самодиагностики, повышение адекватности самооценки профессионально-важных личностных качеств и профессиональных умений (выявление индивидуального профессионально-психологического профиля, соотнесение его с нормативным, определение степени и характера расхождения);

- разработка и совершенствование структурно-технологических схем профессионального взаимодействия субъектов ПР при решении ее задач;

- формирование практических навыков и умений, обеспечивающих эффективное профессиональное взаимодействие с военнослужащими;

- стимулирование мотивации к профессиональному самосовершенствованию.

Результаты формирующего эксперимента, отраженные в таблице 1, позволяют говорить о его эффективности.

Как видно из таблицы 3.1, статистически значимые различия ЭГ по сравнению с КГ выявлены по всем показателям. Особенно это заметно в отношении рефлексивного и мотивационного компонентов, что объясняется преобладающим акцентом мероприятий ФЭ и большей подвижностью структурных составляющих этих компонентов профессионализма.

Таким образом, результаты проведенного эксперимента показали, что, лежащие в его основе теоретические положения и организационно-методические средства и процедуры являются релевантным средством развития элементов (качеств, навыков, мотивационных тенденций), обеспечивающих функциональную успешность проявления профессионализма субъектов

Таблица 1.

Результаты, характеризующие уровень развития компонентов профессионализма субъектов ПР до и после формирующего эксперимента

Показатели	ЭГ		КГ		Различия ЭГ и КГ	
	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента	t- Стьюдента	значимость (p)
Рефлексивный компонент	3,31	3,95	3,28	3,37	5,04	0,01
Мотивационный компонент	3,62	4,29	3,71	3,86	4,02	0,01
Операциональный компонент	3,05	3,57	3,16	3,36	2,04	0,05
Общий уровень развития профессионализма	3,32	3,93	3,38	3,49	3,46	0,01

психологической работы. Основными условиями, обеспечивающими действенность экспериментальной работы являются: воссоздание профессионального контекста, обеспечение функциональной согласованности и взаимодополнительности действий субъектов психологической работы при решении ее задач, включение рефлексивных процедур процессуального и результативного характера, обеспечение референтности образцов профессионального поведения и предметно-ценностного единства субъектов психологической работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
2. Дружилов С.А. Профессионализм как реализация ресурса развития // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25-28 июня 2003 года. В 8 т., СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003., Т. 3. С. 153-157.
3. Завалишина Д.Н. Модели профессионального развития человека / Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход / Под ред. В.А. Бодрова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С.55-78.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
5. Сыромятников И.В. Психология профессиональной субъектности управленческих кадров. М.: СГА. 2006.
6. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука. 1982.

A. Kovalenko

PROFESSIONALISM PERFECTION SUBJECTS OF PSYCHOLOGICAL WORK OF MILITARY UNITS AS THE PSYCHOLOGO- PEDAGOGICAL PROBLEM

Abstract: In article directions and conditions of development of professionalism of subjects of psychological work of military units into which duties the wide range of the questions including development of psychological qualities of military men, preventive maintenance and correction of deviating behaviour, development of unity and psychological stability of divisions enters are opened

Key words: professionalism, subjects of psychological work.

УДК 159.9.075

Якимчук Н.А.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧЕБНЫХ ГРУПП В ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ*

Аннотация: В работе рассмотрены психологические аспекты профессиональной адаптации руководителей учебных групп, а также описаны эмпирические результаты, полученные в ходе комплексного исследования профессиональной адаптации руководителей учебных групп. В зависимости от адаптационных возможностей сотрудников определены группы адаптации. Определено направление дальнейших исследований.

Ключевые слова: адаптация, профессиональная адаптация, личностный адаптационный потенциал, поведенческая регуляция, коммуникативный потенциал, моральные нормы поведения.

Адаптация - это не только процесс, но и свойство любой живой саморегулируемой системы, которое состоит в способности приспосабливаться к изменяющимся условиям внешней среды. Уровень развития данного свойства определяет интервал изменения условий и характера деятельности, в рамках которого возможна адаптация для конкретного индивида [1].

Как определяют Р.М. Баевский, Ф.Б. Березин адаптационные способности индивида во многом зависят от психологических особенностей личности, определяющих возможность адекватной регуляции функционального состояния организма в разнообразных условиях жизни и деятельности [1; 2]. Чем значительнее адаптационные способности, тем выше вероятность

* © Якимчук Н.А.

нормального функционирования организма и эффективной деятельности при увеличении интенсивности воздействия психогенных факторов внешней среды [5].

По мнению А.Г. Маклакова, оценить адаптационные возможности личности можно через оценку уровня развития психологических характеристик, наиболее значимых для регуляции психической деятельности и процесса адаптации. И чем выше уровень развития этих характеристик, тем выше вероятность успешной адаптации, тем значительнее диапазон факторов внешней среды, к которым индивид может приспособиться. Данные психологические особенности личности взаимосвязаны и составляют одну из интегральных характеристик психического развития личности - личностный адаптационный потенциал (ЛАП). Показатели ЛАП содержат информацию о соответствии или несоответствии психологических характеристик личности общепринятым нормам [4].

ЛАП не только содержит информацию о степени соответствия психического состояния общепринятым нормам, но и позволяет дифференцировать людей по степени устойчивости к воздействию психоэмоциональных стрессоров, что дает возможность с определенной степенью успешности решать задачи прогнозирования эффективности деятельности в экстремальных условиях [4].

Переходя к интересующей нас проблеме военно-профессиональной адаптации, мы рассматриваем ее как многогранный и многоэтапный процесс, который начинается с момента выбора юношей профессии офицера и подготовки к поступлению в учебное заведение по профилю конкретной военной специальности, а затем продолжается в период обучения и завершается профессиональным становлением на конкретной офицерской должности. Каждый из этих этапов характеризуется определенными качественными и количественными изменениями на физиологическом, профессиональном и социально-психологическом уровнях.

В целях проводимого нами исследования использовались методики: «Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность»», Шестнадцатифакторный личностный опросник Кеттелла (16 PF), методика «Определение направленности

личности», которые рассылались в военные институты, дислоцированные в городах Калининград, Москва, Хабаровск и Голицыно. Исследование проводилось в 2008 году. По структуре проведенный нами опрос был линейным (респондент последовательно переходил от одного вопроса к другому), групповым, очным и персонифицированным. В исследовании приняли участие 123 руководителя учебных групп. Опросники обрабатывались с помощью прикладных программ SPSS 13.0, Excel.

Процесс адаптации чрезвычайно динамичен. Успешность его протекания во многом зависит от целого ряда объективных и субъективных условий, влияющих на человека, функционального состояния личности, социального опыта и жизненных установок. Каждый человек по-своему относится к одним и тем же событиям, а одна и та же воздействующая ситуация у разных людей может вызвать различную ответную реакцию. В этом проявляется индивидуальность человека. А.Г. Маклаков выделяет некоторый интервал ответных реакций индивида, который соответствует представлению о психической норме, а также определяет некоторый «интервал» отношений человека к тому или иному явлению, касающихся, прежде всего категорий общечеловеческих ценностей. Степень соответствия этому «интервалу» психической и социально-нравственной нормативности и обеспечивает эффективность процесса социально-психологической адаптации, определяет *личностный адаптационный потенциал* (ЛАП), являющийся важнейшей интегральной характеристикой психического развития человека. Характеристика личностного потенциала адаптации складывается через оценку уровня поведенческой регуляции, коммуникативных способностей и уровня моральной нормативности личности [4].

Для изучения адаптационных возможностей индивида на основе оценки некоторых психофизиологических и социально-психологических характеристик личности, отражающих интегральные особенности психического и социального развития нами использовался многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО).

Для измерения 16 личностных факторов мы применяли тест Кеттелла. Теория

«конституциональных факторов личности» предполагает существование определенного набора базисных качеств. Все разнообразие поведения людей может быть описано и объяснено с помощью ограниченного числа основных свойств личности, скрытых от непосредственного восприятия.

В результате проведенного нами исследования, опрошенные сотрудники в зависимости от степени выраженности значений личностного потенциала адаптации были разделены на 3 группы. В I группу были отнесены лица, обладающие высокими показателями адаптационных возможностей (группа хороших адаптационных способностей), во II - с промежуточными показателями (группа удовлетворительной адаптации), а в III - с низкими (группа сниженной адаптации).

Рассмотрим наиболее интересующие нас «полярные» группы: с высокими и низкими показателями адаптационных возможностей.

Группа хороших адаптационных способностей. Сотрудники, отнесенные к этой группе легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро «входят» в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения и социализации. Они, как правило, не конфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью. Функциональное состояние лиц этой группы в период адаптации остается в пределах нормы, работоспособность сохраняется [3].

Направленность у данной группы сотрудников, т.е. совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности, проявляющихся в мировоззрении, духовных потребностях и практических действиях [7] выражается в заинтересованности в решении деловых проблем, качественном выполнении своих должностных обязанностей, ориентации на деловое сотрудничество, способности отстаивать в интересах решения поставленной задачи собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

Корреляция между уровнем ЛАП и баллами по фактору Н (социальная смелость – робость) проявляется на уровне статистической значимости 0,05. Данный фактор преимущественно характеризует слабую физиологическую реакцию на уг-

розу (в ее положительном направлении). Именно по этой причине противоположный полюс называется робостью.

Полученные нами данные (стены распределяются в диапазоне от 4 до 10, что в среднем составляет 7,7 стена) характеризуют группу адаптированных сотрудников как индивидов мало воспринимающих угрозу, в социальном смысле «толстокожих». Эта функциональная невосприимчивость к торможениям в свою очередь порождает смелость в социальном, эмоциональном смысле [6, 331-333].

Корреляция между уровнем ЛАП и баллами по фактору Е (доминантность – конформность) проявляется на уровне статистической значимости 0,05.

Из проводимых группой ученых исследований на покорность – господство по тесту Кеттелла известно, что группы в среднем имеющие высокий балл по фактору Е (в нашем исследовании стены распределяются в диапазоне от 3 до 9, что в среднем составляет 6 стенов), более тесно взаимодействуют и являются более демократичными (они свободно сотрудничают, решают общие проблемы, коллективно критикуют недостатки) [6, 325-326].

Поведенческая регуляция (ПР) - это понятие характеризующее способность человека регулировать своё взаимодействие со средой деятельности. Она осуществляется в единстве энергетических, динамических и содержательно-смысловых аспектов. Основными элементами поведенческой регуляции являются: самооценка, уровень нервно-психической устойчивости, а также наличие социального одобрения (социальной поддержки) со стороны окружающих людей.

Рассматривая взаимозависимость между уровнем поведенческой регуляции выявленной многоуровневым личностным опросником «Адаптивность» и значениями факторов первого порядка опросника Кеттелла, мы отмечаем корреляцию между уровнем ПР и баллами по фактору А (открытость-сдержанность), которая проявляется на уровне статистической значимости 0,05. Данный фактор измеряет динамику эмоциональных процессов.

Довольно высокие значения (стены в нашем исследовании распределяются в диапазоне от 5 до 10, что в среднем составляет 8 стенов) говорят о склонности дан-

ной группы сотрудников к добродушию, легкости в общении, эмоциональному выражению; готовности к сотрудничеству, внимательности к людям, мягкосердечности, доброте, приспособляемости. Предпочтении той деятельности, где есть занятия с людьми, ситуаций с социальным значением. Легкой включаемости в активные группы. Щедрости в личных отношениях, отсутствии боязни критики. Хорошей запоминаемости событий, фамилий, имен и отчеств, что необходимо для руководителя учебной группы.

Корреляция между уровнем ПР и баллами по фактору Н (социальная смелость-робость) на уровне статистической значимости 0,05.

Фактор Н один из наиболее наследственно обусловленных факторов, который связан с чувствительностью вегетативной нервной системы к угрозе [6, 331-333].

Полученные этой группой сотрудников оценки по данному фактору (стены распределяются в диапазоне от 4 до 10, что в среднем составляет 7,7 стена) говорят о социальной смелости, не заторможенности, спонтанности и живости в общении. Психологические особенности позволяют данной группе спокойно переносить трудности в общении с людьми в эмоционально напряженных ситуациях.

Корреляция между уровнем ПР и баллами по фактору N (проницательность – наивность) выявлена на уровне статистической значимости 0,01.

Фактор N позволяет говорить о расчетливости и естественности в поведении человека. Полученные результаты (стены распределяются в диапазоне от 3 до 8, что в среднем составляет 6,6 стена) говорят о среднем уровне хитрости, расчетливости, проницательности.

Корреляция между уровнем ПР и баллами по фактору О (самоуверенность – чувство вины) проявляется на уровне статистической значимости 0,05. Фактор О является одним из наиболее ярко выраженных факторов возбуждения, выявляющих неврастеников, алкоголиков, психопатов и шизофреников непараноидного типа [6, 341-342]. Бальные показатели группы адаптированных сотрудников по данному фактору находятся на среднем уровне (стены распределяются в диапазоне от 4 до 8, что в среднем составляет 5,1 стена), что ха-

рактеризует их как доверчивых и спокойных.

Характеристикой личностного потенциала адаптации личности также являются коммуникативные качества. Поскольку человек практически всегда находится в социальном окружении, его деятельность сопряжена с умением построить отношения с другими людьми. Коммуникативные возможности (или умение достигнуть контакта и взаимопонимания с окружающими) у каждого человека различны. Они определяются наличием опыта и потребности общения, а также уровнем конфликтности. Выявляя взаимозависимость между уровнем коммуникативного потенциала (КП) личности по многоуровневому личностному опроснику «Адаптивность» и значениями факторов первого порядка опросника Кеттелла, мы отмечаем прямую корреляцию между уровнем КП и баллами по фактору А (открытость – сдержанность) на уровне статистической значимости 0,05. Такое же соотношение между этими показателями как мы выявили и с уровнем поведенческой регуляции, что позволяет с уверенностью говорить о склонности данной группы обследованных к добродушию, легкости в общении, эмоциональному выражению; готовности к сотрудничеству, внимательности к людям, предпочтении ими той деятельности, где есть занятия с людьми, ситуаций с социальным значением, об их легкой включаемости в активные группы, отсутствии боязни критики.

Корреляция между уровнем КП и баллами по фактору С (эмоциональная стабильность) на уровне статистической значимости 0,01.

Фактор С характеризует динамическое обобщение и зрелость эмоций в отличие от нерегулируемой дезорганизованной общей эмоциональности. Индивиды с высокой оценкой по данному фактору чаще являются лидерами, чем индивиды с низкими показателями.

Интерпретация полученных результатов позволяет сделать вывод, что группа адаптированных сотрудников имеющих довольно высокие оценки (стены распределяются в диапазоне от 5 до 10, что в среднем составляет 7,7 стена) по данному фактору характеризуется эмоциональной зрелостью, устойчивостью и невозмутимостью. Они отличаются большой способностью к соб-

людению общественных моральных норм.

Корреляция между уровнем КП и баллами по фактору G (ответственность – недобросовестность) прямая на уровне статистической значимости 0,05.

Данный фактор играет важную роль в саморегулировании поведения и отношении к другим людям в противоположность эмоциональному и импульсивному поведению [6, 329-330]. Полученные результаты обследования позволяют утверждать, что группе адаптированных сотрудников в основной массе соответствуют такие характеристики как сознательность, настойчивость, степенность, обязательность, на них можно положиться.

Корреляция между уровнем КП и баллами по фактору H (социальная смелость – робость) на уровне статистической значимости 0,05.

Коммуникативный потенциал группы адаптированных сотрудников прямо соотносится с такими показателями фактора H как социальная смелость, не заторможенность, спонтанность.

Корреляция между уровнем КП и баллами по фактору Q3 (самоконтроль) прямая на уровне статистической значимости 0,01.

Довольно высокие результаты (стены распределяются в диапазоне от 5 до 10, что в среднем составляет 7,5 стенов) по данному фактору говорят об экспериментирующем, критическом, либеральном, аналитическом, свободно мыслящем отношении группы успешно адаптированных сотрудников к окружающей действительности. Также у них можно отметить скептичность и желание вникнуть в сущность мыслей, мнений как старых, так и новых.

Еще одной составляющей характеристикой личностного адаптационного потенциала личности является *моральная нормативность* (МН). Так как не менее важной стороной процесса адаптации является соблюдение моральных норм поведения, обеспечивающих способность адекватно воспринимать индивидом предлагаемую для него определённую социальную роль. Уровень моральной нормативности индивида характеризуют два основных компонента процесса социализации: восприятие морально-нравственных норм поведения и отношение к требованиям непосредственного социального окружения.

Корреляция между уровнем МН и баллами по фактору L (подозрительность – доверчивость) на уровне статистической значимости 0,01. Данный фактор рассматривается как предпочитаемый метод личностной защиты от тревожности, как разновидность компенсирующего поведения. Анализ результатов нашего исследования показывает, что группа адаптированных сотрудников имеет средние показатели (стены распределяются в диапазоне от 3 до 7, что в среднем составляет 5,3 стена) по данному фактору.

Группа заниженной адаптации. Эта группа обладает признаками явных акцентуаций характера и некоторыми признаками психопатий, а психическое состояние можно охарактеризовать как пограничное. Процесс адаптации протекает тяжело. Возможны нервно-психические срывы, длительные нарушения функционального состояния. Лица этой группы обладают низкой нервно-психической устойчивостью, конфликтны, могут допускать дилективные поступки [3].

Совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность данной группы сотрудников и относительно независимых от наличных ситуаций, характеризующаяся интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, т.е. направленность данной группы ориентирована на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и сослуживцев, агрессивность в достижении должностного авторитета, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность.

Определяя адаптационные возможности сотрудников через оценку уровня развития психологических характеристик, наиболее значимых для регуляции психической деятельности и процесса адаптации, мы выявляем одну из интегральных характеристик психического развития личности – *личностный адаптационный потенциал* (ЛАП).

Корреляция между уровнем ЛАП и баллами по фактору C (эмоциональная стабильность) прямая на уровне статистической значимости 0,05.

Низкие оценки (стены распределяются в диапазоне от 1 до 7, что в среднем составляет 4,5 стена) говорят о чувствительности, плохой эмоциональной устойчивости, лег-

кой расстраиваемости у сотрудников, относящихся к этой группе.

Корреляция между уровнем ЛАП и баллами по фактору G (ответственность – недобросовестность) прямая на уровне статистической значимости 0,01. Данный фактор играет немаловажную роль в саморегулировании поведения и отношении к другим людям в отличие от эмоционально-го и импульсивного поведения.

Низкие оценки по данному фактору (стены распределяются в диапазоне от 2 до 8, что в среднем составляет 4,4 стена) показанные этой группой сотрудников, позволяют утверждать, что ее представители ориентированы на то, чтобы воспользоваться моментом, искать выгоду в какой-либо ситуации. Также их характеризует то, что они избегают правил, малообязательны в поведении, не прилагают усилий к выполнению групповых заданий и выполнению социально-культурных требований. Их свобода от влияния группы может привести к асоциальным поступкам, хотя временами делает их деятельность более эффективной. Отказ от подчинения правилам уменьшает соматические расстройства при стрессе.

Корреляция между уровнем ЛАП и баллами по фактору H (социальная смелость – робость) прямая на уровне статистической значимости 0,01. Средние значения по данному фактору (стены распределяются в диапазоне от 4 до 8, что в среднем составляет 5,6 стена) говорят о низком уровне развития коммуникативных качеств у данной группы опрошенных, сдержанности в выражении своих чувств, неохотной работе в контакте с другими людьми. Что отрицательно сказывается как на исполнении своих должностных обязанностей в частности, так и на протекании процесса профессиональной адаптации в целом.

Корреляция между уровнем ЛАП и баллами по фактору O (самоуверенность – чувство вины) обратная, выявляется на уровне статистической значимости 0,01. Данный фактор является ярко выраженным фактором возбуждения. И группа не адаптированных сотрудников, имеющая оценки выше среднего (стены распределяются в диапазоне от 4 до 10, что в среднем составляет 7,1 стена) характеризуется тревожностью, депрессивностью, обеспокоенностью, чувством вины.

Корреляция между уровнем ЛАП и

баллами по фактору Q3 (самоконтроль) прямая на уровне статистической значимости 0,05.

Фактор Q3 характеризует силу принципов индивида относительно норм и моральных требований, измеряет степень осознания индивидом социальных требований и уровень понимания с желаемой картиной социального поведения [6, 346-347]. Проведенное исследование показывает средний уровень (стены распределяются в диапазоне от 4 до 8, что в среднем составляет 5,8 стена) самоконтроля у группы не адаптированных сотрудников.

Поведенческая регуляция (ПР) - это понятие характеризующее способность человека регулировать своё взаимодействие со средой деятельности.

Рассматривая взаимосвязь между уровнем ПР и баллами по фактору C (эмоциональная стабильность) мы выявили корреляцию на уровне статистической значимости 0,05, что подтверждает полученные результаты при сравнении с уровнем ЛАП.

Низкие оценки (стены распределяются в диапазоне от 1 до 7, что в среднем составляет 4,5 стена) говорят о чувствительности, плохой эмоциональной устойчивости, легкой расстраиваемости у сотрудников, относящихся к этой группе.

Корреляция между уровнем ПР и баллами по фактору G (ответственность – недобросовестность) прямая на уровне статистической значимости 0,01.

Низкие оценки по данному фактору (стены распределяются в диапазоне от 2 до 8, что в среднем составляет 4,4 стена) показанные этой группой сотрудников, позволяют утверждать, что ее представители ищут выгоду в различных ситуациях, избегают правил, малообязательны в поведении, прилагают минимум усилий для выполнения групповых заданий и выполнения социально-культурных требований. Их свобода от влияния группы может привести к асоциальным поступкам, хотя временами делает их деятельность более эффективной.

Корреляция между уровнем ПР и баллами по фактору H (социальная смелость – робость) прямая на уровне статистической значимости 0,01.

Средние значения по данному фактору (стены распределяются в диапазоне от 4 до 8, что в среднем составляет 5,6 стена) го-

ворят о низком уровне развития коммуникативных качеств у представителей данной группы, сдержанности в выражении своих чувств, неохотной работе в контакте с другими людьми. Что еще раз подтверждает результаты, полученные нами при сравнении данного фактора теста Кеттелла с другими параметрами опросника МЛЮ.

Корреляция между уровнем ПР и баллами по фактору М (мечтательность – практичность) обратная на уровне статистической значимости 0,05.

Данный фактор характеризует развитость воображения, богатство внутреннего мира личности. Группа не адаптированных сотрудников получила по данному фактору средние оценки (стены распределяются в диапазоне от 3 до 8, что в среднем составляет 5,4 стена).

Корреляция между уровнем ПР и баллами по фактору О (самоуверенность – чувство вины) обратная на уровне статистической значимости 0,01.

Данный фактор является ярко выраженным фактором возбуждения. И представители группы не адаптированных сотрудников имеющих оценки выше среднего (стены распределяются в диапазоне от 4 до 10, что в среднем составляет 7,1 стена) характеризуются тревожностью, депрессивностью, обеспокоенностью, частым возникновением чувства вины.

Корреляция между уровнем ПР и баллами по фактору Q3 (самоконтроль) прямая на уровне статистической значимости 0,05.

Фактор Q3 характеризует силу принципов индивида относительно норм и моральных требований, измеряет степень осознания индивидом социальных требований и уровень понимания с желаемой картиной социального поведения [6, 346-347]. Проведенное нами исследование показывает средний уровень (стены распределяются в диапазоне от 4 до 8, что в среднем составляет 5,8 стена) самоконтроля у группы не адаптированных сотрудников.

Еще одной характеристикой личностного потенциала адаптации личности являются коммуникативные качества. Но умение достигнуть контакта и взаимопонимания с социальным окружением у каждого человека различны. Они зависят от наличия опыта и потребности в общении, а также от уровня конфликтности. Выявляя

взаимозависимость между уровнем коммуникативного потенциала (КП) личности по многоуровневому личностному опроснику «Адаптивность» и значениями факторов первого порядка опросника Кеттелла, мы отмечаем прямую корреляцию между уровнем КП и баллами по фактору В (интеллект) прямая на уровне статистической значимости 0,05.

Основной целью в определении уровня интеллекта является завершение сбора данных по ряду свойств личности, так как общая способность является важной способностью при выявлении индивидуальных качеств. Целью проведения измерения фактора В является сохранение равновесия между общими факторами умственной способности [6, 323]. Проведенное нами исследование выявило наличие интеллектуальных способностей на уровне ниже среднего (стены распределяются в диапазоне от 1 до 8, что в среднем составляет 4,47 стена).

Корреляция между уровнем КП и баллами по фактору С (эмоциональная стабильность) прямая на уровне статистической значимости 0,05.

Низкие оценки (стены распределяются в диапазоне от 1 до 7, что в среднем составляет 4,5 стена) говорят о чувствительности, плохой эмоциональной устойчивости, легкой расстраиваемости у сотрудников, относящихся к этой группе.

Корреляция между уровнем КП и баллами по фактору G (ответственность – недобросовестность) прямая на уровне статистической значимости 0,05.

Низкие оценки по данному фактору (стены распределяются в диапазоне от 2 до 8, что в среднем составляет 4,4 стена) показанные этой группой сотрудников, позволяют утверждать, что ее представители ориентированы на то, чтобы пользоваться моментом, искать выгоду в ситуации. Также их характеризует то, что они избегают правил, малообязательны в поведении, не прилагают усилий к выполнению групповых заданий и выполнению социально-культурных требований. Их свобода от влияния группы может привести к асоциальным поступкам, хотя временами делает их деятельность более эффективной. Отказ от подчинения правилам уменьшает соматические расстройства при стрессе.

Корреляция между уровнем КП и баллами по фактору Н (социальная смелость –

робость) прямая на уровне статистической значимости 0,05.

Средние значения по данному фактору (стены распределяются в диапазоне от 4 до 8, что в среднем составляет 5,6 стена) говорят о недостаточном уровне развития коммуникативных качеств у данной категории опрошенных, сдержанности в выражении своих чувств, неохотной работе в контакте с другими людьми.

Корреляция между уровнем КП и баллами по фактору L (подозрительность – доверчивость) обратная на уровне статистической значимости 0,05.

Данный фактор характеризует внутреннее напряжение личности и рассматривается как предпочитаемый метод личностной защиты от тревожности, как разновидность компенсирующего поведения. Анализ результатов нашего исследования показывает, что группа не адаптированных сотрудников имеет показатели выше среднего (стены распределяются в диапазоне от 4 до 9, что в среднем составляет 6,1 стена) по данному фактору, что превышает показатель группы адаптированных сотрудников.

Корреляция между уровнем КП и баллами по фактору О (самоуверенность – чувство вины) обратная на уровне статистической значимости 0,01.

Данный фактор является ярко выраженным фактором возбуждения. И группа не адаптированных сотрудников имеющая оценки выше среднего (стены распределяются в диапазоне от 4 до 10, что в среднем составляет 7,1 стена) характеризуется тревожностью, депрессивностью, обеспокоенностью, частым возникновением чувства вины.

Перейдем к следующей составляющей

характеристике личностного адаптационного потенциала личности – моральной нормативности (МН).

Корреляция между уровнем МН и баллами по фактору I (эмоциональная чувствительность – жесткость) обратная на уровне статистической значимости 0,05.

По данному фактору группа неадаптированных сотрудников получила средние оценки (стены распределяются в диапазоне от 4 до 8, что в среднем составляет 6,2 стена).

Корреляция между уровнем МН и баллами по фактору О (самоуверенность – чувство вины) обратная на уровне статистической значимости 0,05. Что еще раз подтверждает результаты, полученные нами при сравнении данного фактора теста Кеттелла с другими параметрами опросника МЛЮ, где группа не адаптированных сотрудников характеризуется часто возникающим чувством вины, депрессивностью и тревожностью.

Корреляция между уровнем МН и баллами по фактору Q3 (самоконтроль) прямая на уровне статистической значимости 0,05.

Фактор Q3 характеризует силу принципов индивида относительно норм и моральных требований, измеряет степень осознания индивидом социальных требований и уровень понимания с желаемой картиной социального поведения [6, 346-347]. Проведенное нами исследование показывает средний уровень (стены распределяются в диапазоне от 4 до 8, что в среднем составляет 5,8 стена) самоконтроля у группы не адаптированных сотрудников.

Результаты исследования в обобщенном виде можно представить в следующих таблицах.

По тесту Кеттелла

	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q1	Q2	Q3	Q4
Адаптированные	8	4,64	7,7	6	5,93	6,3	7,7	5,7	5,3	5	6,6	5,1	4,1	4,4	7,5	4,7
Не адаптированные	6,2	4,47	4,5	5,2	5,6	4,4	5,6	6,2	6,1	5,4	4,6	7,1	5,2	5	5,8	6,4

По тестам МЛЮ «Адаптивность» и определения направленности личности:

	Я	Д	О	ЛАП	ПР	КП	МН
Адаптированные	28	30,5	23	8,2	7,9	6,2	5,93
Не адаптированные	27	26	24	2,4	3,42	4,02	4,2

Где Я – направленность личности на себя; Д – направленность личности на работу, выполняемое дело; О – направленность личности на общество, зависимость от общественного мнения; ЛАП – личностный адаптационный потенциал; ПР – поведенческая регуляция; КП – коммуникативный потенциал; МН – моральная нормативность.

Таким образом, проведенное исследование профессиональной адаптации руководителей учебных групп в военных образовательных учреждениях показало, что адаптационные способности сотрудника во многом зависят от психологических особенностей личности, определяющих возможность адекватной регуляции функционального состояния организма в разнообразных условиях жизни и деятельности.

Оценив адаптационные возможности опрошенных, мы разделили их на 3 группы в зависимости от степени выраженности значений личностного потенциала адаптации. В I группу были отнесены лица, обладающие высокими показателями адаптационных возможностей, во II – с промежуточными показателями, а в III – с низкими.

На наш взгляд, необходимым является и в дальнейшем диагностировать уровень профессиональной адаптации руководителей учебных групп. В свою очередь, выявление и более подробное изучение наиболее успешно адаптированных сотрудников, даст возможность определить, какие личностные качества этому способствуют и над формированием каких необходимо работать у менее успешных руководителей учебных групп.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Баевский Р.М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии. М.: Медицина, 1979. 298 с.
2. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988. 268с.
3. Маклаков А.Г. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» // Профессиональный психологический отбор кандидатов в военно-учебные заведения Министерства обороны Российской Федерации: Методические рекомендации. М., 1994. С. 164-174.
4. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001, Т. 22, № 1, С. 16-24
5. Пуни А.Ц. Очерки психологии спорта. М: ФИС, 1959. 308с.
6. Сборник методов и методик применяемых при проведении мероприятий профессионального отбора военных специалистов для органов и войск Федеральной Пограничной Службы Российской Федерации М.: Граница. 1997. 560с.
7. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. Минск: Харвест, 1998. 800с.

N. Yakimchuk

RESEARCH ON PROFESSIONAL ADAPTATION OF HEADS OF EDUCATIONAL GROUPS IN MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract: In work psychological aspects of professional adaptation of heads of educational groups are considered, and also the empirical results received during complex research of professional adaptation of heads of educational groups are described. Depending on adaptable possibilities of employees adaptation groups are defined. The direction of the further researches is defined.

Key words: adaptation, professional adaptation, personal adaptable potential, behavioural regulation, communicative potential, moral behavioural norm.

О ХАРАКТЕРЕ ВЛИЯНИЯ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА ПОЗНАВАТЕЛЬНУЮ АКТИВНОСТЬ ОБУЧАЕМЫХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ПОГРАНИЧНОГО ПРОФИЛЯ*

Аннотация: В работе представлены результаты исследования влияния привлекательности преподавателя на познавательную активность курсантов образовательных учреждений пограничного профиля. Изложена авторская интерпретация особенностей влияния привлекательности преподавателя на познавательную активность курсантов.

Ключевые слова: познавательная активность, привлекательность, характеристика привлекательности преподавателя.

Поиск путей стимулирования и развития познавательной активности личности в ходе учебного процесса традиционно относится к одной из актуальных проблем образовательной практики. Решая эту задачу в различные исторические эпохи, учёные педагоги и психологи определяли познавательную активность человека исходя из доминирующих парадигм в тот или иной временной период.

Анализ современной научной психолого-педагогической литературы показывает, что в различных источниках познавательная активность определяется как готовность (т.е. способность и стремление) к энергичному овладению знаниями (Половникова Н.А.) [7]; проявление преобразовательных действий субъекта по отношению к окружающим предметам и явлениям (Аристова Л.П.) [1]; волевое состояние, характеризующее усиленную познавательную работу личности (Низамов Р.А.) [6]; действенность жизненных сил обучаемого (Щукина Г.И.) [12]; качество деятельности, в котором выявляется личность воспитанника с его отношением к содержанию, характеру обучения и стремлением мобилизовать нравственно-волевые усилия на достижение целей познания (Шамова Т.И.) [11].

Наиболее продуктивные результаты при изучении данного феномена были по-

лучены в рамках личностно-деятельного и психолого-детерминированного подходов, которые послужили основой рассмотрения феномена познавательной активности личности, предложены и обобщены автором. С позиции личностно-деятельного подхода, *познавательная активность* понимается и как *характеристика деятельности* человека: ее интенсивность и напряженность, и как *качество личности*. Другими словами, познавательная активность понимается здесь как особый вид деятельности, возникающий по поводу познания и в его процессе и выражающийся в заинтересованном принятии информации; желании углубить, уточнить свои знания; в самостоятельном поиске ответов на интересующие вопросы; проявлении творчества, в умении усваивать способы познания и применять их на другом материале [10].

В то же время, познавательная активность отражает также и определенный интерес взрослого человека к получению новых знаний, умений и навыков; внутреннюю целеустремленность и постоянную потребность использовать разные способы действия к расширению знаний, расширению кругозора. Например, Щукина Г.И. определяет познавательную активность как качество личности, которое включает стремление личности к познанию, выражает интеллектуальный отклик на процесс познания. По ее мнению, качеством личности познавательная активность становится при устойчивом проявлении стремления к познанию [12].

Таким образом, обобщив научные психолого-педагогические труды ученых, можно с уверенностью сказать, что определение познавательной активности человека в рамках личностно-деятельного подхода преимущественно сводится лишь к рассмотрению учеными мотивационной сферы познавательной деятельности и к способам формирования познавательных интересов, но не затрагивает сущность непроизвольного возникновения познавательной

* © Афанасьева Е.С.

активности личности и не раскрывает содержательную сторону психических познавательных процессов.

В рамках психолого-детерминированного подхода к рассмотрению феномена познавательной активности личности Ломов Б.Ф. определяет познавательную активность как особое образование субъекта деятельности, состоящее в интеграции его психологических возможностей, способностей, знаний и их направленности на достижение цели [3]. Теплов Б.М. пишет о познавательной активности как об общем компоненте природно-детерминированного свойства нервной системы, находящем свое выражение на психологическом уровне, в частности осуществляя взаимодействие между темпераментом и способностями в процессе познания [3].

Бодунов М.В., полагаясь на вышеизложенные взгляды ученых и в соответствии с психолого-детерминированным подходом к изучению данного феномена, познавательную активность личности определяет как общеличностную характеристику, выражающую природное стремление индивида к повышенной и разнообразной нагрузке в умственной и психомоторной сфере и обуславливающую стремление индивида к эффективному освоению окружающего мира. При этом он выделяет качественную, содержательную сторону познавательной активности, определяемую комплексом действующих побуждений на совершение тех или иных действий, а также количественную, процессуальную сторону, характеризующую совершаемую деятельность по таким формальным параметрам, как темп, интенсивность, уровень и распределение во времени.

Исходя из вышесказанного, следует, что психолого-детерминированный подход изучения природы познавательной активности человека позволяет рассматривать познавательную активность как существенную характеристику, «интегральный параметр» личности, как важнейшую сторону темперамента и общих способностей индивида, но недостаточно четко раскрывает влияние внешних факторов социальной среды на процесс формирования и развития познавательной активности личности.

В контексте статьи *познавательная активность* рассматривается как форма поведения индивида, которая направлена

на получение знаний с целью достижения продуктивного и социально одобряемого результата в условиях учебной деятельности. Познавательная активность сопровождается инициацией психических состояний, психических познавательных процессов, актуализацией мотивов в процессе ориентировки в ходе решения личностных, профессиональных, социальных задач.

В числе факторов, влияющих на познавательную активность обучающихся, рядом отечественных и зарубежных учёных психологов признается привлекательность преподавателя. С точки зрения современной социальной психологии привлекательность человека определяется как совокупность свойств личности, формирующих у окружающих его положительную установку на взаимодействие с ним в процессе общения, деятельности. В данном исследовании привлекательность преподавателя определяется как совокупность индивидуально-психологических особенностей личности, которые способствуют созданию у обучаемых положительного эмоционального отношения к установлению и развитию продуктивного взаимодействия в ходе учебной деятельности. Процесс формирования привлекательности преподавателя включает несколько этапов:

- возникновение у обучающихся визуального предпочтения конкретного преподавателя;
- создание положительного эмоционального отношения между субъектами учебного процесса;
- актуализация потребности в деловом контакте с педагогом;
- становление начального этапа эмоциональной привязанности обучающихся к преподавателю;
- формирование стремления находиться на дистанции личностного общения с преподавателем;
- развитие ощущения у обучающихся необходимости к положительной включенности в учебный процесс с целью приобретения профессиональных знаний, навыков, умений.

Привлекательность преподавателя можно рассматривать как социально-психологическое условие установления более эффективного контакта и взаимодействия с обучаемыми, что, в свою очередь, проявляется в познавательной активности учащихся

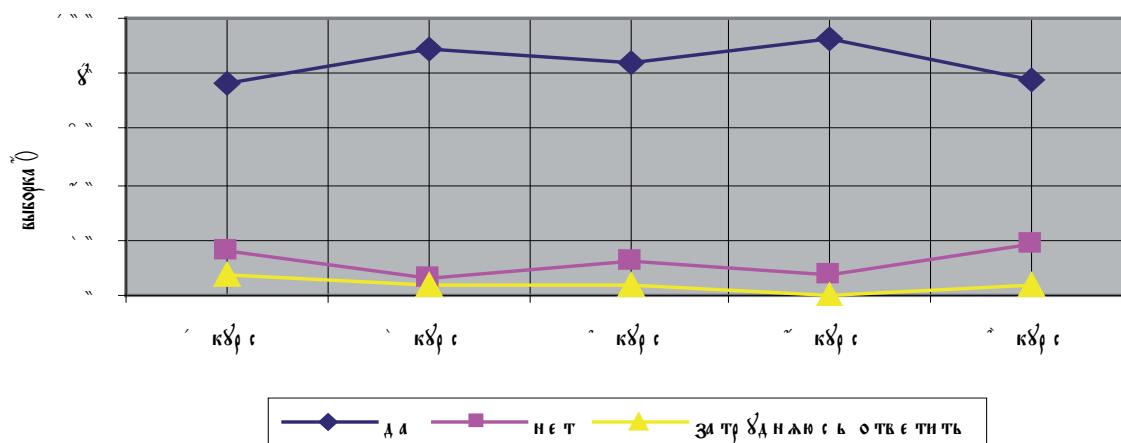


Рис. 1. Оценки респондентов влияния привлекательности преподавателя на познавательную активность курсантов (в % от общего числа опрошенных, $n = 272$)

ся. Феномен влияния привлекательности на уровень познавательной активности зафиксирован на выборке студентов гражданских вузов [13]. Исследования такого плана в высших военных учебных заведениях пограничного профиля не проводились или объектом в них выступали иные качества личности преподавателя.

Учитывая малую изученность феномена привлекательности преподавателя военного вуза имеет смысл проверить данное предположение на выборке курсантов образовательных учреждений пограничного профиля (далее курсантов).

Цель исследования заключалась в установлении характера влияния привлекательности преподавателя на познавательную активность курсантов.

Реализация цели исследования осуществлялась путём решения следующих задач:

1) установление факта влияния привлекательности преподавателя на познавательную активность курсантов (далее ПАК);

2) выявление наиболее значимых характеристик привлекательности преподавателя (преподавателя-мужчины и преподавателя-женщины);

3) определение степени стремления и желания курсантов успешнее обучаться по тем предметам, которые преподают наиболее привлекательные для них преподаватели.

Исследование проводилось на базе Голицынского пограничного института. Эмпирическую базу исследования составили

курсанты-юноши, обучающиеся на факультете по специальности психология (далее – психологи) и курсанты-юноши, обучающиеся на другом факультете по специальности юриспруденция (далее – юристы).

Всего приняли участие в тестировании 272 человека. Возрастной диапазон испытуемых – 17-25 лет. Исследование проводилось в мае 2008 года. В ходе исследования применялись специально разработанная анкета, беседа, анализ результатов деятельности и взаимоотношений в группах. Анкеты обрабатывались с помощью прикладных программ SPSS 13.0, Excel.

Полученные результаты позволяют утверждать, что привлекательность преподавателя однозначно влияет на познавательную активность курсантов: так 226 человек (83,1 %) считают, что привлекательность преподавателя положительно влияет на их познавательную активность.

Надлежит заметить, что не выявляется значимых различий в распределении ответов респондентов по факультетам на вопрос о влиянии привлекательности преподавателя на ПАК: юристы – 107(81,1%) положительных ответов, психологи – 119 (85%). Вместе с тем, характер влияния этого феномена несколько варьируется на различных курсах обучения (см. рис.1).

Наибольшее влияние привлекательности преподавателя проявляется на втором и четвертом курсах. Данный факт может быть интерпретирован следующим образом: на этапах поступления в вуз и последующем обучении на первом курсе, молодые люди преодолевают адаптацион-

ный период, для большинства из которых этот процесс сопряжен с немалыми трудностями (психологическими, физиологическими, социальными, межличностными и др.). Вследствие чего у курсантов наблюдается низкая мотивация к учебному процессу, ошибочное восприятие личностных и педагогических качеств преподавателя и, как результат всего этого, недостаточно адекватное оценивание критериев, характерных особенностей привлекательности преподавателя [8].

На втором курсе у курсантов наблюдается уже наиболее выраженный интерес к учёбе, готовность к изучению специальных предметов, дисциплин и освоению будущей профессии офицера-пограничника, преобладает настрой в овладении необходимыми знаниями, навыками, умениями [8]. В связи с этим, курсанты начинают требовательней относиться к личностным качествам преподавателя и грамотно детерминировать различные компоненты привлекательности педагогов.

К третьему курсу обучения у юношей происходит, своего рода, переоценка ценностей, постигнув военное ремесло в ходе стажировки на офицерских должностях, курсанты применили полученные знания, навыки на деле и теперь уже располагают возможностью самостоятельно и грамотно сравнивать педагогические способности, предшествующий опыт, компетентность преподавателей. Также, обучающиеся к этому времени довольно хорошо знают личностные качества многих преподавателей, ознакомлены с требованиями педагогов и обучены содержанию большинства учебных предметов. В результате чего, курсанты отдают предпочтение иным принципам и факторам анализа структурных компонентов привлекательности преподавателей. Совокупность изменений взглядов курсантов на содержательную сторону личностных свойств и особенностей преподавателя отразилась характерным спадом положительных ответов на вопрос о влиянии привлекательности преподавателя на ПАК (см. рис.1).

На четвертом же курсе, вероятно, происходит инициация психических познавательных процессов у курсантов, мотивационная сфера активизирует познавательную деятельность в учебе и, как удалось эмпирически зафиксировать, значительно уве-

личивается степень влияния привлекательности преподавателя на познавательную активность респондентов. Известно, что на четвертом курсе молодые люди довольно четко определяют с целями своего обучения в вузе и овладения специальностью (психолог или юрист), однозначно дифференцируют получаемые ими знания и приобретаемые навыки для становления в будущей профессии, умеют грамотно строить диалог с преподавателями. Вследствие чего, курсанты правильно соотносят педагогическую компетентность, опыт, мастерство преподавателей по разным блокам дисциплин, категоричней оценивают для себя формы проявления привлекательности и личностные качества преподавателя, Данный аспект отразился на выборке респондентов четвертого курса (см. рис.1).

К пятому курсу количество положительных ответов в незначительной степени снижается. Молодые люди находятся на завершающем этапе обучения в вузе. Перед ними актуализируется вопрос о возможных профессиональных перспективах, оценивания себя в новой роли офицера-пограничника, выбора дальнейшего места прохождения службы, занимаемой должности, адаптации в новом коллективе, взаимоотношения с будущими сослуживцами и коллегами. Происходит периодичная «непроизвольная оторванность» курсантов от учебного процесса. Первостепенной задачей для пятикурсников является сдача зачетов и государственных экзаменов, написание и защита выпускной квалификационной работы. Решение преобладающей задачи иницирует у них подъём и мобилизацию психофизического потенциала для успешного завершения учёбы, сдачи экзаменов, защиты дипломной работы. На момент выпуска курсанты наиболее корректно оценивают влияние привлекательности преподавателя на ПАК, о чем и свидетельствуют полученные положительные ответы респондентов (рис. 1).

Один из вопросов анкеты был направлен на оценку стремления курсантов успешнее обучаться, получать высокие баллы по тем предметам, которые преподают более привлекательные для них преподаватели. Результаты анкетирования показали, что 83,1% (226 чел.) опрошенных ответили положительно на данный вопрос. Причем, с 1-го по 5-й курс динамика положительных

ответов варьируется в тесном соотношении с положительными ответами на вопрос о влиянии привлекательности преподавателя на ПАК (см. рис. 2).

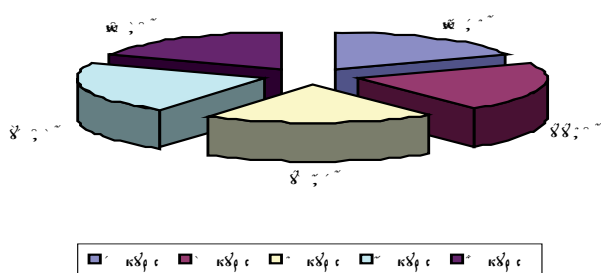


Рис. 2. Динамика положительных ответов респондентов, желающих успешнее обучаться по тем предметам, которые преподают привлекательные для курсантов преподаватели (в % от общего числа опрошенных, $n = 272$)

Анализ наблюдений за учебно-воспитательным процессом в вузе, обработка результатов учебной деятельности и текущего оценочного контроля респондентов в учебных группах также говорит о том, что курсанты, обучающиеся у преподавателя, которого считают для себя привлекательным, достигают лучших результатов усвоения учебного предмета (по критерию t-Стьюдента различия на 0.05% уровне).

Следует подчеркнуть, что достижение высоких результатов в овладении учебной дисциплиной сопровождается проявлением положительных эмоций и позитивных психических состояний у курсанта. Стремление пережить такие же положительные эмоции и позитивные состояния повторно мотивирует курсанта к самостоятельной познавательной активности и по другим учебным предметам. Иными словами, можно предположить, что самодетерминация познавательной активности курсантов развивается по следующему алгоритму: внешнее эмоциональное и эстетически значимое воздействие (привлекательный преподаватель) – ситуационная ПАК (ответ на раздражитель), далее полученное курсантом удовольствие (высокие результаты учебной деятельности по конкретному предмету) и затем, стремление повторно пережить состояние удовлетворения от достигнутой цели качественным освоением другого учебного предмета без внешне зна-

чимого стимула. То есть, речь идет о смене характера детерминации познавательной активности курсантов: от индивидуально-психологических характеристик преподавателя к построению внутренней системы положительных критериев и целей учебной деятельности обучающихся [5].

Результаты исследования восприятия курсантами преподавателя позволяют утверждать, что оценка преподавателя как привлекательного для обучаемых формируется у 88,3% респондентов на первом занятии. Более категоричны в этом суждении курсанты четвертого (66,7%) и пятого курса (53,9%). А обучающиеся на младших курсах считают, что положительная оценка привлекательности преподавателя складывается на основе впечатлений от второго и последующих занятий (71,9%). Видимая категоричность пятикурсников также объясняется их умением грамотно и корректно оценивать педагогические способности, личностные качества и степень проявления привлекательности преподавателей уже на первом занятии.

Следует отметить, что привлекательность педагога активизирует стремление у курсантов ему понравиться. Данное утверждение основывается на положительных ответах 63,4% участников исследования.

Анализ вариантов действий, совершаемых курсантами с целью понравиться преподавателю, который является для них привлекательным, представился существенной вариативностью в зависимости от гендерных различий преподавателей. Во-первых, для того чтобы понравиться преподавателю-женщине большая часть курсантов уделяет особое внимание своему внешнему виду (76,4%); во-вторых, проявляет большую активность на занятиях (9,7%); в-третьих, более тщательно готовится к занятиям (7,4%); в-четвертых, они более дисциплинированы и помогают поддерживать дисциплину в группе (3,5%).

