

ISSN 2072-8549

В

ЕСТНИК

Московского
Государственного
Областного
Университета

*Психологические
науки*

№ 1 / 2010

Вестник

***Московского государственного
областного университета***

**СЕРИЯ
«ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ»**

№ 1

**Москва
Издательство МГОУ
2010**

**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». – № 1. – 2010. – 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, 2010

© Издательство МГОУ, 2010

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

ШУЛЬГА Т.И. Смыслжизненные ориентации выпускников интернатных учреждений	5
ДУЙСЕНБЕКОВ Д.Д. Проблема субъектности правосознания в общепсихологическом контексте	11
ТУЛЬЖЕНКОВА З.Л. Инновационный подход к развитию креативного мышления современной молодежи	17
КАДЫШ М.Е. Исследование проблемы направленности личности в студенческом возрасте	22
ГАВРИЛОВА Т.А., КОВАЛЕВ П.А. Протяженность и содержание временной перспективы студентов в зависимости от актуализации аутомортальной тревожности	26
ИДОБАЕВА О.А. Связь индивидуально-типологических свойств с самоактуализацией личности студентов	31
ГРИГОРЬЕВ А.А., ОЩЕПКОВ И.В., БАЛЯСНИКОВА О.В., ОРЛОВА Е.А. Нормативные данные по образности, согласованности наименований, знакомости и соответствию наименования изображению для набора из 286 стимулов	42

РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ЯРЫЧЕВ Н.У. Трансформация привычного поведения в условиях длительной чрезвычайной ситуации: на примере последствий военных действий в Чеченской республике в 1999-2004 гг. (результаты эмпирического исследования)	52
ЧАРЫШЕВА С.Р. Особенности социально-психологической адаптации персонала организации в условиях кризиса: результаты исследования	56
ГАРЕЕВ Р.Р. Гостиничные антиконфликтные модели: сущность и преимущества	61
МЕЦЛЕР В.В. Особенности содержания социальных представлений о материнстве и отцовстве на этапе юношеской социализации	64
ЮСУПОВА Х.Г. Ресоциализация подростков в условиях социального приюта как социально-педагогическая проблема	78
ДУЙСЕНБЕКОВ Д.Д. Опыт изучения функциональной системы сознания и правосознания человека в контексте вариативности кросс-культурных воздействий	82

РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ХОЗИЕВА М.В. Развитие словесного творчества у дошкольников в условиях проекта «сказка»	87
ТКАЧЕНКО С.Б. Проявления перцептивных действий в условиях дидактических и компьютерных игр	94
АКАТОВА Н.С. Взаимосвязь познавательного развития и новообразований личности детей старшего дошкольного возраста в разных условиях воспитания	102
КИСЕЛЕВА Т.С. Анализ обучающих программ по изобразительной деятельности	113
СТРЫГИНА М.Н. Системный подход к проектированию психолого-педагогической поддержки школьников	117
ВИКТОРОВА В.В. Анализ взаимосвязи тревожности и устойчивости внимания у детей с СДВГ	123
ДРОНОВА Т.П. Описание случаев по результатам диагностического обследования из школьной консультативной практики	129

РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ФИЛИНКОВА Е.Б., МИРОНОВА С.Г. Особенности социально-психологических и эмоциональных характеристик личности руководителя образовательного учреждения	134
ЛЕЩЕНКО С.Г. Формирование позиции безусловного позитивного принятия другого в процессе профессионального становления учителя-логопеда	140
ПАНФЕРОВА Е.В. Развитие профессиональной направленности студентов-психологов	145
КАЗАНСКАЯ И.Б. Командообразование как образовательная технология и средство профессионального становления специалиста-психолога в вузе	149
НАШИ ЮБИЛЯРЫ	154
НАШИ АВТОРЫ	156

CONTENTS

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Т. Shulga. SMYSLOZHIZNENNYE ORIENTATION ALUMNI RESIDENTIAL

.....5	
ДУЙСЕНБЕКОВ Д.Д. Проблема субъектности правосознания в общепсихологическом контексте	11
ТУЛЬЖЕНКОВА З.Л. Инновационный подход к развитию креативного мышления современной молодежи	17
КАДЫШ М.Е. Исследование проблемы направленности личности в студенческом возрасте	22
ГАВРИЛОВА Т.А., КОВАЛЕВ П.А. Протяженность и содержание временной перспективы студентов в зависимости от актуализации аутомортальной тревожности	26
ИДОБАЕВА О.А. Связь индивидуально-типологических свойств с самоактуализацией личности студентов	31
ГРИГОРЬЕВ А.А., ОЩЕПКОВ И.В., БАЛАСНИКОВА О.В., ОРЛОВА Е.А. Нормативные данные по образности, согласованности наименований, знакомости и соответствию наименования изображению для набора из 286 стимулов	42

РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ЯРЫЧЕВ Н.У. Трансформация привычного поведения в условиях длительной чрезвычайной ситуации: на примере последствий военных действий в Чеченской республике в 1999-2004 гг. (результаты эмпирического исследования)	52
ЧАРЫШЕВА С.Р. Особенности социально-психологической адаптации персонала организации в условиях кризиса: результаты исследования	56
ГАРЕЕВ Р.Р. Гостиничные антиконфликтные модели: сущность и преимущества	61
МЕЦЛЕР В.В. Особенности содержания социальных представлений о материнстве и отцовстве на этапе юношеской социализации	64
ЮСУПОВА Х.Г. Ресоциализация подростков в условиях социального приюта как социально-педагогическая проблема	78
ДУЙСЕНБЕКОВ Д.Д. Опыт изучения функциональной системы сознания и правосознания человека в контексте вариативности кросс-культурных воздействий	82

РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ХОЗИЕВА М.В. Развитие словесного творчества у дошкольников в условиях проекта «сказка» ..	87
ТКАЧЕНКО С.Б. Проявления перцептивных действий в условиях дидактических и компьютерных игр	94
АКАТОВА Н.С. Взаимосвязь познавательного развития и новообразований личности детей старшего дошкольного возраста в разных условиях воспитания	102
КИСЕЛЕВА Т.С. Анализ обучающих программ по изобразительной деятельности	113
СТРЫГИНА М.Н. Системный подход к проектированию психолого-педагогической поддержки школьников	117
ВИКТОРОВА В.В. Анализ взаимосвязи тревожности и устойчивости внимания у детей с СДВГ	123
ДРОНОВА Т.П. Описание случаев по результатам диагностического обследования из школьной консультативной практики	129

РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ФИЛИНKOBA E.Б., МИРОНОВА С.Г. Особенности социально-психологических и эмоциональных характеристик личности руководителя образовательного учреждения	134
ЛЕЩЕНКО С.Г. Формирование позиции безусловного позитивного принятия другого в процессе профессионального становления учителя-логопеда	140
ПАНФЕРОВА Е.В. Развитие профессиональной направленности студентов-психологов	145
КАЗАНСКАЯ И.Б. Командообразование как образовательная технология и средство профессионального становления специалиста-психолога в вузе	149
НАШИ ЮБИЛЯРЫ	154

РАЗДЕЛ I.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.922.7/8

Шульга Т.И.

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ*

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы формирования смысложизненных ориентаций детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Она раскрывает особенности смысложизненных ориентаций, критерии успешности выпускников, а также ряд проблем, которые затрудняют выбор ими целей жизни: отсутствие поддержки, узкий круг социальных сетей, незащищенность, неумение строить свои планы в соответствии с целями жизни, отсутствие самостоятельности.

Ключевые слова: дети-сироты, психическое здоровье, психологическая поддержка, смысложизненные ориентации, социальная сеть, самостоятельность, успешность.

О личности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

В психологических исследованиях под смыслом понимается осознание отношения с жизненными целями. При осмыслении собственной жизни человек находится в состоянии равновесия со средой, при отсутствии смыслов появляются проблемы в жизни и реализации себя. Основные понятия смысла в психологии: интеграция личной и социальной действительности, объяснение и интерпретация жизни и жизненная цель (задача) находят недостаточное проявление у детей и подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Данную категорию детей принято называть «дети группы риска» (риск для общества, который они создают и риск потери жизни, здоровья, развития). В нее входят дети с проблемами развития, не имеющими рез-

ко выраженной клинико-патологической характеристики, оставшиеся без попечения родителей, в силу разных, в том числе и не имеющих юридической силы обстоятельств, из неблагополучных, асоциальных семей, нуждающихся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке.

Характеристика современных детей группы риска в подростковом возрасте дает мало оптимистическую картину, но любой специалист, работающий с ними, должен уметь четко видеть перспективы будущего этих подростков и помочь им сделать первые шаги к изменению себя. По данным социологических и психологических исследований, подростки группы риска имеют следующие особенности.

1. Отсутствие ценностей, принятых в обществе - творчество, познание, активная деятельность в жизни. У подростков наблюдается убеждение в своей ненужности в обществе, невозможности добиться в жизни чего-то своими силами, своим умом и талантом, занять достойное положение среди сверстников, добиться материального благополучия.

2. Проекция современной жизни их собственных родителей, напоминающей гонки на выживание.

3. Подростки испытывают эмоциональное отвержение со стороны родителей и одновременно психологическую автономию.

4. Среди ценностей у подростков группы риска на первом месте – счастливая семейная жизнь, на втором – материальное благополучие, на третьем – здоровье.

5. В то же время эти ценности представляются подросткам недоступными в

* © Шульга Т.И.

жизни. Высокая ценность в сочетании с недостигаемостью порождает внутренний конфликт, один из источников стресса.

6. Подкрепление потери ценности образования в реальной жизни – пример жизни тех, кто плохо учился или не учился, а в жизни преуспел (имеет палатку, гараж, машину и т.д.), не зная реальных путей достижения таких “ценностей”.

7. Повышенный уровень тревожности и агрессивности подростков группы риска.

8. Преобладание ценности красивой, легкой жизни, стремление получать от жизни одни удовольствия.

9. Изменение направленности интересов подростков - свободное времяпрепровождение (в подъезде, на улице, подальше от дома и др.), ощущение полной свободы (уход из дома, побеги, путешествия, ситуации переживания риска и т.д.).

В отношениях со взрослыми для них характерны отклонения в общении, приводящие к переживанию своей ненужности, утрате своей ценности и ценности другого человека.

Анализ современного состояния воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, показывает, что их переход в самостоятельную жизнь во всех странах мира представляется очень сложным и трудным как для них, так и для окружающих их людей. Исследования ряда авторов показывают, что трудности обусловлены целым рядом факторов (И.В. Дубровина, И.А. Бобылева, Н.И. Иванова, Г.В. Семья и др.). Это, прежде всего, неготовность к самостоятельной жизни, неумение управлять своей свободной самостоятельной жизнью, отсутствие значимых людей, под контролем которых они находились долгие годы, невозможность быстро адаптироваться к одиночеству, сложности устройства на работу, учебу, потеря взаимоотношений с родственниками и родными. Остается нерешенной главная проблема, как помочь выпускникам адаптироваться к самостоятельной жизни и социализироваться в обществе.

По мнению И.А. Бобылевой, Г.В. Семья, проблемы выпускников при вступлении в самостоятельную жизнь возникают, прежде всего, потому, что они попадают под компетенции разных ведомств: органов образования, социальной защиты, милиции,

КДН и ЗП и т.д., и эта межведомственная разобщенность не позволяет выстроить решение их важных вопросов в едином ключе.

Изучение проблем выпускников (Н.В. Владимирова, Х. Спаньярд, 2008) показали, что в начале самостоятельной жизни дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, по сравнению с детьми из семей изначально лишены некоторого капитала – помощи и поддержки со стороны близких родственников и родителей, то есть самого главного в жизни, что дает человеку семья.

Условия жизни детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на полном государственном обеспечении, приводят к формированию иждивенческой позиции по отношению ко всем окружающим. Она проявляется в том, что сформирована позиция: “Вы нам должны”, “Вы обязаны”, “Дайте обязательно нам...” и т.д. Получая профессию, дети-сироты мало озабочены тем, хватит ли их зарплаты на проживание на протяжении месяца или нет. В случае нехватки денег они вновь идут в детский дом, где их обязательно покормят, дадут с собой продукты и т.д.

Недостаточная психолого-педагогическая деятельность по формированию родственных чувств в учреждениях для детей-сирот приводит к тому, что после выхода из детского дома выпускники стараются найти родственников, родных, вернуться в свою семью. Им кажется, что их родители, родственники сразу полюбят их, будут им рады и все будет хорошо. Но в жизни они наблюдают другую картину. Родители их не принимают, не хотят, чтобы они жили с ними, родственники только вначале радуются возвращению детей из детского дома. Отношения с близкими и родственниками не складываются, дети опять остаются в одиночестве. Не имея опыта жизни в семье, они не представляют семейных отношений. Им кажется, что у них все будет хорошо. Поэтому любой человек, который их пожалел, пригрел, кажется им сказочным героем и появляется надежда на то, что все будет хорошо. Сами дети мало что могут предпринять самостоятельно, так как они не знают, как это делать. При получении отдельного жилья дети сами не могут жить, чаще всего они уходят жить к друзьям или подругам.

Довольно часто такие друзья или подруги живут в неблагополучных семьях, поэтому дети объединяются, проводят вместе время, гуляют и т.д.

Смысл жизни и ценностные ориентации у детей группы риска отличаются по многим проявлениям от детей, воспитывающихся в нормальных условиях. Реализация ценностей у группы риска осуществляется с помощью самоутверждения на высокие запросы, независимости, смелости, граничащей с нарушением законов, особой жизненной позицией в обществе, пассивностью в их достижении. В ценностный ряд подростков и старших юношей группы риска не входят такие качества, как честность, ответственность, терпимость, чуткость; они уверены в том, что от них ничего не зависит и поэтому всегда ищут себе по жизни покровителей, их не интересует общественное признание деятельности, а только статус в обществе. Склонность к свободе, независимости приводит к поиску такой деятельности, которая приносит только материальное удовлетворение, и в способах «добывания» средств они проявляют неразборчивость. Особенно чувствительными к перемене ценностей, смысла жизни среди группы риска оказываются старшеклассники, возраст которых колеблется от 16 до 23 лет.

Учитывая психологические особенности развития детей данной категории, необходимо особое внимание обращать на формирование их смысла жизни, осознание своих целей и построение жизненных сценариев.

Исследования, проводимые на кафедре социальной психологии МГОУ (Шульга Т.И. и др.) показывают, что дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей сильнее, чем дети из семьи, мечтают иметь свой дом, хорошую семью, любящих родителей. Они представляют свой будущий дом не похожим ни на государственное учреждение, в котором они выросли, ни на свой бывший родительский дом, а как некоторый сказочный дом, несуществующий. При этом выпускники, с одной стороны, с нетерпением ждут того момента, когда они выйдут за стены детского дома или школы-интерната, приюта, центра, а с другой стороны – очень боятся этого, отсутствует уверенность в своих возможностях жить самостоятельно. Находясь на го-

сударственном обеспечении, дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей мало задумываются о том, кто и как решал их проблемы, они сами практически не прикладывали усилия для решения многих проблем. В настоящее время проблема изучения самостоятельной жизни выпускников интернатных учреждений является одной из сложных, так как постинтернатное сопровождение является одним из направлений деятельности органов опеки и попечительства, служб сопровождения замещающих семей и ряда Центров и психологических служб.

Цель исследования – изучить смысловые ориентации выпускников интернатных учреждений.

Исследовать факторы успешности выпускников в постинтернатный период их жизни.

В исследовании мы опирались на статистические данные, представленные в работах Семья Г.В. По ее данным, число выпускников интернатных учреждений в 2008 году в РФ – 40 928 чел. 15% – выпускники коррекционных учреждений, 51% – выпускники из замещающих семей (приемные, усыновители, патронатные, опекуны, попечительские и др.); 34% – выпускники интернатных учреждений. Статистические данные показывают, что большая доля контингента детских домов и школ-интернатов в настоящее время – воспитанники подросткового и юношеского возраста.

В нашем исследовании, проводимом в 2009 г., принимало участие 890 выпускников разных лет в возрасте от 14 до 23 лет разных регионов РФ.

Методы исследования: анализ личных дел, фокус-группы с выпускниками, опрос воспитателей, анкетирование, мониторинг.

На основании проведенного исследования нами разработаны критерии успешности адаптации и социализации выпускников интернатных учреждений, а также оценка эффективности работы образовательных учреждений для детей-сирот и специалистов по подготовке к выпуску и сопровождению в постинтернатный период.

Анализ данных исследования показал, что условия, обеспечивающие чувство психологической защищенности выпуск-

ника, следующие:

- знание своих прав, льгот, осознание обязанностей, неотделимых от прав,
- социальная защищенность в самостоятельной жизни,
- социальная компетентность,
- сформированная мотивация трудовой деятельности,
- опережающий характер формирования социальных сетей по месту проживания,
- включение выпускников в полноценную среду общения,
- создание системы социально-психологической поддержки выпускника.

Выявлено, что у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в интернатных учреждениях обнаружены следующие особенности, которые не позволяют им успешно адаптироваться в обществе после окончания учреждения:

1. психологическое капсулирование (уход в себя и свои собственные переживания, временные переживания, связанные с прошлой жизнью;

2. позиция «ничейного», которая перерастает в отчужденную позицию «один против всех», «все меня не понимают», «я не нужен никому»;

3. жизненные перспективные планы отсутствуют, выпускники боятся своего будущего, ярко выражен страх одиночества;

4. при формальной вменяемости выпускникам интернатных учреждений свойственна, прежде всего, практическая неспособность целенаправленно строить свою жизнь, отстаивать свои права и интересы;

5. среди ценностей выпускников – главная ценность – семья и обязательно – дети, но как жить в семье, как заботиться о членах семьи, они не знают, у них не сформирована ответственность отвечать за свою семью.

Результаты мониторинга показали, что для выпускников интернатных учреждений сложно определиться с тем багажом, с которым они выходят в самостоятельную жизнь. Анализ результатов показал следующее:

1. полученного образования для выполнения жизненных планов хватило только 20% выпускников;

2. желают сменить полученную про-

фессию 60% выпускников, и 50% выпускников сменили ее после 6 лет самостоятельной жизни;

3. общаются со своими родителями и родственниками только 25 % выпускников;

4. женаты/замужем (официально) к 6 годам после выпуска 17%;

5. удовлетворены своей семейной жизнью – 15%;

6. 30% выпускников имеют проблемные жизненные сценарии:

«неизвестность», «трагедия», «нарушение закона».

Благоприятные сценарии также есть в самостоятельной жизни выпускников, и они характерны для более 50%.

По мнению многих выпускников, «стремление выжить» и нормальное выживание определяется целым рядом условий, среди которых есть 3 главных:

- наличие образования, позволяющего работать и хорошо зарабатывать;

- наличие жилья, которое принадлежит выпускнику;

- наличие родственников или взрослого значимого человека, которые поддерживают выпускника при его самостоятельной жизни, особенно в первый год жизни после выпуска.

Выявлено, что выпускники интернатных учреждений имеют следующие смысловые ориентации:

• имеют мечту и стремятся реализовать ее,

• только мечтают о своей самостоятельной жизни,

• имеют цель жизни и стремятся ее достичь,

• есть ценности, которые определяют их цели,

• ценят ребенка и других членов семьи.

Часть выпускников описала отсутствие у них смысловых ориентаций, которые выражены в следующем:

• отсутствует мечта;

• стремится реализовать свою мечту, но не знает как;

• ничего не делает.

По мнению выпускников интернатных учреждений, в их понимании смысловые ориентации проявляются в следующем поведении:

- стремится достичь поставленную цель;
- не имеет вредных привычек;
- стремится создать для себя все, что может;
- имеет семью и заботится о ребенке, но в тоже время не знает к чему стремиться;
- ищет для себя занятия;
- осуществляет постоянный поиск друзей;
- ищет помощь в обществе, у родственников, в организациях.

В заключение выпускниками интернатных учреждений были определены службы и учреждения, которые им необходимы в самостоятельной жизни. В ответе на предложенный вопрос: «Какие службы востребованы молодыми людьми для независимой жизни и развития их потенциала» выявлено следующее.

1. Востребованы службы сопровождения при устройстве на работу и закреплении на рабочем месте.
2. Службы поиска и сопровождения детей наставниками (патронаж взрослых) по типу « Большие братья», «Большие сестры».
3. Службы поддержки в начале самостоятельной жизни – особенно при увлечениях.
4. Службы поддержки успешных программ НКО.

Важно рассмотреть специфические проблемы выпускников. Они во многом зависят от того, с чего начинается самостоятельная жизнь выпускника. Рассмотрим несколько групп выпускников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей и возможные пути начала их жизни.

1 группа выпускников – это дети-сироты, от которых отказались родители в роддоме, и поэтому самыми близкими и родными для них являются сотрудники детского дома. При этом они быстрее получают собственное жилье, но затрудняются в решении многих проблем, так как у них нет близкого человека, к которому они могут обратиться за помощью. С данной группой выпускников должна быть особая работа по постинтернатной адаптации.

2 группа выпускников – это дети, оставшиеся без попечения родителей, у кото-

рых закреплено жилье у кровных родителей или у родственников. Они возвращаются на свое закрепленное жилье, где их чаще всего никто не ждет. Поэтому проблемы данной группы выпускников имеют свою специфику, процесс их постинтернатной адаптации строится особо.

3 группа выпускников – дети, оставшиеся без попечения родителей, у которых нет закрепленного жилья или они ждут его, тогда они начинают жить в общежитии. Постинтернатная адаптации происходит у них особо и требует помощи со стороны специалистов разных ведомств.

4 группа выпускников – дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, которые возвращаются из мест лишения свободы. Такие выпускники требуют особого внимания и помощи со стороны специалистов.