Для того чтобы понравиться преподавателю-мужчине на первый план у большинства курсантов выходит проявление большей активности на занятиях (65,7%); затем следует более тщательная подготовка к занятиям (16,2%), часть курсантов обращается за индивидуальной консультацией к преподавателю (7,1%), а часть курсантов уделяет особое внимание своему внешнему

Соотношение рангов привлекательности преподавателей

Критерии привлекательности	Ранг критерия	
	Преподаватель-женщина	Преподаватель-мужчина
Внешне красив (а)	1	6
Молод (а)	2	9
Опрятен (на) в одежде	3	3
Способен (на) разрядить обстановку с помощью уместной шутки	4	4
Методически подготовлен (а)	5	2
Компетентен (на) в учебном предмете	6	1
Доступен (на) обучаемым в изложении учебного материала	7	5
Активно вовлекает обучаемых в дискуссию по учебному вопросу	8	8
Доступен (на) обучаемым в общении	9	7
Уверен (а) в себе	10	10

* *Примечание:* Ранги привлекательности преподавателей: 1 – наиболее значимый ранг, 10 – наименее значимый ранг для обучающихся.

виду (6,7%), и последнее – это дисциплинированность курсантов (2,3%).

Весьма интересны результаты исследования критериев привлекательности преподавателей-мужчин и преподавателей-женщин. Данные, представленные в табл.2 говорят о том, что ранги критериев привлекательности преподавателей-мужчин и преподавателей-женщин значительно различаются (см табл.2).

Привлекательность преподавателей-женщин, как следует из данных, представленных в таблице 2, определяется в основном внешними признаками личности (внешняя красота, молодость, опрятность в одежде), а преподавателей-мужчин – педагогическими качествами личности (компетентность в учебном предмете, методическая подготовленность и т.д.).

В ходе исследования установлено также, что привлекательность преподавателя обусловлена следующими обстоятельствами:

1) привлекает сам учебный предмет (64,2% положительных ответов);

2) знания предмета важны в профессиональном становлении и как офицера-пограничника, и как гражданского специалиста (юриста или психолога) (25,6% опрошенных ответили положительно).

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать следующие утверждения:

1. Личная привлекательность преподавателя положительно влияет на познавательную активность курсантов на всех курсах обучения независимо от специальности обучаемых.

2. У курсантов диагностируется стремление успешнее обучаться, получать высокие оценки по тем предметам, которые преподают более привлекательные для курсантов преподаватели. Привлекательность преподавателя формирует у курсантов желание понравиться ему лично, что проявляется в поведении курсантов: больше внимания уделяют своему внешнему виду, проявляют большую активность на занятиях, более тщательно готовятся к занятиям, дисциплинированы и помогают поддерживать дисциплину в группе.

3. В ходе исследования установлены различия в рангах критериев привлекательности преподавателей-женщин и преподавателей-мужчин. У преподавателей-женщин на первое место респонденты определяют внешнюю красоту, а у преподавателей-мужчин – компетентность в учебном предмете.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аристова Л.П. Активность учения школьника. М.: Просвещение, 1968. 138 с.
2. Богданов Е.Н. Формирование и развитие профессионально-нравственной культуры будущего учителя: Дис. ... д-ра психол. наук / Е.Н. Богданов. М., 1995. 438 с.

3. Гурьянов Ю.Н., Дмитриев И.В., Тетерин А.А. Современные психологические теории личности. Голицыно, 2008. – 76 с.
4. Левитес Д.Г. Школа для профессионалов, или семь уроков для тех, кто учит. М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. 256 с.
5. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности. // Вопросы психологии, 1982, № 4. 5-17с.
6. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1975. 303 с.
7. Половникова Н.А. О теоретических основах воспитания познавательной самостоятельности школьника в обучении. Казань, 1968. 204 с.
8. Сидоров И.А. Развитие мотивации учебной деятельности курсантов военных институтов пограничного профиля: Автореф. дис. ... канд. психол. наук/ И.А. Сидоров. М., 2007 г. 54 с.
9. Столяренко А.М. Общая и профессиональная психология. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 382 с.
10. Чащевая А.Г. Методика формирования познавательной активности учащихся младших классов на уроках физической культуры: дисс. канд пед. наук. Тюмень, 2003. 194 с.
11. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982. 208с.
12. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1986. 144 с.
13. Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов: Автореф. ... дисс. канд пед. наук/ Эсаулов А.Ф. Москва, 1982.

E. Afanasieva

THE CHARACTERISTICS OF TUTOR'S ATTRACTIVENESS INFLUENCING THE COGNITIVE ABILITY OF CADETS AT EDUCATIONAL MILITARY FRONTIER INSTITUTIONS

Abstract: The article deals with the results of investigation of a tutor's attractiveness influencing the cognitive ability of cadets at educational military frontier institutions. The author explains the peculiarities of a tutor's attractiveness that influences the cadets' cognitive ability, reveals the most important features of a tutor's attractiveness, and determines the degree of cadets' aspiration and tendency to be successful at the disciplines taught by the most attractive tutors at educational military frontier institution.

Key words: the cognitive ability, attractiveness, features of a tutor's attractiveness.

УДК 159.9.07

Скоробогатова Н.А.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗА ПРОЦЕССА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ У ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА КАК ЭЛЕМЕНТА ЕГО ОБРАЗА МИРА*

Аннотация: В статье рассматриваются теоретико-методологические вопросы исследования процесса психологического консультирования, а также предлагается новая «единица анализа» происходящего в процессе оказания психологической помощи – образ процесса психологического консультирования у психолога-консультанта.

Ключевые слова: процесс психологического консультирования, деятельность психолога-практика, образ мира, образ процесса психологического консультирования.

При исследовании, анализе и интерпретации происходящего в процессе оказания психологической помощи, в частности в процессе психологического консультирования, несмотря на актуальность и социальную значимость изучения всего того, что может помочь психологам-практикам работать более эффективно, описание деятельности психолога-консультанта значительно затруднено.

Зачастую мы имеем дело с «псевдообъективными» исследованиями, констатирующими «факты» объективизированной

* © Скоробогатова Н.А.

реальности, например со стенограммой, аудио- или видеозаписями диалога психолога и клиента и т.п. Так, в настоящее время, наиболее применяемые стратегии исследования процесса оказания психологической помощи – это анализ единичного случая и метод рандомизированных испытаний (RCTs) [11]. Обе стратегии ориентированы на изучение внешней объективизированной характеристики деятельности консультанта – того, что произошло, а ее внутреннее собственно психологическое содержание, так называемый внутренний план деятельности – то почему это происходит именно так – остается вне внимания исследователей.

О несостоятельности, с точки зрения верификации научного знания, современной психологической практики, и необходимости пересмотра теоретико-методологической базы исследования процесса психологического консультирования пишет А.А. Пузырей [10]. Он предполагает, что материалом анализа психологической практики должны стать не только те «факты», с которыми имеет дело психолог-консультант, и даже не они сами по себе, но некоторая более широкая система, включающая также и план представлений о личности и о технике работы с ней, представлений, в форме которых эти факты осмысливаются консультантом, и, что еще более важно, – план «употреблений» этих представлений, их функционирования в системе оказания психологической помощи.

В тоже время, проблемность описания происходящего в процессе психологического консультирования детерминирована не только «ускользанием» от анализа внутреннего плана деятельности, но и необходимостью создания теории – адекватного языка, с помощью которого можно было бы передать другому максимально точно и полно происходящее.

Как отмечает Ф.Е. Василюк [4], полноценное описание психотерапевтического процесса можно дать лишь посредством художественных методов (т.к. они позволяют передать нерелефлексированные мысли, чувства и отношения), либо с помощью научных средств, но с условием неизбежного сознательного упрощения сложнейших описываемых процессов до той степени, с которой может совладать научное понятий-

ное мышление.

Одним из способов упрощения происходящего в процессе оказания психологической помощи является выделение условных единиц анализа процесса психологического консультирования – такой части целого, в которой содержится, хотя бы в зачаточном виде, все отдельные свойства, присущие целому.

Мы в нашей работе предпринимаем попытку построения так называемой «теории среднего уровня», соединяющей теоретические общепсихологические научные построения и непосредственную работу психолога-практика – теории практической деятельности психолога-консультанта – с опорой на системно-деятельностный и культурно-исторический подходы. Под конкретной теорией практической деятельности психолога-консультанта вслед за Ф.Е. Василюком, В.В. Кузовкиным и А.А. Пузыреем, мы понимаем такой синтез психологической практики, теории и образования, при котором теория своим предметом делает не некий «объект», а «практику-работы-с-объектом», при этом адресатом теории является психолог-практик. С другой стороны, практика является не просто изнутри просвещенной и извне оправданной данной научной теорией, а она сама включается в создание этой теории в качестве основного исследовательского метода [3,6,10].

Как и всякая научная теория, теория практической деятельности психолога-консультанта в своем общем предмете – происходящее в процессе психологического консультирования – выделяет центральный предмет исследования, познание которого является ключом к познанию всего общего предмета.

Подобно тому, как решается в психологии проблема восприятия, как проблема построения в сознании индивида многомерного образа мира, образа реальности, мы видим перспективу исследования процесса психологического консультирования в изучении образа данного процесса у психолога-консультанта. Таким образом, образ процесса психологического консультирования выступает в данном исследовании в качестве «единицы» анализа происходящего в процессе оказания психологической помощи, в качестве центрального предмета исследования при построении теории прак-

тической деятельности психолога-консультанта.

С нашей точки зрения, данное понятие соответствует всем трем критериям центрального предмета теории практики, обозначенным Ф.Е. Василюком [3]: оно отнюдь не выдуманно на потребу сиюминутной выгоде, а концентрирует в себе идейную энергию и потенциал отечественной психологической традиции – концепции «образа мира» в рамках деятельностного подхода; способствует созданию эффективных практически применимых методов и методик для работы психолога-консультанта и может стать объяснительным принципом, позволяющим научно объяснить происходящее в процессе психологического консультирования; способно сформировать или найти эффективный практический метод, одновременно являющийся оптимальным эмпирическим исследовательским методом.

Для дальнейшего практического применения понятие «образ процесса психологического консультирования» требует кропотливого теоретико-феноменологического наполнения, эмпирического исследования его содержания и выявления особенности образа данного процесса у психолога-консультанта.

Но как исследовать то, что не так-то и легко увидеть? Обычно при изучении явлений (процессов), недоступных исследователю, используется моделирование. Е.Ю. Артемьева, В.П. Зинченко, В.В. Петухов и др. отмечают, что исследователь может сделать выводы о природе и соотношении свойств (процессов, функций, механизмов) исследуемого явления используя модель данного явления, устройство которой ему известно [1,5,9,11].

Таким образом, перед нами встает задача создания модели для исследования образа процесса психологического консультирования у психолога-консультанта.

Специалисты по психологии субъективной семантики и психосемантике указывают на разногласия в основных методологических подходах к описанию структур субъективного опыта человека и построению моделей субъективного опыта моделирующих парадигм. Так, например, согласно В.П. Серкину [11], до сих пор остаются открытыми ряд методических вопросов: сопоставительного описания методов и мо-

дельных конструкторов, описания алгоритмов методов реконструкции и описания универсалий, описания наиболее распространенных алгоритмов методов математической редукции данных, подробного изложения алгоритмов описания и обработки первичных матриц результатов для групповых модификаций методов классификации и шкалирования и д.р.

Все вышеобозначенные актуальные задачи, стоящие и перед нами при исследовании образа процесса психологического консультирования, разрешимы лишь при условии наличия единой обобщающей общепсихологической концепции, в нашем случае – это концепция «образа мира».

При моделировании образа процесса психологического консультирования необходимо учесть требования к моделям психического явления, сформулированных В.П. Серкиным [11]:

- модель должна быть применима для непротиворечивого описания существующих экспериментальных данных;
- с помощью модели исследователь может выдвигать и проверять предположения о новых экспериментальных данных;
- если модель является парадигмальной, то с ее помощью должны описываться функции, механизмы и процессы, объясняющие полученные экспериментальные данные;
- модель психической деятельности должна быть субъективной, в нее должен быть заложен принцип генеза формирования субъективности, пристрастности;
- модель должна быть порождающей, продуктивной.

Для решения задачи создания модели того или иного психического явления необходимо также описать виды значений, системы значений, структуры моделируемого явления, методы получения и обработки данных.

Разрабатывая понятие «образ процесса психологического консультирования» у психолога-консультанта мы, прежде всего, понимаем его как элемент его «образа мира», сохраняющий свойственную целому структуру, свойства и функции. Поэтому для создания модели образа процесса психологического консультирования у психолога-консультанта предварительно необходимо рассмотреть подходы к описанию видов и системы значений, а также

структуры образа мира, экстраполировав ее на исследуемое частное.

Формат данной статьи не позволяет в полной мере отразить проведенный нами анализ проблемы образа мира. Остановимся лишь на наиболее значимых моментах, позволивших нам дать рабочее определение образа процесса психологического консультирования.

На фоне неопровергаемой практической значимости и достаточной теоретической проработанности понятия «образ мира», частные вопросы, такие как вопрос о соотношении образа мира с сознанием пока еще не решены и вызывают множество дискуссий. Образ мира рассматривается и как тождественный сознанию, и только система значений и личностных смыслов вне чувственной ткани сознания.

Психология образа, в понимании А.Н. Леонтьева [8], это конкретно научное знание о том, как в процессе своей деятельности индивиды строят образ мира – мира, в котором они живут, действуют, который они сами переделывают и частично осознают; это – знание также о том, как функционирует образ мира, опосредуя их деятельность в объективном реальном мире. Он отмечал, что образ мира кроме четырех измерений реальности пространства–времени имеет еще и пятое квазиизмерение – значение отражающегося для субъекта в познанных объективных внутрисистемных связях предметного мира [8].

«Функция образа: самоотражение мира. Это функция «вмешательства» природы в самое себя через деятельность субъектов, опосредованную образом природы, т.е. образом субъективности, т.е. образом мира» – именно эти слова, найденные в последних рукописных фрагментах А.Н. Леонтьева, посвященных образу мира, А.А. Леонтьев [7] считал главной новой мыслью последних лет жизни своего отца.

С.Д. Смирнов [14], обозначая наиболее перспективные области применения теории деятельности А.Н. Леонтьева, отмечал, что, несмотря на критику многих положений данного подхода, общие положения концепции образа мира могут быть применены к анализу активной роли психики в инициировании и регуляции любого конкретного вида деятельности.

Размышления о возможностях наполнения психологической концепции образа

мира конкретным эмпирическим содержанием мы можем найти в работах К.А. Абульхановой-Славской, А.Г. Асмолова, В.А. Бодрова, Ф.Е. Васильюка, А.В. Карпова, Е.А. Климова, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.В. Петухова, С.Д. Смирнова, В.В. Столина и др.

Большинство авторов при изучении возможностей практического применения данного понятия отмечают, что индивидуальный образ мира является не просто звеном в цепи познавательных процессов – это важнейшая составляющая сознания человека и область регуляторов его повседневного поведения, предметных действий, обеспечивая их адекватность предмету, средствам и условиям.

В рамках изучения сознания как образа в работах ряда авторов, таких как Б.С. Братусь, В.П. Зинченко и др., ставится вопрос о выделении особого слоя сознания, названного бытийным [2,5,13]. По мнению С.Д. Смирнова [14], наиболее полно этот вопрос проработан В.П. Зинченко, который убедительно показал необходимость включения в бытийный слой наряду с чувственной тканью образа биодинамической ткани движения. Второй слой сознания, названный В.П. Зинченко рефлексивным, включает в себя значение и смысл.

С.Д. Смирновым [13] предложено различение ядерных и поверхностных структур образа мира с точки зрения их функционального назначения. По его мнению, ядерные структуры отражают действительные связи человека с миром и не зависят от рефлексии по их поводу, являясь фундаментальными опорами существования человека в качестве сознательного существа. В то же время поверхностные структуры связаны с познанием мира как специальной целью, с построением того или иного представления о нем.

Развивая данную точку зрения, В.В. Петухов [9] отмечал, что для обнаружения субъектом естественных и не заметных ему самому основ собственной психической деятельности необходимы объективно-практические условия, обстоятельства. Необходимость создания особых условий для изучения образа процесса психологического консультирования является значимым для нашего исследования моментом.

Следует также отметить развитие

концепции образа мира в трудах Е.Ю. Артемьевой. По ее мнению, субъективный опыт соотносится с образом мира как частное с целым и включает в себя следы взаимодействия человека с объективной действительностью [1].

А.А. Леонтьев, аккумулируя основные достижения психологии образа, писал о том, что непосредственное ситуативное отображение действительности интегрировано в образ мира наравне с сознательным (рефлексивным) отображением [7]. Такой образ может быть более или менее рефлексивным, причем рефлексия может относиться как к внешнему объективному миру, так и применительно к саморефлексии – рефлексии внутреннего мира личности, ситуативным, фрагментарным. Он акцентирует наше внимание на допущении о том, что у каждого человека есть свое индивидуально-личностное видение мира. А.А. Леонтьев также обозначает проблему «профессионального образа мира психолога», отмечая наличие сложной системы взаимоотношений и взаимопереходов житейского и научно-психологического самосознания [7].

На основе проведенного теоретического анализа литературы по проблеме образа мира нами было дано рабочее определение образа процесса психологического консультирования и создана модель для дальнейшего исследования данного понятия.

Итак, образ процесса психологического консультирования у психолога-консультанта:

- субъективен и личностно обусловлен;
- выстраивается на основе неявных допущений психолога о данном процессе;
- служит ориентировочной основой его деятельности в процессе оказания психологической помощи;
- включает в себя отношение субъекта к себе в процессе психологического консультирования (саморефлексия), отношение субъекта к окружающему в процессе психологического консультирования (внешняя рефлексия) и ситуационный компонент (биодинамическая ткань).

Кратко остановимся на практической значимости исследования образа процесса психологического консультирования у психолога-консультанта.

Предложенное в качестве новой еди-

ницы анализа происходящего в процессе оказания психологической помощи понятие «образ процесса психологического консультирования» открывает перспективу наполнения фундаментальных категорий, разработанных в русле отечественной психологической научной традиции, конкретным эмпирическим содержанием.

Исследование образа процесса психологического консультирования у психолога-консультанта позволяет также обобщить в парадигме деятельностного подхода многочисленные разрозненные экспериментальные данные, накопленные психологической практикой.

Знание феноменологии, содержания, особенностей и личностных детерминант образа процесса психологического консультирования у психолога-консультанта может быть применено при исследовании закономерности поведения специалиста в предметной действительности, при составлении программ повышения квалификации и для усовершенствования обучения психологов-практиков, супервизионной поддержки специалистов, работы «баллинтовских групп» и системы оказания психологической помощи в целом, расширяет возможности самоанализа. А также позволяет прогнозировать ход процесса оказания психологической помощи и деятельность психолога-консультанта исходя из структуры его личности и его индивидуального образа процесса психологического консультирования.

При исследовании происходящего в процессе психологического консультирования, анализируя образ данного процесса у психолога-консультанта, мы акцентируем внимание на определяющей роли личности психолога-консультанта. Такой подход позволит отойти от оценочности исследования психологического консультирования в рамках эффективное – неэффективное, и выводит на первый план «субъект-субъектность взаимодействия» в ходе процесса психологического консультирования, исследование самого метода, который детерминирован индивидуальным образом процесса психологического консультирования.

Таким образом, исследование образа процесса психологического консультирования у психолога-консультанта является еще одним шагом, вслед за работами

Г.С. Абрамовой, А.Г. Асмолова, Ф.Е. Василюка, М.А. Гулиной, В.В. Кузовкина и А.А. Пузырея, на пути создания теории практической деятельности психолога-консультанта, теории, которая не станет объяснять какие-то внешние для практика сущности, а будет обращена к внутренним механизмам происходящего в процессе оказания психологической помощи, обеспечит нас руководством к действию и средствами научного познания своих действий.

Дальнейшая разработка понятия образа процесса психологического консультирования может быть продолжена в направлении исследования личностной детерминированности данного образа, учитывая, что любая психологическая система деятельности формируется на базе индивидуальных качеств субъекта деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. М.: Смысл, 1999.
2. Братусь Б.С. Общепсихологическая теория деятельности и проблема единиц анализа личности // А.Н.Леонтьев и современная психология. М.: Изд-во МГУ, 1983. С. 212-220.
3. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории // Московский психотерапевтический журнал. 1992. №1. С. 15-32.
4. Василюк Ф.Е. Семиотика психотерапевтической ситуации и психотехника понимания // Московский психотерапевтический журнал. 1996. №4(14). С. 48-68.
5. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. №2. С. 15-36.
6. Кузовкин В.В. Психоанализ З.Фрейда и клиент-центрированная психотерапия К.Роджерса (различия и точки соприкосновения) // Московский психотерапевтический журнал. 2007. №2. С. 81-105.
7. Леонтьев А.А. Деятельностный ум. М.: Смысл, 2001.
8. Леонтьев А.Н. Образ мира // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. - М.: Педагогика, 1983. С. 251-261.
9. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестник МГУ. Серия Психология. 1984. №4. С. 13-20.
10. Пузырей А.А. Психология. Психотехника. Психагогика. - М.: Смысл, 2005.
11. Рассохин А.В., Измагулова В.Л. Личность в измененных состояниях сознания. М.: Смысл, 2004.
12. Серкин В.П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики: Учебное пособие для вузов / В.П. Серкин. М.: Изд. ПЧЕЛА, 2008.
13. Смирнов С.Д. Понятие «образ мира» и его значение для психологии познавательных процессов // А.Н.Леонтьев и современная психология. М.: Изд-во МГУ, 1983.
14. Смирнов С.Д. Общепсихологическая теория деятельности: перспективы и ограничения (К 90-летию со дня рождения А. Н. Леонтьева) // Вопросы психологии. 1993. №4. С. 94-101.

N. Skorobogatova

INVESTIGATION OF THE IMAGE OF THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL CONSULTING WITH A CONSULTING PSYCHOLOGIST AS PART OF HIS IMAGE OF THE WORLD

Abstract: The article deals with the theory and methods of investigating the process of psychological consulting. It has also introduced a new «unit of analysis» which is an essential component of psychological help and assistance. This unit is the image of the process of psychological help of consulting psychologist.

Key words: process of psychological consultation, activity of the psychologist-expert, image of the world, image of process of psychological consultation.

РАЗДЕЛ III. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 10.71.01

Носс И.Н., Путивцев П.В.

ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ЛИДЕРСТВА И АВТОРИТЕТА РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ*

Аннотация: В статье излагаются результаты исследований лидерства в профессиональных коллективах правоохранительных органов. Выявлены три основных типа отношений в коллективах, к которым отнесены профессиональный, формальный и попустительский. Авторитетность руководителя при разных типах отношений в группах зависит от его психологического статуса. В результате анализа выявлено, что, во-первых, путем изучения авторитета руководителей возможно оптимизировать их психологический статус, во-вторых, применяя метод математического моделирования, эффективно оценить и спрогнозировать развитие авторитетности в подразделениях различного типа отношений, в-третьих, исследуя показатели профессиональной и эмоциональной составляющих авторитета, осуществлять эффективную расстановку управленческих кадров, и, наконец, в-четвертых, выявив динамику авторитетности лидеров, можно осуществлять достоверный прогноз успешности деятельности подразделений.

Ключевые слова: лидерство, авторитет, руководство, эффективность управления.

Вопросы авторитетности как показателя эффективности лидерства руководителей был и остается актуальным в оперативно-служебной деятельности сотрудников правоохранительных органов России. Ибо эффективность работы коллектива напрямую связана с авторитетом руководителя*,

развитием его лидерских качеств. Однако высокие лидерские способности и авторитет руководителя не всегда однозначно выражаются в результативности деятельности, и не в каждом успешном подразделении может быть авторитетный начальник-лидер. Суть этого явления можно вскрыть, если анализировать его через призму социально-психологических отношений в подразделениях.

В период 1998 – 2002 гг. нами совместно с кадровыми структурами правоохранительных органов было проведено социально-психологическое изучение около 170 коллективов (более двух тысяч респондентов) московского управления налоговой полиции. Проблема лидерства и авторитетности руководства в подразделениях рассматривалась нами с точки зрения эмоционального и профессионального признания руководителя членами подчиненного коллектива. Эмоциональное признание подчиненными своего руководителя (эмоциональный статус) определялось исходя из следующего: вызывает ли руководитель симпатию у подчиненных, могут ли с начальником поделиться личными переживаниями его подчиненные, стали бы с ним охотно выполнять совместное задание. Учитывалось и желание подчиненных не иметь ничего общего со своим начальником. Профессиональное признание (профессиональный статус) рассматривалось по тому, как подчиненные предпочитают обращаться к начальнику с вопросом по работе, и является ли мнение руководителя по служебным вопросам особо важным для подчиненных.

В процессе исследований выявлены три типа служебных коллективов: профессиональный, формальный и попуститель-

* © Носс И.Н., Путивцев П.В.

* Авторитет (от лат. *autoritas* – влияние, власть) – это признание за индивидом права на принятие ответственного решения в условиях совместной деятельности.

ский, которые определённым образом влияют на статус и авторитетность лидера.

К профессиональному типу были отнесены подразделения, в которых отношения направлены на повышение уровня профессионализма сотрудников. В них более 90 процентов сотрудников удовлетворены межличностными отношениями. В работе широко практикуется обмен опытом и наставничество. Сотрудники стремятся полнее использовать свои знания, умения и навыки. Мнение руководителя среди подчиненных имеет весомое значение. Метод убеждения является основным. В подразделениях превалирует доступность руководящего состава и наличие индивидуального подхода к подчиненным. В коллективах данного типа только 10% сотрудников подвергались дисциплинарным взысканиям и хотели бы поменять место службы.

Авторитетность руководства в коллективах профессионального типа взаимосвязана с эффективностью служебной деятельности. Высокая референтность*, профессиональная компетентность, доступность руководителя существенно влияют на эффективность работы. Чем выше эти показатели авторитетности, тем успешнее подразделение в деятельности. Данные выводы напрямую присущи лишь руководителям в ранге начальника отдела. В отношении их заместителей показатели авторитетности связаны с эффективностью деятельности косвенно.

Авторитетный начальник подразделения профессионального типа выступает как умелый методист, грамотный профессионал и опытный воспитатель. Основу авторитета начальников подразделений профессионального типа практически в равных долях составляет их профессионализм (Ипроф ст - индекс профессионального статуса) и эмоциональная доступность (Иэм ст – индекс эмоционального статуса).

Авторитетр = 0.51 Ипроф ст + 0.49 Иэм ст [1].

Наибольший вес в структуре профессионального статуса начальников подразделений полиции имеет методическое мастерство в передаче профессионального

опыта, профессиональная эрудиция и эмоциональная доступность. Индивидуальный эмоциональный статус руководителя профессионального типа в равной степени формируется за счет значимого отношения подчиненных к его профессиональным знаниям, умениям и навыкам и эмоциональной доступности.

Основу авторитета заместителей начальников подразделений в основном составляет эмоциональное предпочтение подчиненных.

Авторитетзр = 0.31 Ипроф ст + 0.69 Иэм ст [2].

При этом профессионализму также отводится значимое место. Наибольший вес в профессиональном статусе заместителей начальников подразделений профессионального типа имеет, прежде всего, эмоциональное восприятие их со стороны подчиненных. Индивидуальный эмоциональный статус заместителей формируется за счет значимого отношения подчиненных к его профессиональным знаниям, умениям и навыкам, но эмоциональным аспектам отводится более значимое место.

При анализе различий авторитетности начальников и их заместителей отмечается, что авторитет начальников выше, чем их заместителей, как по показателю профессионального статуса, так и по эмоциональному их восприятию. Руководители вызывают большую симпатию у подчиненных, чем их заместители. С ними подчиненные делятся личными переживаниями чаще, чем с заместителями начальников отделов. Мнение начальника по служебным вопросам для подчиненных является особо важным, и к нему подчиненные предпочитают обращаться с вопросом по работе чаще, чем к его заместителю. Исходя из анализа соотношений значений индексов профессионального и эмоционального статусов в показателях авторитета руководителя подразделений профессионального типа, начальники в целом воспринимаются подчиненными как умелые методисты, грамотные профессионалы и опытные воспитатели. Заместители, прежде всего, выступают как воспитатели, специалисты по межличностным отношениям. При этом отмечается и их хорошая профессиональная подготовленность. Максимальное число подчиненных сотрудников хотели бы

* Референтность – это значимая ориентировка сотрудников на цели, мнение, оценки руководителя. См. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982. С.106.

выполнять сложное задание с заместителем начальника, видя в нем как надежного старшего товарища, так и умелого профессионала.

В подразделениях *формального типа* отношения ориентированы только на выполнение задач. Здесь около 30 процентов сотрудников находятся в межличностных конфликтах, наблюдается некоторая оппозиция руководству из-за сложившейся системы постоянного контроля действий. Свыше 50 процентов высказываются о своем желании перейти в другое подразделение или уволиться из органов (треть об этом заявляет категорично). Авторитетность руководства в коллективах формального типа также исходит из эффективности служебной деятельности. Однако в данном аспекте наблюдается обратная зависимость. Успешная деятельность подразделения сопровождается негативным отношением подчиненных к своему руководителю, наблюдается низкая референтность и профессиональная компетентность руководителя, отсутствует личностная симпатия.

Исследования выявили, что в отличие от профессионального типа основу авторитета начальников подразделений формального типа составляют эмоциональные предпочтения и профессионализм:

$$\text{Авторитетр} = 0.49 \text{ Ипроф ст} + 0.51 \text{ Иэм ст} [3].$$

Наибольший вес в профессиональном статусе руководителей подразделений формального типа имеет профессиональная эрудиция и эмоциональная восприимчивость подчиненных. На профессиональный авторитет не оказывают значимого влияния методическое мастерство руководителя, симпатии и эмоциональная доступность. Индивидуальный эмоциональный статус руководителя отдела в равной степени формируется за счет отношения подчиненных к его профессиональным знаниям и бесконфликтности.

Основу авторитета заместителей в первую очередь составляет их профессионализм.

$$\text{Авторитетзр} = 0.57 \text{ Ипроф ст} + 0.43 \text{ Иэм ст} [4].$$

Наибольший вес в структуре профессионального статуса заместителей начальников подразделений формального типа

имеет их методическое мастерство в передаче профессионального опыта и эмоциональное восприятие их со стороны подчиненных. Индивидуальный эмоциональный статус заместителей формируется за счет положительного отношения подчиненных к их профессиональным знаниям.

При анализе различий авторитетности начальников отделов и их заместителей выявлено, что авторитет начальников выше. Мнение их по служебным вопросам для подчиненных является особо важным, и к нему подчиненные предпочитают обращаться с вопросом по работе чаще, чем к заместителю. Руководители вызывают практически такую же симпатию у подчиненных, как и их заместители. С ними подчиненные делятся личными переживаниями так же.

Таким образом, авторитет руководителей подразделений формального типа, начальник воспринимается подчиненными как грамотный профессионал и неконфликтный человек, а заместитель, - прежде всего, как методист по передаче профессионального опыта и эмоционально доступный коллега.

В подразделениях *попустительского типа* наблюдается выраженная деятельностная пассивность. Существует неприятие дисциплины, преобладает мнение о руководителе как о «своем парне» и отсутствие желаний сменить место службы.

В коллективах попустительского типа эффективность деятельности подразделения во многом зависит от руководителей. Выявлена закономерная связь положительной направленности между позицией отторжения начальника (подчиненные не хотели бы иметь с ним ничего общего) и эффективностью деятельности. То есть, чем сильнее оппозиция руководству, тем выше успешность подразделения.

Основу авторитета начальников подразделений попустительского типа составляет их профессионализм, а эмоциональным предпочтениям отводится второстепенное место:

$$\text{Авторитетр} = 0.65 \text{ Ипроф ст} + 0.35 \text{ Иэм ст} [5].$$

Наибольший вес в структуре профессионального статуса начальников имеет профессиональная эрудиция и методическое мастерство в передаче профессиональ-

ного опыта. Индивидуальный эмоциональный статус руководителя попустительского типа формируется только за счет доверительных отношения подчиненных на эмоциональном уровне.

Основу авторитета заместителей начальников подразделений попустительского типа в отличие от руководителей в большей степени составляет эмоциональное предпочтение подчиненных.

Авторитет_{зр} = 0.43 Ипроф ст + 0.57 Иэм ст [6].

Наибольший вес в профессиональном статусе заместителей начальников подразделений попустительского типа имеет методическое мастерство в передаче профессионального опыта и эмоциональная доступность. Индивидуальный эмоциональный статус заместителей руководителей формируется за счет значимого отношения подчиненных к их профессиональным знаниям.

При анализе различий авторитетности начальников и их заместителей выявлена большая симпатия подчиненных к заместителям, чем к начальникам. С ними

подчиненные готовы выполнять совместное задание и обращаются с вопросами по работе к ним чаще, чем к начальникам.

Но при этом, статистические показатели авторитета начальников и их заместителей практически одинаковы (нет различий на уровне значимости $p < 0,05$).

Таким образом, исходя из анализа показателей авторитета руководителей подразделений попустительского типа, начальники воспринимаются подчиненными как профессионально эрудированные личности, способные применять свои знания на практике. Относительно заместителей доминирует их эмоциональная предпочтительность.

Исследования показывают, что уровень авторитета руководителей различается (Рис.1).

Максимально высокий уровень авторитета наблюдается у руководителей подразделений профессионального типа, минимальный – у начальников попустительского типа. С изменением отношений в подразделениях: от попустительских до профессиональных отношений - наблюдается линейный рост авторитетности ру-

уровень авторитета

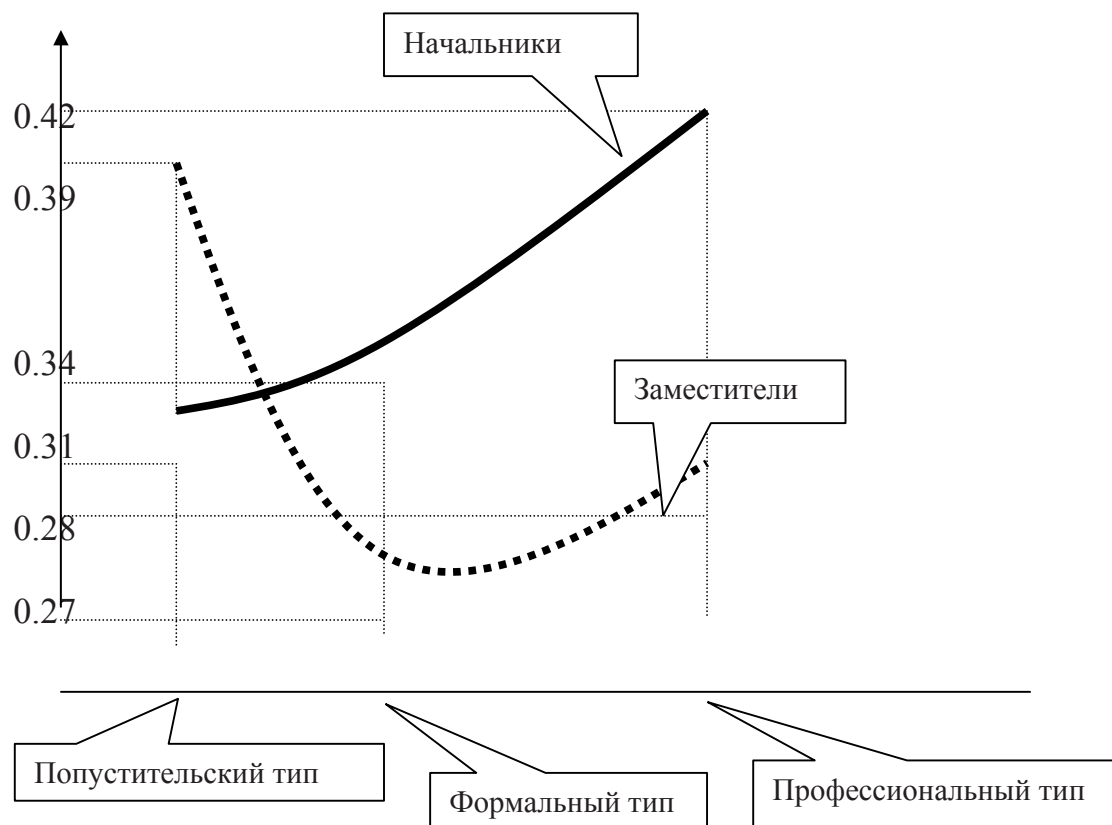


Рис. 1. Средний уровень авторитета руководителей

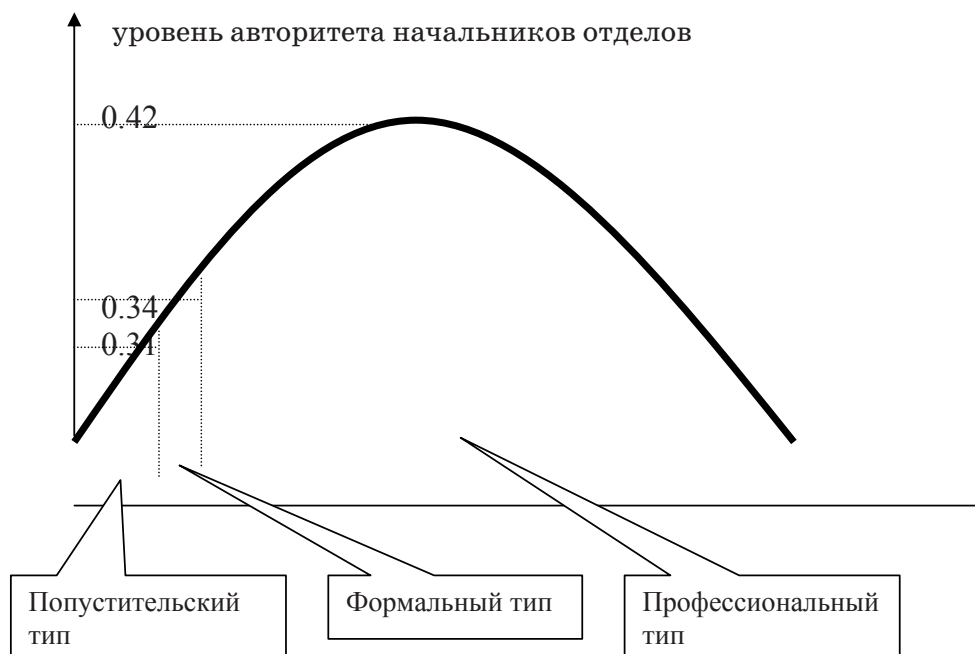


Рис. 2. Распределение уровня авторитета начальников

ководителей и динамика параболической зависимости авторитетности заместителей начальников. Уровень авторитета заместителей начальников подразделений, где преобладают отношения попустительского типа, самый высокий – 0.39, в то время как в профессиональных – 0.28 и формальных – 0.27. Заместители руководителей попустительских подразделений вынуждены брать на себя выполнение тех функций уп-

равления, которые предусматривалось бы выполнять их начальникам. В то время, как заместители в подразделениях других типов решают только свои коммуникационные задачи.

Исходя из интервальных значений построено распределение показателей уровня авторитета руководителей в зависимости от доминирования типов отношений в коллективах (Рис.2, 3).

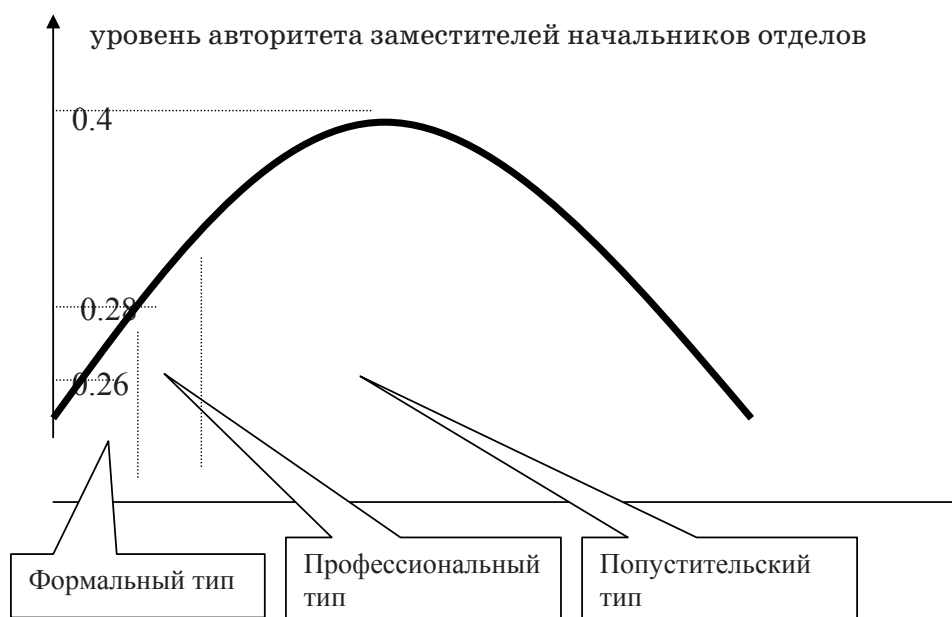


Рис. 3. Распределение уровня авторитета заместителей начальников

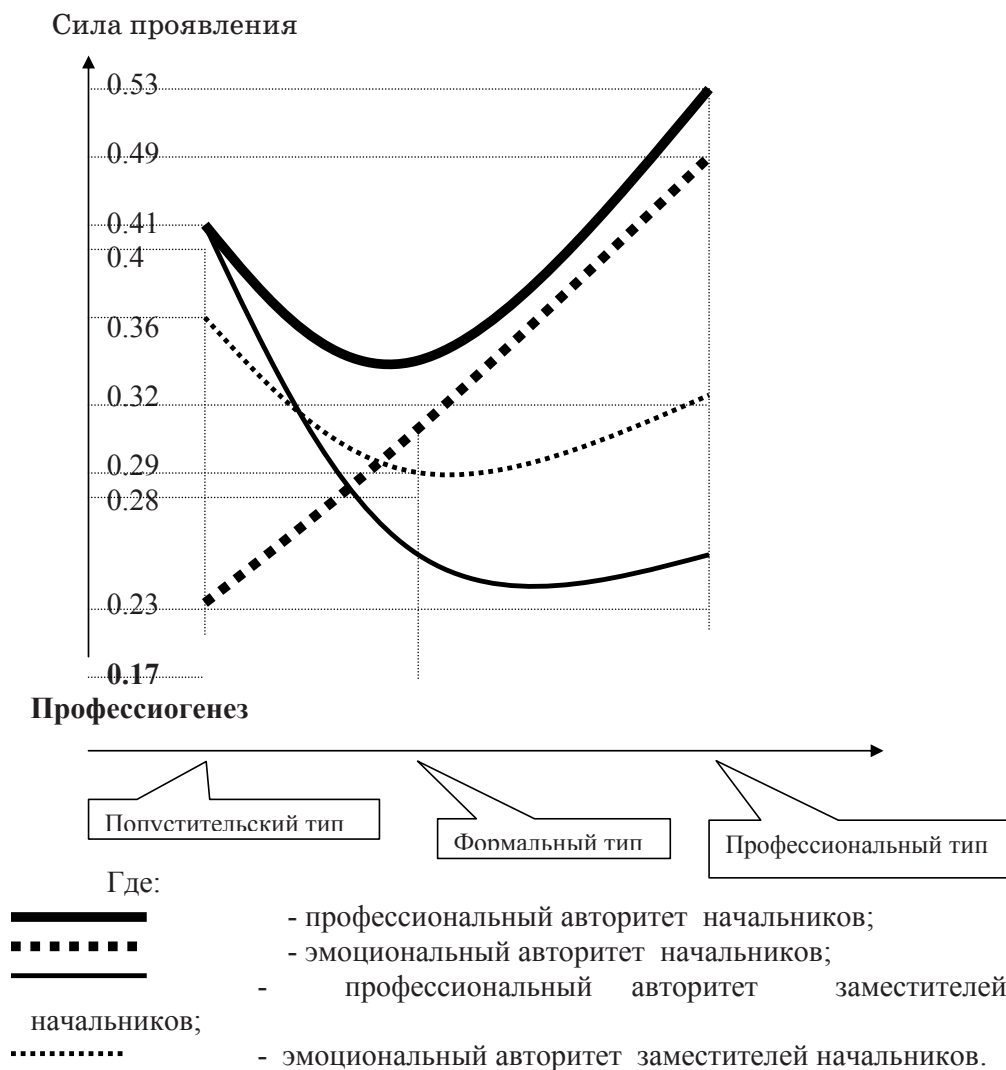


Рис. 4. Динамика составляющих авторитетности руководителей

В результате нашего анализа выявлена тенденция, подчеркивающая наибольшую служебную успешность подразделений профессионального типа. Также можно сделать вывод о том, что результативность профессиональной деятельности связана с авторитетностью именно начальников при том, что авторитетность заместителей подразделений профессионального и формального типов напрямую на данный параметр не влияют. В попустительских же типах в прямой зависимости с эффективностью деятельности находится авторитет заместителей ($r_s = 0,9$; $p = 0,001$).

Уровень профессиональной и эмоциональной составляющих авторитета руководителей в подразделениях неравномерен (Рис.4).

В подразделениях профессионального типа составляющие авторитета руководителей самые высокие. В подразделениях

формального типа – эмоциональная составляющая более существенна (0.29), чем в попустительских (0.17). При этом профессиональная составляющая «формальных» (0.32) ниже, чем у «попустительских» (0.4). Это объясняется недостатком эмоциональной привлекательности руководителей и демонстрацией ими своей профессиональной осведомленности в формальных подразделениях и избытком эмоциональной и недостатком профессиональной составляющих авторитета в попустительских подразделениях.

Для того, чтобы пользоваться авторитетом у подчиненных, заместителям начальников профессионального и формального типов не в такой степени, как заместителям начальников попустительских отделов, необходимо иметь высокие значения профессиональной и эмоциональной составляющих авторитета. Заместители ру-

ководителей попустительских типов должны быть по профессиональным параметрам не ниже, чем их начальники, и при этом не должны вызывать эмоциональное неприятие со стороны подчиненных, то есть, восполнять недостаток эмоциональной составляющей авторитета руководителей.

Профессиональная составляющая авторитета заместителей начальников подразделений профессионального типа по величине сопоставима с аналогичным критерием формальных отношений (0.23). Однако эмоциональная составляющая у них (0.32) выше.

В результате наших исследований выявлено, что авторитетность руководителей зависит от типологии профессионального коллектива. Руководители подразделений профессионального типа при перемещении в подразделения формального и попустительского типов также могут иметь высокий авторитет, а их заместители занимать высокие рейтинговые позиции лишь в коллективах формального типа.

Таким образом, проведенные нами исследования лидерства показывают, что, во-первых, возможно путем анализа авторитета руководителей подразделений правоохранительных органов оптимизировать их психологический статус, во-вторых, применяя метод математического моделирования, эффективно оценить и спрогнозировать развитие авторитета руководителей в подразделениях различного типа, в-третьих, исследуя показатели профессиональной и эмоциональной составляющих авторитета, осуществлять эффективную расстановку управленческих кадров, и, наконец, в-четвертых, выявив динамику авторитетности лидеров, можно осуществлять достоверный прогноз успешности деятельности их подразделений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Носс И.Н. Акмеологическая диагностика государственных служащих. М.: Изд-во МГОУ, 2007. 339 с.
2. Основы социально-психологических исследований / Под ред. А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Л.Г. Лаптева. М.: Гардарики, 2007. 334 с.
3. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982. 255 с.
4. Регуляция социально-психологического климата трудового коллектива / Под ред. Б.Д. Парыгина. Л.: Наука, 1986. 240 с.
5. Социально-психологические методы практической работы в коллективе: диагностика и воздействие / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Хащенко. М.: ИП АН СССР, 1990. 205 с.

I. Noss, P. Putivtsev

PROBLEMS OF A RATIO OF EFFECTIVE LEADERSHIP AND AUTHORITY OF HEADS OF DIVISIONS OF LAW ENFORCEMENT BODIES

Abstract: In article results of researches of leadership in professional collectives of law enforcement bodies are stated. Three basic types of relations in collectives to which are carried professional, formal and liberal are revealed. Authoritativeness of the head at different types of relations in groups depends on its psychological status. As a result of the analysis it is revealed, that, first, by studying authority of heads probably to optimize their psychological status, secondly, applying a method of mathematical modeling, effectively to estimate and predict development of authoritativeness in divisions of various type of relations, thirdly, researching parameters of professional and emotional components of authority to carry out effective arrangement of the administrative staff, and, at last, fourthly, having revealed dynamics of authoritativeness of leaders, it is possible to carry out the authentic forecast of success of activity of divisions.