Как показывают исследования многих авторов (Г.В. Семья, С.А. Левин, А.И. Панов, Н.Н. Юдинцева, И.А. Бобылева и др.), выпускники детских домов чаще своих сверстников оказываются в тяжелых жизненных условиях: они становятся участниками или жертвами преступлений, чаще теряют работу, жилье, с трудом создают семью, не могут строить взаимоотношения в семье, испытывают затруднения в воспитании собственных детей, легче становятся алкоголиками, наркоманами, демонстрируют асоциальное поведение, проявляют склонность к суицидальному поведению и т.д.

Выпускники учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей имеют особый статус, который обусловлен социальной ситуацией развития. Особенности жизни в государственном учреждении: полузакрытый характер, коллективное воспитание, вынужденный круг общения, избыточное педагогическое воздействие, ограничение свободы выбора, принятия решения, ограниченный набор трудовых умений ограничивают его возможности как социализации, так и адаптации в обществе, окружающей среде. Отсутствие привязанностей, снижение социального интеллекта, нарушения в общении, отсутствие близких людей приводят к нарушению процесса социализации, в связи с отсутствием у воспитанников семьи.

Заключение

Проведенный мониторинг использования технологий постинтернатного сопровождения и исследование смысловых ориентаций выпускников интернатных учреждений показал следующее:

- практически во всех регионах Центрального федерального округа отсутствуют технологии и методики постинтернатного сопровождения;

- не проработана методологическая база постинтернатного патроната, его часто рассматривают как обычный патронат с расширенной верхней временной границей, хотя существует ряд очевидных оснований, выделяющих его в отдельную форму.

Во-первых, это возраст детей, передаваемых на воспитание в семью в рамках постинтернатного патроната. Так, например, опека имеет две законодательно закрепленные формы: опека и попечительство. Тем самым принимается во внимание, что ребенок по закону обретает большую самостоятельность, а значит, уже меньше нуждается в постоянной опеке.

Другое отличие патроната для подростков и постинтернатного патроната – длительность периода, на который воспитанник помещается в замещающую семью. В последнем случае период существенно короче.

Третье отличие – содержание воспитательных задач по отношению к подростку. В постинтернатном воспитании к ним в первую очередь относятся задачи перехода к самостоятельному проживанию и получения профессионального образования.

Выявлены целевые группы выпускников интернатных учреждений, которые требуют обязательного постинтернатного сопровождения, которое в настоящее время практически не имеет методического и технологического сопровождения. К таким группам нами отнесены дети из специнтернатов, молодые матери, выпускники и воспитанники учреждений социальной защиты, воспитанники образовательных учреждений 8 вида.

Исследование показало, что отсутствуют программы для специалистов по постинтернатному сопровождению выпускников. С этой целью необходимо разработать и опубликовать для специалистов, осуществ-

ляющих постинтернатное сопровождение, ряд программ:

1. программы подготовки выпускников интернатных учреждений к самостоятельной семейной жизни;

2. программы, основанные на знании психологии сиротства для специалистов соцзащиты, направленные на оказание помощи выпускникам для специалистов органов опеки и попечительства.

Рекомендации: приоритетные области, диапазон программ, которые должны быть развиты или перестроены:

- программы профилактики социального сиротства,

- программы оказания ранней социальной помощи семьям группы риска,

- реабилитация семей и детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации,

- программы повышения квалификации и переподготовки кадров,

- программы реабилитации детей с девиантными формами поведения, жертв насилия,

- поддержка и реабилитация кровной семьи,

- программы возврата детей в биологическую семью,

- программы социализации сирот,

- подготовка кадров к работе с детьми, в случаях возврата из замещающих семей, дезадаптированных, девиантных.

- программы работы с семьями, в которых проживают несовершеннолетние беременные или молодые матери.

Проведение мониторинга показало, что существует межведомственная разобщенность в решении данной проблемы на уровне министерств и ведомств. Все министерства имеют свою зону ответственности за детей и свои законы, поэтому права детей защищены в каждом ведомстве. Не срабатывает ответственность каждого министерства, поэтому дети-сироты не защищены.

Мешает внедрению методик и технологий работы по постинтернатному сопровождению экономическая нестабильность, отсутствие квалифицированных кадров в руководстве, понимающих проблемы защиты прав выпускников, отсутствие стандартов оплаты услуг и оказания услуг. Особо хотелось бы выделить отсутствие ювенальной юстиции, направленной, прежде всего, на защиту несовершеннолетних,

что не позволяет грамотно решать проблемы выпускников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бобылева И.А. Постинтернатная адаптация выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, лишенных попечения родителей. М.: Генезис, 2008.
2. Быков А.В., Шульга Т.И. Психологическая служба в учреждениях социально-педагогической поддержки для детей-сирот и подростков. М., 2003.
3. Владимирова Н.В., Спаньярд Х. Шаг за шагом. Индивидуальное консультирование выпускников детских домов и школ-интернатов. М.: Генезис, 2007.
4. Владимирова Н.В., Спаньярд Х. Постинтернат: Технология создания сети социально поддерживающих контактов выпускников. М.: Генезис, 2008.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999.
6. Семья Г.В. Основы социально-психологической защищенности выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и

детей, оставшихся без попечения родителей. М.: СЛОВО, 2001.

7. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Быков А.В. Социально-психологическая помощь обездоленным детям. М.: Изд-во УРАО, 2003.

T. Shulga

SMYSLOZHIZNENNYE ORIENTATION ALUMNI RESIDENTIAL

Abstract. Article deals with the problems of forming smyslozhiznennyh orientations of orphans and children left without parental care. It reveals the characteristics smyslozhiznennyh orientations, criteria for successful graduates, as well as a number of problems that impede their choice of life goals: lack of support for a narrow range of social networks, insecurity, inability to build their plans in accordance with the purposes of life, the lack of independence.

Key words: children, orphans, mental health, psychological support, smyslozhiznennye orientation, social network, independence, success.

УДК 159.95

Дуйсенбеков Д.Д.

ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТНОСТИ ПРАВОСОЗНАНИЯ В ОБЩЕПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ*

Аннотация. Рассматриваются особенности анализа в психологической науке проблемы человеческого сознания и правосознания в социально-правовом контексте как функциональной системы. Правосознание рассматривается как социально и культурно обусловленная “смыслозначающая правовая чувствительность” и как “правовой акцептор действия”, т.е. системообразующий фактор системы правовой активности человека, предопределяющей готовность (преднастройку) человека реагировать и действовать в той или иной нравственно-правовой ситуации. Представлены возможности общепсихологического анализа проблемы правосознания, а также разграничения типов правовой ментальности как “когнитивных архетипов инди-

видуальности”. Ведущими характеристиками системы правосознания являются: а) рефлексивность – способности осознать собственный и чужой правовой статус; б) волевой контроль – сознательное регуляция действиями и замыслами; в) коммуникативная активность – правозначимое общение с самим собой, с другими людьми, с обществом и государством.

Ключевые слова: рефлексивность, волевой контроль, коммуникативная активность, субъектность правосознания, правовая ментальность, правовой статус.

Правосознание рассматривается как неотъемлемая часть общей системы человеческого сознания, являющегося продуктом и результатом эволюционного и культурно-исторического развития. Являясь

* © Дуйсенбеков Д.Д.

субъектом сознания и правосознания, человек постоянно развивает свой правовой и социально-культурный опыт. Именно благодаря становлению системы сознания и правосознания человек осуществляет предварительное мысленное построение разумно мотивированных действий (с учетом существующих правовых норм) и предвидит их личные и социальные последствия, осуществляя осознанный контроль за своим поведением и действиями и управляя ими, а также отдает себе отчет (как в личностном, так и в нравственном плане) в том, что происходит в окружающей его действительности. Иными словами, используя свое обыденное правосознание, человек реализует функцию субъекта правовой и нравственной ответственности. Соответственно, правовое сознание проявляется не только как сугубо юридическая категория, не просто как образ правовой действительности, но и как психическая, познавательная активность человека как субъекта и объекта правоотношений, направленная на отражение и преобразование правовой действительности, опосредствованной различными общественно-культурными воздействиями.

Правосознание является качественной манифестацией индивидуального свободного сознания человека, которое в форме трансцендентальной апперцепции позволяет, с одной стороны, соотносить непосредственно осознаваемую правовую реальность с прошлым опытом, осмысливать ее в контексте имеющихся правовых знаний и правовой интуиции, с другой стороны, правосознание человека не замыкается в пределах одной его личности, развиваясь как продукт той или иной правовой культуры.

В психоаналитических концепциях основной доминантой описания и объяснения является конфликтная, генетически конфронтационная правовая подчиненность личности обществу, человека – государству [1; 2]. Общество и государство как корреспондирующие правовые системы возникли лишь в силу необходимости ограничения и подавления разрушительных по своей природе инстинктов (З. Фрейд), поскольку человек не может справиться с ними в одиночестве. Архетипы коллективного бессознательного детерминируют любую форму поведения, в том числе и со-

циально-правовую, в результате чего социальное начало и вместе с ним усвоенные в процессе социализации правовые стереотипы превалируют в психике человека, обезличивая его и тем самым предопределяя конфликтный в правовом плане характер соотношения личности и общества (К. Юнг). Правовые интенции человека и директивы общества приводят к конфликту, возникновению комплекса неполноценности (А. Адлер), возможным выходом из которого является та или иная “стратегии жизни” (К. Хорни). Система сознания и правосознания человека является внутренней имманентной инстанцией, обосновывающей и оправдывающей выбор стратегии жизни. При этом человек – это изначально свободное существо, которое в процессе социализации отчуждается от своей первородной свободы. Субъективная инверсия социально ложного права побуждает включать личностные механизмы бегства от свободы (Э. Фромм).

Ранний бихевиоризм как наука о поведении привел к закономерной постановке проблемы социально-правового поведения, а также его внутренних механизмах – промежуточных переменных, генерируемых той системой психического отражения и регуляции, которую традиционно именуют сознанием (правосознанием). Поведенческая парадигма бихевиоризма, трактуя любую животную и человеческую активность как видовой набор “стимулов и реакций”, позволяла рассматривать право как конвенциональное производное средовых стимулов и побуждений организма к определенным реакциям. Теории научения и феномен “промежуточных переменных” в необихевиоризме создали предпосылки для рассмотрения права как социально-психологической инстанции, “ингибирующей” (тормозящей, предостерегающей) или “фацилитирующей” (разрешающей, подталкивающей) людей к реализации того или иного поведения. В социальном бихевиоризме получило обоснование понятие “самоподкрепления” (А. Бандура), под которым понимается оценочная реакция индивида на свое поведение. При этом индивид руководствуется некой системой стандартов и критериев, с которыми он должен сопоставить свои поступки и действия. В условиях общества эти стандарты и критерии в виде

правовых установок и ценностей формируются и регламентируются государством, а также в виде неких поведенческих и правовых альтернатив предлагаются индивиду, который должен выбрать тот или иной способ поведения, ту или иную правовую позицию [2; 3].

Правовая реальность, обусловленная многообразными общественными, цивилизационными и социально-культурными воздействиями, является одним из важнейших аспектов, в которых осуществляется единство мира и человека. Характерные для демократических, светских обществ социальные и правовые нормы способствуют снижению и исчезновению различий между субъектом и объектом права в непосредственном переживании правовой реальности. Поэтому правосознание человека – это психосоциальная инстанция, определяющая личность с позиций ее целостности и интегрированности в социально-правовую действительность. Характерные для индивидуального свободного сознания человека свойства всеобщности, множественности уровней, состояний, форм, открытости и самодвижения могут и в полной мере должны быть экстраполированы и на его правосознание.

Правосознание в своем развитом виде характеризуется всеобщностью в том смысле, что человек опирается на правосознание не только в конкретно-правовой практике, но и в более широких жизненных контекстах – в познании и отношении к себе, другим людям, к обществу в целом, в деятельности и творчестве. Психологическое пространство правосознания человека, более широко – пространство его правовой ментальности, оно играет существенную роль в драматическом процессе “восхождения” человека к самому себе как личности, как индивидуальности в полном социально-правовом значении и, следовательно, – к высшей интегрированности индивидуального свободного сознания и правосознания человека.

В результате биологической эволюции человека как вида и культурно-исторического развития его психики человеческое сознание, включая систему правосознания, сформировалось в качестве устойчивой и гибкой функциональной системы психической деятельности, оснащенной механизмами избирательной переработки,

сохранения и извлечения поступающей стимуляции и иерархической обратной-связевой регуляции собственной активности с оперативным учетом изменений во внутреннем и внешнем поле.

Система сознания и правосознания человека является устойчивой и гибкой функциональной системой психической деятельности, оснащенной механизмами избирательной переработки, сохранения и извлечения поступающей стимуляции и иерархической регуляции собственной активности по принципу обратной связи, с оперативным учетом изменений во внутреннем и внешнем поле. Правосознание человека можно интерпретировать, с одной стороны, в плане становления, как социально и культурно обусловленную “смыслозначащую правовую чувствительность” (А.Н. Леонтьев – “чувствительность”), определяющую векторизацию познавательной, оценочной, регулятивной и рефлексивной функций правовой ментальности человека, с другой стороны, в функциональном плане, как “правовой акцептор действия” (П.К. Анохин – “акцептор действия”), или системообразующий фактор системы правовой активности человека, предопределяющей готовность (преднастройку) человека реагировать и действовать в той или иной нравственно-правовой ситуации [4; 5].

Функциональная система сознания и самосознания человека, включая его обыденное правосознание, является своеобразным и содержательным ядром его личности и индивидуальности, являющимся средством “преломления внешних воздействий через внутренние условия” (С.Л. Рубинштейн), усвоения и “интериоризации” социально-правовых представлений как органической части культурно-исторического опыта, а также транспроекции, т.е. “экстериоризации” внутренних интенций во внешнюю действительность (Л.С. Выготский) [6; 7].

Аналогично строению сознания, включающему чувственную ткань, значения и личностные смыслы (А.Н. Леонтьев) [8], правосознание человека характеризуется пристрастностью, что проявляется в наличии чувственно-аффективной основы и его избирательной ориентации на систему правовых значений и личностных смыслов, выступающих в качестве внешних и

внутренних регуляторов социально-правовой активности человека.

В качестве ведущих характеристик системы правосознания выступают следующие: а) рефлексивность, состоящая в способности человека осознавать наличие правового статуса – как собственного, так и окружающих; б) волевой контроль, посредством которого осуществляется сознательное управление действиями и поступками, порождением и трансформированием имеющих правовую или противоправную направленность замыслов; в) коммуникативная активность, способствующая тому, что человек находится в процессе постоянного правозначимого общения с самим собой, с другими людьми, с общностями и организациями, с обществом и государством.

Постижение и усвоение человеком социально-правовых норм, регламентирующих систему правоотношений и правовое поведение людей в обществе, происходит, как отмечает И.А. Зимняя [9], в ходе общественно-коммуникативной деятельности и обусловлено функционированием его правосознания, приводящим к осознанию человеком своего положения и статуса (как субъекта и объекта) в правовой реальности, в сложной и разнородной системе правоотношений.

Отображая и регулируя буквально все общественные отношения, право несет в себе признаки той культуры, в контексте которой оно сформировалось, а также признаки социально-политического менталитета и государственной идеологии, благодаря которым оно и возникло. Право может рассматриваться не только как сугубо юридический феномен, но и как психологическое явление, характеризующееся динамикой различных смыслов, как результат и продукт расширения сознания человека, как ингредиент его психосоциального и культурного развития, как составной фактор его личностного роста и, наконец, как жизненная (инструментальная и терминальная) ценность. Понятие и категория правовой культуры отражает живой, социально и психологически централизованный процесс культурно-правового развития, как общества, так и конкретного человека. Механизмом такого развития является правосознание, причем общественное правосознание является продуктом культур-

но-исторического развития социума, тогда как обыденное правосознание конкретного человека – это продукт его нравственно-правовой социализации и аккультурации. Если правовая культура общества, наряду со всеми остальными областями культуры, – это продукт его культурно-исторического развития и обретение конкретного социально-культурного облика, то обыденное правосознание человека – это результат характерного только для него (индивидуально-своеобразного) психосоциального становления – социализации и личностного роста. Как отмечает А.Р. Ратинов, в процессе и в результате культурной социализации многие правовые нормы и предписания, интериоризуясь в сфере правосознания, превращаются “во внутренние убеждения, личностные установки” и ценностные устремления человека [10].

Понятие “правовой чувствительности”, описывающее социальную активность правосознания человека в сложном и динамичном контексте социальных взаимодействий и кросскультурных воздействий, изоморфно социально-психологическому понятию “социальное чувство”, соотносимо с рассматриваемыми Г.М. Андреевой процессами групповой, этнической и классовой идентификации [11]. “Правовая чувствительность” выполняет функцию своеобразного дискриминационного маркера, распознающего и идентифицирующего воспринимаемые в том или ином культурном контексте социально-правовые ситуации как “приемлемые” и “неприемлемые”.

Подобно тому, как В.П. Зинченко разграничивает два уровня, или слоя, обыденного сознания человека – внешний, социально обусловленный, индивидуальный слой сознания и внутренний, интимный, интенционально обусловленный личностный слой сознания [12], правосознание человека также можно рассматривать как соотношение внешнего, обусловленного социально-правовыми нормами и предписаниями слоя и внутреннего, интенционального слоя, способствующего выработке тех или иных правозначимых решений. Вместе с тем система сознания и правосознания человека характеризуется особой уникальностью, которая задает направленность процессов означения смыслов и осмысления значений, детерминирует своеобразие

личностной идентичности, принятие, индифферентное восприятие или неприятие социально-правовой реальности.

Индивидуальное правосознание человека функционирует, оперируя тремя разновидностями культурных артефактов, выявленных в исследованиях М. Вартофского и М. Коула [13]: к первичным артефактам относятся явления материального мира и предметы, преобразуемые в деятельности и детерминирующие активацию практически-ориентированного правового интеллекта; вторичные артефакты, включая в свое содержание артефакты предыдущего уровня, образуют систему правового опыта человека, включающую знания правил поведения, правовых норм и предписаний; третичные артефакты, возникая как результаты смыслового восприятия правовой реальности и актов мысленной виртуализации правовых ситуаций, имеют креативную направленность и формируют интенциональную сферу обыденного правосознания человека (область правовых или противоправных замыслов).

Вырабатываемая системой сознания и правосознания человека и закрепляемая в образе “интегральная программа” действий [14] является психологическим основанием того, что на более глобальном социально-культурном уровне, в частности в правовой практике, принято считать “замыслом”, детерминирующим то или иное действие, деяние, поступок человека. Основой реализации общей интегральной программы действия как общего замысла являются “дифференциальные программы” двух уровней: “элементарных программ, не требующих научения” и “более сложных программ, являющиеся продуктом позднего развития”, социализации, усвоения культурных и социально-правовых поведенческих паттернов и стереотипов действий и содержательных компонентов правовой культуры.

Активность системы сознания и правосознания человека приводит к порождению “образа мира” [15], генерирующего и оценивающего познавательные гипотезы на всех уровнях отражения. “Образ мира”, представленный и обоснованный А.Н. Леонтьевым как психологическая категория, является разносторонним и многогранным феноменом, характеризующимся эксис-

тенциальной, социальной, культурной, политической, правовой, профессиональной и т.п. сторонами, а также специфическими гранями духовности и менталитета, общечеловеческой и национальной идентичности, политическим и правовым сознанием и т.д.

Становление особого типа социально-культурной и правовой ментальности, а также социально и культурно обусловленных особенностей системы сознания, самосознания и правосознания человека, детерминировано влиянием разноплановых социально-культурных феноменов, а именно: спецификой умственной и речемыслительной деятельности людей [7; 8; 16], особенностями развития их социально-культурной и этносоциальной идентичности [11; 17; 18]. Оценка и интерпретация социально-правовой действительности, смысл которых постигается благодаря речемыслительной деятельности человека, также могут характеризоваться определенными различиями в зависимости от семантики культуры, в которой они используются.

Система обыденного сознания человека наряду с лексическими логогенами (Дж. Мортон) содержит когнитивные логогены более широкого плана – социально-культурные, поведенческие и правовые, для активации которых необходимы свои пороговые значения, связанные с результатами социализации и особенностями смыслового восприятия (И.А. Зимняя) человеком правовой реальности. Социально-психологическая структура правосознания человека формируется и развивается как индивидуально-своеобразная система “правовых логогенов”. Каждый из таких логогенов представляет некий оперативный образ той или иной поведенческой ситуации, определенный когнитивный фрейм и его конативную (действенную) развертку. Будучи таковым, этот уже правовой логоген выступает в роли своеобразного руководства к действию в той или иной ситуации поведения.

Правовой интеллект (индивидуально-своеобразная версия правовой ментальности) функционирует в качестве регулятора правового поведения и генерирует актуализацию релевантных для той или иной социально-правовой ситуации правовых логогенов и может рассматриваться, по меньшей

мере, в трех измерениях: а) оценка реальной правовой действительности и регуляция актуального правового поведения и деятельности; б) виртуализация правовой действительности в плане ее виртуального реконструирования по типу воссоздающего воображения; в) смысловое восприятие, оценка и переоценка собственного правового "Я". Правовой интеллект человека определяет вектор направленности его правосознания и, помимо регуляции реального поведения, осуществляет репрезентацию субъективно желаемых и привлекательных поведенческих паттернов в виртуальной форме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 128 с.
2. Ярошевский М.Г. История психологии. От античности до середины XX века: Учебное пособие для высших учебных заведений. 2-е изд. М.: Издательский центр "Академия", 1997. 416 с.
3. Шибутани Т. Социальная психология. / Пер. с англ. В.Б. Ольшанского. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. 544 с.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: МГУ, 1972. 576 с.
5. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональных систем // Избранные труды. М.: Мысль, 1976. 400 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007. 713 с.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
9. Зимняя И.А. Вербальное общение в общественно-коммуникативной деятельности // Мышление и общение. Материалы всесоюзного симпозиума по проблеме "Мышление и общение". Алма-Ата, 1973. С. 184-186.
10. Ратинов А.Р. Структура правосознания и некоторые методы его исследования // Методология и методы социальной психологии / Отв. ред. Е.В. Шорохова. М.: Наука, 1977. С. 201-216.
11. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. М.: Наука, 1994. 324 с.
12. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 15-36.
13. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. М.: Когито-Центр, Изд-во "Институт психологии РАН", 1997. 432 с.
14. Гордеева Н.Д., Зинченко В.П. Функциональная структура действия. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 208 с.
15. Смирнов С.Д. Понятие "образ мира" и его значение для психологии познавательных процессов // А.Н. Леонтьев и современная психология / Под ред. А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, О.В. Овчинниковой, О.К. Тихомирова. М.: МГУ, 1983. С. 149-155.
16. Зимняя И.А. Вербальное мышление. Функциональная психологическая схема формирования и формулирования мысли посредством языка // Исследование речевого мышления в психолингвистике / Отв. ред. Е.Ф. Тарасов. М.: Наука, 1985. С. 72-85, 85-99.
17. Стефаненко Т.Г. Этническая идентичность в ситуации социальной нестабильности // Этническая психология и общество. М.: Старый Сад, 1997. С. 97-104.
18. Солдатова Г.У. Межэтническое общение: когнитивная структура этнического сознания. / Познание и общение / Отв. ред. Б.Ф. Ломов, А.В. Беляева, М. Коул. М.: Наука, 1988. С. 111-125.