Key words: leadership, authority, management, management efficiency.

ВЛИЯНИЕ НЕФОРМАЛЬНЫХ ЛИДЕРОВ НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ ОРГАНИЗАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ОТДЕЛЕНИЙ ПАСПОРТНОГО КОНТРОЛЯ, УКОМПЛЕКТОВАННОГО ПРЕИМУЩЕСТВЕННО ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ-ЖЕНЩИНАМИ)*

Аннотация: В работе представлены результаты исследования социально-психологического климата (СПК), характерного для воинских коллективов отделений паспортного контроля, рассмотрены его типы и формирующие факторы. Также рассмотрены типы и механизм влияния неформальных лидеров отделения на СПК коллектива.

Ключевые слова: социально-психологический климат, факторы, неформальный лидер, механизм влияния неформальных лидеров.

Эффективное решение задач по охране государственной границы на путях международного сообщения во многом определяется устойчивостью деятельности воинских коллективов подразделений пограничного контроля. Оптимальное функционирование воинского коллектива - это результат взаимовлияния ряда факторов: организационных, оперативно-служебных и других. В их числе следует назвать и социально-психологический климат (СПК), характеризующий здоровье взаимоотношений, степень их развитости, направленность норм и традиций, сформированных в коллективе.

В практике управления воинскими коллективами органов пограничного контроля имеются определенные трудности и недостатки, негативно влияющие на состояние СПК. Так, сохраняется на достаточно высоком уровне конфликтность между членами коллектива. Результаты опроса военнослужащих подразделений органов пограничного контроля (N=150) говорят о том, что в 70% случаев в коллективах с неблагоприятным социально-психологическим климатом снижается мотивация службы и удовлетворенность трудом у рядовых сотрудников. Кроме того, изучение кадровой

и медицинской статистики позволяет констатировать, что в таких подразделениях текучесть кадров и заболеваемость превышает средние значения. Исходя из вышесказанного, актуальным становится задача регулирования и оптимизации СПК воинских коллективов. Её решение предполагает изучение сущности, структуры СПК и факторов, участвующих в его формировании.

Понятие СПК является дефиницией, характерной преимущественно для отечественной социальной психологии. В зарубежной психологической науке для обозначения группы феноменов, объединенных в понятие СПК, используются термины «социальная атмосфера» (К. Левин), «климат организации» или «организационный климат» (К. Гадбуа, Р. Ликерт, К. Аргирис и др.), «административный климат» и «климат менеджмента» (Р. Таджури) и др.

На основе анализа подходов, доминирующих в различные исторические этапы в отечественной психологической науке представляется возможным выделить 3 основных объяснительных принципа во взглядах на сущность СПК:

1. «Динамический». Его суть определяется интеграцией взглядов на сущность СПК как «состояния коллективного сознания» [1; 4], причем «не вообще коллективного сознания, а его состояния в конкретный момент жизни коллектива» [5] и «отражения в сознании людей комплекса явлений, связанных с их взаимоотношениями, условиями труда, методами его стимулирования» [2].

2. «Эмоциональный». Сторонники этого подхода (А. А. Русалинова, Е.С. Кузьмин, А.Н. Лутошкин, В.Я. Квитко, Г.М. Андреева, Б.Д. Парыгин) рассматривают в качестве сущностной характеристики СПК эмоционально-динамический, эмоционально-психологический настрой, который возникает на основе «эмоциональных отноше-

* © Медведева М.А.

ний каждого члена коллектива к каждому его члену и к коллективу в целом».

3. «Межличностный». Третий объяснительный принцип обосновывается исследованиями Шепеля В. М., Ломова Б.Ф., Покровского В.А., Семенова В.Е., Мансурова Н.С., Обозова Н.Н., Барабаш М.А., Косолапова В.В., Когана Л.Н, рассматривающих СПК как преобладающие взаимоотношения людей в коллективе. По их мнению, в процессе формирования климата складывается система межличностных отношений, определяющих социальное и психологическое самочувствие каждого члена группы.

Исследования феномена СПК нашли отражение в трудах отечественных военных психологов: Парыгина Б.Д., Глоточкина А.Д., Утлика Э.П., Феденко Н.Ф., Съедина С.И. и ряда других. Их взгляды на данное явление не однозначны: СПК трактуется как 1) проявление психического настроения коллектива [3], 2) «устойчивое состояние группового сознания» [8], 3) «настрой воинов, в котором выражаются их эмоциональные состояния, отношение к окружающему миру, выполняемой работе, самим себе, взаимоотношения с другими» [10] и т.д. Вместе с тем, все авторы признают особую значимость исследования СПК воинского коллектива для повышения эффективности совместной деятельности.

Результаты анализа литературы, научных подходов, применительно к деятельности подразделений паспортного контроля позволяют определить СПК как устойчивое отражение в сознании военнослужащих

комплекса явлений, связанных со степенью удовлетворенности характером взаимоотношений в коллективе и выполняемой служебной деятельностью.

Пилотажное исследование, проведенное в пяти отделениях паспортного контроля КПП «Шереметьево-1» (N=190), позволяет выделить основные факторы, оказывающие влияние как на взаимоотношения в коллективе подразделений пограничного контроля (см. табл. 1), так и на отношение контролеров к выполняемой служебной деятельности (см. табл. 2). Интересным результатом исследования является установление факта преобладания социально-психологического фактора в формировании взаимоотношений.

Кроме того, из анализа литературы [6,7,9], наблюдений и пилотажного исследования следует, что характер взаимоотношений в коллективе является одним из основополагающих факторов, определяющих отношение контролерского состава подразделений паспортного контроля к службе. Со слов контролера К.: «...я бы не стала ходить на работу, где со мной бы никто не разговаривал и у меня не было бы друзей. Лучше зарплата меньше, но чтоб коллектив был хороший». То есть можно констатировать ведущую роль характера взаимоотношений в формировании СПК в подразделениях паспортного контроля. В связи с этим, факторы, определяющие взаимоотношения в коллективе, обозначим как факторы первого порядка, а факторы, формирующие отношение к службе, – второго порядка.

Таблица 1

Факторы, определяющие характер взаимоотношений военнослужащих

№ п/п	Наименование фактора	Ранг	Количество контролеров, подтвердивших влияние фактора, (N=190)	
			чел.	%
1	Психологические особенности членов коллектива, зависящие от возраста, образования, социального положения и культуры общения	1	153	81%
2	Неформальная структура коллектива (микрогруппы, их лидеры, направленность)	2	138	73%
3	Справедливость распределения процентных надбавок и денежного довольствия	3	133	70%
4	Бытовые условия служебной деятельности	4	112	59%
5	Справедливость служебной нагрузки на членов коллектива	5	89	47%

**Факторы, определяющие отношение к выполняемой служебной деятельности
в подразделениях паспортного контроля**

№ п/п	Наименование фактора	Ранг	Количество контролеров, подтвердивших влияние фактора, (N=190)	
			чел.	%
1	Денежное довольствие	1	186	98%
2	Характер взаимоотношений с сослуживцами	2	172	91%
3	Характер взаимоотношений с начальниками (командирами)	3	161	85%
4	Социальные гарантии	4	159	84%
5	Бытовые условия осуществления деятельности	5	154	81%
6	Степень компетентности руководителя	6	152	80%
7	Техническая оснащенность подразделения	7	144	76%
8	Одобрение результатов профессиональной деятельности	8	98	52%
9	Возможность повышения профессионального уровня	9,5	96	51%
10	Удовлетворенность выбранной профессией	9,5	96	51%

Значимость факторов первого порядка подтверждается ранее проведенными исследованиями в подразделениях пограничного контроля. Так, Грищенко Н.П. установила, что дисбаланс коммуникативной сферы взаимоотношений является одним из основных условий, вызывающих ошибочные действия контролеров (18,9% ошибок) [6]. Кроме того, существенное влияние на особенности взаимоотношений оказывает неформальная структура коллектива. Это утверждение основано на результатах опроса 190 контролеров (см. табл. 1). Как следует из таблицы 2, вторую и третью позицию занимают факторы, характеризующие взаимоотношения в коллективе по горизонтали и вертикали. Следовательно, на формирование СПК преимущественно оказывают влияние социально-психологические факторы.

По результатам анкетирования, проведенного в 10 отделениях паспортного контроля, на основании оценки субъективной удовлетворенности членов коллектива службой, с одной стороны, и субъективной удовлетворенности, взаимоотношениями в коллективе, с другой, можно говорить о существовании трех типов СПК.

1) 1 тип СПК – «оптимальный»: преобладает субъективная удовлетворенность как службой, так и сложившимися взаимоотношениями в коллективе.

2) 2 тип СПК – «ориентированный на взаимоотношения»: у значительной части коллектива преобладает неудовлетворенность службой, однако члены коллектива удовлетворены взаимоотношениями.

3) 3 тип СПК – «ориентированный на службу»: большинство членов коллектива удовлетворено военной службой как видом деятельности, но не удовлетворены сложившимися в подразделении взаимоотношениями.

Коллективов, с преобладанием неудовлетворенности и службой и взаимоотношениями в ходе исследования выявлено не было.

В контексте исследования представляется возможным определение степени влияния неформального лидера на СПК коллектива. Как известно, неформальные лидеры выступают медиаторами взаимоотношений в коллективе (конфликтные – контактные), и непосредственно влияют на степень субъективной удовлетворенности членами коллектива взаимоотношениями в коллективе (фактор первого порядка). В свою очередь, субъективная удовлетворенность взаимоотношениями в коллективе является значимым фактором формирования субъективной удовлетворенности службой (фактор второго порядка), то есть опосредованно неформальный лидер влияет и на субъективную удовлетворенность службой.

Для экспериментального подтверждения данной гипотезы было проведено исследование на базе Отряда пограничного контроля ФСБ России в аэропорту Шереметьево. Эмпирическую базу составили военнослужащие-женщины пятнадцати воинских коллективов (N=730), из них офицеров 3% (N=20), прапорщиков 59% (N=430), военнослужащих контрактной службы 38% (N=280). Все исследуемые подразделения имеют численность в пределах 45-65 военнослужащих, проходящих воинскую службу по контракту. Обследуемые различались по возрасту, образованию, семейному положению, срокам службы. Исследование проводилось с декабря 2006 года по декабрь 2008 года. Для проверки гипотезы были использованы методики **диагностики личностной и групповой удовлетворенности работой** (Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.), диагностика перцептивно-интерактивной компетентности (модификация Фетискина Н.П.), методика социометрии и модульный социотест Анцупова В.Я. определения индекса конфликтности коллектива.

На основании полученных результатов неформальные лидеры подразделений паспортного контроля могут быть типологизированы по двум основаниям: 1) количество последователей; 2) направленность неформального лидера (см. табл. 3).

Лидерами 1 типа, как правило, являются военнослужащие-женщины, имеющие длительный стаж службы в данном подразделении (8 лет и более). В большинстве случаев они совмещают статус эмоционального лидера и лидера организатора. Эти военнослужащие выполняют обязанности «старшего» пограничного наряда и пользуются авторитетом у подавляющего большинства коллектива. В то же время, военнослужащие, признающие авторитет таких лидеров, одновременно зачастую являются членами других, меньших микрогрупп или дружеских диад. Лидеры 1 типа занимают устойчивую позицию среди лидеров коллектива, как правило, поддерживают между собой дружеские отношения и, можно сказать, образуют свою микрогруппу. Интересно отметить, что результаты тестирования лидеров группового уровня (N=20) говорят о том, что не у всех военнослужащих, обладающих статусом лидера коллективного уровня, развиты черты лидера-организатора. Это подтверждается результатами тестирования характерологических черт лидеров с использованием 16 ФЛЮ Кетелла. Примерно лишь у 30-35% из них личностные черты организатора (речь идет о таких качествах как решительность, властность, самоуверенность и практич-

Таблица 3.

**Типы неформальных лидеров в подразделениях паспортного контроля
(укомплектованных военнослужащими – женщинами)**

направленность кол-во последователей	положительная	отрицательная
2-5 человек	2 тип лидер микрогруппового уровня положительной направленности	3 тип лидер микрогруппового уровня отрицательной направленности
5-10 человек	1 тип лидер коллективного уровня	не выявлено

Таблица 4.

**Степень выраженности организаторских способностей у лидеров 1 типа
(по результатам 16 ФЛЮ)**

№ п/п	Название качества	Степень выраженности качества		
		высокая	средняя	низкая
1	властность	29%	24%	47%
2	решительность	19%	35%	46%
3	практичность	43%	25%	32%
4	уверенность	19%	46%	35%

ность) выражены (см. табл. 4)

Последующий анализ изучаемого факта, учет внешних факторов показал, что у этой категории обследуемых их статус лидера преимущественно зависит от опыта службы, который составляет не менее 8 лет. То есть, лидерами коллективного уровня становятся не «лидеры-организаторы» в прямом значении этого слова, а «социометрические звезды», которым делегированы полномочия руководителя (старшего пограничного наряда). Также важным является факт, что по результатам экспертного опроса руководителей подразделений (N=55) среди лидеров коллективного уровня не было выявлено военнослужащих отрицательной направленности.

Лидеры коллективного уровня имеют более устойчивый лидерский статус. Их место и роль в структуре взаимоотношений практически не меняется с течением длительного периода времени. Напротив, лидеры микрогруппового уровня - явление более динамичное. Как правило, микрогрупповыми лидерами являются военнослужащие, отслужившие два и более лет, обладатели выраженных организаторских способностей. Другими словами, это хорошие организаторы, стремящиеся к обладанию лидерским статусом в коллективе. И поскольку их статус лидера не подкрепляется большим опытом службы, его приходится постоянно поддерживать. По результатам экспертного опроса руководителей и военнослужащих отделений паспортного

контроля (N=55), именно среди лидеров микрогруппового уровня были выявлены как инициаторы позитивных предложений и продуктивных конфликтов (лидеры 2 типа), так и непродуктивных идей и конфликтов (лидеры 3 типа). Как правило, в подразделениях наблюдается количественное преобладание лидеров первого и второго типа над неформальными лидерами третьего типа.

Итак, социометрическая структура, наиболее характерная для подразделений паспортного контроля численностью 45-65 человек, включает: 1) до 5 лидеров коллективного уровня и группы их влияния (5-10 военнослужащих); 2) до 6 лидеров микрогруппового уровня положительной и группы их влияния (2-5 военнослужащих); 3) до 3 лидеров микрогруппового уровня отрицательной направленности и группы их влияния (2-3 военнослужащих); 4) диады с дружескими отношениями (3-6 диад); 5) отверженных (неконтактных) военнослужащих (1-4 военнослужащих) (см. рис. 1). Вместе с тем следует учитывать, что в 15% микрогрупп можно выделить двух лидеров, за счет проекции лидерского статуса на дружескую диаду.

Для подтверждения факта влияния неформальных лидеров на СПК был проведен анализ совпадения межличностных оценок сослуживцев по параметру симпатия – антипатия внутри микрогрупп. А именно, по результатам проведения тестирования с использованием модульного

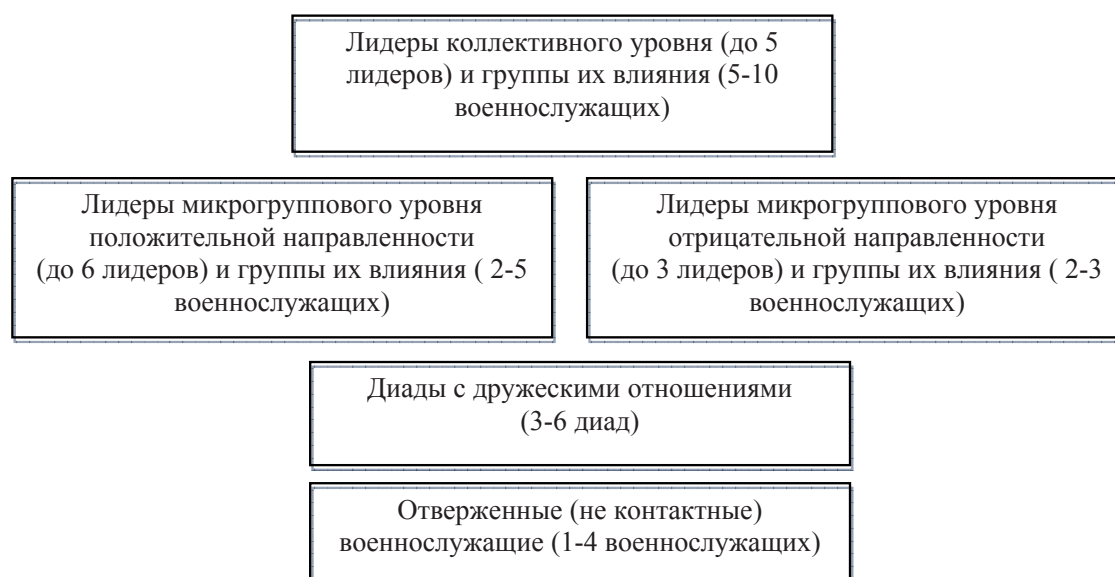


Рис. 1. Социометрическая структура подразделения паспортного контроля.

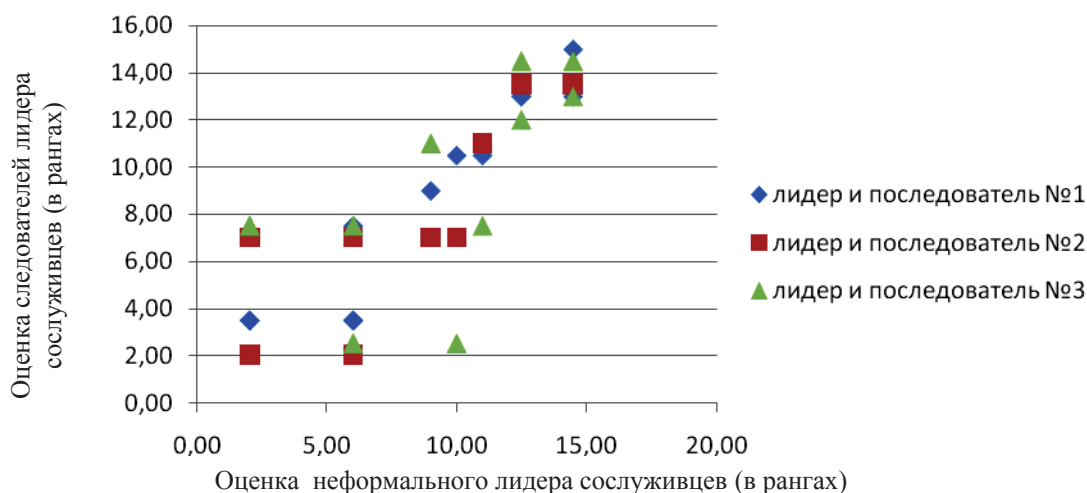


Рис. 2. Корреляционная зависимость между оценками неформального лидера 2 типа и его группой влияния

социотеста Анцупова А.Я. сопоставлялись оценки, которые дают неформальные лидеры своим сослуживцам, с оценками их последователей.

Определение степени влияния неформального лидера на отношение его группы последователей к сослуживцам оценивалось при помощи коэффициента корреляции рангов Спирмена. В результате изучения оценок 30 микрогрупп (с лидерами различных типов) в 15 коллективах, рэмп (при уровнях $P \leq 0,05$ и $P \leq 0,01$) в 85% случаев находится в зоне значимости, что в большинстве случаев позволяет утверждать наличие положительной корреляции между оценками неформального лидера и его группой последователей. Другими словами, группой влияния положительно оцениваются те члены коллектива, которым дана положительная, либо нейтральная оценка неформальным лидером, и наоборот, группа влияния не отмечает симпатию к тем членам коллектива, которые не поддерживаются неформальным лидером. Наиболее тесная корреляционная зависимость по этому параметру зафиксирована у лидеров 2 и 3 типов (см. рис. 2).

Опираясь на полученные данные о согласованности в оценках неформальных лидеров и их последователей своих сослуживцев,

очевидной является зависимость уровня конфликтности в подразделении (высокая – средняя – низкая) от взаимоотношений между неформальными лидерами и установки, задаваемой неформальным лидером на контактность-конфликтность своей группой влияния.

При помощи методики Анцупова В.Я. в коллективах производилось и определение уровня конфликтности. В ходе анкетного опроса респондентам предлагалось оценить свое собственное отношение к каждому из членов коллектива и отношение каждого сотрудника к нему. Оценка производилась по 10-бальной шкале (от -5 – крайне отрицательного отношения до +5 – совершенно положительного отношения). Исходя из отрицательных выборов по модулям «мое отношение» и «отношение ко мне», определялся индекс конфликтности в коллективе. Интересным является отметить, что модуль «отношение ко мне» преимущественно оценивается выше, чем респондентом оценивается модуль «мое отношение». Итак, по результатам тестирования можно утверждать, что для подразделений паспортного контроля численностью 45-60 военнослужащих индекс конфликтности находится в пределах от «-0.015» до «-0.080» (см. рис. 3) (прим. индекс конфликтности всегда при-

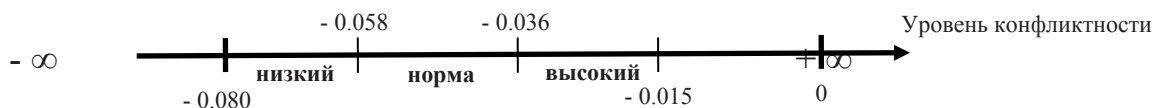


Рис. 3. Шкала конфликтности в подразделениях паспортного контроля

нимает отрицательные значения).

В коллективах с высоким уровнем конфликтности ($N=7$) зафиксированы отрицательные выборы, свидетельствующие о наличии а) негативной установки на взаимное общение между тремя неформальными лидерами и б) двух микрогрупп, конфликтующих преимущественно со всеми сослуживцами.

С «нормальным» уровнем конфликтности ($N=4$) в коллективе обычно присутствуют два конфликтующих между собой неформальных лидера, а также конфликты между отдельными военнослужащими.

При низком уровне конфликтности ($N=4$) фиксируется отсутствие стабильных конфликтов между неформальными лидерами, выражающееся в отсутствии негативных установок на общение между ними. В таких коллективах отмечаются конфликты между отдельными военнослужащими подразделения.

Итак, полученные данные позволяют утверждать наличие влияния неформального лидера на взаимоотношения в коллективе путем делегирования установки на контактность-конфликтность группе своего влияния. В то же время, согласно результатам оценки удовлетворенности взаимоотношениями в коллективе по методикам перцептивно-интерактивной компетентности (модификация Фетискина Н.П.), личностной и групповой удовлетворенности работой (Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.) в подразделениях с низким уровнем конфликтности субъективная удовлетворенность взаимоотношениями отмечается у более 70% военнослужащих, при нормальном – у более 60%, в то время как при высоком – у 30-40% военнослужащих. Следовательно, неформальные лидеры оказывают непосредственное и существенное влияние на формирование субъективной удовлетворенности взаимоотношениями в коллективе.

Для проверки возможности опосредованного влияния неформального лидера на субъективную удовлетворенность службой был произведен замер субъективной удовлетворенности военнослужащих ведущим типом деятельности ($N=730$) с использованием методики личностной и групповой удовлетворенности работой (Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.). В ходе тестирования военнослужащим предлага-

лось ответить на ряд вопросов, касающихся удовлетворенности: 1) организацией, в которой они проходят службу; 2) службой в целом; 3) взаимоотношениями в коллективе; 4) физическими условиями труда; 5) руководством службой; 6) материальным обеспечением. Кроме того респонденты оценивали степень своего желания смены профессиональной деятельности. Оценка производилась по 5-бальной шкале: от крайне неудовлетворен, до полностью удовлетворен.

Пофамильное сопоставление удовлетворенности взаимоотношениями в коллективе с удовлетворенностью службой в целом показало достаточно тесную связь. Коэффициент корреляции гэмпа (при уровнях $P \leq 0,05$ и $P \leq 0,01$) в 93% случаев находится в зоне значимости, что позволяет утверждать наличие положительной корреляции между удовлетворенностью взаимоотношениями и удовлетворенностью службой. Результаты корреляционного анализа позволяют утверждать, что если дана низкая оценка удовлетворенности взаимоотношениями, то и оценка удовлетворенности службой в целом не превышает среднего значения, не выше среднего. Тем самым можно считать доказанным факт опосредованного влияния неформального лидера (посредством влияния на взаимоотношения) на субъективную удовлетворенность службой (см. рис. 4).

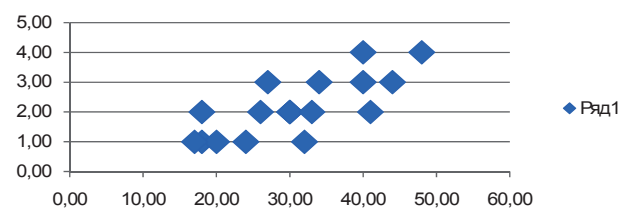


Рис. 4. Корреляция удовлетворенности взаимоотношениями в коллективе и службой в целом

Основные выводы:

1. Социально-психологический климат – устойчивое отражение в сознании военнослужащих комплекса явлений, связанных со степенью удовлетворенности характером взаимоотношений в коллективе и выполняемой служебной деятельностью.

2. Социометрическая структура, наиболее характерная для подразделений пас-

портного контроля численностью 45-65 человек, включает: 1) лидеров коллективного уровня (до 5 лидеров первого типа) и группы их влияния (5-10 военнослужащих); 2) лидеров микрогруппового уровня положительной направленности (до 6 лидеров второго типа) и группы их влияния (2-5 военнослужащих); 3) лидеров микрогруппового уровня отрицательной направленности (до 3 лидеров третьего типа) и группы их влияния (2-3 военнослужащих); 4) диады с дружескими отношениями (3-6 диад); 5) отверженных (неконтактных) военнослужащих (1-4 военнослужащих).

3. Неформальные лидеры выступают медиаторами взаимоотношений в коллективе (конфликтные – контактные), и непосредственно влияют на степень субъективной удовлетворенности членами коллектива взаимоотношениями в коллективе (фактор первого порядка). В свою очередь, субъективная удовлетворенность взаимоотношениями в коллективе является значимым фактором формирования субъективной удовлетворенности службой (фактор второго порядка), то есть опосредованно неформальный лидер влияет на субъективную удовлетворенность службой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Буюева Л.П. Социальная среда и сознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1968;
2. Олышанский В.Б. Социально-психологический климат в коллективе. В кн.: Социальная психология. М., 1975, с.260-274
3. Парыгин Б.Д. Социальная психология: Учебное пособие. СПб.: СПбГУП.2003, с. 5077
4. Уледов А.К. Взаимодействие идеологии и общественной психологии в процессе идеологического воздействия.- В кн.: Вопросы теории и методов идеологической работы. М.: Мысль,1977, вып. 7
5. Чернобровкин Н.П. Социально-психологи-

ческая атмосфера социалистического производственного коллектива и условия ее формирования. Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 1974, с.19

6. Грищенко Н.П. Социально-психологическая адаптация военнослужащих-женщин к деятельности в органах пограничного контроля: Дис. ... канд. психол. наук.- М.:АФПС РФ, 2002.-257с.;
7. Гурьянов Ю.Н. Формирование оперативно-тактической ориентировки служебной деятельности у военнослужащих контролерского состава ПВ РФ: Дис. ... канд. психол. наук.- М.: ГА ВС, 1994.-136с.
8. Лазарев К.Д. Управление социально-психологическим климатом корабельного коллектива. Дисс. канд. психол. наук. . М.: ВПА им. В.И. Ленина, 1984
9. Овчинникова В.В. Влияние гендерных установок на взаимоотношения в гетерогенных по полу воинских коллективах ВУЗов ФСБ России пограничного профиля: Дис. ... канд. психол. наук.- М.:АФСБ РФ, 2006. 257с
10. Феденко Н.Ф. Психологический климат воинского коллектива.//Вестник ПВО, 1982, №17. С. 50.

M. Medvedeva

THE EFFECT OF INFORMAL LEADERS ON THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE OF AN ORGANIZATION (ON THE EXAMPLE OF REGISTRATION OFFICE STAFFED WITH FEMALE SERVICE MEMBERS)

Abstract: The article provides the reader with the results of a research done on the socio-psychological climate usual for military register offices. The author distinguishes the types of the socio-psychological climate, talks about the ways of it's evolving and describes the influence of informal leaders on it.

Key words: socio-psychological climate, factors, informal leader, mechanism of influ-

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОВЛЕЧЕНИЯ ВОЛОНТЕРОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ*

ence of informal leader.

Аннотация: Представлены теоретические предпосылки рассмотрения процесса вовлечения волонтеров в деятельность общественных организаций, позволяющие интерпретировать его как форму социального влияния групп членства на потенциально активную аудиторию в интересах утверждения в обществе ценностей альтруизма и гуманизма. Выявлены основные социально-психологические условия, обеспечивающие эффективность данного процесса и характеристики их проявления.

Ключевые слова: социетальное пространство, трудовой потенциал волонтерства, социальная технология, волонтерские общности, личностный выбор.

Нынешний период развития общественных отношений в России характеризуется активным освоением гражданами открывшихся перед ними возможностей к свободной самоорганизации. Особую роль в развитии гражданского общества и деятельности негосударственных общественных организаций призвано исполнять волонтерское движение. Во всем мире волонтерство реализуется как неоплачиваемая, сознательная, добровольная деятельность на благо других. По оценкам экспертов [14] сегодня в Канаде в добровольческую деятельность вовлечено 35% населения, в Великобритании – 33%. Вместе с тем в России этот показатель пока не превышает 9%.

В 2006 г. постановлением Правительства был принят документ [15], предусматривающий реализацию проекта под названием «Доброволец России». В рамках него предусмотрено «формирование механизмов вовлечения молодых людей в многообразную общественную деятельность (выделено нами – А.Б.), направленную на улучшение качества жизни молодых россиян; развитие и поддержка молодежных инициатив, направленных на организацию добровольческого труда молодежи». Однако реализация данного направления работы сталкива-

ется с определенными трудностями.

Анализ зарубежного опыта показывает, что наиболее эффективно добровольческая деятельность организуется в рамках так называемого «третьего сектора», т.е. в некоммерческих организациях (НКО), общественных объединениях и движениях, инициативными гражданами на местном уровне. В частности, как отмечает А.В. Морозов, «источником и главной движущей силой развития волонтерского движения за рубежом являются различные неправительственные, негосударственные, некоммерческие организации..., опирающиеся на современные зарубежные управленческие технологии, среди которых важное место занимают методы привлечения и мотивирования» [11,13].

Анализ отечественного опыта становления волонтерского движения подтверждает, что именно некоммерческие организации (НКО) в интересах реализации своих уставных целей могут вовлекать в свою деятельность широкие массы добровольцев. Так, по данным, представленным в докладе Л. Якобсона и С. Сановича на VIII международной конференции, проведенной в Барселоне в июле 2008 года, около 10% отечественных НКО, по оценкам их руководителей, имеют более чем по 100 регулярно работающих волонтеров [2].

Фактическая реализация процесса вовлечения в волонтерскую деятельность осуществляется в рамках первичных структурных подразделений НКО, которые по своей сути выступают малыми социальными группами. В свете этого, качество этого процесса во многом зависит от тех социально-психологических предпосылок, которые складываются в самих этих общностях и в их взаимодействии с большими социальными группами. В силу этого эффективная организация в массовом масштабе подобной добровольческой активности предполагает выявление и освоение механизмов социального взаимодействия, внутригруппового общения и личностного роста.

В современной социологической ли-

* © Бархаев А.Б.

тературе исследования добровольческого труда представлены достаточно сложившимися и проявившими себя группами подходов: концепцией гражданского общества в рамках социетального подхода, экономическим подходом, трудовым подходом. В педагогических исследованиях общественно-полезная деятельность рассматривается как важный фактор воспитания и обучения. В психологических исследованиях большое внимание было уделено осмыслению гражданской активности как специфического свойства социальности человека.

В настоящее время наблюдается возрастание интереса к социально-психологическим аспектам деятельности волонтеров и их участию в работе общественных организаций. В частности, групповые и личностные аспекты функционирования молодежных групп и волонтерских объединений рассмотрены в работах Н.А. Галкиной (2004), Н.А. Потаповой (2006), А.Л. Уманского (2004). Однако в прямой постановке социально-психологические условия вовлечения волонтеров в деятельность негосударственных общественных организаций никем не исследовались.

Актуальность и малоизученность темы определили выбор объекта и предмета исследования. В качестве объекта исследования выступает процесс вовлечения волонтеров в деятельность негосударственных общественных организаций. Предметом исследования выбраны социально-психологические условия вовлечения волонтеров в деятельность негосударственных общественных организаций.

Основная цель исследования состояла в том, чтобы обеспечить развитие конкретных социальных инициатив граждан в сфере добровольческой активности на основе выявления и учета социально-психологических условий вовлечения волонтеров в деятельность общественных организаций. Для этого решались следующие задачи исследования: 1) выявление социально-психологических предпосылок рассмотрения вовлечения как одной из форм социального влияния общественных организаций на потенциальных участников добровольческого труда; 2) исследование социально-психологических условий вхождения новых лиц в волонтерскую деятельность общественных организаций; 3) обоснование основных путей и средств закрепления добровольческих

тенденций в общественно-полезной практике участников волонтерских проектов.

Проделанный нами анализ реального положения дел в сфере волонтерской активности позволил предположить, что формирование целостного, устойчивого волонтерского движения в нашей стране по сути дела находится на начальном этапе. Во многом это связано с правовой неурегулированностью вопроса. На сегодняшний день единственным законодательным документом, регулирующим деятельность в данной сфере, является Федеральный Закон РФ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», который был принят Государственной Думой РФ 11 августа 1995 года. Этим Законом установлены два основных субъекта бескорыстной общественной деятельности – это «благотворители» и «добровольцы». «Добровольцы – граждане, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда в интересах благополучателя, в том числе в интересах благотворительной организации» [4,4]. При этом многие вопросы организации данного вида деятельности оказались до конца не прописанными в рамках данного документа.

Правовая неурегулированность вопроса существенно повышает роль других форм детерминации: моральных, этических, культурных и др. Поскольку волонтерская активность, как правило, реализуется в рамках определенного социального взаимодействия субъектов, то можно говорить об определенном влиянии социально-психологических условий. При этом под социально-психологическими условиями мы понимаем влияние таких факторов социальной среды, на которые субъекты реагируют устойчивыми психологическими реакциями. Тем самым выделение социально-психологических условий предполагает выявление таких компонентов как факторы социальной среды, объект или процесс, испытывающий влияние данных факторов, психологические проявления социального объекта воздействия, способствующие протеканию базового (целенаправленного) процесса.

В данном случае в качестве базового выступает процесс вовлечения граждан в волонтерскую деятельность. Поскольку волонтерство как социальная роль предполагает определенные формы активности

самого субъекта, то эта активность во многом будет зависеть от того, какие социальные ожидания предъявляют вовлеченные в этот процесс объекты социальной системы, в рамках которой реализуется процесс волонтерской деятельности. При этом может возникнуть два основных пути освоения данной социальной роли. Первый может состоять в том, что под влиянием социальных ожиданий гражданин способен самостоятельно заявить о готовности принять эту роль, и лишь затем реализовать ее в виде реальных проявлений своей трудовой активности. Такая форма вхождения в волонтерскую деятельность наиболее типична для стран со сложившимися традициями добровольческой активности.

В нашей стране на современном этапе развития определяющую роль в становлении волонтерского движения играет не процесс «вхождения», а процесс «вовлечения». Содержание и смысл данного процесса могут быть наиболее полно поняты в рамках тех трансформационных процессов, которые происходят у нас на современном этапе развития. По оценке Т.И. Заславской [5] в настоящее время реформирование в нашей стране продолжается. При этом оно принимает иную, нежели ранее, форму – возникновение и распространение новых социальных практик «снизу».

Для анализа происходящих процессов ею была предложена модель так называемого «социетального пространства» [6]. В рамках нее предлагается все трансформационные процессы, происходящие на современном этапе, рассматривать как изменения, происходящие одновременно по трем основным направлениям («осям»):

1. эффективность социальных институтов;
2. качество социально-групповой структуры;
3. уровень человеческого потенциала.

В рамках социетальной модели в современном обществе выделяют такие крупные подсистемы социальных институтов как государственный (первый) сектор, рыночно-коммерческий (второй) сектор и негосударственный некоммерческий (третий) сектор – гражданское общество. Весомый вклад в обоснование данной трехсекторной модели, в свое время, внес Ф. фон Хайек, который, вслед за Р. Корньюэллем, предложил для обозначения гражданского обще-

ства использовать понятие «независимый» сектор, «третий» сектор.

Следуя данной логике, при рассмотрении вопросов волонтерского движения в качестве основного социального института предлагается рассматривать институты гражданского общества. Это вполне согласуется с выводами Л.А. Кудринской [8], которая, в числе основных факторов развития волонтерства в современном обществе, называет политику государства в отношении третьего сектора, традиции непосредственной и опосредованной благотворительности среднего класса, уровень развития организаций третьего, добровольческого сектора.

В этом случае на первый план выходят такие структурные компоненты гражданского общества как социальные организации. При этом следуя взглядам В.И. Франчука [16], под социальной организацией мы в дальнейшем будем понимать относительно устойчивую социальную целостность, проявляющую разумное поведение подобно живому организму. От их деятельности во многом зависит динамика общественного развития. На современном этапе в качестве наиболее перспективного направления эволюции системы общественных отношений В.В. Бганцев [1] называет гуманистическую ориентацию социального порядка, системообразующим фактором которой выступает развитие и реализация человеческого потенциала общества.

Это означает, что на данном этапе общественного развития структура вовлечения в волонтерское движение может быть рассмотрена как процесс, осуществляемый по схеме: социальный институт – групповая общность – личностное развитие участников. При этом на первый план выходит процесс социального влияния организованных групп членства (общественных организаций) на, пока еще, не определившихся в социальных целях и ценностях лиц. С точки зрения социологии труда эта группа может быть определена как «трудовой потенциал волонтерства». По мнению Л.А. Кудринской [8] структура данного потенциала включает три составляющие: демографическую (доля населения, охваченная добровольчеством, показатели пола, возраста, территории), статусно-профессиональную (показатели профессии, образования, социального статуса и дохода) и социально-психологическую (структура личности во-

лонтеров – система ценностей, личностные качества). Согласно полученным ею данным в развитых странах в добровольчестве участвуют все группы населения, тогда как в России это, прежде всего, учащаяся молодежь очной формы обучения, чаще женщины.

Рассматривая вопрос о том, какими способами один человек или социальная группа могут побудить другого человека или группу делать что-либо, П.Н. Шихирев [17, 7] отмечал, что к таковым способам следует относить: а) физическое принуждение, насилие; б) политическое воздействие с помощью социальных норм, законов; в) экономическая мобилизация материальных потребностей человека; г) идеологическое влияние с помощью психологического, морального, идейного воздействия, апелляции к этическим нормам, чувствам собственного достоинства, долга, совести и т.п.

Поскольку волонтерство изначально выступает как добровольная, неоплачиваемая и свободная деятельность, основанная на проявлении высших чувств, то процесс вовлечения в нее не может быть рассмотрен ни как физическое, ни как экономическое, ни как политическое влияние. По нашему мнению в данном случае речь может идти о проявлении, прежде всего, определенных форм идеологического воздействия. При этом речь идет о том влиянии, которое идеология общественных организаций способна оказывать на окружающих лиц, в плане выработки у них альтруистических чувств и бескорыстных форм поведения.

Применительно к социальной организации идеология может быть рассмотрена как определенная совокупность ценностных ориентиров, декларируемых данной структурой в интересах обеспечения общественного признания. По общему мнению, отличительной особенностью идеологии является ее семиотический (знаковый) характер. Представленная посредством системы массовых коммуникаций, данная идеология выступает системообразующим компонентом того, что называется имиджем организации. Сформированный в соответствии с идеологией имидж создает предпосылки для персонализации образа организации, как самими членами данной структуры, так и лицами, входящими в состав ее непосредственного окружения.

Второй аспект рассмотрения процесса вовлечения в волонтерскую деятельность – это социально-групповой характер ее реализации. Вовлечение сторонников общественных организаций в добровольческую активность предполагает создание определенных организационных форм ее реализации. При этом особенность организационного строения состоит в том, что данные лица – потенциальные волонтеры, не входят на правах членства в состав указанных организаций, а на протяжении всего времени своей активности остаются вне их официальной структуры. Процессы возникновения, функционирования и развития таких волонтерских общностей являются достаточно малоизученными. Одной из наиболее значимых в этой области можно назвать работу М.Б. Кордонского и В.И. Ландцберга [9]. В ней достаточно интересно рассмотрены особенности таких клубных объединений, как функционерский клуб, учебная группа, клуб любителей, клуб общения, творческий клуб, воспитательный клуб. Однако тема волонтерского клуба, к сожалению, осталась вне поля зрения авторов. Это во многом относится и к работам А.И. Лучанкина и А.А. Снявского [10], Л.А. Санкина [13]. Поэтому вопрос о путях взаимной связи форм организации трудовой деятельности и характера внутригрупповых отношений остается во многом открытым.

Третий социетальный аспект анализа процесса вовлечения – динамика уровня человеческого потенциала. По оценке Т.И. Заславской, в современной России человеческий потенциал – наиболее инерционная социетальная характеристика. Для его качественного роста требуются значительные усилия и долгое время, обратное же его влияние реализуется стихийно, повсеместно и повседневно. Участие в волонтерских акциях может быть рассмотрено как фактор, существенно влияющий на такие личностные характеристики как структура мотивов, отношение к себе и к людям, направленность, личностный смысл. В силу этого данная сторона волонтерской деятельности может быть рассмотрена как процесс реализации социализирующей функции, в ходе которой добровольческий труд формирует и развивает человека как члена общества.

Таким образом, представление о процессе вовлечения волонтеров в деятель-

ность общественных организаций как об определенном моменте трансформационных процессов, реализуемых в современной России позволило принять за основу анализа социетальную модель, предложенную и обоснованную в работах Т.И. Заславской. В этом случае процесс вовлечения волонтеров в деятельность общественных организаций может быть рассмотрен как социальная технология информационного воздействия групп членства в интересах построения инновационных организационных структур – волонтерских общностей, направленных, в конечном счете, на утверждение в общественном мнении новых социальных ценностей и норм – гуманизма и альтруизма.

В качестве социально-психологических условий реализации указанного процесса могут быть рассмотрены сопутствующие взаимодействию этих факторов мнения, социальные установки, ценности других людей или социальных групп. Более точное представление о содержании, структуре и функциях социально-психологических условий способно дать обращение к теоретическим разработкам Г.Г. Дилигенского. Рассматривая социально-психологические аспекты политической жизни общества он ввел, в частности, такое понятие как «вовлеченность в общественно-политическую жизнь» [3]. По нашему мнению, рассмотренные данным автором признаки и свойства «вовлеченности» могут быть в определенной степени использованы и при рассмотрении такого процесса, как вовлечение волонтеров в общественно-полезную деятельность.

Для рассмотрения социально-психологического аспекта процесса вовлечения граждан в общественно-политическую жизнь, Г.Г. Дилигенский предложил выделить в нем две базовые составляющие. С одной стороны – это **процесс воздействия** таких «**объективных**» (по терминологии автора) факторов, как социально-экономические, национальные, демографические, территориальные. С другой стороны – это результат субъективного **личностного выбора** каждого из участников этого процесса. Их взаимодействие и приводит к формированию нового **социально-психологического субъекта – движения**.

На основе проделанного Г.Г. Дилигенским анализа, можно выделить ряд направлений, по которым может быть

осуществлено рассмотрение социально-психологических условий вовлечения волонтеров в деятельность общественных организаций. Во-первых, это выявление мобилизационного потенциала общественных организаций по продвижению общественно значимых целей. Во-вторых, это рассмотрение социально-интегративного взаимодействия участников, при котором происходит нарастание интенсивности групповых связей и коллективных действий в интересах достижения общих целей. В-третьих, исследование индивидуальных предпочтений в выборе социальных ориентиров, во многом обусловленных отношением участников волонтерских проектов к результатам своего труда. Эти три направления, по нашему мнению, и могут быть приняты за основу при рассмотрении вопроса о социально-психологических условиях вовлечения волонтеров в деятельность общественных организаций.

Представленные положения позволяют предположить, что и деятельность общественных организаций по вовлечению граждан в различные формы добровольческой активности во многом обусловлена степенью их ориентировки в социальной значимости выдвигаемых общественной организацией проектов и программ. Средством предъявления обществу социально значимых целей и ценностей выступает имидж общественной организации. Для рассмотрения социально-психологической стороны воздействия имиджа на аудиторию нами были использованы представления о так называемых «коммуникационных эффектах», сформулированные в работе А. Кутлалиева и А. Попова [9, 114-115]. Согласно их мнению, все многообразие коммуникационных эффектов, возникающих у аудитории имиджа может быть представлено как знание, интерес, понимание, эмоции, вовлеченность, позиционирование, лояльность (антилояльность), взаимоотношения, сверхлояльность/самоидентификация. При этом, с точки зрения проблемы вовлечения в волонтерскую деятельность нас должна интересовать не просто информированность граждан о проектах той или иной общественной организации, а определенное воздействие на аудиторию потенциальных волонтеров, побуждающее их к последующей добровольческой активности.

Нами было проведено исследова-

ние, направленное на выявление уровня мобилизационной эффективности имиджа общественных организаций. Частная гипотеза данного исследования состояла в том, что «мобилизационная привлекательность» добровольчества выступает как единство интереса, понимания и вовлеченности по отношению к имиджу общественных организаций со стороны добровольческого ресурса. Основным инструментом создания эффективного в этом плане имиджа общественных организаций выступают такие средства предъявления информации как вербализация, визуализация, акцентирование информации. Достижение более высокого уровня мобилизационной привлекательности имиджа может быть осуществлено за счет привлечения таких инструментальных форм информационного воздействия как позиционирование и метафоризация.

В интересах проверки данной гипотезы был осуществлен комплекс опытно-экспериментальных работ, направленных на решение поставленных задач. В исследовании, проведенном в 2008 году, приняли участие студенты ряда вузов Владивостока (Дальневосточный государственный университет (ДВГУ) и Морской государственный университет им. адмирала Г.И. Невельского (МГУ им. адмирала Г.И. Невельского) и Москвы (Военный университет Министерства обороны (ВУ МО), Московский гуманитарно-экономический институт (МГЭИ) и Московский государственный университет инженерной экологии (МГУ-ИЭ). Всего было опрошено 478 студентов, из полученных анкет было обработано 345. Из них 109 юношей и 236 девушек. Большинство опрошенных (265 человек) в возрасте до 20 лет, остальные (80 человек) старше 20 лет.

На первом этапе была осуществлена сравнительная характеристика имиджа ряда общественных организаций. При разработке замысла исследования было, в частности, учтено представление Е.Б. Перелыгиной об имидже организации. Согласно ее взглядам корпоративный имидж – это «такой символический образ организации, создаваемый в процессе субъект-субъектного взаимодействия, в составе которого имеются элементы, которые провоцируют восприятие данной организации как субъекта» [12, 197]. Для реализации данного

подхода в разработанный нами опросник был включен вопрос: «Какие из приведенных ниже определений характеризуют данную организацию наиболее точно: интересная, полезная, солидная, активная, непривлекательная, формальная, слабая, пассивная, скучная, яркая». При ответах респондентам предлагалось самим выбрать ту организацию, деятельность которой они представляют себе наиболее хорошо. В итоге общее число голосов респондентов распределилось по группам лиц, симпатизирующих той или иной общественной организации. Полученные данные позволили, в частности, получить представление о характерных чертах имиджа таких организаций как «Гринпис России» (Greenpeace) и Всемирный фонд дикой природы (WWF).

Дальнейшее рассмотрение имиджа этих организаций было направлено на оценку такого его качества как «мобилизационная привлекательность». Для этого вся выборка была распределена на три группы, в зависимости от заявленного респондентами отношения к перспективе личного участия в волонтерской деятельности. В итоге были выделены три группы лиц, которые: «готовы участвовать» – 16,2% от общего числа опрошенных, «не готовы» – 19,7%, «затруднились с ответом» – 10,7%, остальная часть опрошенных «готова участвовать лишь при определенных условиях». Применительно к этим группам респондентов были выявлены показатели ответов на те вопросы, которые характеризуют такие стороны их отношения к имиджу организации как «интерес», «понимание» и «вовлеченность».

Полученные данные показывают, что хотя «Гринпис России» более известен студенческой молодежи, чем Всемирный фонд дикой природы (WWF) – 65,7% против 30,7% от общего числа опрошенных – мобилизационная привлекательность имиджа «Гринпис России» менее отражена в восприятии студенческой молодежи. Это позволяет предположить, что простая известность той или иной общественной организации не является ключевым моментом для вовлечения волонтеров в общественно-полезную деятельность. Для обеспечения этого процесса необходимо добиваться формирования у лиц, симпатизирующих данной организации, не просто знания или узнавания, а «мобилизационной привле-

кательности» как проявления внимания к информации о деятельности НКО, самостоятельного поиска необходимых сведений о волонтерстве, принятия целей деятельности организации, готовность к сотрудничеству с членами организации в проведении мероприятий.

Для изучения влияния регулятивно-го воздействия волонтерской общности на проявления добровольческой активности входящих в нее участников было проведено исследование в рамках международного волонтерского лагеря «Solta Solar Academy», организованного Volunteers Centre Zagreb (SCI Croatia) и Green Action (Friends of the Earth Croatia), который проходил в Хорватии в период 6-19 июля 2008 года. В работе лагеря принимал участие 21 человек из 13 стран мира. Возраст от 18 до 30 лет. Большинство из них – студенты. 1/3 – юноши, остальные – девушки.

Для исследования взаимовлияния внутригрупповых отношений и уровня групповой активности испытуемым была предложена модифицированная методика векторного моделирования образовательной среды В. Ясвина [19]. Рассматривая вопрос о возможности использования данной методики в нашем случае, мы исходили из того, что волонтерский лагерь может быть рассмотрен как одна из форм образовательного взаимодействия. При этом в тексте самого опросника термин «образовательная среда» был заменен на термин «среда волонтерского лагеря». В итоге диагностические вопросы В. Ясвина [18], были адаптированные нами к целям и условиям данного исследования.

При этом «активность» понимается как возможность проявления участниками таких свойств деятельности как продуктивность, инициативность, стремление к чему-либо, упорство в этом стремлении, борьба личности за свои интересы, отстаивание этих интересов и т.п. Соответственно, «пассивность» рассматривается как отсутствие этих условий. «Свобода» связывается здесь с характером отношений, которые бы обеспечивали независимость суждений и поступков, свободу выбора, самостоятельность, внутренний локус контроля и т.п. Наконец, «зависимость» понимается как следование внешнему управлению, проявление внешнего локуса контроля, нивелирование индивидуальности и т.п.

Всего было проанализировано и обобщено 18 заполненных анкет. В итоге оказалось, что большая часть опрошенных – 66,6%, оценили среду лагеря как активную и зависимую, т.е. обозначили ее как «карьерную» среду. При этом, 38,8% от этого числа опрошенных определили данную среду как «сбалансированную», 22,2% – как «карьерную среду активной зависимости» и 5,5% – как «карьерную среду зависимой активности». Эти данные указывают на то, что большинство участников лагеря воспринимало социально-психологические условия молодежного лагеря как среду, ориентированную на активную деятельность и направляемую руководством лагеря (в данном случае ее кэмп-лидером).

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы. Волонтерский лагерь с точки зрения самих участников выступает средой, благоприятной для активности в том случае, когда зависимость от действий руководства лагеря имеет свои разумные границы. Все это может создавать условия для проявлений некоторой пассивности со стороны некоторой части участников. Однако эта их безынициативность вполне компенсируется теми проявлениями продуктивной активности, которую данный стиль руководства порождает у большинства участников лагеря. Положительным можно признать и то, что никто из опрошенных не считает лагерь «догматической» средой, способной лишь обеспечивать пассивное существование при полном подчинении руководителям лагеря.

Для выявления характера отношений добровольцев к итогам своей работы по реализации добровольческих проектов нами была использована методика глубинных интервью с участниками волонтерских лагерей природоохранной направленности. Было опрошено 29 респондентов в возрасте 19-25 лет. Опрос был направлен на выяснение того, какую оценку дают молодые люди своим добровольческим действиям на фоне других событий своей жизни. При этом выделялись оценки, связанные с изменениями в их мировоззрении, с накоплением ими познавательного материала, с изменением отношения к окружающим людям и самому себе. В своих ответах респонденты отмечали, что работа в волонтерском лагере позволила им по новому взглянуть на проблемы общества, в частности на отношение лю-

дей к природе и ее охране. Многим лагерь позволил получить новые знания и умения в природоохранной сфере, в уходе за животными. Но основные впечатления были связаны с общением с коллегами по лагерю и с отношением к ним со стороны других ровесников («нашел новых друзей», «все удивлялись моей активности», «я понял, что многое могу сделать для других»). Все это позволяет предположить, что участие в волонтерской деятельности оказывает влияние на смысловую ориентацию, позволяя усиливать альтруистические тенденции в поведении и мировоззрении.

Таким образом, процесс вовлечения волонтеров в деятельность общественных организаций может быть рассмотрен как определенная социальная технология целенаправленного воздействия групп членства на социально активную часть общества, в ходе которого становится возможным вхождение симпатизирующих общественным проектам лиц в процесс реализации добровольческого труда с их последующим закреплением в статусе участника волонтерского движения. В ходе реализации данной социальной технологии обеспечивается достижение ряда общественно-значимых функций, среди которых ведущую роль призваны играть мобилизующая, интегративная и социализирующая функции.

Успешную реализацию данных функций призвано обеспечить выполнение ряда социально-психологических условий. Во-первых, необходимо обеспечить представленность в общественном мнении целей и ценностей добровольческой деятельности по реализации выдвигаемых общественной организацией проектов и программ в интересах конкретных благополучателей. Во-вторых, обеспечить такую регуляцию добровольческого труда, при которой происходит нарастание интенсивности групповых связей и коллективных действий в интересах достижения общих целей. В-третьих, обеспечить закрепление добровольческих тенденций в смысловой ориентации участников волонтерского труда посредством актуализации процесса самооценки ими своего волонтерского опыта.

Эффективность протекания процесса вовлечения волонтеров в деятельность общественных организаций во многом определяется следующими социально-психологическими показателями: а) уровнем

мобилизационной привлекательности целей и идей общественно-полезной деятельности, представленных посредством имиджа общественной организации; б) формой организации внутригрупповых отношений в рамках волонтерской общности, направленных на развитие инициативы участников добровольческого труда; в) содержанием смысловой ориентации участников волонтерских акций, формируемой под влиянием референтных по отношению к волонтерскому движению лиц. Основным направлением данной работы является повышение активности граждан в реализации процессов общественного служения в интересах развития гражданского общества в нашей стране.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бганцев В.В. Системная динамика социальных организаций в процессе общественной трансформации: Дисс. ... кандидата социологических наук. М., 2003. 160 с.
2. Вукотов Н. // <http://socpolitika.ru/rus/ngo/research/document8408.shtml>
3. Дилигенский Г.Г. Социально-политическая психология. Учебное пособие для высших учебных заведений. М.: Наука, 1994. 304 с.
4. Закон РФ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях». М.: Ось-89, 2008. 64 с. (Федеральный закон).
5. Заславская Т.И. Социальные трансформации в России в эпоху глобальных изменений. Доклад на открытии III Социологического конгресса, 21 октября 2008 г. - <http://www.polit.ru/science/2008/10/29/soctransformations.html>
6. Заславская Т.И. Социетальная трансформация российского общества: Деятельностно-структурная концепция. М.: Дело, 2002. – 568 с.
7. Кордонский, М.Б., Ландберг, В.И. Технология группы. Заметки из области социальной психологии неформальных групп. Издание 4-е, исправленное и дополненное. Одесса Туапсе, 1996. 68 с.
8. Кудринская, Л.А. Добровольческий труд: опыт теоретической реконструкции: Дис. ... докт. социол. наук. М., 2006. 302 с.
9. Кутлалиев А., Попов А. Эффективность рекламы. М.: Изд-во Эксмо, 2005. 416 с.
10. Лучанкин А.И. Социально-клубная работа с молодежью: проблемы и подходы. – 3-е изд., [испр. и доп.]. Екатеринбург : ИФиП УрО РАН : ИнКОТ, 1997. 396 с.
11. Мороз А.В. Социально-педагогическая деятельность волонтеров зарубежных неправительственных организаций по профилактике

- девиантного поведения подростков: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2004. 169 с.
12. Перелыгина Е.Б. Психология имиджа. – М.: Аспект-Пресс, 2002. 223 с.
13. Социально-культурная деятельность. Теория и методика организации деятельности общественных объединений (учебное пособие). Авторы/составители: Санкин Л. А. СПб.: Издательство СПбГУП. 2006. - 336 с.
14. «Сочи-2014» возродит волонтерское движение в России» - <http://sochi2014.com/84840>
15. Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2006 г. № 1760-р. <http://www.admhmao.ru/socium/molod/Yprav/1760.htm>
16. Франчук В.И. Теоретико-методологические основы общей теории социальных организаций: Автореферат дисс. ... докт. социол. наук. Москва, 2002. 40 с.
17. Шихирев П.Н. Современная социальная психология. М.: Деловая Книга, Институт психологии РАН, КСП+, 2000. 448 с.
18. Ясвин В.А. Векторная модель школьной среды // Директор школы. 1998. №6. С. 13-22.
19. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., Смысл, 2001. 365 с.

A. Barkhaev
SOCIAL-PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF DRAWING VOLUNTEERS INTO THE NGO'S ACTIVITY

Abstract: The theoretical prerequisites for consideration of the process of drawing volunteers into the NGO's activity, that make it possible to interpret this process as a form of social influence of membership groups on the potentially active people in order to establish in the society such values as altruism and humanism, are presented in article. The main social-psychological conditions, that ensure the efficiency of this process, and the characteristics of its display, are revealed in research.

Key words: nonprofit organizations, societal space, work potential of volunteering, personal choice, membership groups.

УДК 159.9 : 316.37

Маторы О.В.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА КУРСАНТА, СОЗДАЮЩЕГО КОММУНИКАТИВНЫЕ БАРЬЕРЫ В ОБЩЕНИИ*

Аннотация: В статье описываются результаты исследования психологического портрета курсанта, создающего коммуникативные барьеры в общении, выполненного на выборке 151 курсанта военного института с использованием психосемантической методики «Личностный дифференциал» (А.М. Эткинда). На основе обобщения полученных результатов сделан вывод о том, что в представлениях опрашиваемых военнотружущих возникновение коммуникативных барьеров в общении с курсантом связывается не с отсутствием у него социальножелательных психологических характеристик, а с наличием у него личностных свойств коммуникативной пассивности и «слабости я»: молчаливости, замкнутости, необщительности, пассивнос-

ти, неуверенности в себе, слабостности, робости, слабости.

Ключевые слова: психологический портрет, коммуникативные барьеры, эффективность деятельности, воинский коллектив.

Повышение качества и эффективности деятельности курсантских коллективов военных институтов в значительной степени зависит от совершенствования межличностного общения. В современных условиях умение контактировать, сотрудничать с другими людьми является одним из ведущих показателей социально активной личности. Вместе с тем, общение не всегда бывает успешным, комфортным, благополучным и налаженным. Во многих ситуациях в процессе общения возникает ряд

* © Маторы О.В.

препятствий – коммуникативных барьеров, под которыми в наиболее общем виде понимается «все то, что препятствует, подавляет эффективное общение и блокирует его» [3; 4].

Анализ практической деятельности курсантов показал, что существование коммуникативных барьеров в общении военнослужащих не только снижает его эффективность, затрудняя процесс передачи информации, препятствуя адекватному пониманию курсантами друг друга, но и приводит к возникновению психологического дискомфорта от контакта (напряжения, тревоги, волнения, скованности), нарушает согласованность взаимодействия между ними, обостряет взаимоотношения вплоть до ссор и конфликтов, тем самым, снижая уровень сплоченности курсантского подразделения, и как следствие этого – результаты его учебной и служебной деятельности.

Изучение социально-психологической литературы по указанной проблеме показало, что одной из причин возникновения коммуникативных барьеров в общении курсантов являются индивидуально-психологические особенности военнослужащих. Как отмечает Е.А. Климов, «совпадение индивидуальных стилей деятельности, отражающих индивидуально-психологические особенности людей, есть одно из основных условий их незатрудненного общения» [2; 352].

С целью составления обобщенного психологического портрета курсанта, создающего коммуникативные барьеры в общении, в период с декабря 2007 года по февраль 2008 года на базе военного института было проведено исследование данного вопроса, которое представляло собой опрос военнослужащих, обучающихся с 1-го по 5-й курсы. Выборка составила 151 человек. В ходе исследования применялась психосемантическая методика «Личностный дифференциал», которая является модификацией классической методики семантического дифференциала Ч. Осгуда. Методика «Личностный дифференциал» (ЛД) была разработана и апробирована А.М. Эткиндо. По его мнению, данная методика предназначена для исследования, описания эмоциональных компонентов отношений на вербальном уровне с опорой на ортогональные факторы «оценки», «силы»,

«активности» [1; 122]. Методика «Личностный дифференциал» включает в себя 21 биполярную шкалу, в каждой из которых представлены по два личностных качества. Используя эти шкалы, опрашиваемые военнослужащие описывали себя как курсанта, курсанта с которым легко общаться и курсанта, с которым трудно общаться (далее – курсанта, создающего коммуникативные барьеры в общении). Мы предположили, что полученные с помощью данной методики результаты, помогут не только составить обобщенный психологический портрет курсанта, создающего коммуникативные барьеры в общении, но и выведут нас на личностные детерминанты рассматриваемого нами явления.

Результаты исследования обрабатывались с помощью аппарата математической статистики.

Сопоставление средних значений оценок по различным шкалам ЛД позволило выяснить представления опрашиваемых военнослужащих о себе как о курсанте, и на основе этого, составить обобщенный психологический портрет «я как курсант». В этот портрет мы включили наиболее выраженные психологические характеристики, получившие наивысшие средние оценки и имеющие наименьшие значения стандартных отклонений по шкалам ЛД у всех категорий опрашиваемых военнослужащих, которые проявили относительное единодушие при описании себя как курсанта.

Анализ результатов исследования показал, что обобщенный портрет «я как курсант», отражающий представления военнослужащих о себе, включает в себя следующие качества личности: **самостоятельный, справедливый, активный, энергичный, сильный, общительный, уверенный, обаятельный, честный**. Причем наиболее значимыми при описании себя как курсанта, оказались шкалы: «несамостоятельный – самостоятельный», «справедливый – несправедливый», «активный – пассивный», «вялый – энергичный», «слабый – сильный» (см. таблицу 1).

Все психологические характеристики, входящие в этот портрет, в равной степени (по три качества) относятся ко всем трем факторам, а именно: «сила», «оценка», «активность» по Ч. Осгуду. Это говорит о том, что в описании себя как курсанта значимыми являются как волевые и соци-

ально желательные характеристики, так и качества, характеризующие «энергетические» возможности военнослужащего: активность, энергичность, общительность. Другими словами, большинство опрошенных курсантов уверены в себе, склонны рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях, осознают себя как носителя позитивных, социальножелаемых характеристик, проявляют высокую активность, энергичность, общительность.

Аналогичным путем – через сравнение средних оценок по шкалам ЛД – мы выяснили представления опрашиваемых военнослужащих о курсанте, с которым легко общаться, и на основе полученных данных составили его психологический портрет. В него вошли психологические характеристики, которые получили наивысшие средние оценки у всех категорий курсантов и имели наименьшие значения стандартных отклонений.

Согласно результатам исследования, обобщенный психологический портрет курсанта, с которым легко общаться, включает в себя следующие качества личности: **общительный, энергичный, решительный, активный, самостоятельный, уверенный, разговорчивый, открытый, честный** (см. таблицу 1). Наиболее значимыми при описании данного портрета оказались шкалы: «нелюдимый – общительный», «вялый – энергичный», «решительный – робкий», «активный – пассивный», «несамостоятельный – самостоятельный». Большинство психологических характеристик (пять из девяти), входящих в портрет курсанта, с которым легко общаться, относятся к фактору «активность», три из девяти – к фактору «сила» и только одно из девяти – к фактору «оценка» по Ч. Осгуду. Это говорит о том, что в представлениях опрашиваемых военнослужащих оценка курсанта, с которым легко общаться, связана не с наличием у него социальножелательных черт, а с преобладанием у него качеств, характеризующих коммуникативную активность курсанта и его силу, а именно: общительности, энергичности, решительности, самостоятельности, активности, уверенности в себе и т.д.

Самым значимым в данном исследовании оказался психологический портрет курсанта, создающего коммуникативные барьеры в общении. Данный портрет был

составлен также как и предыдущие, на основе сравнения у всех категорий курсантов средних оценок и стандартных отклонений по шкалам ЛД.

В обобщенный психологический портрет курсанта, создающего коммуникативные барьеры в общении, вошли следующие качества личности: **молчаливый, замкнутый, нелюдимый, пассивный, неуверенный, слабовольный, вялый, робкий, лживый** (см. таблицу 1). Наиболее значимыми при описании данного портрета оказались шкалы: «разговорчивый – молчаливый», «замкнутый – открытый», «нелюдимый – общительный», «активный – пассивный», «уверенный – неуверенный». Психологические характеристики, входящие в портрет курсанта, создающего коммуникативные барьеры в общении, относятся к фактору «активность» (пять из девяти), «сила» (три из девяти) и «оценка» (одно из девяти) по Ч. Осгуду. Незначимыми при описании данного портрета оказываются социальнопривлекательные характеристики, которые значимы при описании себя как курсанта. Другими словами, в представлениях опрашиваемых военнослужащих, возникновение трудностей в общении с курсантом связывается не с отсутствием у него социальножелательных психологических черт, а с наличием у него личностных свойств коммуникативной пассивности и «слабости я»: молчаливости, замкнутости, необщительности, пассивности, неуверенности в себе, слабовольности, робости, слабости, что фактически свидетельствует о личностной детерминации коммуникативных барьеров в общении у курсантов.

Для более глубокого сопоставительного анализа портретов «я как курсант», «курсант, с которым легко общаться» с портретом «курсанта, создающего коммуникативные барьеры в общении» была произведена проверка статистической значимости средних оценок по всем шкалам при описании вышеуказанных портретов. При статистической обработке применялся t – критерий Стьюдента. Для формулирования окончательных выводов использовались результаты на уровне достоверности $p \leq 0,01$.

Статистически значимые различия ($p \leq 0,01$) обнаружались по всем шкалам ЛД для всех портретов, кроме шкал «упрямый – уступчивый» (см. таблицу 2). Наибольшие

Таблица 1.
Сопоставление у военнослужащих описаний портретов «я как курсант», «курсант, с которым легко общаться» и «курсант, создающий коммуникативные барьеры в общении»

Шкалы «личностного дифференциала»	Количественные характеристики описаний					
	«Я как курсант»		«Курсант, с которым легко общаться»		«Курсант, создающий коммуникативные барьеры в общении»	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
Относятся к фактору «оценка»	1,81	0,854	2,00	0,917	1,67	1,263
1. Обаятельный – непривлекательный						
4. Безответственный - добросовестный	1,69	1,047	1,86	1,327	0,97	1,718
7. Добрый – злой	1,54	1,384	1,92	1,192	0,95	1,861
10. Черствый – отзывчивый	1,69	1,382	2,11	1,120	1,53	1,557
13. Справедливый – несправедливый	2,01	1,052	2,07	1,184	1,18	1,605
16. Враждебный – доброжелательный	1,53	1,441	2,04	1,082	1,28	1,741
17. Честный - лживый	1,82	1,161	2,15	1,204	2,11	1,178
Относятся к фактору «сила»						
2. Слабый – сильный	1,87	0,971	1,92	1,049	1,81	1,253
5. Упрямый – уступчивый	0,60	1,667	0,5	1,679	0,29	2,354
8. Слабовольный – волевой	1,62	1,148	2,02	1,110	1,97	1,169
11. Решительный – робкий	1,59	1,308	2,23	0,981	1,83	1,344
14. Зависимый – независимый	1,04	1,509	1,62	1,451	1,67	1,552
17. Уверенный – неуверенный	1,82	1,161	2,15	1,204	2,11	1,178
20. Несамостоятельный - самостоятельный	2,05	1,145	2,19	0,934	1,63	1,565
Относятся к фактору «активность»						
3. Разговорчивый – молчаливый	1,52	1,446	2,13	1,187	2,28	1,022
6. Замкнутый – открытый	1,41	1,338	2,11	0,981	2,24	1,069
9. Деятельный - бездеятельный	1,67	0,978	2,01	1,205	1,50	1,649
Шкалы «личностного дифференциала»	Количественные характеристики описаний					
	«Я как курсант»		«Курсант, с которым легко общаться»		«Курсант, создающий коммуникативные барьеры в общении»	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
	1,94	1,103	2,28	1,021	1,91	1,321
12. Вялый – энергичный	0,34	1,587	0,72	1,410	1,35	1,957
15. Шумный - тихий	1,83	1,224	2,51	0,840	2,19	1,044
18. Нелюдимый – общительный	1,96	1,194	2,23	1,267	2,13	1,293
21. Активный - пассивный						

Таблица 2.
Различия в описаниях портретов «я как курсант», «курсант, с которым легко общаться» и «курсант, создающий коммуникативные барьеры в общении»

Шкалы «личностного дифференциала»	Т значения (t-критерий Стьюдента) при сравнении портретов «я как курсант» и «курсант, создающий коммуникативные барьеры в общении»	р различий портретами курсант, создающий коммуникативные барьеры в общении»	Т конкретные значения статистики (t-критерий Стьюдента) при сравнении портретов «курсант, с которым легко общаться» и «курсант, создающий коммуникативные барьеры в общении»	р уровень значимости различий между портретами «курсант, с которым легко общаться» и «курсант, создающий коммуникативные барьеры в общении»
1. Обаятельный – непривлекательный	26,109	0,000	28,346	0,000
2. Слабый – сильный	27,150	0,000	26,110	0,000
3. Разговорчивый – молчаливый	24,675	0,000	36,446	0,000
4. Безответственный – добросовестный	16,481	0,000	14,019	0,000
5. Упрямый – уступчивый	1,209	0,228	1,261	0,209
6. Замкнутый – открытый	24,261	0,000	34,172	0,000
7. Добрый – злой	12,425	0,000	14,791	0,000
8. Слабовольный – волевой	25,342	0,000	28,037	0,000
9. Деятельный – бездеятельный	18,618	0,000	18,857	0,000
10. Черствый – отзывчивый	18,606	0,000	20,322	0,000
11. Решительный – робкий	20,548	0,000	25,625	0,000
12. Вялый – энергичный	24,898	0,000	29,434	0,000
13. Справедливый – несправедливый	20,167	0,000	19,840	0,000
14. Зависимый – независимый	14,511	0,000	19,684	0,000
15. Шумный – тихий	8,244	0,000	9,904	0,000
16. Враждебный – доброжелательный	13,944	0,000	18,281	0,000
17. Уверенный – неуверенный	26,480	0,000	28,297	0,000
18. Нелюдимый – общительный	28,075	0,000	38,401	0,000
19. Честный – лживый	20,485	0,000	18,378	0,000
20. Несамостоятельный – самостоятельный	20,773	0,000	23,659	0,000
21. Активный – пассивный	26,225	0,000	26,670	0,000

различия между образами «я как курсант» и «курсант, создающий коммуникативные барьеры в общении» обнаружались для качеств, относящихся к факторам «активность» (общительный, активный, энергичный, разговорчивый, открытый), «сила» (сильный, уверенный самостоятельный) и «оценка» (обаятельный). Наибольшие различия между портретами «курсант, с которым легко общаться» и «курсант, создающий коммуникативные барьеры в общении» зафиксированы для качеств, относящихся к факторам «активность» (общительный, разговорчивый, открытый, энергичный, активный), «сила» (уверенный, волевой, сильный) и «оценка» (обаятельный).

Следует отметить, что различия по фактору «активность» и «сила» при сравнении вышеперечисленных портретов выражены сильнее, что еще раз свидетельствует в пользу того, что при оценке курсанта, создающего коммуникативные барьеры в общении, значимыми являются не социально привлекательные черты, а наличие у данного военнослужащего личностных свойств коммуникативной пассивности и «слабости я».

Таким образом, на основе обобщения полученных результатов можно сделать вывод о том, что в представлениях опрашиваемых военнослужащих возникновение коммуникативных барьеров в общении с курсантом связывается не с отсутствием у него социально-желательных психологических характеристик, а с наличием у него личностных свойств коммуникативной пассивности и «слабости я»: молчаливости, замкнутости, необщительности, пассивности, неуверенности в себе, слабовольности, робости, слабости. Именно эти качества и составляют обобщенный психологический портрет курсанта, создающего коммуникативные барьеры в общении.

Знание личностных качеств, способствующих возникновению коммуникативных барьеров в общении, поможет курсанту лучше понять себя, свой внутренний мир, осознать социально-психологические аспекты своего «Я»: социальные установки, стратегии поведения и взаимодействия, стиль общения и т.п. С другой стороны, они позволят ему лучше понять окружающих его сослуживцев, создать такую ситуацию общения с ними, которая наиболее плодотворно

отражалась бы на их внутреннем психическом состоянии, что будет способствовать улучшению межличностных взаимоотношений, а, следовательно, и повышению результатов учебной и служебной деятельности курсантских коллективов военных институтов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аржакаева Т.А. Психологические трудности общения начинающих учителей: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1995. 222 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. Второе, доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2003. 384 с.
3. Heun L.R., Heun R.E. Developing Skills for Human Intererection. Columbus eto: Merrill, 1978, 342 p.

O. Maratova

A STUDY ON PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF A CADET WITH COMMUNICATIONAL PROBLEMS

Abstract: The author of this article depicts the psychological portrait of a cadet with communicational problems, using psychosemantic technique "Personal differential" by Etkind. The research, done on 151 cadets of military school, makes it possible to state, that a person suffers from communicational problems not due to lack of some social or psychological qualities, but rather due to occurrence of personal communicational features like passivity, uncertainty, timidity, etc.

Key words: psychological portrait, communicational problems, performance efficiency, military collective.

МЕХАНИЗМ ВОЗДЕЙСТВИЯ РЕКЛАМНОГО КАЛАМБУРА*

«Слова – игральные фишки умных людей».
Т. Гоббс

Аннотация: В данной статье поднимается вопрос каламбура в рекламном тексте. Для привлечения внимания потребителя используются такие средства, как игра слов, искажения их обычного значения, нарушения правил языка в целях достижения эффекта, использование слов вне контекста, переносный смысл, различные формы сравнения, аллегории, метафоры, ритм, непривычный порядок слов, тропы, создание новых слов и т.д.

Ключевые слова: психологическое воздействие, психология рекламы, рекламный каламбур, психологический механизм рекламного каламбура.

Основным орудием убеждения рекламы в прессе является сам язык. В зависимости от того, какими языковыми средствами будет представлена та или иная информация, зависит эффективность воздействия рекламного текста на потребителя. Тексту, который рекламирует определенный товар, свойственен признак содержания и внешнего оформления как вербальный и визуальный способ воздействия. Как правило, большинство людей в первую очередь обращают внимание на разного рода призывы и графически выделенные предложения побудительного характера.

Для привлечения внимания потребителя используются такие средства, как игра слов, искажения их обычного значения, нарушения правил языка в целях достижения эффекта, использование слов вне контекста, переносный смысл, различные формы сравнения, аллегории, метафоры, ритм, тропы, непривычный порядок слов, создание новых слов и т.д. [1].

Лингвистическая структура рекламных текстов определяется функциями рекламы как средства информации о новых товарах или услугах, с целью закрепления положительного образа рекламируемого товара или услуги. Главное, чтобы текст

рекламы дал нужную информацию, воздействовал на эмоции потребителя, побуждал к действию.

Суть любого рекламного высказывания, смысловой центр любого рекламного текста сводятся к рекламному предложению; рекламное предложение – это главная цель рекламной коммуникации, основное содержание текста, представляющее собой словесное предъявление предмета рекламы в благоприятном для источника виде. Как указывает О.В. Орлова, «дифференциальные признаки коммуникативного акта рекламы и рекламное предложение определяют форму языкового выражения и способы ее интерпретации» [2].

Стремление убедить, лежащее в основе любой рекламы реализуется в трех категориях: *пафос* (взывает к чувствам), *логос* (опирается на доводы разума) и *этос* (апеллирует к нормам культуры) [3]. Категория пафоса в рекламе строится на игре со словом, реклама пытается убедить клиента, развлекая его, создавая положительные эмоции, т.е. обращаясь к его чувствам. Рассмотрим, каким образом каламбур реализует коммуникативно-прагматические задачи рекламного текста.

В Оксфордском словаре каламбур определяется как игра слов, основанная на одновременной реализации нескольких значений многозначного слова, или реализации значений омонимичных слов, причем целью данного приема может быть как юмористическая, так и нет:

- Безопасное удоVOLVствие;
 - Белеет Паккард одинокий (компьютеры ПАККАРД БЕЛЛ);
 - АБСОЛЮТное качество (водка АБСОЛЮТ);
 - МОЛЬВИНА (средство от моли);
 - ФОТО-СИНТЕЗ (выставка-продажа фотоаксессуаров);
 - ОК NOW (имя для окон из ПВХ)
- Многие каламбуры представляют собой такие виды малоформатных текстов, как сентенции, максимы, афоризмы, например:
- "...but poetry is much verse."

* © Морозова Т.А.

– Reading whilst sunbathing makes you well red.

– Посуда бьется к счастью. Наша посуда к счастью не бьется.

– В красивой жить не запретишь! (Интерьеры квартир).

Психологической основой такого воздействия является когнитивный механизм формирования смысла в каламбурных образованиях, представляет собой интеграцию отличных друг от друга ментальных пространств, между которыми окказионально обнаруживается некоторая смысловая связь. Проецируемые из разных исходных пространств, элементы вступают в новые, не существовавшие ранее отношения.

Близким к каламбуру по механизму образования и функционированию, а также по коммуникативной функции в текстах определенного жанра является паронимия или рифмуемые слова. Сущностью стилистического эффекта в данном случае является использование двух близких по форме (графической или звуковой) лексем, но разных по содержанию. Общий принцип содержательного взаимодействия связанных паронимией или рифмой лексических единиц определяется и управляется коммуникативно-прагматической установкой говорящего на достижение определенного коммуникативно-содержательного, семантического и оценочно-прагматического эффекта в описании денотата.

Данный замысел как часть общей коммуникативной задачи говорящего в конкретных контекстуальных обстоятельства реализуется через механизм привязки к элементам единой денотативной ситуации двух (и более) денотативно-разнородных единиц. В процессе содержательного взаимодействия двух лексических единиц происходит своего рода «обмен» содержательными, когнитивно-оценочными характеристиками [4].

Таким образом, особенностями действия механизма каламбура являются: окказиональность, преднамеренная ошибка в категоризации, «перекатегоризация» концепта, заимствование когнитивных признаков, наличие смыслопорождающих операторов.

Под *окказиональностью* мы понимаем такое свойство каламбура, как узкоконтекстуальная интерпретация. Двойственность смысла порождается в контексте и в

контексте же и остается. Дополнительные содержательные характеристики слова-реципиента, заимствуемые от слова-донора, интерпретируются как принадлежащие ему только в данном случае употребления. В любых других условиях они не проявляются, равно как и ни в коем случае не переходят в интенционал значения слова.

Преднамеренная ошибка в категоризации является основанием механизма «заимствования» семантических признаков словом-реципиентом. Данный феномен своего рода «перекатегоризации» обусловлен возможностью смыслового ассоциирования двух слов на основе формального сходства. Причиной возможности такого ассоциирования, на наш взгляд, является своего рода логическая ошибка, ошибка в категоризации: «общность формы → общность в значении». Иными словами, свойственная человеку способность все подвергать категориальному членению, мыслить любой фрагмент действительности в рамках существующих категорий используется как «ловушка» для мысли, для совмещения ранее несовместимого. Действительно, *категоризация* как осмысление объектов и явлений в рамках категорий – обобщенных понятий – является одним из основополагающих свойств человеческого сознания. В процессе осмысления действительности человеческое сознание относит отдельные фрагменты мира к определенным разрядам, категориям – устанавливая общие черты с другими фрагментами и выделяя особенные черты, отличающие данную категорию от других. Установление общности фрагментов действительности и выработка для этой общности мышлением обобщающего понятия, которое часто (но не обязательно) закрепляется в языковой единице, представляет собой категоризацию как когнитивный процесс. Форма также может служить основанием категоризации. Соответственно, формальное сходство знаков – а именно форма прежде всего является объектом восприятия и анализа – может стать основанием причисления данных объектов к одной категории и, как следствие, наделение их общими признаками. В случае каламбура ошибка в категоризации является не случайной, а целенаправленной, преднамеренной.

Механизм «наведения» ошибочной категоризации, закрепления ошибки и

установления на этой основе новых логических связей между объектами можно назвать своего рода «окказиональной перекатегоризацией» понятия.

Однако корректная интерпретация результата перекатегоризации – бленда – зависит от ряда смыслообразующих факторов. Прежде всего это тот компонент высказывания, который активизирует «наведение смыслов» – это может быть ключевое слово, свойственная слову-донору комбинаторика, идиоматическое употребление и под., которые в данном случае можно назвать смыслопорождающими операторами.

Представляется важным подчеркнуть, что семантический механизм взаимодействия лексем при порождении каламбура определяется и управляется коммуникативно-прагматическим замыслом, речевой интенцией говорящего. Основная задача заключается в формировании у слушающего должного образа и требуемой оценки определенного денотата – рекламируемого объекта. Это может быть собственно продукт (например, автомобиль Вольво), компания, производящая определенные продукты (например, LG), действие потребителя, к которому его побуждает реклама (*pack; be in*) и так далее.

Коммуникативно-прагматической целью рекламного текста является наделение данного денотата положительными характеристиками, соответственно, лексема-реципиент выступает в качестве реципиента некоторых положительно-оценочных содержательных признаков. Процесс заимствования данных признаков осуществляется за счет особого приема – косвенного привлечения к описанию этого денотата, помимо его прямого обозначения, имен, выступающих в качестве доноров дополнительной когнитивной и прагматической информации других имен (лексемы-доноры). Требования, предъявляемые к слову донору в рамках каламбурного рекламного текста:

- лексема-донор должна иметь некоторое формальное сходство с лексемой-реципиентом (на основе полисемии, омонимии, паронимии, рифмы, окказиональных морфологических транспозиций);

- лексема должна иметь положительные оценочные коннотации либо на системном уровне, на уровне словарного значения,

либо на уровне контекстуального употребления в определенной структуре;

- поиск и отбор нужного из когнитивного и оценочно-прагматического содержания слов-доноров опирается на контекст, фоновые знания коммуникантов, при необходимости корректируется в речи.

В результате в рекламном тексте преднамеренная ошибка в категоризации приводит к приобретению словом-реципиентом (а именно оно и номинирует рекламируемый продукт) положительных оценочных семантических характеристик с целью создания положительного имиджа продукта.

Таким образом, персуазивный эффект может быть достигнут:

- 1) за счет экспрессивности, новизны формы, «нарушения» нормы и в этом смысле яркой привлекательности текста;

- 2) за счет приобретения словом, обозначающим рекламируемый продукт, положительных оценочных характеристик, которые предоставляются словом-донором.

Данные факторы срабатывают только в комплексе. «Чистая» экспрессивность за счет новизны формы может поразить, привлечь внимание, но не «транспонировать» положительные характеристики.

Например, в рекламе автомобиля марки *Volvo* было использовано слово *revolution*. Окказиональная номинация была образована на основе формального сходства. В результате объединения двух совершенно разных слов, имеющих разное значение, разную денотацию (Вольво и революция), получилась номинация с характерным смешением семантических компонентов, необходимых для достижения рекламного эффекта – персуазивности. Денотатом является некоторое гибридное пространство – «Вольво – революция в мире автомобилей». В то же время номинация имеет ярко выраженный экспрессивный и положительный оценочный коннотат: революционность ассоциируется с нововведениями, прорывом вперед и так далее, а в гибридном пространстве революционность ассоциируется с Вольво.

В рекламе *Nokia: Be closer – be more NOKIA* обнаруживаем следующие смыслопорождающие операторы, формирующие положительный имидж продукта:

- параллелизм структур с морфологической формой императива (*be closer – be*

more ...), имплицитно значение условия: если хочешь быть ближе (если хочешь быть на связи) будь с Nokia;

– появление лексем *closer* и *more* Nokia в идентичной морфологической форме сравнительной степени, синтаксической позиции создает эффект семантической идентичности, Nokia приобретает положительные импликации («быть ближе, быть на связи – это хорошо»);

– ненормативность использования Nokia в качестве прилагательного, окказиональная конверсия – адъективация номена является основанием экспрессивности рекламного слогана.

Парадоксальное, на первый взгляд, появление смысла из всего формальных совпадений знаков имеет глубокие психологические корни. Адекватное восприятие текста, по мнению психолингвистов, допускает определенные помехи при передаче информации. В частности, известно, что слово может быть понято и в случае пропуска некоторых букв или их случайной замены – «*известно, чт слово мжет быть пнято и в слчае прпуска нктрых бкв или их сдучайной замены*». Время, затраченное на обработку информации, переданной с искажением формы, увеличивается, однако увеличение когнитивных затрат окупается – информация, полученная с привлечением дополнительных когнитивных усилий, прочнее сохраняется в памяти. Данный психологический феномен успешно используется в рекламе.

Анализируя рекламные слоганы, основанные на каламбурных языковых единицах, отметим тенденцию к использованию гибридных номинаций. Данную тенденцию, несмотря на возможные протесты тех, кто отстаивает «чистоту» языка, нельзя игнорировать, поскольку этот процесс отражает как социолингвистические и межкультурные тенденции, так и глобализацию в сфере бизнеса – номены и бренды являются международными запатентованными названиями и нуждаются в продвижении именно в их оригинальной форме. С другой стороны, действительно, «положительный образ» англоязычного наименования часто является мотивом использования в рекламе смешанных, гибридных лексических единиц, элементы которых принадлежат русскому и английскому языкам – и в этом случае иногда встречаются курь-

зные образования. Тем не менее, несмотря на смешанный характер, рекламная эффективность таких единиц основана на том же самом принципе смыслопорождения. Персуазивность реализуется за счет экспрессивности (новизна формы) и формирования положительного оценочного импликационала у компонента, номинирующего рекламный продукт (заимствуемого у лексемы или структуры-«донора»). Орфографически компоненты таких гибридов могут оформляться по-разному:

– с использованием русской орфографии – *хорошоппинг* (хорошо + шоппинг/shopping);

– с использованием английской орфографии – *BEERloga* (beer = пиво как переосмысленный паронимический компонент названия бара: «Берлога»), *Beeresta* (название пивного бара в русском стиле;

– с использованием как английской, так и русской орфографии: *SPAсение* (в рекламе СПА-курорта, *texxимальный* успех (в рекламе бренда и магазина одежды Mexx: «С «MEXX» всегда MEXXимальный успех! (название бренда и магазина одежды «MEXX» + максимальный). *отмеCHEETOSные* новости (отменные + «CHEETOS» – название рекламируемого продукта – кукурузных чипсов); *Там хорошо, где у нас NET* (в рекламе услуг провайдера сети Интернет); *SOSTABЬ КОМПАНИЮ ЖИВЫМ* (реклама наркологической клиники (sos – сигнал о помощи + составить)).

Можно сделать вывод, что принцип действия рекламного каламбура в формировании ассоциативного смысла базируется на основе (случайного) совпадения формы. Суггестивная функция рекламного каламбура реализуется через такие приемы как, нарушения правил языка, использование слов вне контекста, переносный смысл, различные формы сравнения, аллегории, метафоры, ритм, тропы, преднамеренная ошибка в категоризации, «перекатегоризация» концепта, заимствование когнитивных признаков, наличие смыслопорождающих операторов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Стриженко А.А. Прагматическая ориентация рекламы.// Прагматические аспекты функционирования языка. Барнаул, 1983. С. 31-38.
2. Орлова О.В. Художественный и рекламный

текст: принципы регулятивности // Вестник ТГПУ. 2006. Выпуск 5 (56). С. 129-133.

3. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. М.: АСТ, 2007. 286 с.

4. Прокопчик О.Д. Семантические механизмы и прагматические функции паронимии: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2005. 16 с.

T. Morozova

THE MECHANISM OF INFLUENCE OF THE ADVERTISING PUN

Abstract: This article deals with the

question of pun in advertising. Advertising is used to attract consumer's attention. Used such means as a linguistic game, changing of its usual meaning, grammar breaking to achieve affect, using words out of a text and in a figurative sense, different degrees of comparison, allegorrry, rhythm, unusual word-order, tropes, forming new words, etc.

Key words: psychological influence, advertising psychology, an advertising pun, the psychological mechanism of an advertising pun.

УДК 372.2.01

Фролова О.Л.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ 6–8 ЛЕТ В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ЛЕТНЕГО ЛАГЕРЯ*

Аннотация: В статье описывается специфика кризисного состояния на крайнем Северо-Востоке России в связи с последствиями социально-экономических изменений в стране. В разрезе многочисленных социально-экономических проблем общества поднимаются вопросы помощи и поддержки социально неблагополучной категории детей.

Ключевые слова: адаптационный синдром, дети группы риска, социально-психологическая помощь, психология социальной работы.

В последние десятилетия в нашей стране происходят резкие изменения в экономической, политической, социальной жизни. Магаданская область является своеобразным индикатором, на территории которой происходят бурные миграционные процессы. Закрывающиеся поселки и села влекут сокращение числа дошкольных общеобразовательных учреждений, в результате чего пополняется группа детей, которых можно отнести к категории социально неблагополучных, неохваченных детскими организациями и учреждениями (детсадами, школами, детдомами, детскими библиотеками, домами творчества, детскими спортивными школами и т.д.), а также проживающих в местах, отдаленных от

общеобразовательных учреждений (малые народности Севера).

В исследованиях психологов Г. У. Солдатовой, О. Е. Хухлаева, Л. А. Шайгеровой, О. Д. Шаровой подчеркивается, что миграционные процессы приводят к возникновению комплекса “детских” проблем, которые характеризуются определенной спецификой и требуют детального и безотлагательного рассмотрения, важнейшими из которых являются:

- психологические стрессы, связанные с вынужденной сменой места жительства и нарушением структуры привычных культурно-коммуникативных, родственно-семейных, природно-территориальных и других связей;

- трудности вживания в новую для ребенка среду общения и как следствие нередко возникающие состояния отчужденности и отверженности, тревожности и агрессивности.

Дети переселенцев, как и взрослые (их родители), сталкиваются с рядом проблем, препятствующих их интеграции в новый социум. Важнейшими среди них являются: психологические стрессы, связанные с вынужденной сменой места жительства; чувство лишения, возникающее из-за потери привычного образа жизни; трудности вживания в новую для ребенка среду общения; путаница в самоидентификации; адап-

* © Фролова О.Л.

тация к новой системе образования и др.

Таким образом, дети тяжело переживают адаптационный синдром, то есть процесс привыкания организма ребенка к новым микросоциальным условиям (города, района, ДОУ, школы и др.), характеризующийся функциональными изменениями со стороны нервной и сердечно-сосудистой системы, снижением иммунитета и темпа нарастания массы тела, проявляющийся разной степенью тяжести (легкой, средней, тяжелой).

В последние годы ряды социально неблагополучных детей пополнились в результате стихийных бедствий, межнациональных и вооруженных конфликтов, а также вследствие прогрессирующих тенденций разрушения нравственных устоев семьи, разительной бездуховности, отсутствия объективной цензуры в средствах массовой информации, утраты важных человеческих ценностей, пьянства и аморального образа жизни родителей, роста числа матерей-одиночек, несовершеннолетних матерей.

Анализ исследования педагогов и психологов (Е.М. Рыбинского, В.Т. Кудрявцева, Е.Б. Бреевой, А.В. Мудрик и др.) позволяет утверждать, что характеристика социального благополучия детей зависит в первую очередь от социально-экономического положения страны. Нестабильность социально-политической обстановки, негативные последствия перехода к рыночным отношениям, дороговизна товаров и услуг, инфляция, безработица и вынужденная миграция населения отрицательно влияют на состояние здоровья, качество питания детей, их образование, воспитание и организацию досуга. Возможности родителей расходовать деньги на воспитательные цели: приобретение книг, игрушек, организацию отдыха и свободного времени детей стали весьма ограничены.

По мнению Н.Н. Савиной, Л.Я. Олиференко, Е.Е. Чепурных политическое, экономическое, социальное, демографическое неблагополучие в обществе приводит к резкому увеличению в обществе количества социально неблагополучных детей, детей группы риска. Авторы раскрывают контекстное наполнение понятию «дети группы риска» - это личная несостоятельность, проявляющаяся в детские годы в деятельности, поведенческой и отношенческой

сферах, обуславливающая неуверенность в себе, незащищенность, тревожные ожидания и являющаяся мощным деструктивным фактором, искажающим развитие личности, поведение, дестабилизирующим их психологическое состояние.

Анализируя психолого-педагогическую литературу, Л.Я. Олиференко показывает, что термин «дети группы риска» имеет некоторую неопределенность: с одной стороны – это риск для общества, который создают дети данной категории; с другой – они сами постоянно подвергаются в обществе риску потери жизни, здоровья, нормальных условий для полноценного развития. Исходя из этого, автор считает, что основной отличительной особенностью категории таких детей является то обстоятельство, что формально, юридически они считаются детьми, не требующими специальных подходов (у них есть семья, родители, они могут посещать обычное образовательное учреждение и т. д.), но фактически в силу причин различного характера, от них не зависящих, эти дети оказываются в ситуации, когда в полной мере не реализуются или вообще попираются их базовые права, закрепленные Конвенцией ООН о правах ребенка и другими законодательными актами, - право на уровень жизни, необходимый для их полноценного развития, и право на образование. Сами дети своими силами неспособны решить эти проблемы, зачастую потому, что они не могут осознать или не видят выхода из трудной жизненной ситуации. При этом дети не только испытывают воздействие негативных факторов, но очень часто не находят помощи и сочувствия со стороны окружающих, не получают социально-педагогической поддержки.

В последнее десятилетие неслучайно появление в педагогике термина «поддержка», которое рассматривается как профессиональная деятельность специалистов в общеобразовательных учреждениях, направленная на оказание помощи детям в решении их проблем, прежде всего развивающих и учебных. Исследователи педагогики поддержки (Н.Б. Крылова, О.С. Газман, Г.Б. Корнетов) предлагают не вести ребенка за собой, не управлять им, его развитием, а скорее следовать за воспитанником, создавать условия для самоопределения, самоидентификации и самореализации, поддерживать его в осуществлении своей

самости, помогать в решении собственных проблем.

В ДОУ, школе, социальном учреждении или учреждении дополнительного образования педагогу и психологу в работе с детьми необходимо тесное сотрудничество. Несмотря на то, что у них разные функции, задачи и методы – предмет их профессиональной деятельности один – ребенок. Для психолога главное – обеспечение психического (полноценное психическое развитие ребенка на всех этапах онтогенеза) и психологического (духовное развитие человека, проявляющееся в самоактуализации и ориентации на гуманистические ценности) здоровья. Основная задача педагога в русле гуманизации образования – обеспечение полноценного развития ребенка, его психологического благополучия, психологической защищенности и эмоционального комфорта.

Таким образом, цель деятельности психолога и педагога формулируется сходно и ее достижение возможно лишь в ситуации полноценного взаимодействия специалистов, построенного по принципу взаимообогащения. Психолог проводит диагностику развития ребенка и разрабатывает рекомендации педагогу. А педагог формулирует запрос исходя из проблем и задач педагогической практики, обогащает информацию, полученную психологом, данными собственных наблюдений за ребенком. Поэтому, в своих исследованиях Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Й. Шванцара и др. отмечали, что психологическая диагностика должна быть направлена на тщательный контроль за ходом психического развития детей с целью коррекции обнаруживаемых отклонений как можно раньше.

Опыт работы практических работников (педагогов, психологов, социальных работников и др.) показывает, что у большей части детей этой категории в целом очень сильно нарушена социализация, т.е. процесс вхождения в социальную среду, усвоения социального опыта, приобщения к системе социальных связей. В то время как, по мнению исследователей, наиболее активно социализация протекает в детстве. Неумение правильно распоряжаться свободным временем отрицательно сказывается на формировании психических качеств личности, которые, как известно, закла-

дываются в деятельности. Чем уже поле деятельности, чем меньше видов деятельности в распоряжении ребенка, тем больше возникает проблем с окружающими его сверстниками и взрослыми.