D. Duisenbekov

A PROBLEM OF LEGAL CONSCIOUSNESS SUBJECTIVITY IN THE CONTEXT OF GENERAL PSYCHOLOGY

Abstract. Peculiarities of psychological analysis of human consciousness and legal mind in social-righteous context as a functional system are being considered. Necessity of theoretical and empirical of human consciousness and legal mind study in the context of social and cultural influences is revealed. Legal consciousness is considered as socially and culturally conditioned "meaning-signified righteous sensitivity" and as "righteous acceptor of activity", i.e. system-making factor of the human righteous activity system determining human readiness to act and react in that or another moral-legal situation. Certain significant components and cognitive phenomena of human forensic consciousness activity are being revealed from the point of view of functional analysis. Also presented perspectives of general psychological analysis of legal consciousness and distinguishing aspects of legal mentality types considered as "cognitive archetypes of individuality".

Main features of the legal consciousness are: a) reflectivity – one's capability to conscious own and others legal status; b) volitional control – conscious :regulation of acts and intentions; c) communicative activity – legally

signified intercourse with oneself and other people, with society and state.

Key words: reflexivity volitional control of communicative activity, subjectivity of justice, legal mentality, legal status.

УДК 37.025.7:374.3

Тульженкова З.Л.

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ*

Аннотация. Актуальностью данной статьи является развитие инновационного мышления современной молодежи, т.к. социальный заказ общества направлен на поиск творческой личности, способной осваивать, преобразовывать и создавать новые способы организации своей профессиональной деятельности, генерировать и реализовывать новые идеи. Они должны быть способны и творить на мировом уровне новизны, и эффективно реализовывать свои идеи в производстве, т.е. стать настоящими инновационными предпринимателями

Ключевые слова: интеллект, креативность, личность, творчество, умственные способности, адаптивность, взаимодействие, духовность, конвергентное, дивергентное мышление.

Социальный заказ современного общества направлен на поиск творческой личности, способной осваивать, преобразовывать и создавать новые способы организации своей профессиональной деятельности, генерировать и реализовывать новые идеи. Они должны быть способны и творить на мировом уровне новизны, и эффективно реализовывать свои идеи в производстве, т.е. стать настоящими инновационными предпринимателями.

Современная молодежь должна быть готова к обучению методам развития воображения, решения изобретательских задач для решения ряда проблем как в области создания нового предметного мира, так и для решения проблемных ситуаций в меж-

личностном общении и в бизнесе; личностному развитию: развитию самоосознания своих личностных качеств, повышению самооценки; знакомству с профессиональной деятельностью широкого круга специалистов – патентоведов, инновационных менеджеров, дизайнеров, маркетологов, экономистов, предпринимателей, инвесторов, которое будет способствовать самоопределению в культурной среде, объединяющих специалистов инновационной экономики; развитию эмоционального интеллекта, навыков создания команды для реализации своей идеи, воспитанию навыков работы в творческом коллективе; обогащению знаний о предметном мире, технологиях производства, экономических и правовых аспектах изобретательской деятельности.

Одной из составных частей инновационного мышления является креативное мышление. Благодаря креативности человек постоянно находится в состоянии поиска, движения, он чувствителен и восприимчив к любым изменениям в окружающей действительности, к любым преобразованиям, которые возникают в мыслительном процессе.

Развитие креативного мышления обогащает творческие интеллектуальные способности, в том числе способность приносить нечто новое, уникальное в опыт, способность порождать оригинальные идеи в условиях разрешения или противоречия [3].

В последние десятилетия, в условиях глобализации рынка, интенсификации науки, внедрения новых технологий, растущей конкуренции возникла социаль-

* © Тульженкова З.Л.

ная потребность в творческих личностях. Экономический кризис, происходящий в России, не может не затрагивать сферу образования, т.к. именно вузы готовят и представляют молодых специалистов, которые в процессе творческой и профессиональной деятельности помогают развитию нашего общества.

Актуальность нашего исследования определяется тем, что теоретическая разработка вопросов, касающихся самого понятия креативности, структуры творческого потенциала, места изучаемого феномена в системе индивидуализации личностных конструктов недостаточна и требует дополнения; что отсутствует однозначность в методических подходах, средствах диагностики и приемах развития креативности, интеллекта, что появился определенный социальный запрос на формирование и развитие нового типа личности, характеризующегося особым складом мышления, коммуникативно-креативными способностями, сензитивностью к «побочному», нестандартному, новому, оригинальному, способностью и готовностью к кардинальным изменениям и преобразованиям.

В рамках общей психологии существует два направления, посвященных изучению взаимосвязи креативности и интеллекта: первое направление предполагает, что креативность и интеллект – различные, независимые друг от друга факторы [1; 2; 6]; второе – это изучения, посвященные взаимосвязи между интеллектом и креативностью [4; 6]; существование взаимосвязи между интеллектом, креативностью и личностными особенностями [3]; креативность как результат развития мыслительных процессов, и высокий уровень развития интеллекта обеспечивает высокий уровень креативности и наоборот [5; 6]. В настоящее время появилось еще одно направление, авторы которого сконцентрировали свои взгляды на выделении некогнитивных факторов креативности, при этом большая роль отводится мотивации, личностным особенностям, системе субъективных ценностей и т.п. [3; 5].

Вследствие разграничений, сложившихся в различных отраслях психологии, взаимосвязь характера индивидуализации личности с интеллектом, креативностью, общими познавательными особенностями

рассматривается в единичных работах [6].

В русле последнего подхода мы предположили существование взаимосвязи между интеллектом, креативностью и индивидуальными личностными особенностями на примере становления креативного мышления в процессе профессиональной подготовки студентов в вузе.

Мы предположили, что интеллектуальная креативность студентов-психологов и молодых специалистов-психологов в процессе учебно-профессиональной подготовки в вузе и в процессе профессиональной деятельности проявляется на более высоком уровне по сравнению со студентами-физиками и молодыми специалистами-физиками, не имеющими специальной профессиональной подготовки.

Для проведения эксперимента испытуемые были разделены на две группы: студенты-психологи и студенты-физики. Для достоверности данных была введена третья группа (сравнительная группа) художников с опытом работы. Анализ результатов теоретических исследований позволил выделить три основных этапа становления и развития креативного мышления у студентов-психологов и студентов-физиков в процессе учебной и профессиональной деятельности: 1 этап – выбор профессиональной деятельности (1 курс), 2 этап – процесс учебной деятельности (5 курс), 3 этап – процесс профессиональной деятельности (психологи, физики и художники с опытом работы от 3 до 5 лет).

В эксперименте принимало участие 7 групп (4 группы студенческие: 2 – студенты психологического факультета и 2 – экономического; 3 группы, занимающиеся профессиональной деятельностью: 1 – психологи, 1 – экономисты, 1 – художники). Среди них: студенты 1-го курса – 60 девушек и 60 юношей; выпускники 5-х курсов – 60 девушек и 60 – юношей; 90 – женщины, занимающихся профессиональной деятельностью – психологи, экономисты, художники; 90 – мужчин, занимающихся профессиональной деятельностью – психологи, экономисты, художники. Всего 420 человек. Группы студентов первого года обучения психологического и экономического факультетов – возраст от 17 до 18 лет; не имеющие семейного стажа, не работающие. Группы студентов пятого курса (вы-

пускники) психологического и экономического факультетов – возраст от 22 до 23 лет; среди них имеющие семьи и опыт работы от 1 года до 3-х лет. Группы психологов и физиков – возраст от 27 до 30 лет; с опытом работы по специальности от 3 до 5 лет; с семейным стажем. Сравнительная группа художников с опытом работы – от 27 до 32 лет; с опытом работы по специальности от 3 до 5 лет; с семейным стажем.

Для проверки предположений были использованы следующие методики: «Краткий тест творческого мышления» П. Торренса, адаптация И.С. Авериной, Е.И. Щеблаговой; «ОК» – опросник креативности Джонсона, адаптация Е.Е. Туник [7]; тест Векслера; «Прогрессивные матрицы Равена»; тест «Социального интеллекта» Дж. Гилфорда и М. Салливена; ФЛО-5 – «Пятифакторный опросник», адаптация С.Д. Бирюкова [9]. Для выявления взаимо-

связи между индивидуальными личностными особенностями и креативными, коммуникативными и общими способностями был проведен корреляционный анализ, исследовались корреляции между показателями способностей и личностными чертами у студентов-психологов и студентов-физиков.

Анализ результатов теоретических исследований позволил выделить три основных этапа становления и развития креативного мышления у студентов-психологов и студентов-физиков в процессе учебной и профессиональной деятельности: 1 этап – выбор профессиональной деятельности (1 курс), 2 этап – процесс учебной деятельности (1-5 курсы), 3 этап – процесс профессиональной деятельности психологов, физиков и художников с опытом работы от 3 до 5 лет (рис. 1).

У студентов-психологов первого курса

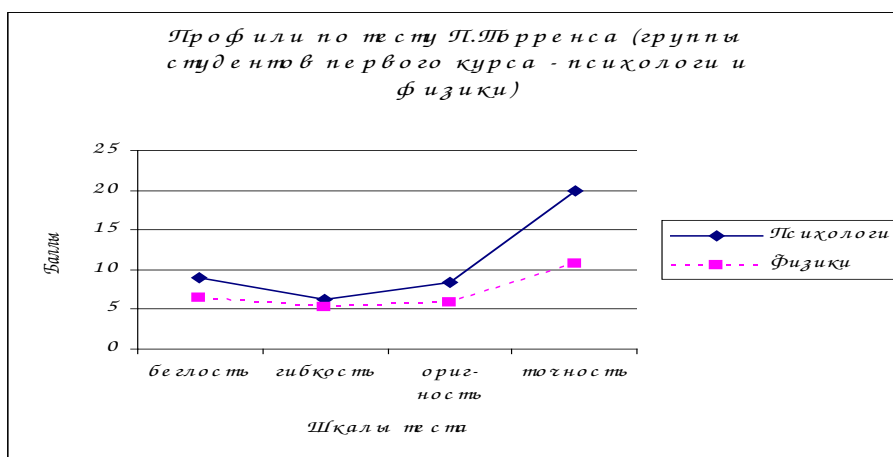


Рис. 1. Профили данных по тесту П. Торренса среди студентов первого курса психологов и физиков.