Выделяются три сферы, в которых процесс становления личности происходит наиболее эффективно: деятельность, которой занимается ребенок, его общение и развитие, становление самосознания. В приемлемых для развития ребенка условиях, на протяжении дошкольного возраста он осознает себя в отношениях с окружающими людьми, научается самостоятельно играть, действовать.

Пробелы как в развитии игровой деятельности, так и в общем психическом развитии детей часто бывают столь значительны, что специалистам (педагогам, психологам и др.) приходится применять целую систему развивающих и психокоррекционных занятий. При поступлении в школу такие дети оказываются слабо мотивированными к учению (у них не сформирована внутренняя позиция школьника, отсутствуют произвольность поведения, навыки общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми и т.д.).

В случае психического недоразвития ребенка, либо при наличии таких индивидуальных особенностей (психических и физических), которые мешают ребенку нормально общаться и развиваться в школе, наступает школьная дезадаптация (Н.Г. Лусканова, И.А. Коробейников, Г.Ф. Кумарина), которая формируется в результате несоответствия социопсихологического или психофизиологического статуса ребенка требованиям новой социальной ситуации, то есть ситуации школьного обучения. Школьная дезадаптация приводит не только к низкому уровню успеваемости, но и, усугубляя нервно-психические расстройства, может привести к патологическим заболеваниям. Поэтому, чем раньше будут приняты меры, необходимые для осуществления профилактики школьной дезадаптации, тем эффективнее они окажутся.

В связи с этим возникает проблема готовности детей к обучению в школе, так как своевременно социальными институтами не создаются необходимые условия, обеспечивающие такую подготовку. Между тем, готовность ребенка к обучению в школе является одним из важнейших итогов

психического развития в период дошкольного детства и предполагает не только достижения определенного уровня физической зрелости, но и комплексное развитие интеллектуальной, эмоционально-волевой, личностной и социально-психологической сфер личности. Особое значение среди показателей школьной готовности, в исследованиях Л. И. Божович, имеет мотивационный план или так называемая «внутренняя позиция школьника», характеризующая внутренний мир ребенка, те изменения, которые должны произойти для того, чтобы ребенок смог хорошо приспособиться к новой ситуации развития.

В отечественной психологии проблемы готовности к школьному обучению рассматриваются в работах Л.С. Выготского, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, Н.Г. Салминой, Е.Е. Кравцовой и др. Во всех исследованиях, несмотря на различие подходов, признается факт, что эффективным школьное обучение будет только в том случае, если первоклассник обладает необходимыми и достаточными для начального этапа обучения качествами, которые затем в учебном процессе развиваются и совершенствуются. Таким образом, подготовка ребенка к школе должна быть комплексной и осуществляться на протяжении всего дошкольного детства.

Происходящие в государстве, обществе, образовании перемены предъявляют новые требования к характеру и качеству отношений образовательных учреждений и семьи, развитию новых форм дошкольного образования. В сложившихся условиях необходима такая система государственных и общественных учреждений, которая на основе организации досуговой деятельности детей данной группы помогла бы решить задачи их социальной адаптации, трудового и нравственного воспитания, духовного и физического развития.

Формами оказания социально-психологической, педагогической помощи и поддержки социально неблагополучным детям, детям группы риска также могут быть:

- группы кратковременного пребывания при ДОУ, школах, социально-педагогических центрах, детско-юношеских клубах (с питанием, без питания);
- группы подготовки к школе (при ДОУ, школах, социально-педагогических

центрах, детско-юношеских клубах, летних оздоровительных лагерях);

- индивидуальная помощь специалистов на дому воспитанника;
- группы кратковременного пребывания воспитанника на дому специалиста;
- посменное пребывание в летнем оздоровительном лагере с дополнительной подготовкой к школьному обучению.

Результат социального становления детей в данных учреждениях можно рассматривать в двух аспектах:

- первый аспект – сформированность социальной позиции, активность, устойчивость в освоении детьми системы социальных ролей, развитие их индивидуальности.
- второй аспект — развитие самого учреждения дополнительного образования, совершенствование его программ, направленных на успешную социализацию и развитие детей.

По данным исследований Л.Д. Якимовой, А.В. Косенко, Ю.Н. Ульихина в последние годы отмечается ухудшение состояния здоровья детей в Магадане и Магаданской области. Возросла численность детей с хронической патологией. Количество здоровых детей (по медицинским показаниям) в Магадане составляет 13,2 на 100 обследованных детей. Среди заболеваний, имеющих наибольший рост, отмечаются: инфицированность туберкулезом, болезни нервной системы и органов чувств, болезни костно-мышечной системы и соединительной ткани, болезни органов дыхания, болезни кровообращения, отмечается рост патологии сердечно-сосудистой системы. Постоянно растущее неблагоприятное влияние экологической ситуации, психоэмоциональной обстановки, а также стрессы приводят к истощению и даже срыву адаптационных механизмов ребенка. В этих условиях очень важно развивать любые формы оздоровления детей.

В рамках решения задач психопрофилактической и психокоррекционной работы по укреплению здоровья детей необходимо создавать охранительные режимы, использовать организационные мероприятия, индивидуальный педагогический подход с учетом психологических особенностей ребенка. Кроме этого, технологии оздоровления и реабилитации должны учитывать географические, климатические,

экологические условия, демографические показатели, состояние здоровья, национальные особенности жизни детей. Постоянно растущее неблагоприятное влияние различных ситуаций, а также стрессы приводят к истощению и даже срыву адаптационных механизмов ребенка. В этих условиях очень важно развивать любые формы оздоровления детей.

В научных кругах неслучайно поднимают вопросы оздоровления детского населения страны. В психолого-педагогической литературе, понятие «оздоровление» представляется в узком (физическое, анатомо-физиологическое оздоровление) и в широком (создание оптимального климата в детском коллективе, т.е. духовное, личностное оздоровление) смыслах. Оздоровительная деятельность предполагает создание условий и проведение комплекса мероприятий, направленных на охрану и укрепление здоровья детей, расширение их адаптационных возможностей. Оздоровительная работа объединяет усилия различных служб: медицинской, образовательной, социальной, психологической и др. — и строится на единых принципах и подходах к проведению необходимых мероприятий — дифференцированности, этапности, преемственности, комплексности.

По мнению многих исследователей детства (А.Н. Фроловой, В.И. Бондарь, С.Р. Коновой, Ю. Таран и др.), летний период позволит совместить отдых с целым спектром разнообразных развивающих мероприятий и, таким образом, сократить объем упущенного в развитии ребенка. Модель социально-психологической и педагогической работы летнего оздоровительного лагеря обладает большими позитивными возможностями и резервами, позволяющими более результативно решать многие проблемы социальной адаптации и реабилитации детей, совмещать с дополнительной подготовкой их к школьному обучению.

В содержании летнего оздоровительного лагеря следует особо выделить аспекты:

- во-первых, оздоровительная составляющая жизни в лагере, предполагающая оптимальный двигательный режим, закаливание, сбалансированное питание, рациональный суточный распорядок, гигиенические навыки и правильный образ жизни;

- во-вторых, оздоровительный отдых детей как мощный аккумулятор «зарядки» и «разрядки»: психической, нравственной, этической, эстетической, физической. В системе организованного отдыха действует принцип преемственности и непрерывности общения и воспитания, который способствует всестороннему раскрытию и развитию личности детей; позволяет детям отдохнуть, снять физическую и психологическую перегрузки; создает новые условия для того, чтобы обогатиться опытом; помогает проверить, применить и получить новые, окрашенные игрой знания и умения в различной практической коллективной работе, развивающей ребячью самореализацию, инициативу и самостоятельность. Известно, что разумное сочетание отдыха и труда, спорта и творчества дисциплинирует ребенка, балансирует его мышление и эмоции;

- в-третьих, система организованного отдыха для ребенка благоприятна тем, что в ней взаимодействуют педагогические, психологические, медицинские, социальные и индивидуальные связи. Время летнего отдыха дети могут использовать также для любимых игр, спорта, дела и т.д.

Таким образом, организованный отдых одновременно выполняет оздоровительную, развивающую, культурологическую, коммуникативную, психотерапевтическую функции.

Летний оздоровительный лагерь поможет полнее определить особенности в работе с социально неблагополучными детьми, выявит объективные положительные факторы социально-психолого-педагогической деятельности лагеря: занятость детей разноплановой интересной деятельностью; интенсивность освоения детьми различных видов деятельности; изменение позиции ребенка; определение природно-климатической базы; соблюдение четкого режима жизнедеятельности и питания; латентный (завуалированный, скрытый) характер развивающей, коррекционной, реабилитационной, психолого-педагогической помощи и поддержки воспитанникам.

Взаимодействие педагогов, психологов, других специалистов, а также применение нетрадиционных методов и форм работы, покажет эффективность всех видов развивающего воздействия. Очень важно создавать такие условия и психологический

климат, в которых ребенок сумел бы максимально осмыслить свою индивидуальность, раскрыть свои желания и потребности, постичь свои силы и способности, свое значение в жизни, в семье, в обществе.

Правильная организация педагогического процесса в летнем оздоровительном лагере несомненно повысит интеллектуальный, психологический, этический, иммунологический и другие адаптационные механизмы детей этой социальной группы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Актуальные проблемы современного детства: Сб. научн. трудов. / НИИ детства РФ; Под общ. ред. Е.М. Рыбинского. М., 1999.
2. Быков Л. В., Шульга Т. Н. Психологическая служба в учреждениях социально-педагогической помощи и поддержки детей и подростков. М., 2001.
3. Гринченко И. С. Игра в теории, обучении, воспитании и коррекционной работе. М.: «ЦГЛ», 2002.
4. Инновация в работе специалистов учрежде-

ний социально-педагогической поддержки. / Л. Я. Олиференко, Е. Е. Чепурных, Т. И. Шульга, А. В. Быков. М., 2001.

5. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М, Педагогика поддержки. М., 2001.
6. Шкатова Е. А., Якимчук С. А. Региональные исследования развития детей дошкольного и младшего школьного возраста // Вестник СМУ. Выпуск 7. Ч.1. Магадан, 2006.

O. Frolova

SOCIO-PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF 6-8 YEAR OLD CHILDREN IN SUMMER CAMP

Abstract: The author of this article talks about some specific consequences of socio-economical changes in Russia that took place in extreme north-eastern parts of the country. The main subject of the article is the support of children from social risk groups.

Key words: adaptational syndrome, risk group children, socio-psychological support, psychology of social work.

РАЗДЕЛ IV.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.018.1

Шевченко О.Г.

СОЦИАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ МАТЕРИ И ОРИЕНТИРОВКА ДОШКОЛЬНИКА В ДЕЙСТВИИ*

Аннотация: В статье рассматривается роль взрослого в овладении ребенком предметным действием. Конкретизируется понятие социальной ситуации развития ребенка, вводится положение о семейном и внесемейном социальном окружении. Анализируется влияние отношения матери к социальному окружению дошкольника на его ориентировку в действии. Приводятся результаты исследования взаимосвязи социальной позиции матери и характера действия дошкольника.

Ключевые слова: действие, деятельность, социальная позиция, поэтапное формирование умственных действий.

Изучение ориентировочной деятельности и организации действия ребенком было одним из основных направлений работы самых известных психологических школ. В генетической психологии действие признавалось основной единицей анализа психических процессов. Ж.Пиаже рассматривал действие как основу изучения интеллектуальной организации психики. Его научный интерес был направлен на рассмотрение взаимодействия ребенка с предметной логикой объекта, для постижения которой ребенку необходима определенная степень развитости интеллекта. Действие, как совместный с взрослым социо-культурный процесс, и роль взрослого в развитии действия в концепции Пиаже не учитывалась.

В отличие от Пиаже, психологи Московской психологической школы признавали положение о социальной и общественной природе деятельности и действия. Л.С. Выготский определил, что первичной формой организации действий ребенка являются интерпсихические действия, т.е. сов-

местные с взрослыми действия, в логике которых закладываются высшие психические функции, определяющие организацию психики человека.

А.Н. Леонтьев отмечает значимость взрослого в овладении ребенком операциями, как компонентами организации действия: «Хотя эти операции объективно воплощены в орудии, для ребенка, субъективно, они только заданы в нем. Они открываются ему лишь в силу того, что его отношения к предметному миру опосредованы его отношениями к людям. Взрослые показывают ребенку способ действия с орудием, помогают ему адекватно употребить его, т.е. строят у него орудийные операции» [3;12].

Метод поэтапного формирования умственных действий был также разработан П.Я.Гальпериным в логике культурно-исторического подхода Л.С.Выготского. В культурно-исторической психологии интериоризация понимается как переход от социальной, развернутой межличностной структуры действия в социальной ситуации развития к индивидуальному личностному действию ребенка. П.Я.Гальперин исследовал логику перехода от развернутой внешней материализованной формы действия к свернутой, интериоризированной его форме, и показал, что действие в его начальной форме сильно отличается от уже сформировавшегося действия. Однако сформировавшееся действие сохраняет ту функциональную структуру, которая была заложена в его ориентировочной основе при формировании.

Н.Ф. Талызина, рассматривая метод поэтапного формирования умственных действий в школьном обучении, также обращает внимание на межличностную, общественную составляющую процесса орга-

* © Шевченко О.Г.

низации действия и овладения предметом. «Роль старшего поколения, заключается в том, что оно организует деятельность нового с миром вещей так, чтобы раскрыть перед ним те их стороны, те закономерности, которые должны быть усвоены» [2;34].

С помощью метода поэтапного формирования умственных действий удалось раскрыть ряд закономерностей психического развития ребенка и конкретизировать представление об интериоризации действий. Однако исследование ориентировки ребенка в основном строилось в рамках изучения *предметных* связей деятельности. Положение о собственно *социальной* детерминации действия ребенка осталось неисследованным в полной мере. Ни проблеме индивидуальных особенностей детей в организации действия, ни проблеме социальной ситуации развития, в которой складываются эти особенности, не отводилось должной роли.

Мы исследовали взаимосвязь между социальной ситуацией развития ребенка и способами его ориентировки в действии. Мы конкретизировали понятие социальная ситуация развития, разделив семейную и внесемейную ситуацию. Эти понятия были введены нами с опорой на исследования лаборатории семьи и воспитания РАО, проведенные в 1997-2007 гг. под руководством В.К. Шабельникова. В них были показаны особенности организации жизнедеятельности по логике традиционно родовых систем, а также различия организации деятельности в государственном и родовом типе общества. На основании теоретического анализа был выделен период разрушения родовых систем, когда люди переходят от непосредственных межличностных отношений внутри родового сообщества к отношениям, опосредованным символической культурой.

В.К. Шабельников, исследуя исторические периоды развития деятельности, отталкивается от принципов культурно-исторического подхода и, в частности, от положений о том, что онтогенез духовного развития ребенка в основных формах повторяет логику исторического развития деятельности. Психические изменения, которые переживает ребенок в период дошкольного детства, во многом соответствуют содержанию исторического этапа перехода от межличностных к знаково-

опосредованным отношениям. Включение дошкольника в знаково-символическую культуру происходит посредством ролевой игры. Согласно исследованиям Д.Б. Эльконина, ролевая игра возникает на этапе развития общества, когда взаимодействие выходит за пределы межличностных отношений в семье, и ребенок осваивает культурный опыт деятельности взрослых, организованный по социальной логике.

Данные положения позволили нам выделить два качественно различных типа социальной ситуации и организации окружения ребенка. Один уровень социального окружения ребенка – это внутрисемейная ситуация общения с родителями, которая является, по сути, рудиментом семейно-родовых отношений, которые на исторически ранних этапах развития общества составляли базис организации общества, с особыми принципами отношений, системой ценностей и пр. Другой уровень – это отношения, которые возникают у детей за пределами непосредственных внутрисемейных взаимодействий и основаны на знаково-символической культуре (детский сад, улица, телевидение и пр.).

Мать сопровождает в этом процессе ребенка, проходящего стадии культурно-исторического развития. Мать является первым взрослым, с которым начинает складываться ориентировка ребенка, когда малыш овладевает операциональной стороной действия. Мать опосредует предметную, культурную логику действия ребенка, корректирует и направляет движения ребенка в соответствии с усвоенным ей культурно выработанным образцом действия, и движения ребенка преобразуются в операции. Первоначально совместные операции интериоризируются, становятся психомоторным достоянием самого ребенка, сворачиваясь и автоматизируясь. Ребенок начинает пользоваться этими операциями для знакомства с окружающим миром, и характер свернутой операциональной ориентировки определяет качество взаимодействия ребенка с любым новым предметом.

Мать, с которой у ребенка складывается взаимодействие на уровне внутрисемейных отношений, по логике семейно-родовой культуры, одновременно имеет отношение и к внесемейной знаково-символической культуре общества. Личная позиция матери и ее отношение к противоречи-

ям между семейно-родовой и внесемейной организацией жизнедеятельности, пусть даже неосознанные, будут косвенно влиять на становление действия ребенка и в семейном, и во внесемейном окружении. Мать транслирует ребенку свое отношение, например, используя в своих воспитательных программах либо традиционные семейные, либо более современные внесемейные способы и средства развития ребенка.

Дошкольник, когда логика его действия сталкивается с внесемейной организацией его активности с другим взрослым человеком, благодаря сензитивности к воздействиям социального окружения, проявляет впитанные им из отношения матери напряжения между ориентацией на семейные или внесемейные способы организации деятельности. Соотношение семейно-родового и внесемейного компонентов в воспитательной позиции матери определяет не только формирование действия ребенка внутри семейного окружения и его ориентировку при построении действия по семейно-родовой логике, но и качество взаимодействия ребенка с другим взрослым во внесемейном окружении.

Для исследования отношения матери к этим двум областям социальной ситуации развития мы разработали специальный опросник, состоящий из различных шкал, выражающих некоторые аспекты принятия или конфликтного отношения матери к семейно-родовому и актуальному внесемейному окружению дошкольника. Респонденты разделились на три группы матерей, по статистически значимым различиям в предпочтении либо семейно-родового, либо внесемейного социального окружения.

Ориентация матери на внесемейное социальное окружение. Эта группа состояла из 16 матерей, принятие актуального социального окружения которых было выше принятия родового социального окружения.

Ориентация матери на внесемейное социальное окружение и родовое социальное окружение в равной степени. В этой группе оказалось 13 матерей, у которых одинаковое принятие актуального и родового социального окружения.

Ориентация матери на родовое социальное окружение. Данная группа состояла из 18 матерей, принятие родового социального окружения которых было выше при-

нятия актуального социального окружения по нашему опроснику.

На следующем этапе мы сравнивали три выявленные группы матерей с группами детей, разделенными по характеру их ориентировки в действии на основании качественного анализа.

Ориентировка дошкольника в действии

В дошкольном возрасте способы ориентировки ребенка в действии принимают уже устоявшуюся форму, соответствующую характеру ориентировки ребенка в пространстве семейных взаимодействий. Эта форма становится явной при соотнесении способов ориентировки, характерных для того или иного ребенка, с внесемейными формами организации его деятельности.

Мы исследовали характер ориентировки старших дошкольников в действии в ситуации их взаимодействия с экспериментатором. Мы вели наблюдение в смоделированных экспериментальных ситуациях по специально разработанной сетке параметров организации действия и жестко фиксировали их. Испытуемые – дошкольники от 4,8 до 5,5 лет, 47 человек. В одной ситуации им предлагалась игра «настольный футбол» и три этапа знакомства с игрой (самостоятельное и свободное исследование игры, совместное разглядывание ее с экспериментатором, игра с экспериментатором); в другой ситуации – мяч, подвешенная корзина для мяча, и несколько обозначенных позиций разной сложности, с которых можно было совершать броски. Мы не ставили перед дошкольниками жестких задач, а предлагали им поиграть, посмотреть предложенный материал. При этом мы фиксировали их реакции как на предметное содержание ситуации, так и на межличностное взаимодействие с экспериментатором.

Мы фиксировали предметную и целевую направленность ориентировки ребенка при организации действия; операциональное обеспечение организации действия; а также характер взаимодействия дошкольника с экспериментатором.

Значимыми показателями для выделения типов ориентировки в действии стали: операциональное обеспечение действия и характер взаимодействия с экспериментатором. Выявились две формы ориентировки по первому параметру: *операциональ-*

но-хаотичная ориентировка в действии (поведение ребенка характеризуется несоответствием его операций целям действия или же постоянной хаотичной смене этих целей); **операционально-продуктивная ориентировка в действии** (поведение ребенка характеризуется четкостью координации движений, а также последовательностью выстраиваемых операций в логике реализации поставленной ребенком цели).

По характеру взаимодействия с экспериментатором мы выделили также две позиции ребенка: **интрасубъектная** – ребенок сам выстраивает свое действие и ориентировку; **интерсубъектная** – ребенок ожидает, когда экспериментатор сориентирует его относительно цели, задачи и способов действия.

В результате качественного анализа форм ориентировки дошкольников в действии, мы выделили три группы, отличающиеся по характеру ориентировки:

Операционально-продуктивный характер ориентировки. Этой группе детей присущи интрасубъектная позиция во взаимодействии с экспериментатором и такая организация ребенком действия, при которой выполняемые им операции последовательно согласуются с поставленной целью и поддаются самостоятельной коррекции с его стороны в случае их неуспешности или, просто, вследствие изменения условий. Ребенок может сам выстраивать ориентировочное действие, разворачивая для себя логику условий организации практического действия, как в случаях его непродуктивности, так и просто из любознательности. В этой группе оказалось 17 дошкольников.

Операционально-продуктивный характер ориентировки с опорой на экспериментатора. Ребенок в данной группе демонстрирует операционально-продуктивную форму ориентировки при интерсубъектной позиции, т.е. в случае, когда экспериментатор его поддерживает и помогает дополнительными структурирующими действиями вопросами и разъяснениями. При организации действия дети двигаются в предполагаемой или даже проясняемой ими логике экспериментатора. Действие носит условно исполнительский характер, и возможность интериоризации действия, его предметной ориентировочной основы с их стороны сомнительна. Мотив построения такого действия лежит скорее в области реализации

своей роли в социальном взаимодействии, чем в исследовании предметного содержания действия. Данная группа включила в себя 19 дошкольников.

Операционально-хаотичный характер ориентировки. При операционально-хаотичной форме ориентировки, дети проявляют как интрасубъектную, так и интерсубъектную позицию взаимодействия с экспериментатором. Дети проявляют несообразность выстраиваемых операций общей логике выполняемого действия, сменяющуюся манипуляцией разными предметами ситуации, или стремление достичь желаемой цели не адекватными путями, не направляя свое внимание на способ операционального построения действия. Такой тип ориентировки демонстрировали 11 детей.

Наше исследование выявило характер влияния матери на способ ориентировки дошкольника в организации его действий и показало следующие результаты. При предпочтении матерью актуального внесемейного социального окружения семейно-родовому окружению, у ребенка проявляется хаотичность в ориентировке при организации операциональной части его действия. Предпочтение матерью родового семейного окружения коррелирует с ориентацией ребенка на указания и поощрение экспериментатора при операциональной организации своего действия. В данном случае только при сопровождении организации действия ребенка экспериментатором, ребенок строит продуктивные и согласованные операции в составе действия. Ребенок не демонстрирует своего личного интереса к предмету и действию с ним, однако если взрослый указывает ему способ действия, ребенок прилежно его выполняет. Учителя могут радоваться такому послушному и воспитанному ученику, но такой способ действия не приносит положительных результатов в его развитии. Самостоятельная же и продуктивная ориентировка в операциональной стороне действия наблюдается у детей, чья мать проявляет тенденцию к равному принятию как семейного социального окружения ребенка, так и актуального внесемейного окружения.

Действие и ориентировка ребенка в окружающем мире при организации действия связаны с отношением матери к социальным факторам. Отношение матери к социальному окружению ребенка имеет

особое значение на современном культурно-историческом этапе, поскольку сейчас активно смешиваются разные типы этнических культур, сталкиваются разные стереотипы организации жизнедеятельности. Она опосредует актуальное воздействие социальной системы интериоризированными ею в ее семье схемами жизнедеятельности и способами организации действий. Личная позиция матери, ее отношение и степень согласованности с семейно-родовыми и внесемейными системами, детерминирующими жизнедеятельность, сказывается на восприятии ребенком этих систем, а также на способе его взаимодействия с ними.

Данная информация может помочь значительно улучшить качество педагогических программ, разрабатываемых на современном культурно-историческом этапе, так как их успех сегодня во многом зависит от учета социо-культурных факторов в воспитании детей. Учитывая влияние социальной ситуации развития ребенка на его характеристики действия, педагоги могут иметь дело не столько с ребенком, как с «чистой доской», и не столько с его личностными, индивидуальными характеристиками, сколько с открытыми закономерностями функционирования той или иной социо-культурной ориентации ребенка. Опираясь на эти данные, можно строить более продуктивные методы взаимодействия педагога с ребенком и подачи ему предметной стороны деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гальперин П. Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. М.: «Книжный дом «Университет», 1999.-332с.
2. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1984.-345 с.
3. Леонтьев А.Н. О формировании способностей. «Вопросы психологии», 1960, 1.
4. Шабельников В.К. Функциональная психология. М.: Академический Проект, 2004. 592с. с. 271-433.

O. Shevchenko

MOTHER'S SOCIAL POSITION AND THE ORIENTATION CHARACTER OF CHILD UNDER SCHOOL AGE IN HIS ACT

Abstract: This article is about the socio-cultural determination of child's orientation in acts. In this abstract we specify the assumption of the social situation of development through **family social surroundings** and **actual out-of-family social surroundings**. We are considering the problem of the peculiarities of mother's influence on the orientation character of child under school age in organization of his action. We produce the results of our investigation, which aimed to reveal the connection between mother's social position and the character of child's organization of his action.

Key words: action, activity, a social position, stage-by-stage formation of intellectual actions.

УДК 376

Цветков А.В., Болданова Б.С.

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ ОБУЧЕНИЯ В 1-2 КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ*

Аннотация: Описан нейропсихологический подход к формированию чтения и письма у детей с трудностями обучения в 1-2 классах общеобразовательной школы на основе перехода от глобального чтения текста с опорой на картинку к чтению предложений и отдельных слов.

Ключевые слова: обучение чтению и

письму, трудности в обучении, нейропсихология детского возраста.

Основной задачей школьного обучения является развитие личности ученика, его творческого потенциала, писал В.А. Сухомлинский [5; 102]. Одной из важнейших сторон развития личности по Л.С. Выготскому выступает процесс овладения своим

* © Цветков А.В., Болданова Б.С.

поведением через знак и символ (сигнификация) [1; 140]. В историческом развитии человеком создано много знаковых систем, которые видоизменялись и развивались, влияя на развитие его психики. Известными знаковыми системами являются жест, рисование, игра и др. Рисование Л.С. Выготский считал «графической речью, графическим рассказом о чем-либо». Таким образом, у истоков письма лежит историческое развитие знаково-символической деятельности. И письмо является одним из видов знаковых систем, т.е. психическим процессом сложного генеза и структуры. Письменная речь занимает одно из важнейших мест в психике человека. Кроме того, в процессе обучения в начальной школе чтение играет, пожалуй, центральную роль, поскольку от успешного освоения ребенком чтения зависит и освоение других учебных дисциплин, предъявляемых в основном через вербальные пособия.

Однако практика показывает, что существенная доля детей испытывает трудности в чтении, которые выявляются как чисто педагогическими методами, так и нейропсихологически.

В структуре нейропсихологического обследования [8] для диагностики чтения применяется озвученное прочтение короткого рассказа, затем ответ на ряд вопросов по его содержанию и пересказ.

«Жадная собака»: Собака бежала по мостику через речку, а в зубах несла мясо. Увидела себя в воде и подумала, что там другая собака мясо несет. Она бросила свое мясо и кинулась отнимать у той собаки.

Того мяса вовсе не было, а свое волной унесло. И осталась собака ни с чем.

После прочтения рассказа ребенку задают следующие вопросы: чему учит этот рассказ? Собака поступила правильно или неправильно?

Вот как этот рассказ был прочитан и воспроизведен некоторыми детьми (с сохранением авторской орфографии и пунктуации).

Игорь С., 7 лет, 1-й класс, слоговое, но беглое чтение, с проглатыванием окончаний, отвечает на вопросы:

1. Чему учит? – «Там собака была жадная, думала что там настоящая другая собака, а не просто отражение...» - Игорь, это ты пересказываешь рассказ, а чему он учит? – «Он учит нас читать».

2. Собака правильно поступила? – Нет, потому что без *сосисок* осталась.

Пересказ: «Собака гуляла, а в зубах у нее было мясо, увидела собака в воде, и подумала, что другая собака, кинулась отнимать *сосиски*, пока отнимала, волна унесла, и *сосисок* больше не осталось».

Герман А., 10 лет, 4-й класс, чтение слоговое, антиципирующее (с перестановками слогов), отвечает на вопросы:

1. Чему учит? – «Быть жадным нельзя».

2. Правильно поступила? – «Плохо поступила. Начала плескаться и сама без куска мяса осталась».

Пересказ: «Несла собака кусок мяса, и смотрит в воду, и видит там еще одна *собак* с мясом, и начала плескаться, как будто ее бьет...».

Из приведенных примеров видно, что трудности, испытываемые детьми, касаются не только и не столько сенсомоторного уровня чтения (четкое аудирование), сколько смыслового уровня, способности понять и воспроизвести значимые детали текста, пусть и краткого.

Сложность процесса смыслового восприятия письменной речи, понимания текста обуславливается его неоднородностью: с одной стороны, чтение – процесс непосредственного чувственного познания (сенсомоторный акт), с другой – представляет собой опосредованное отражение действительности (работу в знаково-символической системе). Поэтому чтение нельзя рассматривать как простое действие, оно является сложной деятельностью, вовлекающей систему высших психических функций, таких как смысловое восприятие и внимание, память и мышление и, конечно же, речь [10; 255].

Особенно отчетливо аналитико-синтетическое чтение проявляется на ранних этапах его развития у ребенка, анализирующего буквы, потом переводящего их в звуки, объединяет в слоги, и уже потом синтезирует слово. На поздних этапах формирования чтения процесс носит более сложный характер – схватывается (по данным исследования движений глаз) лишь ограниченный комплекс букв, несущих основную информацию (чаще всего – корень слова), и по нему восстанавливается значение всего слова. Для достижения правильного понимания читающий нередко возвращается к прочитанному для про-

верки выдвинутой «гипотезы» с реальным словом. Такая антиципирующая стратегия чтения с последующим контролем обеспечивается сложными движениями глаз. Было установлено, что отсутствие возможности у глаза двигаться вперед или назад по строке разрушает «зону прогноза», обеспечивающую оптимальное качество чтения в момент фиксации глаза на слове [10; 257].

Таким образом, можно выделить по крайней мере два взаимодействующих уровня в процессе чтения: сенсомоторный и семантический. На первом уровне осуществляется звуко-буквенный анализ, удержание полученной информации в памяти, сличение «смысловых догадок» с полученным материалом. Иными словами, сенсомоторный уровень отвечает за «технику» чтения – скорость и точность восприятия. Семантический же уровень обеспечивает собственно смысловые догадки, понимание полного значения и смысла информации и включает в себя звенья специфической мотивации, построения целенаправленной деятельности, кинетическое звено (переклечение между сенсомоторными актами), и понимание как отдельных слов, так и целостных фраз и текстов. Последнее обеспечивается двумя различными с точки зрения нейропсихологии процессами: если понимание слов и логико-грамматической структуры фраз обеспечивается задними отделами мозга (в основном – теменно-височными), то понимание смысла текстов вовлекает так называемые «высшие синтезы», иными словами – сличение предъявленной задачи с имеющимся опытом индивида, за что ответственны уже лобные доли.

Особую роль играет в чтении контекст – как внешний (весь прочитанный текст), так и внутренний (читаемый абзац, предложение). Для больных с поражениями мозга, особенно с моторными формами алексии, характерно лучшее понимание целостных текстов и отдельных слов в сравнении с предложениями [10; 262].

Для формирующего обучения детей, испытывающих трудности в освоении чтения, следует начинать работу с уровня законченного текста [9], объемом не более 2-3 строк (абзац), имеющего доступное ребенку содержание (желательно, повествовательного характера) и смысл (как пример – «Лев и мыш»»). Предложения в тексте должны быть короткими в 3-4 слова из 3-

4 слогов (желательно открытых) – двухсловные предложения более сложны для восприятия на начальном этапе обучения чтению.

Необходимо подготовить полтора-два десятка рассказов с иллюстративным материалом – желательны как сюжетные картинки, так и отдельные картинки, отражающие происходящее, но наклеенные на единый лист бумаги с символическим изображением предиката, например в виде стрелки (Лев →мышь= лев поймал мыш; девочка →лес= девочка пошла в лес).

Последовательность методов при работе с текстом:

1. Прочитать и рассказать «О чем рассказ» (общее понимание, уровень глобального чтения и смысловых догадок).

2. Разобрать ошибки в чтении (как смысловые, так и сенсомоторные).

3. Выложить полоски бумаги по числу предложений в тексте, посчитав число предложений вместе с ребенком (отметить ошибки в подсчете).

4. Назвать рассказ, вспомнить сколько было в нем предложений.

5. Перейти ко второй части рассказа (также размером в 1 абзац из 2-3 предложений), отработать «по предложениям» целый рассказ.

6. Прочитать 2-3 предложения (одну из частей рассказа), выделяя слова; подсчитать слова. Наглядным пособием (особенно ценным в том случае, если ребенок пропускает слова при чтении) здесь послужат те же полоски бумаги, что и в работе с предложениями, но поделенные на более короткие отрезки – по числу слов. При пропусках слов – совместное прочтение предложения, в котором допущена ошибка, с отстукиванием ритма рукой. Если учесть, что наиболее частотным пропущенным словом являются глаголы (с одной стороны, это «не наглядные» слова, с другой – без предиката предложение распадается), то хорошо помогает наглядное и вербальное моделирование предложения: «В лесу росли ели и березы (слово «росли» выпадает при чтении), давай подумаем, что будет, если вместо росли мы прочитаем «рубили» - совсем другое предложение, да? А теперь давай нарисуем, как они росли, вверх, стрелочкой!».

7. При помощи рамки оставив одно предложение из уже отработанного текста – «О чем это предложение? А сколько в нем

слов?».

8. Медленное, озвученное, с отстукиванием пальцем по полоске бумаги (или переключением пальцем по «фишкам») совместное чтение предложения. Если предложение с первого раза прочитано правильно, без ошибок сенсо-моторного характера, переходить к чтению следующего предложения. На следующей стадии отстукивание пальцем ребенок осуществляет уже полностью самостоятельно (без сопровождения педагога) и без наглядной подсказки в виде «фишек».

9. Когда чтение текстов и предложений упрочено, переходим к чтению выборочных слов из уже отработанных текстов по указанию педагога и с опорой на картиночный материал, отрабатывая в первую очередь глаголы, иллюстрируя их стрелками, последовательными сюжетными картинками и т.д., а номинативные слова – путем рисования предметов вместе с ребенком по слову-наименованию, отработке с получившимся рисунком сетки значений (ответы на вопросы «что это? какой он? что делает?»).

Развитие письма идет как бы обратным (в сравнении с чтением) путем: от фонемы к артикуле (поэтому на начальных этапах обучения дети часто проговаривают то, что пишут), затем к графеме (со зрительным и моторным компонентами). Каждый звук представлен в графеме 4 буквами – большими и маленькими печатными и рукописными. Через графему идет формирование абстракции, умения представить один и тот же предмет в разных формах. Причинами затруднений в формировании письма, по мнению Л.С. Цветковой [10] являются повышенная чувствительность письма к развитию произвольной регуляции (ввиду сложности психического процесса, значительного числа межмодальных перешифровок) и отсутствие *мотива* и *задачи* писать (что писать? зачем? кому?). И в самом деле, у детей в этом возрасте развиты [6; 179] непосредственные контакты и общение с небольшим кругом людей. Эти особенности письменной речи еще более повышают произвольность обучения письму.

В связи с этим встает вопрос о способах развития письменной речи и произвольной регуляции деятельности у детей младшего школьного возраста, в особенности – у первоклассников.

Письменная речь – совершенно особая речевая функция, требующая для своего развития хотя бы минимальной сформированности высокой степени абстракции по отношению к предметному миру (и развивающая процессы абстракции по мере своего формирования). Одну из величайших трудностей, с которой сталкивается ребенок при овладении письмом составляет тот факт, что эта речь только *мыслится*, но не произносится. Техника письма, недоразвитие мелкой мускулатуры не представляют центральной трудности в формировании письменной речи, писал Л.С. Выготский. Основные трудности формирования письменной речи лежат в сфере ее произвольности: ребенок произвольно должен осознать звуковую структуру слова, расчленить его на отдельные фонемы, и снова восстановить в письменных знаках. Так же произвольно и осознанно идет расчленение и синтез фразы из отдельных слов. Все это дало основание Л.С. Выготскому назвать письмо «алгеброй речи». Оно не только зависит от степени развития произвольных форм деятельности, но и стимулирует их дальнейшее усложнение, организует поведение ребенка, его действия становятся более интеллектуальными.

Известно, что мотивы предшествуют деятельности, и чтобы начать обучение письменной речи, нужно сначала сформировать потребности и мотивы, которые показали бы детям необходимость письма в их жизни. Кроме того, в отличие от устной речи при письменной человек сам произвольно создает ситуацию и содержание, отношение к этой ситуации. Здесь мы выходим на важнейшее различие психических процессов письма и письменной речи. Письмо – выписывание букв, затем слов и фраз без опоры на семантику и ситуацию, выступающих наряду с отношением к содержанию текста на первый план в письменной речи. Конкретно-знаковое оформление содержания в письменной речи – второстепенно.

Из практики восстановительного обучения больных с поражениями мозга и формирующего обучения детей с трудностями развития психики известно, что прямое воздействие на «проблемную» функцию не только неэффективно, но и вредно. В школьном обучении низкую эффективность показали распространенные одно-

время уроки чистописания (каллиграфии). Поэтому формирование моторного компонента образа, акустико-зрительно-моторных перешифровок следует осуществлять опосредованно.

П.П. Блонский [2; 306] считал, что для формирования письма необходимо «растить в детях писателей – развивать усидчивость, богатство мыслей, глубину и качество анализа действий [своих и персонажа сочинения], связность изложения», причем тематика сочинений должна быть либо глубоко интересна и продумана ребенком, либо хорошо проработана с учителем. В восстановительном обучении данный принцип с успехом применялся в школе А.Р. Лурия и Л.С. Цветковой, подчеркивавшими что больным следует не просто писать сочинения, но и редактировать их – так в деятельности идет повторное освоение и орфографии, и логико-грамматических конструкций. В педагогической психологии этот подход был поддержан В.Я. Ляудис и И.П. Негурэ.

Однако практика показывает, что многие ученики первых классов плохо знают алфавит, не знают написания многих букв, а в начале второго года обучения не все владеют «письменными» буквами. Поэтому мы считаем необходимым задействовать предшествующую письму генетическую стадию формирования знаково-символической деятельности по Л.С. Выготскому – рисунок (всею автором выделено 3 стадии: игра, рисунок, письмо). Также Л.С. Выготский указывал на особое «рисуночное» письмо детей (сходное с пиктограммным письмом в восстановительном обучении больных с аграфией) [2; 263].

Мы создали метод «рисуночного» и «пиктограммного» письма и апробировали его в процессе коррекционно-развивающего и формирующего обучения детей с проблемами формирования письменной речи. Работа начинается с «написания» сочинения или изложения прочитанного ребенку рассказа (начинать следует с текста объемом не более 3 фраз, лишь затем переходя к отдельным предложениям).

Инструкция при написании «сочинения» звучит следующим образом: «Давай напишем сочинение на тему «Зима», что не сможем написать – нарисуем». Для полноценного формирования письма рисунки ребенка должны быть функциональными,

близкими и понятными по смыслу, иначе они не будут нести знаковой функции, поэтому тематика первых сочинений – письмо (поздравительная открытка) маме, описание лета в деревне, осень за окном и т.д. Также эффективными представляются рисуночные диктанты или составление нескольких простых предложений (на дом). Переход к редактированию этих сочинений и диктантов осуществляется через уточняющие вопросы: «А как показать, что лист упал на землю, а не просто лежит на земле?». От картинок к словам переход идет через редактирование: «Вот яблоко, давайте запишем его словом». На первом этапе сохраняется и картинка, и слово под ней. На следующем занятии дети переписывают с образца текст, но уже без включения картинок. Последний этап работы с текстом – воспроизведение его по памяти. Именно здесь особую роль играет контекст – наличие целостного содержания текста, доступного ученику. Если на каком-либо из этапов ребенок встречается с затруднениями, следует вернуться на доступный ему уровень упражнений, снова использовать картинки как вспомогательное средство.

Такие домашние задания, по нашим данным, вызывают интерес у ребенка с одной стороны, и не перегружают его, с другой. Помимо позитивного отношения к письму как предмету, развития абстрактного мышления, через задание решается и задача формирования произвольной регуляции деятельности. Формированию звуко-буквенного анализа и синтеза способствует следующее упражнение: ребенок проговаривает слово, затем составляет его из табличек с печатными и рукописными буквами, списывает это слово, на следующем занятии – воспроизводит по памяти. Для развития звукового анализа используется метод разложения слова на слоги (Сколько слогов в слове «Москва?»), затем слогов на звуки. Если ребенку это недоступно, слово складывается из букв, разделяется взрослым на слоги, под каждым из которых кладется полоска бумаги. После этого в тетради расчерчиваются линейки из 2, 3, 4 и более клеток (по одной на слог), инструкция: «Напиши слово по слогам». Важно, чтобы у ребенка была возможность выбора линеек с разным количеством клеток. Данная система методов способствует развитию не только письма, но и чтения.

В обучении учеников второго класса письму важно обращать внимание ребенка на то, *как* он пишет: когда он в спешке, радости, расстроен, ожидает чего-то, сосредоточен (например, при выполнении «контрольной работы»), пишет сочинение на знакомую и нравящуюся или, наоборот, «плохую» тему и т.д. Предложить ему сравнить образцы собственного письма в разных ситуациях – ребенок увидит отражение своей личности в тексте, что будет влиять на формирование самооценки эмоционального состояния, отношения к деятельности. Здесь задействуется система графических образов-представлений в письме, способствующая как развитию данного психического процесса, так и эмоционально-личностной сферы.

Нами была проведена работа по апробации описанных методов (10 занятий) на детях из группы неуспевающих учеников 1-2 класса общеобразовательной школы, показавшая ее эффективность для обучения чтению и письму.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Смысл, 2001.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: АПН РСФСР, 1956.
3. Блонский П.П. Психология младшего школьника. М.- Воронеж: МПСИ, 1997. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. Кишинев, 1983.

4. Сухомлинский В. А. Избр. произв. Киев, 1980. В 5Т. - Т.5.
5. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М.: МПСИ, 1999.
6. Цветкова Л.С. Афазия и восстановительное обучение. М.: МГУ, 1988.
7. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. Изд. 4-е, исправленное и дополненное. М., Педагогическое общество России, 2002.
8. Цветкова Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность. М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004.
9. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.: МПСИ, 2000. 304с.

A. Tsvetkov, B. Boldanova

METHODS OF READING AND WRITING DEVELOPMENT IN ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES

Abstract: Neuropsychological approach to reading and writing development in elementary school children with learning difficulties is described on base of moving from “global” text reading with image support to reading of separate sentences and words.

Key words: reading and writing development, learning difficulties, developmental neuropsychology.

УДК 159.9 : 37.015.3

Канина С.Ю.

ВЫПОЛНЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ СОЗДАНИЯ КРЕАТИВНОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ*

Аннотация: В статье речь идет о создании креативной среды как психолого-педагогического условия профилактики и устранения девиантного поведения школьников. В ходе описанного эксперимента, когда выполнялись эти условия, была доказана эффективность креативной среды

как фактора профилактики девиантного поведения школьников.

Ключевые слова: девиантное поведение школьника, коммуникативные умения, креативная образовательная среда, личность учителя.

Т.В. Кудрявцев отмечал: в психологии необходимо различать творчество как «от-

* © Канина С.Ю.

крытие для других» и творчество как «открытие для себя». В первом случае цивилизация пополняется новыми техническими изобретениями, произведениями искусства, научными открытиями. Во втором – на передний план выступает не объективная, а субъективная новизна продуктов творчества. Психолог обычно смотрит на творчество со сквозь призму этой объективности.

Нас интересует творчество с точки зрения «открытий для себя», когда ребенок в процессе творческого учебного процесса открывает себя, раскрывает те свойства личности, которые скрыты. Мир культуры предстает перед ребенком не как система алгоритмов, а как система открытых проблем. Интеграция ребенка в общественно-культурный, человеческий мир, в ходе которой совершается детское развитие, есть поиск ключа к их решению. Его ребенок ищет в содействии со взрослым. Во время учебного процесса ребенок тоже решает проблемы, и там идет развитие, поиск, даже более интенсивный. И именно учитель помогает ему в этом.

Конечно, педагоги часто дают выше названный ключ в готовом виде. Это напоминает традиционную школу, где взрослые дают ответы прежде, чем дети успели задать свои вопросы. Так формируется некритическое, неконструктивное, беспроblemное отношение к человеческим ситуациям. А ведь часто в реальной жизни такие ситуации являются проблемными. Согласно В.В. Давыдову, «введение образца должно не предварять процесс развития, а творчески результировать его» [1]. Мы же говорим о детях, которые сами считаются «трудными», «проблемными», у которых много своих нерешенных проблем. Именно им необходимо научиться их решать.

Педагогическое искусство заключается в том, чтобы почувствовать и не пропустить момент, когда можно и нужно дать простор для самостоятельности ребенка, ослабить контроль.

Результат «открытия для себя» - не столько создание нового предмета, сколько изменение в самом ребенке, возникновение у него новых способов деятельности, знаний, умений, нового отношения к миру, окружающему его людям. Так Л.С. Выготский связывал творчество с созданием новых форм поведения.

Сегодня психологам хорошо известно,

что именно во взаимопроникновении процессов «делового сотрудничества» и формирования эмоциональной общности детей и взрослых заключается основной механизм психического развития ребенка (Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина). На начальных этапах становления личности главное не в том, что делается ребенком и педагогом, а в том, что это делается вместе. Так писал в «Научных дневниках» Д.Б. Эльконин. В этом же и фундаментальная мудрость мировой педагогики, как ее открывает нам Г.Н. Волков (2003).

Обретение общего смысла в совместном деле ведет к порождению нового образа себя, своих собственных возможностей как предпосылки многообразных творческих достижений в самых разных областях человеческой жизни и просто развития себя как личности.

Говоря о различных способах профилактики девиантного поведения, мы отмечаем, что главную роль в формировании и развитии школьников играет учитель.

Исследование, проходившее в рамках созданной модели профилактики девиантного поведения школьников посредством образовательной среды, представляет собой совокупность идей, принципов, педагогической деятельности, определяющих цели, содержание, позиции и способы взаимодействия.

Процесс развития личности школьника осуществлялся при определенных условиях создания креативной среды.

Для получения объективной информации о развитости психических сторон и качеств личности школьников и уровня их знаний, в том числе по английскому языку, проводилась диагностика, беседы, наблюдение, анкетирование, контрольные срезы, особое внимание уделялось изучению креативного потенциала образовательной среды. Силами школьных психологов, учителей проводилось комплексное обследование, как школьников, так и их семей. Педагоги заполнили специально разработанные диагностические карты. Школьные психологи представили данные о характерных особенностях личности учащегося, его интеллектуальном развитии, социометрическом статусе в классном коллективе, дали характеристику его семье и стилю семейного воспитания. Классный руководитель дал характеристику школьников с точки

зрения успеваемости, положения в классном коллективе, особенностей интересов и склонностей. Срезы проводились в начале учебного года и по окончании каждого полугодия, что дало возможность отслеживать динамику изменений в личности школьников по мере улучшения условий посредством креатизации образовательной среды. Мы акцентировали внимание на инициативности, независимости, рискованности, креативности и ответственности в средних классах.

Были проведены исследования, получены данные и составлены гистограммы изменений по следующим показателям:

1) креативность субъектов образовательной среды;

2) выраженность творческой активности учащихся и девиантных учащихся, а также педагогов;

3) творческо-корпоративный климат, способствующий минимизации девиантных поступков учащихся и их профилактики.

Состовам экспериментальных и контрольных групп были предложены соответствующие методики, проводилось наблюдение, были предложены специально разработанные анкеты. Следует отметить, что наряду со специальными методами использовались наблюдение и анализ реально протекающих ситуаций в разных сферах жизнедеятельности учащихся и взрослых, что потребовало поиска разных способов получения информации, необходимой для вывода.

Результаты опытно-экспериментальной работы подвергались обсуждению на заседаниях педагогического совета школы, где были отмечены адекватность результатов тестирования результатам объективно го педагогического наблюдения.

В результате анализа диагностики школьников, выяснилось, что психологическое состояние у обучающихся внутри экспериментальных групп и контрольных групп различно. Отсутствие специального подбора учащихся для экспериментальных групп обеспечило качественную репрезентативность выборки, что позволило провести полноценный естественный педагогический эксперимент, в границах которого вероятностно-статистические методы для объективной оценки результатов и выводов более эффективны.

На начало эксперимента 4 % школьников экспериментальной группы проявили девиантность в поведении на уровне выше среднего (вс) и 20 % на уровне ниже среднего (нс), 8 % на среднем уровне и 68 % детей не подвержены отклонениям в поведении.

Если рассматривать седьмые классы, там прослеживается следующая ситуация: 12 % школьников проявили девиантность в поведении на уровне выше среднего (вс) и 19 % на уровне ниже среднего (нс), 5 % на среднем уровне и 64 % детей не подвержены отклонениям в поведении на уровне выше среднего (вс). В старших классах (девятых) уже 17 % школьников проявили девиантность в поведении на уровне выше среднего (вс) и 31 % на уровне ниже среднего (нс), 4 % на среднем уровне и 48 % детей не подвержены отклонениям в поведении на уровне выше среднего (вс).

Результаты контрольной группы на выявление девиантных отклонений не сильно отличались от результатов экспериментальной группы на начало эксперимента. Уровень выше среднего – 5%, ниже среднего – 19%, на среднем уровне у 10% учащихся и 66% школьников не подвержены девиантным проявлениям.

По результатам бесед, наблюдений и различных методов и методик (личностная тревожность по методике А.М. Прихожан; самооценка психических состояний личности Г. Айзенка и диагностический лист выявления характера отклонений в поведении С.А. Беличева) мы выяснили, что 41 % детей с проявлениями различных девиаций.

В исследовании мы выдвинули гипотезу о том, что креатизация образовательной среды в школе выступает фактором профилактики девиантного поведения учащихся. При этом системообразующим элементом креатизации образовательной среды в общеобразовательной школе выступает система организационно-методических и психолого-педагогических условий креатизации образовательной среды, оптимизирующая профилактику девиантного поведения учащихся.

Одним из условий создания креативной среды является личность учителя. Важным условием становления учителя является система методических умений, которые обеспечивают выполнение профес-

сиональных функций. Профессиональное становление во многом зависит от стремления стать педагогом на начальном этапе обучения. Качество подготовки учителя зависит от сформированности у него профессионально-педагогической направленности, положительного отношения к профессии.

Опираясь на данные из проведенных анкет, мы выявили те качества, какими должен обладать учитель, работающий с учащимися с отклонениями в поведении, с точки зрения учащихся и учителей.

По мнению учащихся, учитель должен быть с активным характером, чутким, доброжелательным, уметь проявлять гибкость, терпеливым к временным неудачам, помогать определять реалистические цели. Субъективизм в оценке знаний, предвзятость в определении личностных качеств детей с отклонениями имеют негативные последствия. Это наносит вред развитию подобных детей. Умение найти вариант отношений с детьми с девиантным поведением, с помощью тестов, опросов, бесед, оценить их потребность, усилить их стержневые интересы — это повседневные задачи эмоционально грамотных и зрелых учителей.

По мнению самих учителей, с детьми с отклонениями должны работать учителя-фасилитаторы (умеющие профессионально стимулировать, активизировать процессы осмысленного учения), не каждый учитель способен работать с такими детьми. Все концептуальные модели, использующиеся в практической деятельности, учителю целесообразно не только знать, но и выбирать и применять те модели, которые близки его педагогическим принципам.

На практике видно, что процент школьников с девиантным поведением слишком велик, и каждый учитель в своей практике сталкивается с подобными детьми. Кроме того, несмотря на то, что любому учителю удобно работать с детьми одного уровня, для развития школьников смешанные классы более эффективны.

Одним из условий создания креативной среды является использование принципа развивающего обучения, который обеспечивает развитие личности. Метод активизации резервных возможностей личности, разработанный в лаборатории активизации учебной деятельности под руководством Г.А. Китайгородской, метод

Н.П. Ивановой, который использовался на уроках, а также метод С. Френе, который мы использовали во внеклассной деятельности, как факультатив.

Специфика английского языка позволяет нам использовать методы обучения иностранному языку в качестве профилактики девиантного поведения. Содержание педагогического процесса по иностранному языку составляет с одной стороны, усвоение языкового материала, а с другой стороны — развитие на этой основе речевых умений. Дело в том, что средствами иностранного языка мы не только обучаем, но и воспитываем.

Для повышения уровня развития коммуникативных умений, а также умений контроля и самоконтроля школьников, проводились внеклассные мероприятия, такие как КВН, учащиеся старших классов проводили уроки английского языка в младших классах в рамках недели иностранного языка.

Самостоятельные творческие задания, представляющие собой учебно-исследовательскую работу, которая по объему и качеству поставленной в ней задачи превышает стандартный уровень, способствует интеллектуальному развитию школьников, коммуникативных умений, а также проявлению инициативности, творчества и появлению тенденции к потребности в творческой деятельности.

В результате выполнения вышеназванного условия повысилась коммуникативность учащихся с 3% до 5%, инициативность (с 26% до 30%). Наметилась тенденция увеличения творческой активности школьников (15%-17%). Заметно повысилась потребность в творческой деятельности у некоторых школьников (26% - 27%).

Уроки, где используется творческий потенциал учащихся, способствуют лучшему усвоению языкового и речевого материала учащимися, расширяют их знания в области изучаемого языка, формируют самостоятельность мышления, развивают логику, интеллект, познавательные интересы. При правильной организации, у учащихся формируется художественный вкус, они учатся анализировать и обобщать, аргументировать и контраргументировать.

Большое влияние на развитие личности оказали такие виды деятельности как

сюжетно-ролевая игра и театральная самодеятельность. Как говорит Фридрих Фребель: «Игра порождает радость, свободу, довольство, покой в себе и около себя, мир с миром» [2]. Игровая деятельность – это особый способ взаимодействия с детьми, в процессе которого им предоставляется возможность, с одной стороны, быть такими, какие они есть, а с другой стороны – установить отношения с педагогами, психологом, одноклассниками. При этом игра уменьшает внутреннюю напряженность и стимулирует активность и готовность общаться. Цель игровой деятельности – дать ребенку свободу, возможность самому оценить свое поведение, понять собственный творческий потенциал: результатом каждого занятия является поддержание положительного образа «Я» ребенка. Каждый ребенок имеет право быть таким, какой он есть.

Целью цикла уроков «Этот загадочный мир» было выявить отношение ребенка к тревожащим его страхам, невидимым угрозам. Эти уроки включают в себя систему нравственных понятий, постижение которых идет через мифологические картины, через образы сказочных персонажей. Цель занятий: знакомство с мифическими животными – плодом фантазии древних народов. Воплощение в своих рисунках фантазий на тему животных.

Главная задача педагогов – использовать внутренний потенциал ребенка и направить его (не переделывая) в нужное русло. Для детей с проблемами в развитии раскрытие творческих способностей важно, так как их способности к адаптации ограничены. Очень важно пробудить в учащихся положительные эмоции через беседу и практическое выражение чувств в рисунке.

По третьему циклу уроков «Этот загадочный мир» были получены существенные положительные изменения по всем признакам: уменьшилось отклонение от нормы, а уменьшение тревожности является качественным, действительным. Уменьшилось количество школьников гиперактивных (до 11%), робких (с 3% до 1%) и плаксивых (с 4% до 2%). Учащиеся стали более ответственными (53%), стала заметна инициатива некоторых школьников (27%).

В ходе эксперимента мы выявили, что театральная деятельность очень положительно действует на детей гиперактивных

и робких. Дело в том, что гиперактивные дети имеют возможность направить свою энергию на развитие творческой индивидуальности. Такие коллективные мероприятия, как театр, предоставляет ребенку возможность проявить себя. Большое значение придается ролям отрицательных героев (Карабас Барабас, серый волк), терпящих в конце поражение. Такие игры избавляют детей от отрицательных эмоций (агрессии, жестокости). Необходимо отметить, что с помощью театральной деятельности и сюжетно ролевых игр, появилась тенденция к изменению у робких детей отношения к себе как личности в позитивную сторону. Основной целью театральной деятельности является развитие эмоциональной сферы. Театр способствует проявлению творчества, общение помогает им почувствовать себя свободными, раскрепощенными, обрести уверенность в себе, своих силах, в умении мыслить, фантазировать.

В процессе эксперимента имело место повышение на 3 % показателей качества учащихся в лучшую сторону. При этом 43 % учащихся в старших классах не снизили своих показателей, что является несомненным подтверждением эффективности работы с детьми с девиантным поведением.

Анализ исследования показал, что если на детей младшего школьного возраста лучше действуют такие методы, как игры, театр, то очень эффективным средством профилактики девиантного поведения старших школьников является беседа, совместные коллективные творческие дела.

Нельзя не отметить, что беседа об агрессивности, тревожности, робости и других проявлениях отклонений – очень хороший метод профилактики девиантного поведения. Когда ребенок имеет возможность говорить о своих чувствах, когда он находит им правильные слова, ему удастся овладеть ими.

Таким образом, по результатам исследования мы видим, что в целом после занятий в экспериментальной группе, где мы создавали условия для развития креативного потенциала образовательной среды, у детей наметилась позитивная динамика уменьшения девиантных проявлений учащихся в школе и за ее пределами.

Как нам кажется, наилучшим образом о качестве и эффективности исследуемых процессов свидетельствуют произошедшие

под влиянием эксперимента позитивные изменения. По окончании эксперимента цифра 41% снизилась до 38 %.

Особенно хотелось бы отметить улучшение качества знаний у школьников из «группы риска»: повысилась не только успеваемость учащихся, но и сменилась мотивация. Учащиеся стали более заинтересованы в своем труде, в результатах своего труда.

Исходя из вышеизложенного, мы можем сделать вывод об эффективности использования творческого потенциала в профилактике девиантного поведения школьников. Особенно важно начинать проводить данную профилактику в младших классах. Чем раньше мы создадим условия для развития личности, тем эффективнее будет проходить обучающий и развивающий процесс. Известно, что лучше предупреждать негативные явления, чем исправлять последствия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретических и экспериментальных психологических исследований/ АПН СССР. М.: Педагогика, 1986. 239 с.
2. Комарова Т.С. Детское изобразительное творчество: что под этим следует понимать?//Дошкольное воспитание. 2005. №2. С. 80-86.
3. Канина С.Ю., Клейберг Ю.А. Креативность образовательной среды и профилактика девиантного поведения школьников: Монография. Ульяновск, 2007. 236 с.

S. Kanina

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMING A CREATIVE ATMOSPHERE DURING IMPLEMENTING OF EXPERIMENTAL MODEL OF TEENAGERS' DEVIANT BEHAVIOR PROPHYLACTIC

Abstract: The article gives us information about foundation of creative surroundings in school. Psychological and pedagogical conditions of organizing creative surroundings are considered to be precautions and diminution of deviated behavior of schoolchildren. During the experimental work was proved the effectiveness of creative surroundings as the main factor of deviated behavior's precautions.

Key words: teenagers' deviant behavior, communicational skills, creative educational atmosphere, personality of a teacher.

УДК 159.9 316.6

Кулешов Д.В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ АБИТУРИЕНТА, ДОВЕРЯЮЩЕГО ИНФОРМАЦИИ О ВУЗАХ, ПОЛУЧАЕМОЙ ПО ИНТЕРНЕТУ*

Аннотация: Канал коммуникации, которому доверяет потребитель образовательных услуг, соучаствует в формировании имиджа конкретного вуза. Выявлены психологические различия между теми, кто доверяет информации о вузах, полученной через Интернет, и теми, кто доверяет другим каналам получения информации о вузах. Эти группы могут стать целевыми группами для PR-специалистов, нацеленных на выстраивание эффективного общения вуза с потребителями его услуг. Психологические характеристики представителей каждой из выявленных нами целевых групп должны учитываться с целью

индивидуализации процесса общения вуза с этими целевыми группами.

Ключевые слова: доверие каналу информации, психологический профиль интернет-пользователей.

Вузы и сейчас, как и многие годы назад, информируют общественность о предоставляемых ими образовательных услугах через средства массовой информации, рекламные акции, брошюры, выступления, др. [10]. Абитуриенты для получения информации о вузах используют и неформальные каналы: от своих знакомых, родственников, др [6].

В течение последних нескольких лет

* © Кулешов Д.В.

лидирующую позицию среди источников нужной и актуальной информации уверенно завоевывает Интернет (отчет «Интернет в России» приходит 4 раза в год, начиная с осени 2002 года). Интернет – это не только миллионы книг, статей, журналов на сотнях языков мира, но и удобная для многих среда для общения [2].

Каналы коммуникации могут трансформировать передаваемую информацию не всегда в интересах того, для кого она предназначена. Например, целевым аудиториям можно навязать те или иные стереотипы восприятия [1, 5], подавая потребителю информацию в усеченном виде, в той или иной лингвистической упаковке, навязываются определенные правила ее прочтения [4, 8, 9].

Эмпирическое исследование.

Гипотезы эмпирического исследования:

- на отношение доверия/недоверия абитуриента высшему учебному заведению влияет канал информации, через который получена информация о нем. Причем для разных групп абитуриентов значима информация, полученная по каналу коммуникации, которому ее представители доверяют;

- между потребителями образовательных услуг, доверяющих различным коммуникативным каналам для получения информации о вузах, имеются различия в психологических характеристиках.

База проведения исследования, контингент испытуемых. Эмпирической базой исследования послужили 14 общеобразовательных московских школ и 7 московских вузов. Общий объем выборки – 320 учащихся 10-х и 11-х классов и 130 студентов 1-х и 4-х курсов.

Этапы проведения эмпирического исследования. Исследование проводилось в несколько этапов с 2005 по 2007 гг. В своем исследовании мы не претендовали на получение репрезентативных результатов, поскольку рассматривали его как пилотажное. Эмпирическая стратегия реализовывалась через две эмпирические серии (для каждой эмпирической серии мы формировали свой контингент испытуемых).

Первая эмпирическая серия. В этой серии нам необходимо было выявить мнение только поступивших в вуз студентов и

потенциальных абитуриентов (старшеклассников) о характеристиках вуза, его представителя которым они доверяют. Выявлялись также каналы получения информации о вузах, которым абитуриенты доверяют.

Вторая эмпирическая серия. Выявлялись психологические различия между абитуриентами, доверяющими разным каналам получения информации о вузах.

Для проверки гипотезы эмпирического исследования мы выделили среди абитуриентов по результатам первой эмпирической серии несколько экспериментальных групп:

1 группа – ее представители ориентируется в выборе учебного заведения на мнение своей семьи (родителей, родственников), получая информацию о вузе в основном по семейным каналам коммуникации.

2 группа – представители этой группы получают в основном информацию из печатных средств массовой информации (рекламные буклеты, справочники, пр.) и на них ориентируются в своем выборе.

3 группа – ее представители получают информацию о вузе и его факультетах, преподавателях в основном из Интернета.

4 группа – представители этой группы, чтобы составить мнение о вузах и сделать важный для себя выбор, предпочитают побывать в каждом из них, все посмотреть, поговорить с их представителем в приемной комиссии, побывать на Дне открытых дверей, др.

Использованные психодиагностические методики

Для построения психологического профиля личности нами были использованы следующие наборы 11 стандартных психологических методик [3]: САН (Самочувствие, Активность, Настроение); выявление темперамента (Г.Айзенк); выявление акцентуаций характера (по К.Леонгарду); основа структуры темперамента (В.Русалов); уровень субъективного контроля (УСК) (Эткинд и др.); экспресс-диагностика личности (психогеометрический тест); выявление типа личности (Кейрси, по К.Г.Юнгу); выявление личностной тревожности (Ж.Тейлор); выявление уровня агрессии (Басса – Дарки); выявление форм поведения в конфликтных ситуациях (Томас); самоактуализация личности. В дальнейшем эти методики были сгруппированы по 5-ти

блокам, с помощью которых «строился» психологический профиль личности.

Для сбора данных о каналах получения информации о вузах использовался метод анкетирования.

Результаты эмпирического исследования

1. Первая эмпирическая серия.

Обработка результатов исследования показала, что при выборе вуза большинство опрошенных студентов полагалось на несколько информационных каналов, имея один ведущий, которому больше доверяли. На совет родителей, родственников полагались при выборе вуза – 67, 5% опрошенных студентов; 50% опрошенных сделали свой выбор после посещения вуза в День открытых дверей; 47% руководствовались советом друзей. Справочной литературой и Интернетом при выборе вуза воспользовались по 22,5% опрошенных, 5% прочитали о вузе в газете.

Результаты опроса потенциальных абитуриентов вузов (учащихся 10-х и 11-х классов) свидетельствуют, что они ориентируются на те же каналы получения о вузе информации: (а) общение с родителями, родственниками, друзьями, (б) чтение информационной литературы (справочники, газеты), (в) получение информации о вузе через Интернет, (г) посещение вуза, встреча с его представителем. Разница только в мере предпочтения того, или иного канала. Так, например, школьники пока меньше по сравнению со студентами, сделавшими уже свой выбор вуза, ориентируются на справочную литературу, газеты. Данные, полученные нами в результате опроса, свидетельствуют также, что пользователей Интернет с целью получения информации о вузе среди старшеклассников 42,3%, а среди студентов 1 курсов – 19,2%, среди студентов 4 курсов – 3,8% опрошенных. Последнее время школьники (потенциальные абитуриенты) чаще используют Интернет, чем бывшие школьники.

Эмпирические данные подтверждают теорию социального влияния [7] семьи, друзей, средств массовой информации на отношение личности к миру, в частности на отношение абитуриента к тому или иному вузу. Мера такого влияния будет различной у старшеклассников и студентов.

В обыденной жизни сложилось представление, что девочки, девушки по сравне-

нию с мальчиками, юношами ближе в своих мнениях к оценкам, сформировавшимся в их семье. И в научной теории (теория социальной дифференциации – [7]) показано, что люди конкретной социодемографической категории (одного возраста, пола, пр.) часто ведут себя одинаково. Отсюда *гипотеза* для нашего эмпирического исследования: девушки чаще, чем юноши, ориентируются при выборе вуза на мнение своих родителей, родственников.

При анализе случайно выбранных нами 60-ти ответов на анкету из группы опрошенных, которые ориентируются при выборе вуза на советы родителей, родственников, среди давших эти ответы, оказалось:

- 8 человек (13,4%) - школьники, учащиеся 10-х классов;
- 12 человек (20%) - школьники, учащиеся 11-х классов;
- 15 человек (25%) - студенты I курсов вуза;
- 25 человек (41,6%) - студенты IV курсов вуза.

Всего среди этих выделенных нами из общей группы школьников 10-х и 11-х классов оказалось - 11 девушек (55%) и 9 юношей (45%). Среди студентов I и IV курсов вузов: 20(50%) девушек и 20 юношей (50%).

При обработке информации, полученной в ходе анкетирования, были также выявлены 10% от числа опрошенных студентов, которые основное свое решение о выборе вуза, по их мнению, сделали после его посещения, в частности после посещения Дня открытых дверей. Среди этой группы опрошенных – 55% юношей, 45% девушек. Среди тех, кто использует Интернет, юношей 58%, девушек 42% от числа опрошенных нами.

Таким образом, по нашим данным фактор пола не оказывает существенного влияния на выбор канала получения информации о вузах. Мы решили проверить влияние на предпочтение личностью того или иного канала ее психологического профиля.

2. Вторая эмпирическая серия.

Нами отобраны 11 стандартных психологических методик, которые сгруппированы в следующие блоки [3]:

Блок 1. «Функциональные состояния». В этот блок вошли следующие мето-

дики: методика САН, методика ОСТ (темпераментальные показатели), методика акцентуации характера (шкалы гипертемия, гипотемия, дистимия), методика на выявление типа темперамента.

Блок 2. «Типология личности». В этот блок вошли следующие методики: методика Д.Кейрси, психогеомерический тест, методика акцентуации характера (все ее ведущие шкалы).

Блок 3. «Черты личности». В этот блок вошли следующие методики: методика выявления личностной тревожности, методика А. Басса – Д. Дарки (агрессия), психогеомерический тест (черты личности), методика акцентуации характера (тревожность).

Блок 4. «Самосознание личности». В этот блок вошли следующие методики: методика самоактуализации личности, методика ОСТ (социальные шкалы).

Блок 5. «Регуляторные характеристики». В этот блок вошли следующие методики: методика уровня субъективного контроля, методика ОСТ (предметные шкалы), методика способов поведения в конфликтных ситуациях.

Блок 6. «Межличностные отношения». В этот блок вошли следующие методики: методика способов поведения в конфликтных ситуациях, методика самоактуализации личности (шкалы контактность в общении и гибкость в общении), методика ОСТ (социальные шкалы).

Проведенное с помощью указанных выше методик предварительное исследование показало, что между получателями информации по трем каналам - от членов семьи, из литературы, благодаря посещению вуза - нет статистически значимых различий. Поэтому таких респондентов мы объединили в одну экспериментальную группу (группа №1). В другую экспериментальную группу (группа №2) попали испытуемые, доверяющие в получении информации о том или ином вузе Интернету. Так нами было сформированы две группы респондентов, каждая численностью 29 человек. Каждая группа состояла из 8-ми юношей и 21-ой девушки. Для выявления различий между первой и второй группой использовался критерий Манна – Уитни. После обработки эмпирического материала получены следующие результаты.

(1) По блоку «функциональные со-

стояния» выявлено, что для представителей группы №2 характерны ориентация на взаимодействие с другими, активность как предметная, так и общая, повышенный фон настроения, жажда деятельности. Эти данные согласуются с результатами теста САН. Хотя по этому тесту статистических различий между двумя экспериментальными группами не выявлено, однако качественные различия, тем не менее, обнаружены. Для представителей группы №2 уровень самочувствия, активности, настроения выше, чем для представителей группы №1. Полученный эмпирически факт, что респонденты группы №2 - экстраверты оказался для нас неожиданным. Видимо, это является следствием какой-то «замещающей реальности» (по терминологии Е.Ю. Артемьевой), в которой живут потребители интернет-информации.

2. Блок «Типология личности». По психогеомерическому тесту респонденты группы №2 часто выбирают круг – 12 выборов, что составляет – 41,4 %. Для людей, выбирающих данную фигуру, характерна непоследовательная речь с отклонениями от главной темы, восторженные оценки; они предпочитают говорить «мы», а не «я». Кроме того, для них характерна высокая потребность в общении, забота о других, способность уговаривать и убеждать других. У этих людей наблюдаются также свободные, плавные движения, частые кивки головой в знак согласия, «зеркальное» поведение и т.д. Для респондентов группы №1 характерен выбор треугольника – 12 человек, что составляет – 41,4 %. Для людей, выбирающих данную фигуру, характерны «паузы нерешительности», скороговорка, междометия. Движения неуклюжие и отрывистые, незаконченные жесты, бегающий взгляд, хихиканье. Кроме того, для них характерна установка на победу, стремление к лидерству, решительность, широкий круг общения и т.д.

По методике Кейрси по критерию хи-квадрат распределение типов личности статистически отличается от равномерного только в группе №2 (уровень значимости $p < 0,001$). В группе №2 - 14 человек (48,3 %) относятся к типу личности ESFJ. В группе №1 к данному типу личности относится только 8 человек. Подчеркнем, что в этой группе это максимальный выбор. Это означает, что для респондентов, относя-

щихся к типу личности ESFJ, характерны следующие качества: открытый, практичный, житейская мудрость, общительный, ответственный, интересы клиента превыше всего и т.д.

Если сравнить результаты по всем методикам, то для группы №2 они более согласованные.

3. Блок «Черты личности». Статистически значимых различий в чертах личности представителей двух экспериментальных групп нами не выявлено. По шкалам «физическая агрессия», «косвенная агрессия», «подозрительность», «вербальная агрессия», «чувство вины» данные совпадают для обеих групп респондентов. По шкале «раздражение» результаты в группе №2 ниже, чем в группе №1. По шкалам «негативизм» и «обида» результаты в группе №1 ниже, чем в группе №2. Подчеркнем, что все шкальные значения являются низкими и средними. Высоких шкальных значений нами не выявлено.

Таким образом, для черт личности представителей как группы №2, так и группы №1 характерно: отсутствие стремления к использованию физической силы против других людей, отсутствие взрывов ярости, отсутствие убеждения, что окружающие намерены принести вред, отсутствие оппозиционной формы поведения, которая может варьировать от пассивного сопротивления до активной борьбы, отсутствие убеждения, что они являются плохими людьми и т.д. Однако, при качественном анализе выявлено, что для респондентов группы №2 готовность к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости, грубости ниже, чем для респондентов группы №1. Качественный анализ выявил также, что у респондентов группы №1 зависимость и ненависть к окружающим людям, и оппозиционные формы поведения ниже, чем у респондентов группы №2.

4. Блок «Самосознание личности». Статистически значимых различий между эмпирическими данными, полученными в двух экспериментальных группах, нами не выявлено. Качественный анализ результатов тестирования показал, что для группы №1 значения по шкалам «ориентация во времени», «ценности», «потребность в познании», «креативность», «автономность», «спонтанность», «самопонимание», «аутосимпатия» ниже, чем для

группы №2. Значения по шкалам «взгляд на природу человека», «контактность» и «гибкость в общении» практически совпадают. Таким образом, респонденты группы №2 в большей мере живут настоящим, не откладывая свою жизнь «на потом», разделяют ценности самоактуализирующейся личности, способны к бытийному познанию – позитивной «свободе для» (в терминологии Э.Фромма). Для респондентов группы №2 самоактуализация далеко не мечта, у них присутствует хорошо осознаваемая Я-концепция и т.д. Еще раз отметим, что эти признаки характерны и для респондентов группы №1, но степень их выраженности ниже, хотя между экспериментальными группами отсутствуют статистически значимые различия.

Для респондентов группы №2 показатели по шкалам СЭР и СТ выше, чем для респондентов группы №1. То есть, у респондентов группы №2 в большей мере выражено стремление к лидерству, социальным формам деятельности, освоению мира через коммуникацию, высокие скорости и возможности речедвигательного аппарата и т.д. Показатели по шкале СЭМ выше в группе №1. То есть, у респондентов группы №1 в большей степени выражена чувствительность к неудачам в общении, неуверенность в себе в ситуациях общения.

5. Блок «Регуляторные характеристики». По этому блоку нами получены статистически значимые различия между двумя экспериментальными группами. Для группы №2 уровни значимости следующие:

- эргичность ($p=0,29$). В этой группе эргичность значимо выше, чем в группе №1;
- пластичность ($p=0,007$). В этой группе пластичность значимо выше, чем в группе №1;
- ИПА (индекс предметной активности) $p=0,035$. В этой группе ИПА значимо выше, чем в группе №1;
- ИОА (индекс общей активности) $p=0,045$. В этой группе ИОА значимо выше, чем в группе №1;
- гипертимия $p=0,013$. В этой группе гипертимия значимо выше, чем в группе №1;
- Из (интернальность в области здоровья и болезни) $p=0,004$.

В группе №1 Из значимо выше, чем в группе №2. То есть респонденты этой груп-

пы считают себя ответственными за свое здоровье; они придерживаются мнения, что выздоровление во многом зависит от их собственных действий. У членов группы №2 выявлены более высокие показатели по шкалам ЭР, СЭР, П, СТ. Эти данные говорят о том, что для представителей группы №2 характерны: стремление в освоении мира предметного и социального, жажда деятельности, легкость переключения с одного вида деятельности на другой, высокая скорость речедвигательного аппарата и т.д.

По методике Леонгарда и УСК для представителей группы №2 показатели по шкале «возбудимость» выше, чем для представителей группы №1. Это означает, что для членов группы №2 характерна повышенная импульсивность, хотя выраженной акцентуации в этом нет у респондентов обеих экспериментальных групп. Для респондентов группы №2 показатели по шкалам Ио (общая интернальность), Ин (интернальность в области неудач), Ип (интернальность в области производственных отношений), ниже, чем у респондентов группы №1. Это означает, что для респондентов группы №1 характерно следующее: (а) большинство важных событий в их жизни они считают результатом собственных действий, (б) в отрицательных событиях, которые происходили в их жизни, они склонны обвинять самих себя. Эти люди также считают, что их действия являются важным фактором в складывающихся отношениях в коллективе и т.д. У респондентов группы №2 эти показатели также выражены, но степень выраженности ниже, чем у респондентов группы №1, хотя статистически достоверных различий между экспериментальными группами по рассматриваемым показателям нами не выявлено.

6. Блок «Межличностные отношения». Для представителей группы №2 характерны более низкие показатели по шкалам «избегание» и «приспособление». Это означает, что в случае возникновения конфликтных ситуаций респонденты группы №2 занимают более активную жизненную позицию. Они не уходят от возникающих проблем. Кроме того, у респондентов группы №2 показатели по шкале Им (интернальность в области межличностных отношений) ниже, чем у респондентов группы №1. Это означает, что респонденты группы

«компьютер» в меньшей степени способны контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе симпатию, уважение и т.д.

Таким образом, проведенное исследование позволило нам выявить особенности психологического профиля лиц, доверяющих и не доверяющих информации из Интернета, необходимой для принятия решения о выборе конкретного вуза. Особенности психологического профиля респондентов группы №2 (люди, использующие Интернет для получения необходимой информации и доверяющие ей) следующие: они являются ярко выраженными экстравертами, у них более высокие показатели по самочувствию, активности, настроению, для них характерна жажда деятельности, как с миром предметным, так и с миром социальным. Они более возбудимы, менее раздражительны, однако склонны к негативизму и обиде, меньше заботятся о своем здоровье, склонны к соперничеству, контактны, общительны, им труднее налаживать межличностные отношения, менее чувствительны к неудачам в общении, они более пластичны во взаимодействии с миром предметным, у них выше креативность, спонтанность, автономность, самопонимание. Подчеркнем, что полученные результаты характерны для группы респондентов, которая принимала участие в проводимом исследовании.

Возникает вопрос, почему нами получены такие результаты? Однозначно на него ответить трудно. Мы полагаем, что столкнулись с новой социально-психологической группой – пользователями Интернета. Изучение этой группы людей – специальная социально-психологическая задача.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: МГУ, 1980; Высшее профессиональное образование в России. Справочник 2007/2008. М.: РТВ-Медиа, 2008.
2. Есипова И.Ф. Новые направления PR/Ж.. Вестник Университета Российской академии образования. 2001, №2. С. 147 – 149.
3. Карлинская И.М., Ханина И.Б. Психодиагностика в клинической психологии (программа спецпрактикума). М., Изд-во УРАО, 2001.
4. Константиновский Д.Л. Образование как фактор гражданского и профессионального становления молодежи//Молодежь в Рос-

- сийских регионах: перспективы гражданского и профессионального становления. М.: издание СФ, 2006. С. 64 – 75.
5. Кулешов Д.В. Имидж организации в контексте корпоративной культуры//Имиджелогия-2005: феноменология, теория, практика/Под ред. Е.А.Петровой. М.: РИЦ АИМ, 2005. С. 271 – 273.
 6. Кулешов Д.В. Общение образовательного учреждения с потребителем его услуг//Психология общения: тренинг человечности (материалы международной конференции). М.: МГУ, 2007. С.228-229.
 7. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: ПИТЕР, 1997.
 8. Панкрухин А.П. Маркетинг образовательных услуг//PR в образовании. 2004. №5. С. 40 – 44.
 9. Петрова Е.А. Имидж и его изучение в современной науке//Известия Академии имиджелогии. Том 1. М.: РИЦ АИМ, 2005. С. 13 – 25.
 10. Творогова Н.Д., Кулешов Д.В. Основы психологии. «Социальная психология», рабочая тетрадь. М.: ФГОУ «ВУНМИЦ Росздрава», 2008. – 96 стр.

D. Kuleshov

THE APPLICANT TRUSTING INTERNET INFORMATION ABOUT THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract: Communication channel which a consumer of education have confidence in co-participate in the certain HEI image formation. Psychological differences between the group of applicants trusting the information received through the Internet and the group relying on other channels of information about HEIs were not revealed. These groups may become target groups for PR-specialists, targeted for establishment of efficient communication of HEI with the consumers of its services. Psychological characteristics of each target group representatives shall be accounted for individualization of HEI's process of communication with such target groups.

Key words: trust to a channel of information, a psychological profile of Internet users.

УДК 373.1.02 : 372.8

Балакирева Н.А.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И УСПЕШНОСТИ ОСВОЕНИЯ РОДНОГО (РУССКОГО) ЯЗЫКА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ*

Аннотация: Успешность обучения родному языку при традиционном подходе к развитию и обучению учащихся связана преимущественно с вербальными способностями, а учащиеся с развитыми невербальными способностями оказываются в невыгодном положении. Назрела необходимость в изменении методики обучения родному языку, чтобы полнее учитывать специфические возможности невербального интеллекта в образном, интуитивном постижении мира.

Ключевые слова: родной язык, устная речь, письменная речь, субъект деятельности, вербальные способности, невербальные способности.

Проблема успешности освоения родного языка у младших школьников и со-

вершенствования методов обучения родному языку затрагивает актуальные вопросы, связанные с психологическими аспектами модернизации системы образования. В современной школе совершается переход от репродуктивной модели образования к продуктивной, гуманистической и личностно-ориентированной, требующей от учителя достаточно высокого уровня профессиональной подготовки. В настоящий момент различные аспекты этого процесса отражены в исследованиях по педагогической психологии. Разработчики – Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др. (психологические основы были заложены трудами Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, а конкретное содержание сформулировано А.Н. Леонтьевым – поставили новую проблему в теории обучения – изменение самого субъекта деятельности в процессе действий, вос-

* Балакирева Н.А.

производящих объективные свойства познаваемого предмета при решении учебных задач обобщенными способами действий.

Тем не менее, сравнительно малое число исследований касается проблемы психологического сопровождения обучения родному языку. В связи с этим, поиск новых решений по повышению эффективности и качества обучения родному языку является одним из приоритетных исследовательских направлений для современного образования. Особое место в этой области занимает изучение соотношения общепсихологических, природных (биологических) и педагогических факторов, связанных с процессом освоения родного языка, устной и письменной речи в их индивидуально-типологических вариантах (Кабардов М.К., Матова М.А. (1988), Кабардов М.К. (1989), Голубева Э.А. (1993).

Целью данного исследования было изучение взаимосвязи психологических механизмов интеллектуального развития и критериев успешности освоения родного языка, формирующейся в зависимости от условий обучения – методов, стиля преподавания, а также индивидуальных и возрастных особенностей детей младшего школьного возраста.

Гипотеза нашего исследования состояла в предположении о том, что взаимосвязь интеллектуального развития и успешности освоения родного языка младшими школьниками не является однозначной: она зависит от индивидуально-типологических особенностей учащихся и в значительной мере определяется характеристиками вербального интеллекта, что указывает на соответствующие методы преподавания в начальной школе.

Методики исследования. В эмпирическом исследовании, длившемся в течение двух лет, участвовали 64 испытуемых – школьники 3-4 классов общеобразовательной школы №11 г. Орехово-Зуево. Методический инструментарий включал: систематические наблюдения за процессом формирования орфографического навыка, изучение письменных работ и устной речи испытуемых, применение психодиагностических методик. Каждому испытуемому давалось индивидуальное задание – в течение 5 минут устно составить рассказ о том, как он проведет летние каникулы. Рассказ записывался на магнитофон.

Было сопоставлено 556 текстов письменных работ, проанализирована экспрессивная функция устной речи. В качестве критериев оценки письменной речи были выделены: логическая последовательность, синтаксическая и грамматическая оформленность. Критериями оценки экспрессивной функции устной речи явились: отношение испытуемого к событиям, логичность и последовательность, эмоциональность речевого высказывания, средства речевой выразительности (интонация, тональность), «речевые» вкрапления (паузы, покашливания), заменяющие слова.

Исследование проходило в три этапа:

1. Выявление интеркорреляций между следующими парами: а) интеллектуальными показателями и оценками успешности обучения, б) интеллектуальными показателями и характеристиками родной речи;

2. Статистическая оценка различий средних показателей для групп с низкими (3-4 балла) и высокими (4-5 баллов) оценками учащихся по русскому языку;

3. Статистическая оценка различий средних показателей для групп с низкими (3-4 балла) и высокими (4-5 баллов) оценками учащихся по литературе.

Задачей 1 этапа являлось выяснение вклада общего интеллектуального потенциала (ОИП) в общую успешность обучения младшего школьника; задачами 2 и 3 этапов – выявление параметров успешности обучения русскому языку и литературе.

В качестве эмпирических методов исследования выступили: метод опроса, анализ продуктов деятельности, анализ оценок успеваемости в школе (по математике, русскому языку, литературе, риторике, ОБЖ, музыке, труду), количественный и качественный анализ полученных данных, статистические методы обработки данных, метод интерпретации.

В соответствии с поставленными задачами в работе использовались следующие психодиагностические методики:

1. Тест Д. Векслера, с помощью которого диагностировался уровень развития общего, вербального и невербального интеллектуальных показателей (ОИП, ВИП и НИП).

2. Теппинг-тест (темп постукивания) является одним из распространенных экспериментальных приемов в исследова-

нии природных темповых характеристик индивидуальности. Опыт проводился для правой и левой руки (испытуемым предъявлялся лист, разделенный на 4 одинаковых квадрата, в которых регистрировалось количество ударов в течение 10 сек).

3. Модифицированный тест для изучения особенностей произвольного и произвольного запоминания (методика Э.А. Голубевой-Е.П. Гусевой) с предъявлением двух серий картинок (изображений предметов, последующим подбором определений и воспроизведением).

4. Для статистической обработки данных использовалась программа STATISTIKA-6.

Результаты исследования. Основным результатом первого этапа было выявление вклада интеллектуальных показателей в общую успешность обучения младшего школьника. Эти результаты отражены в таблицах 1-2.

Из таблицы 1 видно, что общий интеллектуальный показатель (ОИП) в целом обеспечивает общую успешность обучения младшего школьника. ОИП положительно коррелирует с оценками по русскому языку ($r=0,33$), математике ($r=0,36$), ОБЖ ($r=0,31$). Исключение составляют такие предметы, как музыка, физкультура, ИЗО

и труд, корреляция с которыми либо отсутствует, либо не достигает уровня значимости. Поэтому можно считать, что фактор общего интеллекта является показателем успешности обучения родному языку.

Однако показатель вербального интеллекта (ВИП) в гораздо большей степени влияет на общую успеваемость, обнаруживая положительные корреляционные связи с оценками по четырем учебным предметам: русскому языку ($r=0,36$), литературе ($r=0,27$), математике ($r=0,30$) и ОБЖ ($r=0,39$). Это свидетельствует о том, что именно вербальные способности позволяют успешно воспринимать текстовую и словесную информацию. При этом наибольший вклад в общую успешность обучения вносят показатели по шкале «словарь».

Субтесты «осведомленность», «сходство», «арифметический» также положительно коррелируют с оценками по русскому языку ($r=0,28$), математике ($r=0,36$), ОБЖ ($r=0,31$). Отметим, что по количеству выявленных положительных корреляций, вербальные субтесты значительно превосходят невербальные (15 против 7).

Из невербальных субтестов с оценками успешности обучения коррелируют следующие шкалы: последовательные картинки, кубики Кооса и составление фигур. В большей мере показатели невербальных субтестов обнаружили значимые связи с

Таблица 1

Интеркорреляция интеллектуальных показателей и оценок успешности обучения

	Русский язык	Литература	Математика	ОБЖ	Музыка	Физ-ра	ИЗО	Труд
ОИП	0,33	0,21	0,36	0,31	0,24	0,19	0,25	0,20
ВИП	0,36	0,27	0,30	0,39	0,10	0,12	0,10	0,05
НИП	0,12	0,09	0,20	0,15	0,23	0,22	0,16	0,25
Осведомленность	0,28	0,23	0,36	0,31	0,21	0,12	0,16	0,05
Понятл	0,08	0,04	0,05	0,14	0,08	0,03	0,23	0,02
Арифметич.	0,34	0,09	0,52	0,38	0,14	0,19	0,47	0,28
Сх-во	0,28	0,25	0,27	0,30	0,19	0,04	0,05	0,10
Словарь	0,44	0,27	0,29	0,34	0,09	0,14	0,00	0,13
Цифры	0,20	0,23	0,09	0,11	0,03	0,01	-0,13	-0,12
Недост. Де	-0,13	-0,12	-0,12	-0,10	0,01	0,01	0,17	0,13
Посл. картинки	0,15	0,18	0,17	0,17	0,23	0,32	0,09	0,15
Кубики Кооса	0,27	0,15	0,29	0,27	0,18	0,19	0,06	0,13
Сост. фигур	0,22	0,08	0,48	0,20	0,07	0,16	0,36	0,29
Код	0,02	0,06	0,17	-0,03	0,08	-0,02	-0,04	-0,15
Лабир	0,11	0,02	0,15	0,11	0,02	0,07	-0,05	0,08

Интеркорреляция интеллектуальных показателей и характеристик родной речи

	Сочин. Общее кол. слов	Ош Орфограф	Ош Пун- ктуац	Оц Уч Содержан	Оц Учит Грамм	Кол пауз	Кол Сложн предлия	Общ Кол предлож
ОИП	0,07	-0,33	-0,16	0,10	0,24	-0,14	-0,01	-0,02
ВИП	-0,12	-0,42	-0,24	0,04	0,30	0,00	-0,05	0,00
НИП	0,08	-0,14	-0,02	0,02	0,10	-0,17	0,07	-0,04
Осведомлен- ность	-0,08	-0,29	-0,29	0,21	0,12	-0,22	0,03	0,05
Понятл	-0,13	-0,12	-0,18	0,04	0,05	0,09	0,06	0,15
Арифметич.	-0,28	-0,40	-0,32	0,07	0,18	0,08	-0,08	-0,09
Сх-во	-0,10	-0,24	-0,14	0,16	0,17	-0,01	-0,06	-0,08
Словарь	0,02	-0,31	-0,14	0,03	0,31	-0,09	-0,16	-0,03
Цифры	0,04	-0,20	-0,03	0,11	0,21	-0,04	-0,01	-0,01
Нед. детали	-0,06	-0,01	0,15	-0,29	-0,22	0,01	-0,10	0,02
Посл. картинки	0,08	-0,30	-0,14	0,21	0,28	-0,22	0,20	0,21
Кубики Кооса	0,03	-0,40	-0,12	0,14	0,42	-0,13	-0,04	0,07
Сост. фигур	0,04	-0,35	-0,28	0,03	0,22	-0,07	0,26	0,18
Код	0,15	-0,05	-0,03	0,23	0,08	-0,39	-0,12	-0,19
Лабир	-0,06	-0,25	-0,19	0,03	0,26	-0,06	0,04	0,05

успеваемостью по математике, ОБЖ, физкультуре, ИЗО и труду.

Параметры влияния уровня интеллектуального развития на успешность усвоения устной и письменной речи отражены в таблице 2.

Из таблицы 2 видно, что общий интеллектуальный показатель (ОИП) обеспечивает общую успешность обучения младшего школьника. Он отрицательно коррелирует с количеством орфографических ошибок в свободной письменной речи ($r=-0,33$). Поэтому можно считать, что фактор общего интеллекта является одним из показателей успешного обучения родному языку. Исключение составляют: количество слов в сочинении, количество ошибок пунктуации, оценка учителем содержания и грамматики, количество пауз, количество сложных предложений и общее количество предложений.

ВИП также отрицательно коррелирует с количеством орфографических ошибок ($r=-0,42$) и положительно - с оценкой учителем грамматики ($r=0,30$). В связи с этим можно считать, что вербальные интеллектуальные способности выступают в данном случае как условия успешности усвоения текстовой и словесной информации. Наибольший вклад в этот процесс

вносит шкала «Осведомленность», которая отрицательно коррелирует с количеством орфографических ошибок ($r=-0,29$) и количеством ошибок пунктуации ($r=-0,29$), отражая успешность восприятия текстовой и словесной информации на базе общего кругозора и знаний о мире.

Приведем данные о наиболее характерных взаимосвязях вербальных субтестов и параметров оценки успешности усвоения русского языка.

Показатели по субтесту «арифметика» отрицательно коррелируют с общим количеством слов, употребляемых в сочинении ($r=-0,28$), количеством орфографических ошибок ($r=-0,40$) и ошибок пунктуации ($r=-0,32$). Этот вербальный компонент интеллекта позволяет успешно усваивать ту текстовую и словесную информацию, где надо проявить сообразительность, внимательность и задействовать кратковременную память. Корреляции оценок по субтесту «словарь» показывают вклад словарного запаса и умения понимать значения слов в орфографическую грамотность учащихся ($r=-0,31$ для числа орфографических ошибок) и в оценку учителя по грамматике ($r=0,31$).

Рассмотрим характер взаимосвязи невербального интеллекта с учебными дости-

жениями по усвоению русского языка.

Показатели по субтесту «недостающие детали», характеризующие наблюдательность и способность выявлять существенные признаки, отрицательно коррелируют с оценкой учителем содержания высказывания ($r = -0,29$). Показатели по субтесту «последовательные картинки» отрицательно коррелируют с количеством орфографических ошибок ($r = -0,30$) и положительно коррелирует с оценкой учителем знаний по грамматике $r = (0,28)$. Здесь важно отметить, что способность установления логической последовательности событий в соответствии с развитием действия во времени положительно коррелирует с знанием грамматики, т.е. заметна роль этих компонентов в успешности овладения логико-грамматическим аспектом родного языка.

Шкала «кубики Кооса» отрицательно коррелирует с количеством орфографических ошибок ($r = -0,40$) и положительно - с оценкой учителем грамматики ($r = 0,42$). Следовательно, развитие наглядно-действенного мышления с опорой на зрительные образы и пространственные представления имеют значительное влияние на успешность усвоения знаковой информации, связанной с усвоением русского языка.

«Составление фигур» отрицательно коррелирует с количеством орфографических ошибок ($r = -0,35$), количеством ошибок пунктуации ($r = -0,28$). Поскольку выполнение заданий по данному субтесту связано со зрительно-моторной координацией, способностью к синтезу, можно говорить о том, что именно это влияет на успешность обучения по указанным параметрам.

Итак, вербальные субтесты, такие как «осведомленность», «арифметический» и «словарь», обнаруживают положительную корреляцию с показателями успешности обучения родному языку. По количеству обнаруженных значимых положительных корреляций, невербальные субтесты превосходят вербальные (8 против 7).

Из невербальных субтестов с оценками успешности коррелируют недостающие детали, последовательные картинки, кубики Кооса и составление фигур, причем успеваемость по грамматике языка коррелирует лишь с показателем по «кубикам Коса». В большей мере показатели невербальных субтестов обнаружили значимые связи с количеством ошибок пунктуации,

оценкой учителем содержания и грамматики, количеством пауз в устной речи. Следовательно, невербальный компонент интеллекта также вносит значительный вклад в успешность обучения родному языку.

Таким образом, успешность обучения родному языку зависит:

1) от уровня развития общего интеллекта (ОИП);

2) от уровня вербального интеллектуального показателя (ВИП), а именно: а) восприятия текстовой и словесной информации; б) кругозора и разнообразных знаний о мире; в) проявления сообразительности, внимательности, кратковременной памяти и переживания ситуации успеха; г) качества обработки текстовой и словесной информации за счет логического мышления, обобщения; в) наличия словарного запаса и умения понимать значения слов.

Основным результатом второго этапа эмпирического исследования было выявление параметров успешности обучения русскому языку путем сопоставления данных двух групп учащихся, имеющих низкие и высокие оценки по русскому языку. При сравнении средних значений оценок использовался статистический критерий Стьюдента (Т-критерий). Первую группу испытуемых составили лица, обнаружившие достаточно низкие показатели по оценкам русскому языку (3-4 балла). Вторую группу составили те, у кого показатели были достаточно высокими (4-5 баллов). Полученные данные отражены в таблице 3.