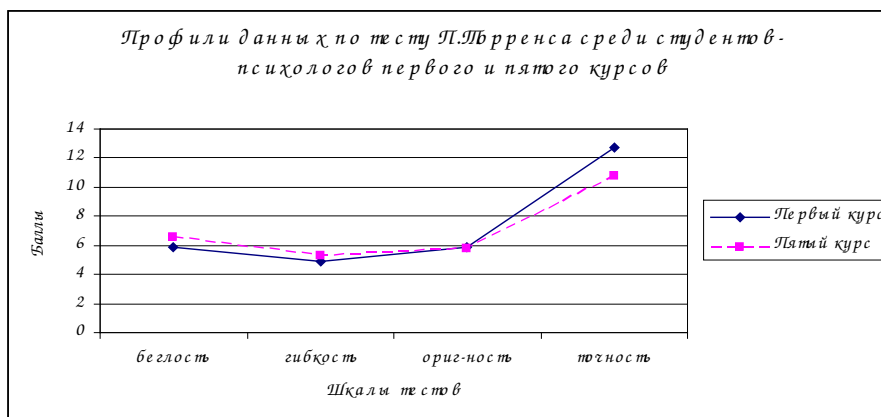


Рис. 2. Профили данных по тесту П. Торренса среди студентов-психологов пятого курса (выпускники).

показатели креативного мышления выше, чем у студентов-физиков первого курса: беглость у студентов-психологов – $5,87 \pm 0,18$, у студентов-физиков – $4,78 \pm 0,15$, оригинальность у студентов-психологов – $4,87 \pm 0,10$, у студентов-физиков – $4,75 \pm 0,13$, гибкость у студентов-психологов – $5,87 \pm 0,18$, у студентов-физиков – $3,92 \pm 0,16$, точность у студентов-психологов – $12,75 \pm 0,58$, у студентов-физиков – $8,97 \pm 0,23$ (рис. 2).

Показатели развития креативного мышления у студентов на завершающем этапе (5-й курс обучения, студенты-выпускники) выражены в большей мере, чем у студентов 1 курса: беглость – с $5,87 \pm 0,18$ до $8,92 \pm 0,10$, оригинальность – с $4,87 \pm 0,10$ до $6,32 \pm 0,15$, гибкость – с $5,87 \pm 0,18$ до $8,40 \pm 0,14$, точность – с $12,75 \pm 0,58$ до $19,98 \pm 0,36$.

Профили по тесту П. Торренса среди работающих психологов и художников. У психологов беглость – $9,20 \pm 0,09$, у художников – $9,60 \pm 0,09$, оригинальность у психологов – $6,67 \pm 0,12$, у художников – $7,53 \pm 0,11$, гибкость у психологов – $10,30 \pm 0,21$, у художников – $11,58 \pm 0,14$, точность у психологов – $28,65 \pm 0,89$, у художников – $41,52 \pm 0,35$.

Профили по тесту П. Торренса группы работающих физиков и художников. Показатели креативного мышления у художников выше, чем у физиков – беглость у физиков $7,84 \pm 0,16$, у художников – $9,60 \pm 0,9$, оригинальность у физиков – $5,60 \pm 0,16$, у художников – $7,53 \pm 0,11$, гибкость у физиков – $7,52 \pm 0,19$, у художников – $11,58 \pm 0,14$, точность у физиков – $18,02 \pm 0,55$, у художников – $41,52 \pm 0,35$ (табл. 1).

Обнаруженные значимые корреляции между креативностью и со всеми способностями. Имея статистическую значимость на уровне $p < 0,05$, показатель креативного мышления «беглость», «гибкость», «оригинальность» коррелирует с показателями личностных особенностей «открытость» и «согласие», «добросовестность».

Показатель уровня общего интеллекта коррелирует с показателями личностных особенностей «открытость» и «согласие», имея статистическую значимость на уровне $p < 0,05$.

Показатель уровня социального интеллекта коррелирует с показателем уровня творческого выражения самого себя через самооценку, имея статистическую значимость на уровне $p < 0,05$.

Показатель уровня творческого выражения самого себя через самооценку коррелирует с показателем уровня общего интеллекта, имея статистическую значимость на уровне $p < 0,05$.

Показатель уровня творческого выражения самого себя через самооценку коррелирует с показателями уровня личностных особенностей («нейротизм», «экстраверсия», «открытость опыту», «согласие», «добросовестность»), имея статистическую значимость на уровне $p < 0,05$.

Проведенное нами исследование позволяет утверждать, что высокие показатели развития креативного мышления зависят, во-первых, от выбора специализации студентов. Во-вторых, от адекватного восприятия собственных возможностей и учебной ситуации. От начального этапа к завершающему происходит позитивная

Таблица 1

Обнаруженные значимые корреляции между личностными чертами и показателями способностей

Шкалы тестов	«Открытость опыту» (О)	«Согласие» (А)	«Добросовестность» (С)
Беглость	0,32*	0,39*	-
Гибкость	0,34*	0,38*	-
Оригинальность	0,45*	0,47*	-
Точность	0,51*	0,57*	0,38*
(ОК) Джонсон	0,52*	0,59*	0,46*
Равен	-0,34*	-0,37*	-
Гилфорд-Салливен	0,53*	-	-

*- уровень значимости $p < 0,05$.

динамика отношения студентов к профессии, представленной ими в виде высокой требовательности к профессиональной подготовке в вузе. В-третьих, от определенных индивидуально-личностных качеств студентов (с творческим самовыражением самого себя, адаптивными и коммуникативными особенностями).

Становление и развитие креативного мышления происходит в процессе учебной и творческой деятельности. Процесс становления креативного мышления имеет специфические отличия на начальном (1 курс), завершающем (5 курс) этапах и в период профессиональной деятельности.

Проведенное исследование открывает новое направление в общей и социальной психологии, позволяющее дополнить традиционную систему развития способностей у студентов в процессе обучения и трудовой деятельности. Впервые в общей и социальной психологии рассмотрен вопрос о необходимости развития креативного мышления у студентов путем творческого выражения самого себя через самооценку и личностные индивидуальные особенности. Открывающие пути к их дальнейшему самосовершенствованию, самореализации и творческому росту, соответствующему современному социально-культурному запросу, и способностью в последующем обеспечить предпосылки более высокого уровня развития креативного мышления у студентов в учебном процессе и профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Р-на/Д.: 1983.
2. Богоявленская Д.Б. Субъект деятельности в проблематике творчества // Вопросы психологии. 1999. № 2. С.35-41.
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М., 2002.
4. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность и проблемы ее идентификации // Психологическая наука и образование. 2001. № 4. С. 21-32.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. М., 2007.
6. Пономарев Я.А. Исследование творческого потенциала человека // Психологический журнал. 1991. № 1. С. 3-12.
7. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика: методика и тесты. М., 2004.
8. Стернберг Р., Григоренко Е. Инвестиционная теория креативности // Психологический журнал. 1998. № 2. С. 144-160.
9. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления: креативные тесты. П., 2002. 45 с.
8. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М., 1997.

Z. Tulzhenkova

THE TORMATION OF THE MENTALITY OF MODERN YOUTH

Abstract. The actuality of this article is the development of innovation of mentality of modern as social task of the society is derectedl to searchl of yuoth, creative yuoth, able to reclaim, reconstruct and contribute new waus of organization of professional activity, to generate and realize new ideas.

They have to be capable and actions create on the level of the world standards and effectively realize your ideas in works it means to be a real innovated keepers.

Key words: intellect, creation, creativity, person, mental abilities, adaptation, communication, ecclesiasty, convergentnoye, divergentnoe thinking, innovation, mentality, works.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ*

Аннотация. Статья посвящена исследованию типов направленности личности в студенческом возрасте. В исследовании выявлено, что на протяжении студенческого возраста проявляют себя просоциальная децентрированная и эгоцентрическая направленность.

Ключевые слова: направленность личности, типы направленности личности и их доминанты, отношение к себе и к другим, просоциальная децентрированная и эгоцентрическая направленность, зона неопределенности, студенческий возраст.

Исследования направленности личности в ряде работ авторов носили типологический характер (Л.И. Божович, М.С. Неймарк, Н.И. Непомнящая, М.Е. Каневская, Г.И. Катрич, В.В. Барцалкина, Д.И. Фельдштейн, И.Д. Егорычева, Б.И. Додонов, Н.И. Рейнвальд и др.). Каждая типология отличается своеобразием содержательного критерия, положенного в ее основу.

М.С. Неймарк [7] рассматривает направленность как результат устойчивого доминирования преобладающих мотивов поведения. В соответствии с этим автором выделены три вида направленности: личная, коллективистическая и деловая.

Для Л.И. Божович, Т.Е. Конниковой, В.Э. Чудновского [2, 5] главным критерием типологизации направленности личности являются три основных вида отношений: отношение к себе; к окружающим людям, к коллективу и обществу; отношение к делу. Этим основным видам отношений соответствуют три вида направленности, определяемой тремя видами мотивов: коллективистическими, личными, деловыми.

В.В. Барцалкина [1] считает познавательный интерес одним из проявлений форм направленности личности. В связи с этим автор вводит сложное психологическое образование, которое обозначено термином «ценностность» – представляет собой единство, взаимосвязь направлен-

ности ребенка на определенное содержание (объективно-содержательная характеристика ценностности, которая совпадает с понятием направленности) и его представления о себе, «образ -Я» (на более высоких уровнях осознания себя). Эмпирическое исследование объективно-содержательной стороны ценностности привело к выделению тринадцати «типов» ценностности у детей младшего и среднего школьного возраста. Дальнейшие исследования привели к обобщению их в пяти основных группах ценностности: 1) ценностность реально-практического функционирования; 2) ценностность учебной деятельности; 3) ценностность отношения к себе окружающих; 4) ценностность познавательной деятельности; 5) ценностность общения.

М.Е. Каневская типологию направленности личности через три вида отношений к действительности (обществу, труду, к себе) называет крайне недифференцированной, не дающей возможности уловить специфику человеческой, пристрастной (субъектной) и деятельностной формы существования. Поэтому под руководством Н.И. Непомнящей автор выявила и описала 6 типов направленности личности в младшем школьном возрасте: 1) игровая направленность; 2) направленность, проявляющаяся в реально-привычном или реально-практическом стиле поведения; 3) направленность, характеризующаяся «правилосообразным» или школьным типом поведения; 4) направленность, реализующаяся в системе взаимоотношений людей; 5) направленность, проявляющаяся в деятельности общения; 6) познавательная направленность.