Согласно данным таблицы 3, успешность освоения русского языка значимо связана:

1) с коэффициентом праворукости (Кпр.) ($p < 0,00001$) - успешны в освоении русского языка только левополушарные (ЛП) дети;

2) с высоким уровнем вербального интеллектуального показателя (ВИП) ($p < 0,009$), при этом русскому языку успешно обучаются те учащиеся, которые имеют большой словарный запас ($p < 0,0002$) и умеют находить сходство в процессе восприятия текстовой и словесной информации ($p < 0,014$);

3) с результатами невербального субтеста «составление фигур» ($p < 0,043$), что свидетельствует о значительной роли наглядно-образного мышления и памяти для усвоения грамматики;

Статистическая оценка различий между средним значением показателей для групп с низкими и высокими оценками по русскому языку

Показатели	Средние показатели по 1 группе N=44	Средние показатели по 2 группе N=20	значение Т-критерия	Р
ОИП	104,552	110,800	-2,045	0,045
ВИП	97,615	106,055	-2,674	0,009
Сходство	10,477	12,400	-2,511	0,014
Словарь	7,863	11,800	-3,932	0,0002
Сост. фигур	7,568	9,500	-2,065	0,043
К пр.	6,337	19,992	-4,732	0,00001
Русский язык	4,020	4,660	-6,183	0,00000
Математика	3,602	4,315	-5,594	0,000001
ОБЖ	3,875	4,640	-6,618	0,000000
Музыка	4,163	4,710	-4,141	0,0001
Физ-ра	4,450	4,670	-2,540	0,013
Изо	4,468	4,740	-2,390	0,019
Труд	4,563	4,815	-3,210	0,002
Ош. орфографии	6,243	2,764	3,285	0,001
Оц. учит. грамм.	3,400	4,055	-3,127	0,002

4) с высоким уровнем развития общего интеллекта (ОИП) ($p < 0,045$).

Успешность по всем другим предметам (математике, ОБЖ, музыке, физкультуре, ИЗО, труду) связана с высоким уровнем общего интеллектуального показателя.

Основным результатом третьего этапа исследования было выявление параметров успешности обучения по литературе. Применялся метод сопоставления данных двух групп учащихся, имеющих низкие и высокие оценки по литературе. При сравнении средних значений оценок использо-

вался статистический критерий Стьюдента (Т-критерий). Первую группу испытуемых составили лица, с низкими оценками по литературе (3-4 балла). Вторую группу составили учащиеся с высокими оценками (4-5 баллов). Полученные данные отражены в таблице 4.

Как видно из таб. 4, успешное освоение литературы тесно связано с:

1) высоким уровнем вербального интеллектуального показателя (ВИП) ($p < 0,005$), при этом наибольший вклад вносит умение находить сходство при воспри-

Статистическая оценка различий между средним значением показателей для групп с низкими и высокими оценками по литературе

Показатель	Средние показатели по 1 группе N=17	Средние показатели по 2 группе N=47	значение Т-критерия	Р
Ср. оценка по литературе	3,4	4,5		
ОИП	101,482	108,321	-2,139	0,036
ВИП	93,352	102,748	-2,857	0,005
Сходство	9,647	11,595	-2,416	0,018
Русский язык	3,235	3,872	-5,038	0,000004
Математика	3,411	3,974	-3,811	0,000320
ОБЖ	3,558	4,314	-5,997	0,000000
Музыка	3,952	4,472	-3,661	0,000521
Физ-ра	4,323	4,589	-2,976	0,004
Ош. орфографии	8,000	4,166	3,614	0,000646
Оц. учит. грамм.	3,200	3,744	-2,378	0,020

ятии текстовой и словесно-речевой информации ($p < 0,018$);

2) с уровнем развития общего интеллекта (ОИП) ($p < 0,036$);

3) с успешностью по всем остальным предметам (русскому языку, математике, ОБЖ, музыке, физкультуре).

В таблице 5 в обобщенном виде представлены результаты сравнительного анализа показателей вербального и невербального интеллекта с характеристиками успешности овладения родным языком. Приведенные данные свидетельствуют об относительном весе ВИП и НИП в процессе освоения родного (русского) языка, а именно о большем вкладе ВИП в вербально-логические характеристики овладения русским языком (правила грамматики), а НИП – в характеристики владения языком и литературой, связанные с динамическими параметрами учебной деятельности (скоростные характеристики). Кроме того, НИП оказался более тесно, чем ВИП, связан с такими предметами, как математика, ИЗО и труд.

ВЫВОДЫ:

Успешность освоения родного (русского) языка зависит:

1) от высокого уровня развития общего интеллекта (ОИП).

Успешность по всем другим предметам (русскому языку, математике, ОБЖ, музыке, физкультуре, ИЗО, труду) связана с высоким уровнем общего интеллектуального показателя;

2) от высокого уровня вербального интеллектуального показателя (ВИП), при этом русскому языку успешно обучаются те учащиеся, которые имеют большой словарный запас и умеют находить сходство в процессе восприятия текстовой и словесной информации;

3) от коэффициента праворукости (Кпр.) - успешны в освоении русского языка только левополушарные (ЛП) дети;

Показана роль невербального интеллекта в успешности освоения родного языка: вклад НИП в характеристики владения языком и литературой имеет свою специфику по сравнению с ВИП. С первым связаны преимущественно динамические характеристики учебной деятельности (скоростные характеристики), особенности в письменных работах по написанию сочинений и т.д. Кроме того, НИП оказался теснее, чем ВИП, связан с такими предметами, как математика, ИЗО и труд.

Таблица 5

Соотношение показателей вербального и невербального интеллекта с характеристиками успешности овладения родным языком

<i>Вклад ВИП и НИП в освоение родного языка</i>	
Вербальный интеллект	Невербальный интеллект
1. Уменьшение количества ошибок орфографии и пунктуации	1. Уменьшение количества ошибок орфографии и пунктуации в сочинении (последовательные картинки, кубики Кооса, составление фигур)
2. Повышение оценки учителя по грамматике	2. Повышение оценки учителя по письм. сочинению (составление фигур, кубики Кооса, последовательные картинки)
3. Успешность обучения русскому языку (словарь)	3. Уменьшение количества пауз в устной речи (кодирование)
4. Успешность обучения литературе (словарь)	4. Успешность обучения русскому языку (кодирование)
5. Успешность обучения математике (осведомленность, арифметический, сходство, словарь)	5. Успешность обучения русскому языку (кубики Кооса)
6. Успешность обучения ОБЖ (осведомленность, арифметический, сходство, словарь)	6. Успешность обучения математике (кубики Кооса, составление фигур)
7. Успешность обучения ИЗО и труду (арифметический)	7. Успешность обучения ОБЖ (кубики Кооса)
8. С предметами ИЗО и труд значимых связей не обнаружено	8. Успешность обучения ИЗО и труду (составление фигур)

Таким образом, успешность обучения родному языку при традиционном подходе к развитию и обучению учащихся связана преимущественно с вербальными способностями. При этом учащиеся с развитыми невербальными способностями оказываются в невыгодном положении. Следовательно, назрела необходимость в изменении методики обучения родному языку, ориентированной в настоящее время лишь на развитие вербального интеллекта, с тем, чтобы полнее учитывать также и специфические возможности невербального интеллекта в образном, интуитивном постижении мира, что обеспечивало бы более максимальное раскрытие способностей детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аминов Н.А. Когнитивные стили и их психофизиологическая обусловленность // Экспериментальные исследования по проблемам общей и социальной психологии и дифференциальной психофизиологии. М., 1979.
2. Аминов Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей // Вопросы психологии. 1988. №5. С. 71-77.
3. Голубева Э.А. Индивидуальные особенности памяти человека. М., 1980.
4. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. М., 1993.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2005.
6. Кабардов М.К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком: Автореф. канд.дис. М., 1983.
7. Кабардов М.К. Коммуникативно-речевые и когнитивно-лингвистические способности // Способности и склонности / Под ред. Э.А. Голубевой. М., 1989. С. 103 - 128.
8. Кабардов М.К. О диагностике языковых способностей // Психологические и психофизиологические исследования речи / Под ред. Т.Н. Ушаковой. М., 1985. С. 176 - 202.
9. Кабардов М.К., Матова М.А. Межполушарная асимметрия и вербальные и невербальные компоненты познавательных способностей у школьников // Вопр. психол. 1988. № 6. С. 106 - 115.
10. Лотон Д. Учитель в меняющемся мире // Перспективы. 1987. №3-4. С. 33-43.
11. Чепель Т.Л. Индивидуально-типические способы и предпосылки овладения школьниками орфографией родного (русского) языка: Канд.дис. М., 1988.

N. Balakireva CORRELATION OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT AND LEARNING OF NATIVE (RUSSIAN) LANGUAGE BY ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Abstract: Moderns ways of teaching native language favor verbal skills of communication and it results into a disadvantage for people that rely mostly on non-verbal communication. The author of this article thinks it's time to change teaching methodic to make it less discriminative towards people with non-verbal intellect.

Key words: native language, oral speech, actor, verbal skills, non-verbal skills.

УДК 371.134

Киселев А.В.

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ*

Аннотация: В статье представлен анализ понятия «педагогическое мастерство», сделан вывод о его неоднозначности в различных психолого-педагогических подходах. Подчеркнуто то, что сущность методического мастерства состоит в быстром, точном и сознательном выполнении определенного воздействия на обучаемых, а само методическое мастерство является

высшими уровнем компетенции преподавателя.

Ключевые слова: методическое мастерство, компетентность, компетенция, педагогическое мастерство, преподаватель.

В педагогической науке наметилась тенденция к различению понятий «педагогическое мастерство» и «методическое мастерство». Большинство ученых (Загвя-

* © Киселева А.В.

зинский В.И., Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д., Скаткин М.Н., Сластенин В.А. и др.) сходятся во мнении, что они близки по содержанию, но не являются тождественными. При этом отмечается, что понятие «педагогическое мастерство» является более широким по сравнению с понятием «методическое мастерство».

Некоторые ученые понимают методическое мастерство как опыт педагогической деятельности и вид передового педагогического опыта. Другие считают методическое мастерство одним из показателей эффективности педагогической деятельности. Большинство исследователей сходятся во мнении, что методическое мастерство характеризует уровень профессиональной квалификации педагога. В последнее время изучение «методического мастерства» осуществлялось с позиции исследования проблемы педагогического творчества.

Теоретический анализ подходов к определению понятия «методическое мастерство» показал, что среди ученых нет единого мнения, и под ним понимают:

- 1) совокупность знаний и высокоразвитых практических умений;
- 2) высокий уровень знаний, умений, навыков и творческое использование их в образовательном процессе;
- 3) как целостное социально-психологическое образование и как совокупность свойств личности;
- 4) как творчество;
- 5) как способ достижения дидактических целей и решения учебно-воспитательных задач.

Чтобы определиться в понятии «методическое мастерство» необходимо рассмотреть понятия «мастерство», «метод» и «методический», которые являются составляющими данного понятия.

В. Даль дает понятие «**мастерству**», как рукоделье, ремесло, искусство, умение, искусство.

В толковом словаре Д.Н. Ушакова, **мастерство** – исключительное умение, высокое искусство.

По мнению многих педагогов, педагогический словарь С.М. Вишняковой более точно раскрывает содержание педагогических понятий и терминов. В нем понятие «**мастерство**» раскрывается, как высокая степень овладения определенным видом специализированной деятельности; основыва-

ется на глубоком понимании дела, сочетаемом с развитыми умениями осуществлять рациональные и эффективные действия.

Все эти понятия объединяет слово *умение*.

Умения — способность быстро, точно и сознательно выполнять определенные *действия* на основе усвоенных знаний и приобретенных навыков.

Действия – воздействие, влияние.

Заменив ключевые слова «умение» и «действия» в понятии «мастерство», которое дается в словаре С.М. Вишняковой, на их содержание понятия то получим, что **мастерство** – это высокая степень овладения определенным видом специализированной деятельности, которое основывается на глубоком понимании дела, сочетаемом с развитыми способностями быстро, точно и сознательно выполнять определенное воздействие (влияние) на основе усвоенных знаний и приобретенных навыков.

Необходимо заметить, что под понятием мастерство мы понимаем профессиональное мастерство.

Из нашего понятия «мастерство» выделяются три составляющие:

1. Высокая степень овладения определенным видом специализированной деятельности.
2. Глубокое понимание дела.
3. Развитые способности быстро, точно и сознательно выполнять определенное воздействие (влияние) на основе усвоенных знаний и приобретенных навыков.

Теперь раскроем понятия «**метод**» и «**методический**».

Метод (от греч. *methodos* — путь исследования) — способ достижения определенной цели, совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности.

В толковом словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, **метод** – способ действовать, поступать каким-нибудь образом, прием, **методический** – строго последовательный, системный, точно следующий плану.

В толковом словаре Д.Н. Ушакова, содержание понятий «метод» и «методический» такое же.

Способ – тот или иной порядок, образ действий, в достижении какой-нибудь цели.

К примеру, в дореволюционный пе-

риод под методом обучения понималось искусство учителя направлять мысли учеников в нужное русло и организовывать работу по намеченному плану. Но видеть в методе только искусство – это значит отрицать очевидное: успешно обучают не только мастера импровизации, но и суровые логики. Поэтому справедливым будет и другое определение: метод – системы алгоритмизированных логических действий, которые обеспечивают достижение намеченной цели.

По мнению И.П. Подласого метод – это сердцевина учебного процесса, связующее звено между запроектированной целью и конечным результатом. Его роль в системе «цели – содержание – методы – формы – средства обучения» является определяющей.

Он утверждает, что «... ни цели, ни содержание, ни формы работы не могут быть введены без учета возможностей их практической реализации, именно такую возможность обеспечивают методы. Они же задают темп развития дидактической системы – обучение прогрессирует настолько быстро, насколько позволяют ему двигаться вперед применяемые методы».

В педагогике под методом обучения понимается – упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели обучения. Под методами обучения (дидактическими методами) часто понимают совокупность путей, способов достижения целей, решения задач образования.

Рассмотрев данные понятия с различных точек зрения, во всех них видно, что **метод** – это путь, способ достижения цели, а **методический** – строго последовательный, системный, точно следующий плану.

Исходя из вышеизложенного, **методическое мастерство преподавателя** – это высокая степень овладения преподавателем способами достижения педагогических целей, которые заключаются в быстром, точном и сознательном выполнении определенного воздействия (влияния) на слушателей.

Таким образом, методическое мастерство заключается в овладении способами, т.е. последовательными действиями.

Понятие «творчество», которое встречается в некоторых определениях понятия «методического мастерства», это другой уровень развития педагога, более высокий.

Творчество – создание новых по замыслу культурных или материальных ценностей.

В словаре С.М. Вишняковой, **творчество, творческая деятельность** – деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью.

А.С. Макаренко говорил «Разве мы можем полагаться на случайное расположение талантов? Сколько у нас таких особенно талантливых воспитателей? И можем ли мы строить воспитание в расчете на талант? Нет. Я на опыте пришел к убеждению, что решает вопрос мастерство, основанное на *умении*, на квалификации».

Н.В. Кузьмина, проводя исследования психологии труда учителей, утверждала, что талантливых учителей не более 12%, основная масса – это мастера, сумевшие овладеть приемами обучения и воспитания и добивающиеся благодаря этому эффективности в работе.

Из определения «творчество» видно, что оно связано с созданием нового. Отсюда следует, что понятие «методическое мастерство преподавателя» не связано с его творчеством. Творчество педагога заключается в создании новых способов (путей) достижения цели педагогической деятельности.

Творческими педагогами можно назвать А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, М.П. Щетинина, С.Л. Лысенкову, В.Ф. Шаталова, Е.Н. Ильина, Ш.А. Амонашвили, И.П. Иванова и др. Эти педагоги создали свое, новое в обучении и воспитании.

Да, преподаватель в обучении насыщает различные формы занятий педагогическими методами и средствами по своему усмотрению, с целью более доступно передать знания, этим определяется стиль педагога. Но это нельзя назвать творчеством, это можно назвать импровизацией.

В научной литературе и научных исследованиях встречается понятие «**методическая компетентность**», которая подразумевает под собой системное образование знаний, умений, навыков педагога в области методики и оптимальное сочетание методов педагогической деятельности, а также формирование данной компетентности как фактора, влияющего на повышение профессионализма педагогических работников.

С недавних времен стали разделять понятия «компетентность» и «компетенция».

В динамичных социально - профессиональных условиях все более становится востребованной не образованность (компетентность) как таковая, а способность специалиста реализовывать ее в конкретной практической деятельности (компетенция). Проводя различие между данными понятиями, ряд авторов отмечает, что компетентность выступает в качестве результата научения (обученность), в то время как компетенция - это компетентность в действии.

Компетентность – означает, что человек, опираясь на результаты обучения, понимает суть профессиональной ответственности и последствий своей деятельности, и то, что человек способен выполнять поставленные перед ним профессиональные задачи.

Компетенция - способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

В итоге данного анализа можно выдвинуть термин **методическая компетенция преподавателя**, которая подразумевает способность педагога применять имеющиеся знания, умения и личностные качества для успешной педагогической деятельности.

Исходя из этого, можно сказать, что **методическое мастерство преподавателя** - это высший уровень методической компетенции преподавателя.

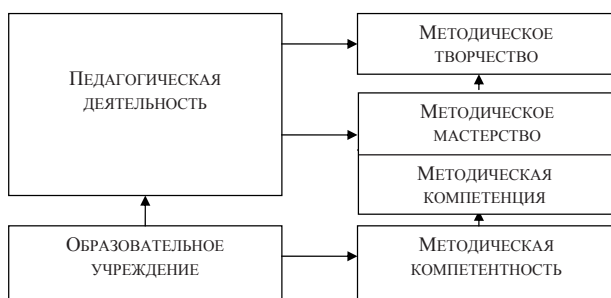


Схема № 1: Место методического мастерства в методической компетенции педагога.

Конечно, многие скажут, смотря на схему, что творчество тоже компонент компетенции педагога, но мы специально выделили его отдельно, чтобы показать творчество, как следующий уровень развития педагога.

Определившись в понятии «методическое мастерство преподавателя» можно определить пути его формирования.

Формировать – создавать, составлять, организовывать. Под формированием понимают *процесс* становления личности человека в результате объективного влияния наследственности, среды, целенаправленного воспитания и собственной активности личности.

Процесс – ход, развитие какого-нибудь явления; последовательная закономерная смена состояний в развитии чего-нибудь.

Педагогический процесс – целенаправленное, содержательно насыщенное и организационно оформленное взаимодействие педагогов и учащихся, направленное на сознательное и прочное усвоение последними знаний, умений и навыков, формирование способности применить их на практике.

Исходя из этого, мы пришли к выводу, что **формирование методического мастерства начинающих преподавателей** – это целенаправленный, содержательно насыщенный и организационно оформленный процесс овладения начинающими преподавателями способами достижения педагогических целей, которые заключаются в умении быстро, точно и сознательно выполнять педагогическое воздействие (влияние) на слушателей.

Таким образом формирование методического мастерства начинающих преподавателей есть педагогический процесс.

Педагогический процесс подразумевает субъект (преподаватель) и объект (слушатель), в нашем случае субъектом будут являться - преподаватели-методисты, опытные педагоги, руководство кафедры, руководство учебного заведения и др., объектом – начинающие преподаватели.

В педагогическом процессе осуществляются три основные взаимосвязанные функции: образовательная, воспитательная, развивающая.

Образовательная функция процесса формирования методического мастерства заключается в усвоении начинающими преподавателями способов (действий) воздействия на слушателей.

Воспитательная функция, реализуется в формировании у начинающих преподавателей педагогических качеств.

Развивающая функция, заключается

в развитии методического мастерства.

Понятие «процесс» употребляется всегда в смысле хода, прохождения, продвижения чего-либо и отражает закономерную, последовательную, непрерывную смену следующих друг за другом моментов развития. Тем самым, когда мы формируем методическое мастерство у начинающего преподавателя, мы осуществляем процесс обучения, процесс при котором формируются и развиваются у него педагогические способности.

Ю.К. Бабанский выделяет следующие составные элементы процесса обучения:

- целевой;
- стимулирующе-мотивационный;
- содержательный;
- операционно-деятельностный (формы, методы обучения);
- контрольно-регулирующий;
- оценочно-результативный.

Эти компоненты процесса обучения отражают развитие взаимодействия начинающих педагогов и педагогов-методистов от постановки и принятия целей, до их реализации в конкретных результатах. Причем надо иметь в виду, что компоненты процесса обучения характеризуют определенный цикл взаимодействия, например цикл решения определенной учебной задачи или формирования какого-то понятия, в нашем случае формирование методического мастерства начинающих преподавателей.

Целевой компонент процесса обучения представляет собой осознание начинающими преподавателями цели и задач процесса формирования методического мастерства. В конкретном цикле процесса формирования методического мастерства цель и задачи определяются на основе требований руководящих документов, учета особенностей начинающих преподавателей, уровня предшествующей их подготовленности, образования, опыта и развития.

Стимулирующе-мотивационный компонент предполагает, что к начинающему преподавателю будут осуществляться меры по стимулированию у него интереса, потребности в решении поставленных задач. Причем стимулирование должно порождать внутренний процесс возникновения у него положительных мотивов к формированию методического мастерства. В единстве стимулирования и мотивации заключен смысл стимулирующе-мотиваци-

онного компонента.

Содержательный компонент определяется руководящими документами (приказами, учебными планами, учебными программами и учебниками). Содержание каждого элемента уровня формирования методического мастерства конкретизируется с учетом поставленных задач, необходимости отражения в содержании специфики преподаваемого предмета, социального окружения вуза, уровня подготовленности, интересов.

А.В. Барабанщиков отмечал, что в процессе подготовки педагогов формирование педагогического мастерства осуществляется через уровни педагогической деятельности: *репродуктивный, адапционный и творческий*. Мы в своем исследовании тоже будем рассматривать процесс формирования методического мастерства начинающих преподавателей через данные уровни, так как методическое мастерство это неразрывный компонент педагогического мастерства, их развитие только дополняет друг друга.

Репродуктивный уровень характеризуется формированием у начинающих преподавателей умения просто передать знания. Он не предполагает учета специфики как аудитории вообще, так и индивидуальных особенностей слушателей. Это низкий уровень методического мастерства, при котором все внимание преподавателя сосредоточено на правильности изложения материала, процесс усвоения слушателями не управляется и не регулируется.

Адаптационный уровень предполагает хорошее знание начинающим преподавателем своего предмета, свободную ориентацию в материале, достаточную методическую вооруженность. Это позволяет начинающему преподавателю постоянно поддерживать все формы контактов с аудиторией, учитывать ее особенности, применять различные способы разъяснения, доказательства, управлять вниманием и усвоением слушателями материала.

Творческий уровень, уровень при котором преподаватель не только в полной мере управляет усвоением материала с учетом особенностей аудитории, но и активизирует у слушателей творческое мышление, побуждает их делать собственные частные и промежуточные выводы, что формирует у слушателей способность видеть рассматри-

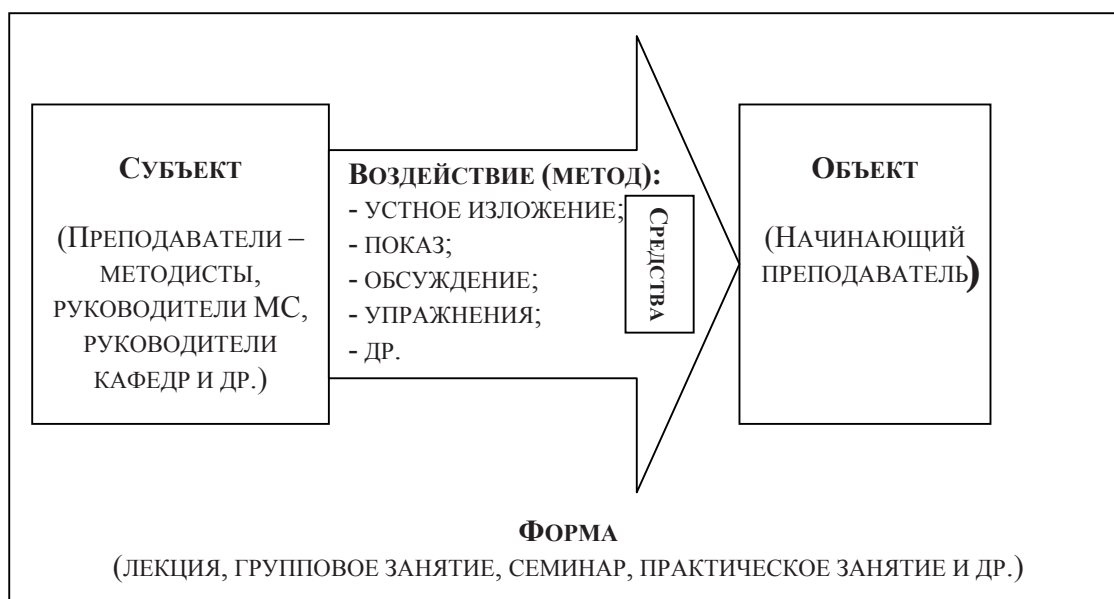


Схема №2: Процесс формирования методического мастерства начинающих преподавателей

ваемые явления в реальной практике.

Здесь необходимо отметить, что творческий уровень предполагает не развитие творчества у начинающих преподавателей, а умение ими активизировать у слушателей творческое мышление, т.е. делать слушателями собственные выводы.

Операционно-деятельностный компонент наиболее непосредственно отражает процессуальную сущность процесса формирования педагогического мастерства у начинающих преподавателей. Именно во взаимодействии начинающего педагога с опытными педагогами-методистами вуза реализуются задачи по передаче педагогического опыта. Операционно-деятельностный компонент реализуется посредством определенных методов, средств и форм организации обучения (см. схему №2).

Контрольно-регулирующий компонент предполагает одновременное осуществление контроля и самоконтроля за ходом формирования методического мастерства начинающих преподавателей. Контроль и самоконтроль обеспечивает функционирование обратной связи в процессе формирования методического мастерства, получение информации о степени затруднений, о качестве поэтапного решения задач, о недостатках. Обратная связь вызывает необходимость корректирования, регулирования процесса, внесения изменений в методы, формы и средства обучения, приближение

их к оптимальным, для данной ситуации.

Оценочно-результативный компонент обучения предполагает оценку достигнутых в процессе формирования методического мастерства результатов, установление соответствия их поставленным задачам, выявление причин обнаруживаемых отклонений, проектирование новых задач, учитывающих необходимость восполнения обнаруженных пробелов в знаниях и умениях.

Рассмотрев формирование методического мастерства начинающих преподавателей как образовательный процесс необходимо рассмотреть факторы, которые влияют на него.

К основным факторам, влияющим на формирование методического мастерства начинающих преподавателей относятся:

Наследственность, а именно задатки. **Задатки** – это анатомо-физиологические особенности организма, являющиеся предпосылками развития способностей.

Задатки делятся на два типа:

- общечеловеческие (строение мозга, центральной нервной системы, рецепторов);
- индивидуальные (типологические свойства нервной системы, от которых зависит скорость образования временных связей, их прочность, сила сосредоточенного внимания, умственная работоспособность; особенности строения анализаторов, отдельных областей коры головного мозга,

органов и др.).

Способности – индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности. Способности не сводятся к знаниям, умениям и навыкам. Они проявляются в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами деятельности. Высокий уровень развития способностей – талант, гениальность.

Эти факторы очень важно учитывать перед отбором на должность преподавателя. Для определения их уровня необходимо проведение профессионального психологического отбора. Только у офицера имеющего педагогические задатки можно сформировать методическое мастерство преподавателя.

Развитие способностей является одним из шагов к творчеству педагога.

Следующим фактором развития личности является *среда*. **Среда** – это реальная действительность, в условиях которой происходит развитие человека. В настоящее время в педагогической науке рассматриваются разные аспекты среды, как «информационная среда», «образовательная среда», «среда обучения», «информационно-образовательная среда» и др.

Чем больше среда будет располагать к формированию методического мастерства, тем быстрее начинающий педагог его достигнет.

Общение, является следующим фактором, влияющим на формирование методического мастерства. **Общение** – это одна из универсальных форм активности личности, которая проявляется в установлении и развитии контакта между людьми, в формировании межличностных отношений. Общение это то основное «звено», которое связывает преподавателя со слушателями.

На формирование методического мастерства влияет *воспитание*. **Воспитание** – это процесс целенаправленной и сознательно контролируемой социализации (семейное, воинское, религиозное), оно выступает своеобразным механизмом управления процессами социализации. Социализация – это процесс социального развития человека в результате стихийных и организованных воздействий всей совокупности факторов общественного бытия. Только в условиях специально организо-

ванной воспитательной среды возможно сформировать методическое мастерство преподавателя. Также здесь надо отметить роль самовоспитания, которое начинается с осознания и принятия объективной цели как субъективного, желательного мотива своих действий. Субъективная постановка цели поведения порождает сознательное определение плана деятельности.

Также на формирование методического мастерства большое влияние оказывает *коллективная деятельность*. Развитие и проявление индивидуальности педагога возможно только в коллективе. Коллективная педагогическая деятельность способствует проявлению потенциала преподавателя.

Таким образом, на процесс формирования методического мастерства начинающих преподавателей оказывают различные факторы, которые действуют в комплексе. Эти факторы необходимо учитывать, при планировании и проведении мероприятий по формированию методического мастерства педагогов.

Теоретический анализ сущности и содержания методического мастерства преподавателей помогает правильно построить процесс его формирования у начинающих преподавателей и совершенствования преподавателями, которые имеют педагогический опыт.

С одной стороны, множество мнений о сущности понятия «методическое мастерство» не позволяет педагогическому сообществу выработать единого решения проблемы формирования и совершенствования методического мастерства преподавателя, а с другой стороны, различные мнения позволяют рассмотреть данное понятие с различных сторон, что существенно помогает педагогической науке развиваться.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Барабанщиков А.В. Психология и педагогика высшей военной школы. М.: Военное издательство, 1989. С. 113-114.
2. Вайндорф-Сысоев М.Е., Крившенко Л.П. Педагогика. Краткий курс лекций. М.: ЮРАЙТ, 2004. С. 243.
3. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. С. 156.
4. Макаренко А.С. Педагогические сочинения.

- В 8 т. Т.4. М., 1985. С. 236. Колесников И.И. Развитие коммуникативных компетенций преподавателя гуманитарных вузов: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2005. С. 17.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 800 000 слов и фразеологических выражений/ Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: ООО «ИТИ Технологии», 2008. С. 856.
6. Подласый И.П. Педагогика. Учебник для вузов. М.: ВЛАДОС, 1999. С. 472.
7. Подласый И.П. Педагогика. Учебник для вузов. М.: ВЛАДОС, 1999. С. 470-471. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 800 000 слов и фразеологических выражений/ Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: ООО «ИТИ Технологии», 2008. С. 791.
8. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка. Современная редакция. М.: ООО «Дом Славянской книги», 2008. С. 130.
9. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка. Современная редакция. М.: ООО «Дом Славянской книги», 2008. С. 777.

Kiselev A.V.

ESSENCE AND THE MAINTENANCE OF METHODOICAL SKILL OF TEACHERS

Abstract: In article the concept analysis «pedagogical skill» is presented. The author draws a conclusion on its ambiguity in various psihologo-pedagogical approaches. The essence of methodical skill is opened. It consists in fast, exact and conscious performance of certain influence on trainees. Methodical skill is the higher level of the competence of the teacher.

Key words: methodical skill, competence, jurisdiction, pedagogical skill, lecturer.

УДК 37.016 : 75

Киселева Т.С.

ДИНАМИКА СТЕПЕНИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ К ГРУППЕ И КАТЕГОРИЗАЦИИ ФОРМЫ И ЦВЕТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ*

Аннотация: На базе исследований, проведённых в одном из московских детских садов в группах с детьми 4-6 лет, было выявлено, что дети способны получать начальные представления о геометрических фигурах и цветах на уроках творчества. Выявлено, что со временем абстрактные фигуры начинают ассоциироваться с объектами из реального мира. Из этого автор статьи делает вывод: уроки творчества исключительно благотворно влияют на развитие понятийного мышления у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: группа, эмоциональная чувствительность, изобразительная деятельность, категоризация.

В наш информационный век очень многие родители чрезмерно увлекаются ранним интеллектуальным обучением сво-

их детей-дошкольников, подчас пренебрегая более естественной для данного возраста изобразительной или как ее еще называют продуктивной деятельностью, т.е. рисованием, лепкой, аппликацией, конструированием, дизайном. Эти виды деятельности сложились в ходе исторического развития человечества, и хотя процесс их образования являлся стихийным, он не мог быть случайным, - по-видимому, именно они содержат в себе компоненты, воздействующие на психическое развитие дошкольника, которые соответствуют значению данной возрастной ступени в общей лестнице психического развития [Умственное воспитание дошкольника, 1972; Д.Б. Эльконин, 1976; В.С. Мухина, 1981].

Как указывал А.В. Запорожец, в дошкольном детстве создаются особо благоприятные условия для развития образных форм познания – восприятия, наглядно-образного мышления, воображения, при-

* © Киселева Т.С.

чем сформировавшиеся психологические новообразования имеют непреходящее значение для всей последующей жизни человека [П.Я.Гальперин, А.В.Запорожец, С.Н.Карпова, 1978].

Л.А. Венгер считает, что анализ характерных для дошкольного детства видов деятельности, в контексте которых происходит умственное развитие ребенка, а также ряд факторов, полученных в экспериментальных исследованиях дошкольников, школьников и взрослых, позволили прийти к выводу, что той формой опосредования, которой овладевают дошкольники и которая может рассматриваться в качестве основы общих умственных способностей, является наглядное моделирование. Во всех перечисленных видах деятельности есть одна общая особенность – их моделирующий характер. Рисунок дошкольника – наглядная модель изображаемого объекта или ситуации, и неслучайно многие исследователи детского рисования называют его схематическим [Л.А.Венгер, 1986].

Ж.Пиаже [1978] видел за ним зарождение и развитие различия «обозначающих» и «обозначаемых» – символической функции сознания, лежащей в основе формирования образа и последующего перехода к усвоению знака. В отличие от него Л.С.Выготский [1935] с самого начала говорил о «знаковой функции», связывая развивающееся у ребенка различие между «обозначающим» и «обозначаемым» с усвоением социального опыта. Подобную же точку зрения впоследствии отстаивал в полемике с Ж.Пиаже А.Валлон [1956]. Суть детского «символизма» состоит не в построении индивидуальных символов, а в усвоении общественно выработанных знаков.

Подводя итоги исследований, А.В.Запорожец заключил, что наглядные модели – специфические средства, позволяющие детям усваивать обобщенные знания о некоторых связях и закономерностях явлений действительности [1974].

О непреходящем значении овладения наглядным моделированием убедительно свидетельствуют, прежде всего, данные исследований, проведенных под руководством П.Я.Гальперина и В.В.Давыдова. Так, показано, что причиной неуспеваемости по физике у школьников является отсутствие возможности представить в схематической (модельной) форме предметные условия за-

дачи [Л.Ф.Обухова, 1968]. Наглядное моделирование нашло широкое применение в работах по поэтапному формированию умственных действий и понятий, выступая в качестве одного из главных средств построения ориентировочной основы действия [П.Я. Гальперин, 1969; Н.Ф. Талызина, 1975; Н.Г. Салмина, Л.С. Колмогорова, 1980].

Сфера применения наглядного моделирования отнюдь не ограничивается решением учебных задач. Она охватывает самые различные виды человеческого мышления. Материал, имеющийся в работах Д.Б.Богоявленской [Проблемы эвристики], Кудрявцева [1975], Л.И.Гуровой [1976], И.С.Якиманской [1976], В.Н.Пушкина [1978] и др. исследователей, позволяет заключить, что в решении технических, конструктивных, геометрических, эвристических и даже логических задач значительную роль играет моделирование их условий, которое производится неформализованными способами и составляет необходимую предпосылку использования тех или иных формализованных способов мышления, причем именно в возможностях адекватного моделирования обнаруживаются наиболее существенные индивидуальные различия между людьми.

В исследованиях В.В.Давыдова [1972], А.К.Марковой [1975], Л.М.Фридмана [1975], Л.И.Айдаровой [1978] наглядные модели рассматриваются как возникающие в деятельности ребенка средства ориентирования действий, обобщения, планирования и контроля.

В основе логической операции обобщения понятий лежит установление соотношения понятий по содержанию (т.е. совокупности существенных признаков) и объему (т.е. совокупности охватываемых данным понятием объектов). Полноценное логическое мышление предполагает одновременный учет этих параметров понятий. Установлено, что овладение логическими отношениями занимает существенное место в общем развитии ребенка [Л.А.Венгер, 1986]. Дж.Брунер рассматривает установление логических связей как один из центральных видов познавательной деятельности [Исследование развития познавательной деятельности, 1991]. Ж.Пиаже считает уровень сформированности операции классификации и сериации (отношений между объектами, упорядоченными по степе-

ни интенсивности какого-либо признака) – центральным показателем уровня интеллектуального развития ребенка [Ж. Пиаже, 1969].

В советской психологии классическими работами Л.С. Выготского показана роль овладения системой научных понятий в развитии логического мышления детей. Прослежен генезис понятийных обобщений – от различного типа комплексных образований через предпонятия к истинным понятиям [Л.С. Выготский, 1982, т.2].

Наиболее интересные результаты были получены в исследовании по формированию искусственных понятий у детей дошкольного возраста. Л.С.Выготский в работе «Мышление и речь» обобщает эти результаты в виде содержательных характеристик форм допонятийного обобщения. Показано, что лишь обобщенные признаки предметов и их значения по-разному входят в структуру различных комплексов. Более того, эта характеристика выявляет вполне определенную динамику развития структурных отношений от комплекса к комплексу (комплексность детского мышления, о которой писал Л.С.Выготский, сводится к тому, что предмет мыслится с его свойствами и действиями), причем это развитие направлено к вычленению существенного, т.е. к понятийному мышлению [Л.С. Выготский, т. 2, 1982].

Направленная изобразительная деятельность, или иначе наглядное моделирование, в дошкольном возрасте наиболее продуктивно развивает мышление ребенка, формируя его понятийный аппарат. Дети усваивают общественно значимую информацию в наглядной, наиболее понятной для них форме. Наша задача – проследить, как это происходит. Каким образом дети усваивают социально значимый опыт?

Останавливаясь на проблеме образования понятий, Ф. Энгельс предполагал, что понятия – это не более, как сокращения, в которых мы охватываем, сообразно их общим свойствам, множество различных чувственно воспринимаемых вещей [К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 20]. Первые понятия относились к чувственно воспринимаемым предметам и имели наглядно-образный характер. С умножением потребностей человека и усложнением видов его деятельности, появились более отвлеченные понятия, непосредственно не связанные с чувствен-

ным отражением, но вместе с тем являющиеся более близкими к реальности в смысле отражения ее сущности [В.Ф. Берков].

По-видимому, маленький ребенок, не имея еще достаточно развитого мыслительного аппарата, не может воспринимать окружающую действительность иначе, как через эмоции. К возрастным особенностям дошкольного периода относятся чрезвычайная возбудимость ребенка, истощаемость его нервных процессов, включенность эмоций во все психологические процессы, постепенность и неравномерность формирования различных психических функций. Этот факт обуславливает более широкое по сравнению с взрослым влияние эмоционального возбуждения на многие психологические процессы: на восприятие, внимание, память, мышление, воображение [Е.И. Николаева, 2006]. Ч. Дарвин в своей работе «Выражение эмоций у человека и животных» (1872) выдвинул гипотезу, согласно которой, что сейчас является выражением эмоций, прежде было реакцией, имевшей определенное приспособительное значение.

Эмоции – психический процесс импульсивной регуляции поведения, основанный на чувственном отражении значимости внешних воздействий, общая генерализованная реакция организма на такие воздействия (от лат. «emoveo» – волную). Эмоции регулируют психическую активность через соответствующие общие психические состояния, влияя на протекание всех психических процессов. Эмоции порождают переживания удовольствия, неудовольствия, страха, робости и т.п., которые играют роль ориентирующих субъективных сигналов. Простейшие эмоциональные процессы выражаются в органических, двигательных и секреторных изменениях и принадлежат к числу врожденных реакций. Однако в ходе развития эмоции утрачивают свою прямую инстинктивную основу, приобретают сложнообусловленный характер, образуют многообразные виды так называемых высших эмоциональных процессов (чувств); социальных, интеллектуальных и эстетических, которые у человека составляют главное содержание его эмоциональной жизни.

Эмоциональная система редко функционирует в полной независимости от других систем. Некоторые эмоции или комплексы эмоций фактически всегда по-

являются и взаимодействуют с перцептивной, когнитивной и двигательной системами, и эффективное функционирование личности зависит от баланса в деятельности различных систем и их интеграции. В частности, так как эмоция любой интенсивности имеет тенденцию организовывать действие организма как целого, все физиологические системы и органы до некоторой степени включаются в эмоцию [И. Изард, 1980, А.Н.Леонтьев, 1971].

В процессе генезиса ребенок испытывает к тем или иным предметам, явлениям определенные, положительно или отрицательно направленные эмоции. Он усваивает некоторые эмоционально значимые категории (категория – от греч. *kategorein* – высказывать; в разговорном языке то же самое, что вид, сорт, класс, ранг [Философский энциклопедический словарь, ред. Е.Ф.Губский, 1997]), такие, например, как «красивый-некрасивый», «теплый-холодный», «смелый-трусливый», «полезный – бесполезный», «добрый-злой», «веселый-грустный» и др. Через эти категории он оценивает понятия (комплексы) формы и цвета.

Категоризация – психический процесс отнесения единичного объекта, события, переживания к некоторому классу, в качестве которого могут выступать вербальные и невербальные значения, символы, сенсорные и перцептивные эталоны, социальные стереотипы, стереотипы поведения и т.п. Процесс категоризации непосредственно включен в процессы восприятия, мышления, воображения, объект которых воспринимается и мыслится не как единичность, непосредственная данность, а как представитель некоторого обобщенного класса, причем на этот объект переносятся особенности и характерные признаки данного класса явлений. Содержание понятия категоризации в когнитивной психологии соответствует принятому в рамках теории деятельности положению об опосредовании психических процессов социально выработанными эталонами – обобщениями, несущими в себе совокупный общественный опыт [Краткий психологический словарь/сост. Л.А.Карпенко; ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского, 1985].

Комплексность обобщения данного возраста связана непосредственно с реальными предметами, что обусловлено личнос-

тым, индивидуальным эмоциональным отношением к геометрическим формам и спектральным цветам. Но мы предполагаем, что по мере обучения, по мере усваивания ребенком сенсорных эталонов, эмоциональная оценка формы и цвета должна приближаться к общепринятой, что будет свидетельствовать об интериоризации ребенком тех норм и правил, которые существуют в данном обществе.

Наш эксперимент проводился в рамках пилотажного исследования в группе детей возраста 4-6 лет, занимающихся в Школе раннего развития Дома детского творчества г.Железнодорожного Московской области. Дважды в неделю с ними проводились уроки ИЗО по специальной развивающей программе, суть которой заключается в том, что познание окружающего мира они начинают структурировано, т.е. с понятий спектрального цвета и геометрических форм: круга, овала, четырехугольника, треугольника и сложных форм, образующихся из последних. Примеры этих форм дети находят в реальной жизни в качестве окружающих их предметов. Вначале дети лепят определенную форму в виде реального предмета, т.е. создают его наглядную модель. И лишь потом, хорошо представив себе изображаемый объект, его рисуют. Параллельно с формообразованием, дети познают окружающий мир через такие категории, как животные, птицы, рыбы, насекомые, человек, здания, машины, растения, грибы, посуда, мебель и т. д. Маленький ребенок всегда рисует предмет вообще, модель, а не копию конкретного объекта. Он рисует схему, обобщенное представление о данной категории предметов или явлений. И только взрослея, он начинает замечать индивидуальные черты конкретных объектов.

В этом возрасте ребенок воспринимает мир от общего к частному, т.е. по законам дедукции. Вероятно, что и обучать детей данного возраста необходимо по методике - от общего к частному, т.е. как в нашем случае – от геометрических форм и цветов к реальным предметам и явлениям. В.В.Давыдов и Д.Б.Эльконин, используя дедуктивный метод в обучении, доказали возможность более раннего формирования понятийных структур у ребенка в условиях специального обучения в школе по сравнению с их стихийным формировани-

ем [В.В.Давыдов, т.2, 1982]. Эта методика получила название развивающего обучения. Мы же предполагаем, что возможно формирование понятийного мышления в дошкольном возрасте на уроках ИЗО путем поэтапного формирования умственных действий на основе их предметных аналогов [В.В.Давыдов, 2006].

Переход от чувственной ступени познания к логическому мышлению характеризуется, прежде всего, как переход от восприятий, представлений к отражению в форме понятий. Образование понятия – сложный диалектический процесс, который осуществляется с помощью таких методов, как сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение и др. Все эти методы в обязательном порядке используются в изобразительной деятельности. Не даром рисование называют зрительным мышлением [Е.И.Николаева, 2006].

Работа с цветом начинается также с понятия трех основных цветов. Всю гамму цвета дети получают путем смешения. Ребята самостоятельно находят ответы на вопросы ассоциативности цветов (теплые – холодные, веселые – грустные, красивые – некрасивые и т. д.). На всех занятиях создается проблемная ситуация, которую маленькие художники пытаются разрешить.

Работа проходит в условиях творческой мастерской. Педагог рисует и лепит вместе с детьми. Занятия напоминают сюжетно-ролевую игру, где присутствуют сказочные персонажи, элементы неожиданности, выдумка, но также строгие правила (самообслуживание, дисциплина и т.д.).

Исследование проводилось в три этапа: в начале, середине и конце учебного года. Бралась выборка в количестве 11 человек из разных групп. Для исследования использовалась методика матричного анализа И.В.Шабельникова и 8-мицветный тест Люшера.

Каждый испытуемый оценивал форму и цвет по 10 заданным биполярным категориям (красивый-некрасивый, теплый-холодный, смелый-трусливый, полезный-бесполезный, добрый-злой, нежный-грубый, простой-сложный, трудолюбивый-ленивый, веселый-грустный, уверенный-тревожный), присваивая 1 балл самому положительному и соответственно, 10 самому отрицательному. Оценка формы проходила также по шкале: «эмоционально-значимые

персонажи», где брались 5 положительных (мама, папа, сестра, я-сейчас; я-когда вырасту) и 3 отрицательных (жадина, неряха, враг) персонажа. В итоге получается 11 индивидуальных матриц категориальных оценок, которые затем суммируются, вновь ранжируются (получается матрица «мера группы»). На последнем этапе обработки ранги индивидуальных матриц сравниваются с групповой матрицей. Полученная сумма по каждому испытуемому показывает степень резонансности (т.е. степень включенности в категориальные отношения [И.В. Шабельников]) к группе. Данная методика удачно сочетает в себе экспериментальную процедуру, проходящую при четком контроле заданных условий и естественный «игровой» характер проведения [М.О.Резванцева, 2008].

Математически обработанные данные исследования показали четкую динамику роста уровня резонансности на цветовой шкале по эмоционально значимым категориям и шкале геометрических изображений для эмоционально значимых персонажей. Диагностика по 8-мицветному тесту Люшера также установила очевидную динамику роста приоритетного выбора основных цветов.

Данные исследования на шкале геометрических изображений по эмоционально значимым категориям не дали устойчивой динамики роста резонансности на 3-м этапе. Это можно объяснить, видимо тем, что исследование проводилось уже в конце учебного года, в конце апреля – мае, когда дети достаточно утомлены от учебы и уже не воспринимают с должной мерой серьезности данное тестирование. Также на 3-ем этапе просматривалось привыкание детей к карточкам тестирования, уменьшение интереса к исследованию. Дети неоднократно выбирали карточки в том порядке, как они лежат. Также для возобновления интереса к исследованию многие дети начинали играть в карточки (выбирали карточки по порядковым номерам или не «так, как в прошлый раз»). Эта часть эксперимента будет вторично проработана в основном исследовании, учитывая необходимые коррективы.

Пилотажное исследование показало, что дети 4-6 лет еще недостаточно четко понимают смысл некоторых категорий и персонажей. Затруднение вызывают кате-

Результаты обработки данных шкал №1,2,3 (в программе EXCELL)

Ф.И.	1 этап форма категор	2 этап форма категор	3 этап форма категор	1этап цвета категор	2этап цвета категор	3этап цвета категор	1этап форма персон	2этап форма персон	3этап форма персон
1. Маша	7	19	13	15	21	24	5	10	16
2. Ксения	16	18	4	17	27	29	2	9	11
3. Данила	15	17	18	12	16	25	11	6	13
4. Даша	12	17	19	13	19	21	9	10	12
5. Камилла	11	10	11	10	13	20	12	13	15
6. Илья	16	16	7	12	13	23	6	7	15
7. Ваня	12	15	12	11	12	23	5	8	12
8. Арина	13	15	9	11	15	16	16	16	12
9. Сеня	6	8	9	14	20	25	12	8	14
10. Вова	8	15	4	15	17	14	8	13	23
11. Диана	16	14	10	16	24	40	9	11	16

Шкала 1 – эмоциональная чувствительность формы к эмоционально значимым категориям (1,2,3 этапы исследования)

Шкала 2 – эмоциональная чувствительность цвета к эмоционально значимым категориям (1,2,3 этапы исследования)

Шкала 3 – эмоциональная чувствительность формы к эмоционально значимым персонажам (1,2,3 этапы исследования)

гории «уверенный – тревожный», «полезный – бесполезный», «нежный – грубый», а также персонажи: «неряха», «враг». К тому же 10 категорий в одной карточке вызывает утомление у большинства детей. В будущем, в основном исследовании решено уменьшить вдвое количество эмоционально значимых категорий, а также сделать их более понятными для испытуемых. Достаточно сложные для понимания дошкольников эмоционально значимые персонажи предполагается заменить на более близкие в этом возрасте сказочные персонажи.

К каким же предварительным выводам мы пришли в результате пилотажного исследования?

В процессе обучения изобразительной деятельности по развивающей программе ребенок 4-6 лет усваивает первоначальные понятия геометрических форм и спектральных цветов, соединяя их с реальными, обобщенными и эмоционально окрашенными предметами. Продукты изобразительной деятельности – не просто символы, обозначающие предмет, они – модели действительности. В модели из реального предмета отделяются, абстрагируются отдельные признаки, и категориальное восприятие (формы, цвета, величины и т.п.) возникает в материальной продуктивной деятельности: ребенок силой материала отделяет от предмета его свойства. Ребенок как бы

играет красками, рисуя «зеленую корову» или «коричневую траву». Это показывает, что цвет как категория для ребенка начинает уже существовать. Первоначально он предметен, конкретен, не существует отдельно от предмета. Только благодаря отрыву этих свойств от предмета становится возможной работа с этими свойствами на основе эталонов, мер [Л.Ф.Обухова, 1998].

Еще одна функция детского рисунка – функция экспрессивная. В рисунке ребенок выражает свое отношение к действительности, в нем можно сразу увидеть, что является главным для ребенка, а что второстепенным, в рисунке всегда присутствует эмоциональный и смысловой центры. Посредством рисунка можно управлять эмоционально-смысловым восприятием ребенка. Л.С.Выготский в «Психологии искусства» показал, что эстетический катарсис является механизмом интериоризации культурно-исторических смыслов [Л.С.Выготский, 1987], рисунок является не чем иным, как продуктом усвоения ребенком социального опыта, общественно значимой информации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Л.С.Выготский Мышление и речь//Собр. соч.:т.2. М.,1982
2. В.В.Давыдов Виды обобщения в обучении. М., 1972

3. И.И.Зард Эмоции человека. М., 1980

4. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания/под ред. Л.А.Венгера. М.: Педагогика, 1986

T. Kiseleva

DYNAMICS OF A DEGREE OF EMOTIONAL SENSITIVITY GROUP AND CATEGORIZATION OF FORMS AND COLORS DURING TRAINING GRAPHIC ACTIVITY AT THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: Research in group of children of 4-6 years engaged at situated near Moscow School of early development is carried out. Research has revealed that during training

by graphic activity under developing program the child of 4-6 years acquires initial concepts of geometrical forms and spectral colors, connecting them with the real, generalized and emotionally painted subjects. We count, that development of conceptual thinking at preschool age at lessons of graphic activity is possible by stage-by-stage formation of intellectual actions on the basis of their subject analogues.

Key words: group, emotional sensitivity, graphic activity, categorization.

Аннотация: В статье представлены результаты эмпирического исследования,

УДК 378

Рачковская Н.А.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ*

посвященного динамике эмоциональной культуры социального педагога в процессе его профессионального образования. Результаты опытно-экспериментальной работы показывают, что профессиональное образование обладает богатым арсеналом средств, обеспечивающих развитие данного аспекта профессионализма социального педагога.

Ключевые слова: эмоциональная культура социального педагога, профессиональное образование, психолого-педагогическое сопровождение, компетенции социального педагога.

Как показало теоретическое исследование феномена эмоциональной культуры социального педагога, развитие данного социально ценного и профессионально значимого личностного образования специалиста может происходить спонтанно: в результате возрастных изменений эмоциональной сферы человека, по мере накопления им жизненного и профессионального опыта, под влиянием обучения в вузе, в частности, изучения блока психолого-педагогических дисциплин, а также других обстоятельств.

Но наиболее интенсивно развитие эмоциональной культуры социального педагога происходит, если этот процесс совпадает с периодом профессиональной подготовки специалиста и ему обеспечено адекватное педагогическое сопровождение.

Педагогическое сопровождение становления эмоциональной культуры будущего социального педагога, являясь инвариантом целостного педагогического процесса в условиях высшей школы, имеет собственное содержание, условия, факторы, предпосылки, закономерности и принципы. На протяжении десяти лет (с 1998 г.) мы занимались и в настоящее время продолжаем заниматься разработкой и интеграцией в практику концептуальных положений эффективного развития эмоциональной культуры социального педагога. Это определило содержание опытно-экспериментальной работы, которая сначала осуществлялась на базе Камчатского государственного педагогического университета (1998-2005 гг.), а затем на базе Московского государственного областного университета (с 2005 г. по настоящее время).

Для того, чтобы проверить адекватность и эффективность разработанной нами педагогической концепции возникла пот-

* © Рачковская Н.А.

ребность выделить и четко сформулировать «инструментальный аппарат» эмпирического исследования, то есть определить критерии и показатели, поскольку именно они позволяют констатировать наличие или отсутствие у социального педагога эмоциональной культуры, дают возможность проследить ее динамику, и на этом основании подтвердить или опровергнуть справедливость выдвинутых концептуальных положений.

Для решения практических задач исследования нами использовался так называемый «критерий-результат», когда об успешности педагогического сопровождения развития эмоциональной культуры социального педагога в процессе его профессионального образования свидетельствовали наличие и степень сформированности у студента данного личностного образования.

Прежде чем перейти к определению критериев эффективности педагогического сопровождения развития эмоциональной культуры социального педагога, представляется целесообразным сделать несколько замечаний относительно использования и толкования термина «критерий» в словарях и некоторых научных исследованиях. Энциклопедические словари обычно определяют критерий как признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо. В процессе работы над своей проблемой, анализируя диссертации, мы столкнулись с тем, что нередко в научных работах критерий интерпретируется как «мерило оценки», что, на наш взгляд, является не совсем верным, поскольку приводит к смешению понятий «критерий» и «уровень».

Критерии в научном исследовании не могут быть определены произвольно, их выделение обусловлено содержанием и структурой исследуемого феномена. В нашей работе критерии эффективности педагогической поддержки развития эмоциональной культуры социального педагога по своей сути адекватны содержанию и структуре феномена эмоциональной культуры социального педагога.

На сегодняшний день на уровне педагогической науки уже имеются исследования, посвященные проблеме эмоциональной культуры педагога и условиям ее развития в процессе высшего профессионального образования [1, 3, 8]. При

этом следует отметить, что эмоциональная культура педагога никогда ранее не изучалась в аспекте социально-педагогической деятельности, хотя здесь она обретает свои специфические черты.

Специфика эмоциональной культуры социального педагога, детерминированная его профессиональной деятельностью, видится, прежде всего, в том, что в данном личностном образовании большая роль отводится компетентности социального педагога в области эмоционального развития детей и подростков, знанию о возможных отклонениях от нормы, а также и умению работать с такими воспитанниками и осуществлять коррекцию нарушений в их эмоционально-волевой сфере. Кроме того, имея в виду высокую психоэмоциональную напряженность деятельности социального педагога, большое значение в содержании его профессионально значимой эмоциональной культуры обретают такие личностные качества, как толерантность, эмоциональная устойчивость, умение конструктивно управлять своими эмоциями и чувствами.

Эти и другие теоретические наработки позволили нам определить основные содержательно-структурные компоненты эмоциональной культуры социального педагога:

- богатство и разнообразие эмоциональной сферы личности;
- аксиологический компонент, который состоит в принятии ценности эмоциональных состояний и проявлений другого человека, в ориентированности специалиста на создание условий для полноценной эмоциональной жизни клиента, в признании права человека быть счастливым «здесь и сейчас»;
- когнитивный компонент, предполагающий наличие у социального педагога знаний об эмоциональных аспектах социально-педагогического процесса и деятельности, способах регулирования своего эмоционального состояния, особенностях эмоциональной жизни школьника и самом феномене эмоций;
- действенно-практический компонент, который подразумевает наличие способности к адекватной перцепции и интерпретации эмоциональной экспрессии человека, умения регулировать собственные эмоциональные состояния и проявления, устанавливать эмоциональный контакт с детьми, создавать положительный эмоцио-

нальный фон профессионального общения [4].

В качестве критериев из названных содержательно-структурных компонентов эмоциональной культуры социального педагога мы выделили только те признаки, которые поддаются исследованию, фиксации, описанию и в какой-то степени измерению.

При этом с необходимостью следует отметить, что существуют такие предметы исследования, связанные с постижением глубин человеческой души, которые не позволяют произвести точного обшета и не могут быть интерпретированы в процентах, а постигаются скорее по косвенным признакам: через наблюдения и даже сочувствие исследователя и реципиента. Когда речь идет об эмоциональной культуре социального педагога, мы сталкиваемся именно с такой ситуацией, поэтому результативность всех проведенных исследований следует считать настолько достоверной, насколько результаты исследований могут быть математически и статистически обработаны.

На основе анализа содержания и структуры эмоциональной культуры социального педагога мы выделили следующие существенные признаки, обнаружение которых свидетельствует о наличии данного феномена, а также позволяет проследить его динамику.

Первый критерий – богатство и разнообразие эмоциональной сферы социального педагога. Мы полагаем это критерием, поскольку невозможно констатировать наличие у специалиста развитой эмоциональной культуры, а следовательно, и эффективной педагогической поддержки ее развития, если эмоциональная сфера не развита, а эмоциональный репертуар личности скуден и примитивен.

Второй критерий - наличие у социального педагога ценностных ориентаций, утверждающих значимость эмоциональных состояний и проявлений другого человека, ценность эмоциональных аспектов социально-педагогического процесса и деятельности. Мы считаем, что признание социальным педагогом указанных ценностей является важным критерием развития его эмоциональной культуры, поскольку этот показатель определяет общую направленность личности социального педагога,

создает необходимую мотивацию для приобщения к знаниям, умениям и навыкам, составляющим сущность профессионально значимой эмоциональной культуры.

Третий критерий был определен нами как наличие у социального педагога необходимых и достаточных знаний об эмоциональных аспектах социально-педагогического процесса, способах эмоциональной саморегуляции, особенностях эмоциональной жизни школьника и самом феномене эмоций. Мы полагаем это критерием, позволяющим диагностировать наличие у будущего социального педагога эмоциональной культуры, а, значит, и эффективной педагогической поддержки ее развития, так как указанные знания являются базой для формирования практических умений и навыков, в которых и объективируется эмоциональная культура специалиста.

Четвертый критерий - наличие определенных способностей, умений и навыков, среди них: способность к адекватной перцепции и интерпретации эмоциональных проявлений ребенка, умения регулировать собственные эмоциональные состояния и проявления, устанавливать эмоциональный контакт с клиентом, оптимально насыщать эмоциями социально-педагогический процесс и создавать положительный эмоциональный фон профессионального общения. Указанные способности, умения и навыки были определены в качестве критерия, поскольку они свидетельствуют о сформированности действенно-практического компонента эмоциональной культуры социального педагога.

Чтобы оценить эффективность разработанной педагогической концепции, были определены три уровня развития эмоциональной культуры социального педагога: уровень эмоциональной спонтанности, уровень социализированной эмоциональности и уровень профессионально значимой эмоциональной культуры [5].

При подготовке опытно-экспериментальной работы были определены контрольные и экспериментальные группы. В экспериментальные группы вошли студенты Московского государственного педагогического университета факультета психологии, обучающиеся специальности «Социальная педагогика» (очная, очно-заочная и заочная формы обучения). В экспериментальных группах создавались усло-

вия для развития эмоциональной культуры специалиста, в частности осуществлялось эмоциональное обогащение процесса изучения студентами педагогических и социально-педагогических дисциплин, содержание данных дисциплин было ориентировано на развитие эмоциональной культуры будущего социального педагога. Во время всех видов практик происходило целенаправленное развитие действенно-практического компонента профессионально значимой эмоциональной культуры специалиста.

В контрольные группы вошли студенты Российского государственного социального университета, обучающиеся по специальности «Социальная педагогика». В этой группе велась традиционная профессиональная подготовка социального педагога, и развитие эмоциональной культуры будущих специалистов происходило спонтанно.

К сожалению, регламентированный объем статьи в научном журнале не позволяет развернуто представить результаты проведенной опытно-экспериментальной работы, поэтому проиллюстрируем результаты исследования на материале одной из экспериментальных групп (67 студентов первого курса, 2007-2008 учебный год, очная форма обучения) и одной из контрольных групп (71 студент первого курса, 2007-2008 учебный год, очная форма обучения).

Теоретическое исследование проблемы, а также опыт работы в условиях среднего и высшего профессионального образования показали, что эмоциональное обогащение изучения студентом педагогических и социально-педагогических дисциплин создает благоприятные условия для развития эмоциональной сферы и становления эмоционально-ценностных ориентаций будущего социального педагога.

На констатирующем этапе исследования, чтобы оценить богатство и разнообразие эмоционального репертуара личности студента, а также диагностировать содержание его ценностных ориентаций, в контрольной и экспериментальных группах был реализован комплект методик: тест А.Ассингера, оценивающий агрессивность педагога [7; 274-276]; методика «Личностная агрессивность и конфликтность», разработанная Е.П.Ильиным и П.А.Ковалевым [2; 198-203]; модифицированный опросник А.Меграбяна и Н.Эпштейна «Диагностика эмпатии» [2; 190-193]; специально разрабо-

танные методики «Эмоция как ценность» и «Эмоциональные ассоциации», а также метод педагогического наблюдения.

Интерпретация результатов проведенного исследования свидетельствует, что студенты обеих групп к началу опытно-экспериментальной работы имели сравнительно одинаковый уровень развития способности к эмпатии, с преобладанием среднего и ниже среднего; у студентов из экспериментальной группы преобладала высокая и умеренная агрессивность, а у студентов из контрольной группы – умеренная и низкая; эмоциональный репертуар большинства студентов был средним или скудным. К началу развивающего эксперимента у студентов из контрольной и экспериментальной групп диагностировались преимущественно низкий и средний уровни развития аксиологического компонента эмоциональной культуры, которые потенциально не могли положительно сказываться на предстоящей профессиональной деятельности. Кроме того, далеко не у всех студентов освоение профессионально значимого знания было сопряжено с переживанием положительных эмоций и чувств и сопровождалось интересом. Большинство из них, изучая педагогические дисциплины, испытывали скуку, уныние, раздражение и ощущение ненужности этих знаний.

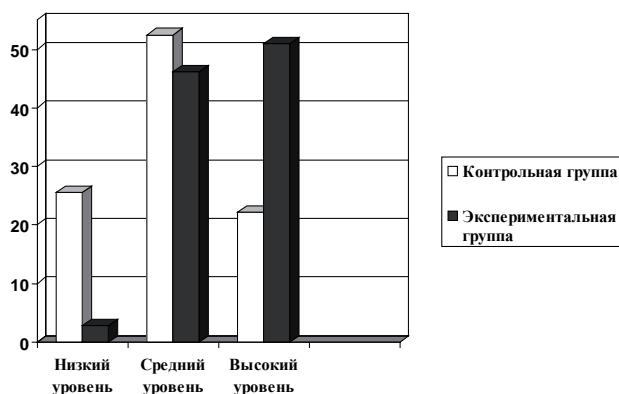
Эмоциональное обогащение изучения будущим специалистом педагогических дисциплин достигалось путем включения в содержание занятий фрагментов, несущих не столько теоретическую, сколько эмоционально значимую информацию. Среди них: использование нестандартных и малоизвестных материалов периодической печати, экскурсов в историю, материалов собственных научных исследований преподавателя, информации об этноспецифике воспитания, ярких примеров из жизни, юмористических фрагментов. А также путем создания на занятиях эмоциогенных ситуаций и трансляции преподавателем личностного отношения к феноменам педагогической действительности и профессиональному знанию [6].

Повторная реализация указанных методик показала, что эмоциональный репертуар студентов стал богаче и разнообразнее, у многих из них нормализовался уровень агрессивности, возросла способность к эмпатии, произошло развитие эмоционально-

ценностных ориентаций, появился интерес к профессионально значимому знанию (диаграмма №1).

Диаграмма №1

Уровни сформированности эмоционально-ценностных ориентаций будущего социального педагога (по результатам контрольного среза)



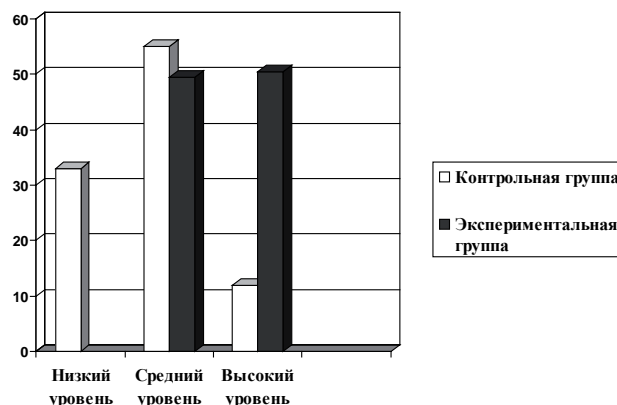
Развитие когнитивного компонента эмоциональной культуры социального педагога обеспечивало ряд изменений, внесенных в содержание педагогических и социально-педагогических дисциплин. Содержание базовых педагогических курсов было выстроено в соответствии с Государственным стандартом высшего профессионального образования по специальности 050700.65 Социальная педагогика. Однако, при изучении определенных тем усиливались акценты на эмоциональных аспектах социально-педагогического процесса и деятельности, а также в содержание нормативных педагогических курсов были интегрированы дополнительные темы, освещающие данные вопросы. Кроме того, студенты экспериментальной группы изучали элективную дисциплину «Эмоциональная культура социального педагога».

Выполнение студентами специально разработанной контрольной работы, написание терминологического диктанта и решение комплекса педагогических задач подтвердили эффективность предложенного варианта изменения содержания образования для развития когнитивного компонента эмоциональной культуры социального педагога.

Диаграмма №2

Уровни развития когнитивного ком-

понента эмоциональной культуры социального педагога (по результатам контрольного среза)



Большим потенциалом для становления действенно-практического компонента эмоциональной культуры будущего социального педагога обладает практика в школе, если интегрировать в ее содержание совокупность заданий, развивающих у студентов способность к адекватной перцепции и интерпретации эмоциональных проявлений школьника, умение регулировать собственные эмоциональные состояния, устанавливать эмоциональный контакт с детьми, оптимально насыщать эмоциями социально-педагогический процесс и влиять на эмоциональный фон профессионального общения.

Использование педагогического наблюдения, методов экспертных оценок, самооценки и взаимооценки, теста на оценку способов реагирования в конфликте [7; 289-291]; теста, выявляющего степень самоконтроля в общении [7; 285-286] показало, что включение данных заданий в содержание практики способствует развитию действенно-практического компонента эмоциональной культуры социального педагога (диаграмма №3).

Результаты проведенных исследований свидетельствуют, что у большинства студентов из экспериментальной группы в процессе опытно-экспериментальной работы произошло повышение уровней развития всех компонентов эмоциональной культуры социального педагога. Так, палитра переживаемых студентами эмоций и чувств стала богаче и разнообразнее, возросла социальная и профессиональная ориентированность переживаний, отмечается

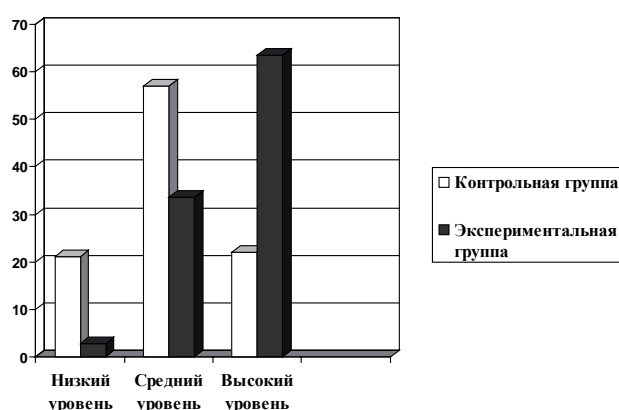
**Динамика эмоциональной культуры социального педагога за период
опытно-экспериментальной работы**

Уровни развития эмоциональной культуры социального педагога	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Начальный констат. срез	Контрольн. срез	Начальный констат. срез	Контрольн. срез
Уровень эмоциональной спонтанности	30%	25,2%	21%	3%
Уровень социализированной эмоциональности	42%	39,2%	45%	45%
Уровень проф. значимой эмоциональной культуры	28%	35,6%	34%	52%

сформированность эмоционально-ценностных ориентаций будущего специалиста; повысились качественные и количественные характеристики знаний, представляющих когнитивный компонент эмоциональной культуры; произошло развитие действительно-практического компонента эмоциональной культуры социального педагога. Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что эмоциональная культура социального педагога является динамичным феноменом. Ее динамика за период преобразующего эксперимента отражена в таблице №1.

Диаграмма №3

Уровни развития действительно-практического компонента эмоциональной культуры социального педагога (по результатам контрольного среза)



Приведенные данные подтверждают справедливость теоретически обоснованных концептуальных положений педагогической поддержки развития эмоциональной культуры социального педагога в процессе его профессионального образования. Результаты опытно-эксперименталь-

ной работы свидетельствуют о том, что профессиональное образование обладает большими возможностями и резервами, которые с необходимостью должны быть актуализированы для развития данного профессионально значимого личностного образования специалиста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кулеба, О.М. Эмоциональная культура учителя в теории и практике отечественного высшего образования: 60-90-е годы XX века [Текст]: дис. канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 26.04.00 / О.М.Кулеба Москва, 2000. 192 с.
2. Никишина, В.Б. Психодиагностика в системе социальной работы [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Б.Никишина, Т.Д.Василенко М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. С.190-193.
3. Рачковская, Н.А. Педагогические условия развития эмоциональной культуры будущего учителя [Текст]: дис. канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 06.12.01 / Н.А.Рачковская Хабаровск, 2001. 210 с.
4. Рачковская, Н.А. Эмоциональная культура социального педагога и ее становление в процессе высшего профессионального образования [Текст] // Материалы межвузовской научно-практической конференции НОУ «Международный независимый эколого-политологический университет. 19-22 мая 2008 года / Под ред. В.В.Поладовой. – М.: Издательство МГОУ. 2008. С.87-93. (0,4 п.л.).
5. Рачковская, Н.А. Эмоциональная культура социального педагога как динамичный феномен [Текст] // Образовательный процесс: опыт, поиск, перспектива: Сборник научных трудов / Под ред. проф. Крившенко Л.П. М.: Издательство МГОУ. 2008. С.69-75.
6. Рачковская, Н.А. Эмоциональное обогащение курса педагогики [Текст]: учебно-методическое пособие / Н.А.Рачковская Петропавловск-Камчатский: Изд-во КГПУ, 2003.

83 с.

7. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании [Текст]: учебное пособие / Е.И.Рогов М.: Владос, 1995. 529 с.
8. Ястребова, Г.А. Формирование эмоциональной культуры будущих педагогов [Текст]: дис. канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 13.02.98 / Г.А.Ястребова Волгоград, 1998. 192 с.

N. Rachkovskaya

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL CULTURE OF THE SOCIAL TEACHER DURING VOCATIONAL TRAINING: RESULTS OF EMPIRICAL RESEARCH

Abstract: In clause results of the empiri-

cal research, devoted are presented to dynamics of emotional culture of the social teacher during its vocational training. Results of skilled-experimental work show, that vocational training possesses a rich arsenal of the means providing development of given aspect of professionalism of the social teacher.

Key words: emotional culture of the social teacher, vocational training, psihologo-pedagogical support, competence of the social teacher.

Аннотация: В контексте компетентностного подхода автор анализирует некоторые аспекты решения проблем вузов-

УДК 378

Савченко Т.А.

ФЕНОМЕН НОВОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ*

ского педагогического образования. Это, прежде всего: интеллектуальная рефлексия своей деятельности, выход за пределы сложившегося опыта, поиск иных смысловых оснований своей профессиональной деятельности как основы творческого решения современных и будущих проблем.

Ключевые слова: компетентностный подход в образовании, профессиональная рефлексия, парадигмы в образовании, психолого-педагогические инновации.

Стремительные изменения в системе высшего образования вызывают не мало сложностей и противоречий в подготовке учителей. Министерство образования и науки РФ меняет вектор движения системы образования от реформирования в сторону модернизации. Это влечёт за собой смену подходов, целеполаганий, структуры и содержания образования во всех компонентах педагогического процесса. Российскому обществу необходимы такие высшие школы, которые интегрируют всё лучшее из отечественного и зарубежного опыта. Понятие «образование человека» предполагает не только получение им определённой суммы знаний, образование больше должно быть направленно на формирование человека

как личности и в содержательном плане, и в плане постоянного стремления к самосовершенствованию, к развитию его индивидуальности.

Известный педагог С. Гессен отмечал, что только необразованный человек может утверждать, что он достиг необходимого (совершенного) уровня образованности: образование - это процесс, который не имеет границ и не может быть завершённым; чётко прослеживается взаимосвязь между развитием общества и изменением целей образования. «Вряд ли кто будет оспаривать, что цели образования тесно связаны с жизнью данного общества. Жизнь определяет образование, и обратно – образование воздействует на жизнь. Следовательно, понять систему образования данного общества – значит понять строй его жизни», - отмечал С. Гессен. (1)

Рассматривать современное российское образование с позиций концепции модернизации достаточно сложно, так как по многим параметрам, в частности, экономическим, социальным и историческим, наше общество значительно отличается от других стран, и в какой-то степени оно уникально. Поэтому целесообразно обратиться к историческим фрагментам разработки проблемы целеполагания в образовании, ибо цель, как его системообразующий элемент,

* © Савченко Т.А.

в полной мере раскрывает суть образовательного процесса определённого периода. Например, если в советские годы в высшей школе была актуальной знаниево-ориентированная парадигма, то в девяностые годы прошлого века одним из важнейших оснований в определении целей высшего профессионального образования становится удовлетворение потребности личности и общества, утверждается модель личностно- и социально-ориентированного образования.

С 1998 г. на уровне Совета Европы в качестве основной характеристики – цели подготовки специалиста в вузе выдвигается формирование его профессиональной компетентности. В сфере образования традиционно присутствуют три ключевых проблемы – доступность, качество и востребованность. Центральным и связующим звеном выступает качество образования. Основная причина повышения интереса к компетентностному подходу, как условию повышения качества образования, заключается в том, что образование в современном мире слабо отвечает потребностям и запросам человека и общества с позиции социального и личностного самоопределения, профессиональной мобильности человека. Для успешной социализации и самореализации личности необходимо овладение большим и разнообразным объёмом знаний (информатика, психология, педагогика, экономика, иностранные языки и т.д.). Качественное образование, ориентированное на компетенцию человека, позволяет целенаправленно и системно использовать ресурсы человека и самого образования в подготовке конкурентноспособного специалиста, удовлетворять образовательные потребности учащихся и дать им возможность выбрать свою траекторию образования в зависимости от избранного направления.

Недостаточная производительность учебного труда, организованного в традиционных формах, также стимулирует интерес к компетентностному подходу. Формальное образование продолжает осуществляться так, как будто человек ничего не может сделать сам. Оно не предполагает подготовку студентов к самостоятельной жизни (как самоорганизующегося и самообразующегося субъекта). Это необходимо осуществлять при организации и непосредственно в процессе высшего образования. Сегодня в образовании центром «становятся не знания,

а их носитель – человек, в деятельности которого проявляется и реализуется качество обучения». (2).

Появление и развитие компетентностного подхода – это закономерность развития системы высшего образования, обусловленная поиском путей и способов качественного удовлетворения непрерывно развивающихся потребностей общества. Он основан на концепции, предусматривающей формирование у студентов наряду со знаниями способностей самостоятельно решать самые важные практические задачи и воспитания личности в целом. Этого требует и высокая динамика изменяющихся социально-экономических условий. Так, например, в современной России необходимо быть готовым к трудностям и «перекосам» рынка труда, учиться принимать нестандартные решения, взаимодействовать с самыми разными людьми, обоснованно принимать или отвергать чьи-то мнения и предложения. (Там же, с. 18).

В мировом историко-педагогическом процессе (как и в отечественном), четко прослеживается актуальная для современного времени парадигма «образование как образование себя». В основании данного феномена лежит концептуальная методологическая идея: образование – это необходимое условие становления личности, атрибут её жизни, способ гуманного (цивилизованного) человеческого бытия. В данной парадигме личность рассматривается как субъект не только собственной деятельности и подчеркивается значимость её индивидуальности. Благодаря развитости своих индивидуальных особенностей человек способен осуществить свой выбор, занять самостоятельную позицию по отношению к внешним условиям, стать активным субъектом культурно-исторического процесса.

Отражая традиционную парадигму «образование-подготовка», ориентация человека к конкретно-заданной функции в логике послушного исполнителя – «ориентировка-исполнение-результат» – продукт такого образования проявляется в готовности выпускника жить и действовать в триаде «цель-средство-результат». В данном контексте личность рассматривается как объект воздействия. Получив образование, человек занимает определенное место в обществе в соответствии с уже определённым

ным функционалом, что и определяет всю его дальнейшую деятельность. (6)

К сожалению, сегодняшняя реальность такова, что студенты более ориентированы на получение социального статуса, а не конкретных профессиональных компетенций. Это свидетельствует о необходимости утверждения фундаментальных ценностей в российском образовании. Феномен нового подхода состоит в том, что само образование рассматривается не только как обязательное условие в подготовке специалиста, а и как необходимый этап его подготовки к жизни.

В настоящее время, высшая школа ориентирована по ГОСТУ на предметное изучение, дидактические единицы, а также модульное построение дисциплин, уменьшение практик, отсутствие системы распределения и отработки молодых специалистов по окончании учебного заведения. Всё это не способствует целостному представлению студента о будущей профессии, её роли и места в системе общественного разделения труда, тем более не создает системного подхода в образовательной деятельности человека, нацеливающей его на самосовершенствование в течение всей жизни. (Там же)

Начиная с 2000 г., Министерством образования и науки РФ введена комплексная проверка вузов, куда входит лицензирование, аттестация, аккредитация образовательных учреждений. Профессиональные стандарты нового поколения разрабатываются с позиций компетентностного подхода, в соответствии с федеральной целевой программой развития образования на 2006-2010 годы (3). Катализатором системных изменений в образовании выступает национальный образовательный проект, который позволяет отследить и использовать основные инновационные пути развития вузовской подготовки специалистов. Однако в комплексе современных проблем вузовского образования ключевое место занимает качество подготовки специалистов, недостаточно много уделяется внимания реализации парадигмы «образование как образование себя».

Качество образования необходимо рассматривать через деятельность всех субъектов образования: его предметом должна служить не триада «знания-умения-навыки», а культурные потребности и творчес-

кие способности тех, кто включён в образовательное пространство деятельности вуза. Таким образом, компетентностный подход, выступает альтернативой для знаниево-ориентированной концепции. Новая эпоха общественного развития, ставит совершенно новые задачи перед системой образования: сохранение и развитие человеческого капитала; повышение уровня информатизации и технологизации; усиление опережающей роли образования и др. «Образовательная компетентность» определяется сегодня как свойство личности совершать сложные культуросообразные действия, направленные на взаимодействие с реальным миром. Концепция компетентностного подхода определяет, что компетентность – это своего рода «включённая», самостоятельно реализуемая способность, основанная на компетенции, которая, являясь вторичным учебным образованием, формируется на приобретённых знаниях и умениях ученика, его учебном и жизненном опыте, ценностях и наклонностях, которую он развил в результате познавательной деятельности и образовательной практики. Компетентность как качественный показатель реализации компетенции проявляется в практической деятельности при решении возникающих проблем. (2; 18).

Развитие данного направления можно рассмотреть на примере подготовки педагогических кадров в СВГУ (г. Магадан). Исследование современных подходов к подготовке учителя показывает, что «сложившаяся система педагогического образования рассматривает будущего учителя, как объект массового воспроизводства кадров, игнорируя его, как субъекта профессионального развития, не создает условия, побуждающие его к поиску личностно-значимого смысла профессии, к профессиональному самоанализу, не формирует его как носителя педагогической рефлексии». Использование компетентностной модели в образовании предполагает принципиальные изменения в организации учебного процесса, в управлении, в деятельности преподавателей, в способах оценивания образовательных результатов. (6)

В.А. Сластёнин отмечает, что все стороны содержания педагогического образования наполнены гуманитарными ценностями и смыслами, чтобы этот потенциал был эффективно использован, его необхо-

димо обнажить, вычленив в самом процессе образования. В русле такого подхода, прежде всего, и преподавателю и студенту необходимо учиться по-новому мыслить и действовать, они должны отойти от ряда привычных позиций и положений в образовании, сместить акценты с явного в нем, на менее очевидное, но практико-значимое (7).

Новое педагогическое мышление предполагает, прежде всего, отойти от представления о содержании педагогического образования, как части исключительно научного знания, что также составляет его современный феномен (это преодоление связано с отказом от абсолютизации принципа научности в профессиональном образовании). Содержание педагогического образования должно быть изоморфно профессиональной культуре и включать блоки научно-педагогического знания, истории образования, этнопедагогике, инноватики, так как источником этого содержания служит синтез педагогической теории и практики. Схематично эти отношения можно представить пирамидой, в основании которой находится общая, а на вершине - профессиональная культура, реальным компонентом которой становится педагогическая культура каждого преподавателя, интегрированная в её общий контекст.

Многие педагогические вузы находятся в поиске и апробации новых педагогических технологий. Например, в Хабаровском педагогическом университете проводятся научные исследования по реализации рефлексивного подхода в профессиональном образовании. Разработкой данного направления занимаются д.п.н. Г. Звенигородская, д.п.н. Л.Ф. Вязникова, д.п.н. М.Н. Невзорова и др. Качество образования рассматривается ими на всём пространстве образовательной деятельности вуза. По определению специалистов, понятие «рефлексивное образование» - это естественно протекающий процесс «образования самого себя», посредством рефлексии субъекта, направленной на бесконечное множество предметов познания, отношения и деятельности, преодолевающей изолированность всех сфер бытия человека и сохраняющей целостность внутреннего образовательного процесса в единстве обучения, саморазвития и самовоспитания, что также составляет феномен подготовки будущего специалиста.

В контексте компетентностного подхода профессионализм сегодня - это интеллектуальная рефлексия своей деятельности, выход за пределы сложившегося опыта, поиск иных смысловых оснований своей профессиональной деятельности как основы творческого решения современных и будущих проблем. Рефлексия, это особая мыслительная операция, позволяющая осуществить своеобразное удвоение сознания с последующей организацией своеобразного диалога между образующимися субъектами и самим собой. (4)

Авторы рефлексивного образования выделяют четыре вызова традиционному образованию: информационный; интеллектуальный; коммуникативный; антропоориентированный. Первый вызов ими рассматривается не как «многознание, а многомыслие», в результате чего «обучение из сферы предметно-ориентированной входит в сферу гермениатическую, а это уже для традиционной практики инновация». Смысл такого подхода заключается в том, чтобы научиться работать с текстом, с информацией. Студент педагогического вуза должен уметь в тексте, в абзаце вычленив основную мысль, определить её смысловую значимость, а затем продуктивно переработать для себя и использовать.

Второй вызов направлен на развитие интеллектуальной рефлексии: на побуждение будущего специалиста к сложнейшим процессам профессионального взаимодействия; обмен мыслями, информацией; умение работать коллегиально, в режиме диалога. Коммуникативный вызов основывается на доминировании принципа «другой - иной - понять - принять» над принципом «другой - чужой - враг - уничтожить». Данный принцип призывает воспитывать толерантность, в нашем случае при подготовке учителей к воспитательной деятельности (в СВГУ), он является одним из основополагающих - особенно это необходимо при работе с семьями группы риска, проблемными семьями и др.

Антропоориентированный вызов побуждает молодого человека - будущего специалиста к развитию человеческой потребности «быть, а не казаться» (Н.И. Пирогов). Это связано с внутренним миром студента и преподавателя, так как учение - это процесс развития его рефлексивного потенциала, движения по пути восхождения

от обыденного сознания к теоретическому, к профессиональному самосознанию. Эмоционально-чувственная сфера обучаемого входит в паритетное состояние с интеллектом (мышлением), что порождает потребность в живом знании. (5)

Несмотря на значительное количество работ, посвящённых проблемам формирования профессиональной компетентности специалиста, некоторые аспекты данного процесса освещены крайне недостаточно. Так, остаётся открытым вопрос определения специфики содержания и технологии формирования у студентов профессиональной компетентности в работе с семьёй, что и должно быть учтено в ГОСТах нового поколения.

Опираясь на функциональный подход Л.А. Беляевой, мы определили, что в качестве ключевых компетенций специалиста по работе с семьёй следует назвать: диагностическую, прогностическую, коммуникативную, охранно-защитную, предупредительную-профилактическую, посредническую.

Будущий специалист должен уметь: использовать интегративный компонент компетентности (сочетание теории и практики); конфликтологический, который включает в себя осведомлённость о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликтной ситуации и умение адекватно реализовывать их в конкретной семье; личностный компонент, включает ценностные ориентации, профессионально важные личностные качества и способности специалиста, наличие профессионального «Я-образа». (5)

При формировании данных компетенций необходимо использовать новые формы и методы работы со студентами. Например, «метод модерации» актуален при проведении групповых занятий со студентами в решении вопросов формирования у них толерантности, воспитания эмоциональной устойчивости. Он нейтрализует или снижает эмоциональное напряжение при обсуждении сложных проблем, способствует оперативности в нахождении вариантов их решений и определении наиболее оптимального выбора, завершению обсуждения проблемы составлением плана конкретных действий; открывает возможность для всех членов группы почувствовать свой вклад в выработку решения, принятия персональной ответственности за их реализацию.

Основной дидактической целью использования «метода модерации» в образовательном процессе, является развитие способности учащихся к самостоятельному и ответственному решению проблем, что включает развитие способности учащихся к анализу информации и выявлению проблемы; умение находить возможности и ресурсы для её решения; способности ведения переговоров и дискуссий; Таким образом, модерация – это способ организации обсуждения вопроса или проблемы, который дает возможность всем участникам разрабатывать и принимать общие решения, как свои собственные. Данный метод отчасти схож с сократическим, суть которого заключается в том, что он не даёт изначально готовых истин, а побуждает студентов в различных диалоговых формах отыскать её самим.

По мнению И.А. Колесниковой, мы находимся на пороге новой педагогической цивилизации «креативно-педагогической», где совокупным субъектом-объектом воспитания выступит человеческое общество в целом. Таким образом, произойдёт возврат каждого индивида к естественной педагогической деятельности как сотворчеству, универсальному способу бытия, в недрах которого будут осуществляться осмысление и оценка инновационного типа (5).

Таким образом, личностно- и социально-ориентированная концепция высшего образования определяет необходимость инновационного, компетентностного и системного подходов в модернизации всех компонентов профессионального образования и радикального изменения деятельности и способов мышления всех субъектов и объектов образовательного процесса в вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гессен С. Основы педагогики введение в прикладную философию М., «Школа-Пресс»-1995г. с. 250
2. Баранников А.В. Компетентностный подход и качество образования/ Отв. ред Л.Е. Кузнецова. М.: Московский центр качества образования, 2008, с. 8-10.
3. Вестник образования апрель- №7. 2008. с. 21.
4. Иванов Д. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании // Библиотечка «Первого сентября» №6-(12) 2007.
5. Колесникова И.А. Педагогические цивили-

- зации и их парадигма Педагогика 1995 №6
6. Леонова О. Образовательное пространство как педагогическая реальность// Alma mater (Вестник высшей школы). 2006. №1. с. 40
7. Сластёнин В.А. О современных подходах к подготовке учителя. Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной работе. Барнаул, 1996, с. 3-6.

base of creative solving of current and future problems.

Key words: competency building approach to education, professional reflection, educational paradigm, psychological and pedagogical innovations.

T. Savchenko

PHENOMENON OF NEW APPROACH
IN PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract: The author of this article analyzes some aspects of solving problems of higher pedagogical education using competency building approach. Those aspects are intellectual reflection of one's actions, outgoing one's experience, searching for a new meanings of one's professional activity as a

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

1-2 апреля 2009 года в университете состоялась международная научно-практическая конференция «4-е Левитовские чтения в Московском государственном областном университете» на тему «Психология личности и профессиональное развитие: проблемы, перспективы, технологии». На пленарном заседании выступили:

1. Булгаков Александр Владимирович, декан факультета психологии МГОУ, доктор психологических наук, профессор. Доклад «Межгрупповая адаптация как фактор устойчивости личности в профессиональной деятельности».

2. Леонова Анна Борисовна, зав. лабораторией психологии труда факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, доктор психологических наук, профессор. Доклад «Индивидуальная устойчивость к стрессу, надежность деятельности и психическое здоровье профессионала».

3. Клейберг Юрий Александрович, профессор кафедры психологии развития и профессиональной деятельности факультета психологии МГОУ, академик РАЕН, доктор педагогических наук, профессор. Доклад «Системный анализ генезиса социального сиротства».

4. Крук Владимир Михайлович, заведующий кафедрой психологического консультирования факультета психологии МГОУ, кандидат психологических наук, доцент. Доклад «Биорезонансные технологии в диагностике и коррекции психосоматических состояний специалиста».

В ходе конференции была организована работа в пяти секциях.

Секция 1. Общая и педагогическая психология в контексте современной профессиональной деятельности.

Секция 2. Социально-психологические аспекты самоопределения личности.

Секция 3. Психология надежности специалиста.

Секция 4. Психология профессионально-личностного развития: теория и практика.

Секция 5. Институционализация социальной работы и социальной педагогики в системе болонских процессов.

На конференции в общей сложности

выступили или заочно приняли участие 65 ученых России, Украины, Казахстана, Германии. В течение года доклады, выступления и статьи участников будут опубликованы в сборнике статей «4-е Левитовские чтения в Московском государственном областном университете. Психология личности и профессиональное развитие: проблемы, перспективы, технологии. Москва, 1-2 апреля 2009 года».

24-31 мая 2009 года группа ученых факультета психологии МГОУ (декан факультета психологии доктор психологических наук, профессор Булгаков А.В., заведующий кафедрой социальной работы и социальной педагогики доктор исторических наук, профессор Фирсов М.В., доктор философских наук, профессор Наместникова И.В., доктор педагогических наук Кременева Т.Л., кандидат философских наук, доцент Студенова Е.В.) приняла участие в семинарах, круглых столах, показательных занятиях, организованных в формате работы по проекту ТЕМПОС-4 (разработка бакалавриата «Социальная работа»).

Приветствие и открытие семинаров провел ректор Высшей Школы Потсдама, профессор, д-р Иоханнес Филхабер. В совместной работе участвовали руководитель департамента академических и зарубежных дел университета г-жа д-р. Котулла, проф., д-р Ютта Ботт, представление программ и курсов обучения на ФНР провел г-н де Врис и проф. Кнёзель. Были заслушаны доклад проф., д-р. Ю. Ботт: «Значение связи с практикой в процессе обучения социальных работников», совместный доклад проф. др. Кнёзель, проф. др. Нотхаккер: «Основные положения социального государства в ФРГ».

Для участников было организовано посещение занятий в двух мастерских 2-ого семестра программы социальной работы по темам «Соседские отношения как область социальной работы» (проф. Ботт) и «Воспитание к миру / посредничество» (проф. Миклей). Участники поездки посетили занятия в ФНР, встречались и обсуждали с немецкими студентами проблемы прохождения ими курса «Основы социальной работы».

Были организован День посещения разных социальных служб и учреждений г. Потсдама: Амбулаторная служба призрения Потсдам (Hospizdienst), Мастерская для инвалидов, Рабочее Благотворительное Учреждение (AWO) Группа проживания с обслуживанием „W13“.

Немецкие и российские ученые интенсивно продолжили работу над модулем учебной программы «Общественные и гуманитарные основы социальной работы», обсудили проблемы дистанционного обучения (e-learning) в рамках обучения бакалавра социальной работы.

НАШИ АВТОРЫ

Бархаев Александр Борисович - аспирант кафедры общей и социальной психологии, Московский гуманитарно-экономический институт, г. Москва. E-mail: pr-agent@mail.ru

Балакирева Нина Алексеевна – старший преподаватель кафедры социальной педагогики, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево, соискатель аспирантуры Московского психологического института РАО, E-mail: tanya_balakireva@mail.ru

Болданова Байрта Сергеевна – ассистент кафедры клинической психологии Московского психолого-социального института, г. Москва. E-mail: baina055@gmail.com

Варга Анна Яковлевна - кандидат психологических наук, профессор, заведующая кафедрой системной семейной психотерапии Института Практической психологии и психоанализа, г. Москва. E-mail: avarga@yandex.ru

Канина С.Ю. - г. Ульяновск. e-mail: av_bulgakow@mail.ru

Киселёв Алексей Витальевич - преподаватель Голицынского пограничного института ФСБ России, Московская область; e-mail: bull7309@rambler.ru

Коваленко Александр Владимирович - начальник отдела психологической и социологической работы Министерства обороны республики Казахстан, г. Астана, республика Казахстан; адъюнкт Военного университета МО РФ, г. Москва. E-mail: av_bulgakow@mail.ru

Кулешов Дмитрий Владимирович - аспирант факультета социальной психологии Российского государственного социального университета, г. Москва. E-mail: kuleshov_pr05@gmail.com

Медведева Мария Анатольевна – соискатель кафедры педагогики и психологии профессиональной деятельности Голицынского пограничного института, г. Голицыно, Московская область. E-mail: av_bulgakow@mail.ru

Морозова Татьяна Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры рекламы Российского государственного социального университета (филиал в городе Анапа), Краснодарский край. E-mail: av_bulgakow@mail.ru

Носс Игорь Николаевич – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития и профессиональной деятельности психологического факультета МГОУ, г. Москва. E-mail: av_bulgakow@mail.ru

Путивцев Павел Владимирович – психолог, Федеральная служба Российской Федерации по контролю за оборотом наркотиков, г. Москва. E-mail: av_bulgakow@mail.ru

Савченко Татьяна Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения и дошкольного воспитания Северо-Восточного государственного университета, г. Магадан. E-mail: av_bulgakow@mail.ru

Федорович Елена Юрьевна – старший научный сотрудник, лаборатория зоопсихологии факультета психологии МГУ им. М.В.Ломоносова, г. Москва. E-mail: timfed@dubki.ru

Фролова Ольга Леонидовна – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии начального обучения и дошкольного воспитания Северо-Восточного государственного университета, г. Магадан. E-mail: av_bulgakow@mail.ru

Цветков Андрей Владимирович – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологического консультирования факультета психологии МГОУ. E-mail: ats1981@gmail.com

Шевченко О.Г. – аспирант факультета социальной психологии Российского государственного социального университета, г. Москва. E-mail: av_bulgakow@mail.ru

Шикун Алексей Алексеевич - кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Тверской институт экологии и права (ТИЭП), г. Тверь. E-mail: tiep2000@mail.ru

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 выходит 4 раза в год, все 10 – в рекомендательном списке ВАК (см.: **прикрепленный файл** на сайте www.mgou.ru).

Первый номер 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 (личный или учреждения);
 - 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), или в интернете.

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 использование 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 диске 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»

№ 3
Том 1

Подписано в печать: 05.08.2009.

Формат бумаги 60x86 /₈. Бумага офсетная. Гарнитура «Times New Roman».

Уч.-изд. л. 12,6. Усл. п. л. 10. Тираж 263 экз. Заказ № 137.

Издательство МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10а