Катрич Г.И. изучает направленность личности через становление рефлексивной самооценки в младшем школьном возрасте, исследуя рефлекссию в четырех аспектах: кооперативном, коммуникативном, личностном и интеллектуальном. Она отмечает, что субъект может рефлексировать: а) знания о ролевой структуре и позицио-

* © Кадыш М.Е.

нальной организации коллективного взаимодействия; б) представление о внутреннем мире другого человека и причинах тех или иных его поступков; в) свои поступки и образы собственного «Я» как индивидуальности; г) знания об объекте и способах действия с ним.

В подходе Д.И. Фельдштейна [9] и И.Д. Егорычевой [4] направленность понимается как система доминирующих отношений личности, проявляющаяся в двух позициях: отношение к себе и ее отношении к другим (обществу). Авторы выделяют следующие типы личностной направленности: гуманистическую, эгоистическую, депрессивную и суицидальную.

Б.И. Додонов [3] в структуре личности выделяет эмоциональную направленность. Он считает, что эмоции выполняют основную функцию в характеристике личности и выделяет следующие типы направленности: альтруистический, коммуникативный, глорический, практический, пугнический, романтический, гностический, эстетический, гедонический, акизитивный.

Н.И. Рейнвальд [8] в основу выделения типов направленности личности автор положил общественную ценность (или опасность) присущих человеку потребностей, выражающих их мотивов. Тип направленности (своеобразный стержень типа личности) – это ведущее направление, в котором человек утверждает себя, раскрывает свои способности. На основании названных критериев автор выделяет три основных типа направленности личности: 1) тип созидания; 2) тип потребителя; 3) тип разрушителя.

Наше исследование было направлено на изучение особенностей проявления типов направленности в студенческом возрасте. В исследовании приняли участие 438 студентов четырех специальностей: студенты-психологи, педагоги, математики и юристы.

Для исследования направленности личности в студенческом возрасте мы взяли за основу типологию, предложенную И.Д. Егорычевой [4] и представили ее в модификации О.В. Лишина [6]. Направленность понимается в данной типологии как система доминирующих отношений личности, проявляющаяся в двух позициях:

отношение к себе и ее отношении к другим (обществу). Эти отношения, как отмечает О.В. Лишин, посредством целевых и смысловых установок дают начало определенным мотивационным комплексам, соответствующим определенному смысловому содержанию.

При всей противоречивости отношения человека к самому себе и другим, обществу, И.Д. Егорычевой при разработке своей методики удалось выделить некоторые тенденции, связанные с преимущественно положительным или преимущественно отрицательным отношением. Эти тенденции и определяют тип направленности личности и его акцентуацию (или доминанту, по О.В. Лишину).

Таким образом, отношение к себе, также, как и отношение к другим (обществу), имеет крайние варианты оценки – либо положительное, либо отрицательное. Именно сочетание этих оценок и определяет тип направленности личности, а доминанты указывают на преимущественные отношения. В исследовании выявлено, что на протяжении студенческого возраста проявляют себя в основном следующие типы направленности: просоциальная децентрированная со всеми доминантами и эгоцентрическая с доминантой ситуативного эгоцентризма. Так, тип просоциальной децентрированной направленности характеризуется положительным отношением и к себе, и к обществу. Доминанта сопереживания (эмпатии) указывает на преимущественное отношение к обществу, сочетание обеих доминант указывает на равную степень положительного отношения и к себе, и к обществу, доминанта морального долга – на преимущественно положительное отношение к себе. Эгоцентрическая направленность характеризуется положительным отношением к себе и отрицательным – к обществу. Доминанта ситуативного эгоцентризма указывает на преимущественно положительное отношение к себе при отрицательном в целом отношении к обществу. Остальные типы направленности имеют единичные значения или вообще отсутствуют. Кроме этого, можно выделить такой параметр, как зона неопределенности – это люди с двойной направленностью. Как отмечает Л.И. Божович, это люди, находящиеся в конфликте с собой, люди с расщепленной личностью, у

**Распределение значений по типам направленности у студентов
разных специальностей с первого по пятый курс (в %)**

Курсы	Просоциальная децентрированная направленность			Эгоцентрическая направленность
	Доминанта сопереживания-эмпатии	Сочетание обеих доминант	Доминанта морального долга	4
1	7	28	39	11
2	4	29	54	5
3	0	29	48	11
4	4	14	38	21
5	0	26	41	12

которых сознательная психическая жизнь и жизнь неосознанных аффектов находятся в постоянном противоречии. Возрастная динамика типов направленности представлена в табл. 2.

Из таблицы можно видеть, что на протяжении всего студенческого возраста доминирует просоциальная децентрированная направленность личности (гуманистическая, по И.Д. Егорычевой). Внутри данного типа направленности на протяжении всего студенческого возраста преобладает доминанта «морального долга» («эгоцентрический альтруизм»). Наибольшие значения данная доминанта имеет на втором курсе (54 %), наименьшие – на четвертом (38 %) и первом (39 %).

Анализ динамики типов направленности личности показал, что на каждом курсе имеется свое сочетание типов и доминант внутри них.

Анализ внутренней структуры типов направленности на первом курсе показывает, что просоциальная децентрированная направленность является доминирующей, что составляет 74 %. Внутри этого типа направленности проявляются все ее доминанты, среди которых доминанта «морального долга» занимает лидирующие позиции – 39 %. Наименьшие значения – у доминанты «сопереживания-эмпатии» (эго-трансцендентальный альтруизм) – 7 %. Сочетание обеих доминант составляет 28 % от всех значений. Также полностью представлена эгоцентрическая направленность личности с распределением значений во всех видах акцентуаций. Наибольшие значения в данном типе направленности на первом курсе наблюдаются у доминанты «ситуативного эгоцентризма» (11 %). Равные (единичные)

значения имеют доминанты «эгоистического эгоцентризма» и «отрицания общения». Другие типы направленностей на первом курсе не выявлены.

Анализ внутренней структуры типов направленности на втором курсе показывает, что просоциальная децентрированная направленность также является доминирующей – 87 %, причем 54 % приходится на доминанту морального долга. Вообще отсутствуют значения в доминанте «отрицания общения» эгоцентрической направленности.

На третьем курсе картина проявления типов направленности и доминант внутри них очень схожа со вторым, но отличительной особенностью является то, что отсутствуют значения в доминанте «сопереживания-эмпатии» просоциальной децентрированной направленности.

На четвертом курсе в проявлении типов направленности наблюдается одна важная особенность. При ведущей роли просоциальной децентрированной направленности с доминантой морального долга (38 %), вторые позиции занимает эгоцентрическая направленность с доминантой ситуативного эгоцентризма. Причем именно на четвертом курсе она имеет наибольшую выраженность среди всех курсов – 21 %, что практически в два раза превышает значения на первом, третьем и пятом курсах, и в четыре раза – на третьем.

На пятом курсе проявляются все три типа направленности: просоциальная децентрированная направленность с двумя доминантами – морального долга и сочетанием обеих доминант, и эгоцентрическая направленность с доминантой «ситуативного эгоцентризма». Доминирующей яв-

ляется просоциальная децентрированная направленность с доминантой морального долга – 41 %.

Таким образом, анализ результатов позволил выявить особенности проявления типов направленности личности у студентов.

Просоциальная децентрированная направленность с доминантой морального долга является доминирующей (54 %) на втором курсе. Такое доминирование указывает на обращение студентов данного курса внутрь себя, повышение интереса к собственной личности и принятие личностью себя как целого при сохранении просоциальной позиции, уважение и интерес к другим, принятие других такими, какие они есть. Это отражает высокую степень психологической удовлетворенности жизнью: социальной ситуацией, собой и окружающими.

Эгоцентрическая направленность с доминантой «ситуативного эгоцентризма» имеет наибольшую выраженность на четвертом курсе (21 %). По сути, наибольшая часть студентов четвертого курса имеют интересы и потребности, направленные только на самих себя, они стремятся брать как можно больше от общества, игнорируя потребности, интересы других людей. Это может свидетельствовать о наличии кризисного состояния, состояния психологического дискомфорта. Нельзя сказать, что абсолютно отвергаются ценности общества, но важнее становится выражение личностью себя самой. Личность начинает относиться к другим более требовательно, более пристрастно, менее терпимо.

Наличие на пятом курсе наибольшего числа студентов из всех курсов (14 %) в зоне неопределенности. Это является очень тревожным признаком, указывающим на существование стойкого кризиса у части студентов-пятикурсников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Барцалкина В. В. Формирование познавательной направленности: Автореферат дис. на соиск. уч. степ. канд. псих. наук (по психологии). М., 1977.
2. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. Воронеж, 1995.
3. Додонов, Б. И. Эмоция как ценность. М.: Изд-во полит. литературы, 1978. 272 с.
4. Егорычева И. Д. Личностная направленность подростка и метод ее диагностики // Мир психологии. 1999. № 1. С. 264.
5. Конникова, Т. Е. Роль коллектива в формировании личности школьника. Автореферат дис. на соиск. уч. ст. доктора пед. наук. Л., 1970.
6. Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания. М.: Институт практической психологии, 1997.
7. Неймарк, М. З. Психологическое изучение личности подростка. Автореферат дис. на соиск. уч. ст. доктора псих. наук. М., 1972.
8. Рейнвальд Н. И. Личность как предмет психологического анализа. Харьков: ВИЩА ШКОЛА, 1974.
9. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избр. Труды / Д. И. Фельдштейн. 2-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. 672 с.

M. Kadysh

THE RESEARCH OF THE PROBLEM OF PERSONALITY AT STUDENT'S AGE

Abstract. This article is devoted to researching of the types of the personality at student's age. In this investigation was revealed that the decentralized and egocentric orientation is developed during the student's age.

Key words: personality trend and their dominants, attitude towards oneself and others, prosocial decentred and egocentric personality trend, indeterminacy zone, student age.

ПРОТЯЖЕННОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ СТУДЕНТОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ АКТУАЛИЗАЦИИ АУТОМОРТАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ*

Аннотация. Представлены данные экспериментального исследования, показавшего, что актуализация тревожности личности по поводу неизбежной конечности собственного существования (аутомортальной тревожности) оказывает влияние на временную перспективу студентов, что проявляется в ее диффузном расширении и экстравертной направленности. Обсуждается проблема возможных механизмов влияния аутомортальной тревожности на развитие личности.

Ключевые слова: тревожность, личность, временная перспектива, темперамент, направленность личности.

Устремленность в будущее как центральное психологическое новообразование юношеского возраста зависит от конкретного содержания социальной ситуации развития личности (Л.С. Выготский [2], Л.И. Божович [1], И.С. Кон [5], М.И. Гинзбург [3]), которая претерпевает в последние годы серьезные трансформации. Происходящие в нашем обществе социально-экономические процессы способствуют определенной диффузии в определении планов на будущее не только на личностном, но и на общественном уровне. При этом, помимо социально-исторических факторов, существенное влияние на жизненные планы юношей и девушек не могут не оказывать обстоятельства экзистенциального порядка, связанные с осознанием конечности индивидуального существования. Будущее для отдельной личности содержит в себе не только некое «жизненное пространство», но и факт его ограниченности и хрупкости. Думая о будущем, приходится осознавать и трагическую проблему его границ. Та внутренняя работа, в которую вовлекается взрослеющий человек, сопряжена с перидическим столкновением с темой личной

смертности, и вряд ли может быть проделана без какого-либо решения на этот счет.

В одной известной работе И.С. Кона отмечается, что молодые люди в юности должны отказаться от идеи личного бессмертия и принять неизбежность смерти, что заставит их «всерьез задумываться о смысле жизни, о том, как лучше прожить ее», так как «бессмертному некуда спешить, незачем думать о самореализации» [5; 90]. Он отмечает, как мучительно и трудно идет этот процесс в юности и косвенным образом связывает его со становлением зрелой идентичности, по Э. Эриксону. Иными словами, Кон полагает, что принятие неизбежности смерти является условием полноценного личного развития в юношеском возрасте, но при этом он не затрагивает аспекта эмоциональной окраски этого принятия. Если учесть, что в спектре эмоций, сопровождающих осознание неизбежности личной смертности, тревожность выступает в качестве ведущей модальности [по: 8], то именно наличие тревожности, а не ее отсутствие может быть рассмотрено в качестве нормативного условия становления личности. Об этом же более однозначно пишет В.Н. Карандашев: «... страх смерти, умеренно выраженный, не достигший патологической заостренности, играет позитивную роль в юношеском возрасте» [4; 27].

В своей работе мы поставили целью изучение того, оказывает ли осознание неизбежной конечности индивидуального существования и связанная с ней тревожность (аутомортальная тревожность) влияние на такое центральное психологическое новообразование ранней юности, как устремленность молодых людей в будущее. Эта устремленность операционализировалась нами в терминах временной перспективы, которую Н.Н. Толстых, вслед за Ж. Нюттенем, определяет как «выделяемый в сознании план представлений о будущей жизни», выступающий в качестве инстанции, опосредующей деятельность человека

* © Гаврилова Т.А., Ковалев П.А.

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 02-06-00184а

и влияющей на содержание и функционирование мотивационно-потребностной сферы личности [9; 27]. Мы предположили, что осознание конечности индивидуального существования, в силу активизации связанной с этим осознанием тревоги, оказывает влияние на содержание и протяженность временной перспективы молодых людей. В силу того, что наше исследование носило «разведывательный» характер, мы не строили гипотез о валентности и природе влияния аутомортальной тревожности, но лишь о том, что такое влияние вообще имеет место.

Экспериментальное исследование было спроектировано и проведено по схеме, разработанной в рамках «теории управления ужасом» (terror management theory – ТМТ) Дж. Гринбергом, Т. Пыжинским и Ш. Соломоном [11], [12] и позволяющей манипулировать аутомортальной тревожностью как независимой переменной. В оригинальной модели предполагается, что выполнение заданий, в которых испытуемому приходится сталкиваться с напоминанием о собственной смертности, вызывает у него состояние готовности к развитию тревоги, которую впоследствии он неосознанно старается особым образом предотвратить, – «буферизировать» ее, – что проявляется в усилении определенных психологических феноменов, служащих «буфером» для недопущения мыслей о смерти в сознание.

Понятие «буфера» соотносится с понятием о психологических защитах как об особом типе защит, по своему механизму принципиально отличающемся от психодинамических механизмов защиты в традиционном их понимании. «Буферы» рассматриваются как дистальные механизмы защиты, в то время как традиционные квалифицируются как проксимальные. Предполагается, что после активизации тревоги смерти в действие первыми вступают проксимальные защиты, которые снижают уровень тревоги, но этим процесс защиты сознания не завершается. После того, как уровень тревоги снижен, вступают в действие дистальные преграды, направленные на «профилактику» возможного проникновения мыслей о смерти в фокальное сознание индивида.

В качестве «буферов» авторы модели указывали на такие социально-психоло-

гические феномены, как самоуважение и солидарность с мнением референтной группы. При этом самоуважение, в свою очередь, выполняет особые диспозиционные функции, что проявляется в том, что солидарность с мнением группы наиболее ярко выражается в случае низкого уровня самоуважения.

Другой особенностью экспериментальной методологии ТМТ является указание на то, что «буферизирующие» эффекты влияния тревоги по поводу смерти наиболее четко проявляются после некоторой отсрочки и переключения на интеллектуальную деятельность (дистрактеров). Это объясняется тем, что сразу после напоминания о смерти развивается тревожное состояние, которое тут же начинает «гаситься» проксимальными защитами, а после переключения сознания на интеллектуальный режим функционирования действие проксимальных защит прекращается, но включается действие дистальных механизмов защиты – «буферов» против потенциально возможного повторения развития тревожности по поводу смерти.

Мы решили воспользоваться данной методологией в контексте психологии развития и наполнили ее своим содержанием, связанным с проверкой предположения о влиянии аутомортальной тревожности на временную перспективу студентов. При этом мы не рассматривали временную перспективу как в целом имеющую «буферную» или дефенсивную природу, но допускали, во-первых, что отдельные ее варианты, – в виде ситуативного сужения, например, – вполне резонно возможно квалифицировать как психозащитный прием, состоящий в попытке ментально отдалить себя от неизбежной участи всех смертных. Во-вторых, мы допускали, что временная перспектива может быть объектом конструктивного или деструктивного воздействия аутомортальной тревожности.

Наш общий экспериментальный план, так же, как и в ТМТ-исследованиях, состоял в организации сравнения эффектов в экспериментальной и контрольной группах. Экспериментальная группа получала буклет методик, в котором задание, связанное с напоминанием о смерти, выполнялось до заданий, связанных с оценкой временной перспективы. В контрольной группе это

место было отведено заданию, связанному с напоминанием о другой угрозе (зубной боли и посещением зубного врача), а остальные ничем не отличались от заданий экспериментальной группы. Последовательность предъявления методик была одинаковой для обеих групп и представляла собой следующую схему: инструкция – Методика определения социального типа личности Голланда (для создания установки на типичное исследование личности) – Опросник самоуважения Розенберга [6] (для оценки уровня самоуважения как сопряженной к независимой переменной) – задание описать свои предполагаемые ощущения и чувства в момент физической смерти или лечения зубов – задание-дистрактер в виде опросника досуговых предпочтений – 20 пунктов методики мотивационной индукции МІМ Ж. Нюттена [7] (для оценки показателей временной перспективы).

Из методики МІМ, которая основана на принципе завершения предложений, начатых в нашем случае в первом лице единственно числа, нами было выбрано 10 позитивных и 10 негативных индукторов.

Экспериментальная и контрольная группы составлялись методом рандомизации и исследовались в групповой форме и одновременно, что достигалось за счет попеременной выдачи буклетов экспериментального или контрольного вариантов находящимся в одной аудитории испытуемым.

Эмпирической базой исследования стали 90 студентов пединститута 17-19 лет, по 45 человек в контрольной и экспериментальной группах. Из них в контрольной группе 22 девушки и 23 юноши, в экспериментальной – 23 девушки и 22 юноши.

При обработке ответов испытуемых при помощи контент-анализа было отобрано 23 кодовых единицы, характеризующих временную перспективу по Ж. Нюттену.

Сравнения проводились с использованием непараметрического критерия U Манна – Уитни на ПК при помощи пакета статистических программ SPSS.13.

Результаты исследования

На первом этапе анализа результатов определялась однородность распределения уровней самоуважения по методике Розен-

берга (в адаптации Д.В. Лубовского) как сопутствующей аутомортальной тревожности переменной, предположительно опосредующей эффект напоминания о смерти. Анализ показал, что значимых различий по уровню самоуважения между юношами и девушками экспериментальной и контрольной групп, а также между группами в целом, не выявилось.

При внутригрупповом сравнении показателей временной перспективы по полу оказалось, что юноши и в контрольной, и в экспериментальной группах значительно превосходили девушек по показателю «желание чего-то от других людей» ($p = 0,03 - 0,05$). По другим показателям выявились отдельные различия, но внутригруппового типа. Так, в экспериментальной группе юноши превосходили девушек по показателю «актуальный период», а девушки – по показателям «среднее будущее» и «указание каких-либо личностных характеристик». В контрольной группе юноши превосходили девушек по показателю «открытое настоящее» и «социальный контакт». В силу указанных различий сравнение экспериментальной и контрольной групп проводилось отдельно для каждого пола.

Девушки. По показателям протяженности временной перспективы у девушек в целом различий между экспериментальной и контрольной группами не прослеживается, но они выступают при учете уровня самоуважения. У девушек с высоким уровнем самоуважения в экспериментальной группе более высокая, по сравнению с контрольной группой, ориентация на «жизнь в целом» ($p=0,006^{**}$), а у девушек с низким самоуважением более низкая ориентация на «среднее будущее» ($p = 0,03^{*}$).

По показателям содержания временной перспективы у девушек в целом обнаружены некоторые различия. Во-первых, в экспериментальной группе зафиксирована более низкая, чем в контрольной группе мотивация, связанная с собственной личностью ($p=0,0003^{**}$), причем независимо от уровня самоуважения девушек. Во-вторых, у девушек с высоким уровнем самоуважения в экспериментальной группе менее выражена мотивация, связанная с «активностью и работой» ($p=0,03^{*}$).

Юноши. По показателям протяженности временной перспективы у юношей в

целом прослеживаются различия по показателю «актуальный период» ($p=0,005^{**}$): в экспериментальной группе он значительно ниже, причем за счет юношей с низким самоуважением; у последних также значительно выше ориентация на «жизнь в целом» ($p=0,02^{*}$).

По содержанию временной перспективы у юношей просматриваются различия по показателям «активность и работа» ($p=0,03^{*}$), «социальный контакт» ($p=0,00^{**}$) и «желания, касающиеся других людей» ($p=0,04^{*}$). В экспериментальной группе значительно выше мотивация, связанная с социальными контактами, общением; причем независимо от уровня самоуважения юношей. Мотивация, связанная с активностью и работой в экспериментальной группе, ниже, чем в контрольной ($p=0,03^{*}$), причем значимее это различие у юношей с низким уровнем самоуважения ($p=0,02^{*}$). В экспериментальной группе юношей также ниже мотивация, связанная с желаниями в адрес других лиц ($p=0,04^{*}$), но в основном за счет юношей с высоким уровнем самоуважения ($p=0,04^{*}$).

Интересная инверсия в зависимости от уровня самоуважения выявилась по показателю «самореализация»: у юношей экспериментальной группы с высоким самоуважением он ниже ($p=0,04^{*}$), а с низким самоуважением он выше, чем в контрольной группе ($p=0,00^{**}$).

Обсуждение результатов

Полученные результаты в целом можно рассматривать как свидетельствующие о наличии эффекта влияния аутомортальной тревожности на протяженность и содержание временной перспективы юношей и девушек. Этот эффект проявляется в наличии различий между контрольной и экспериментальной группами по отдельным показателям временной перспективы. При этом пока рано делать какие-либо однозначные заключения о характере выявленного эффекта и факторах, его порождающих. Установление этого характера не входило в цели данного исследования, но некоторые обобщения на этот счет представляются правомерными и позволяют сформулировать отдельные предположения для будущей работы.

Так, в отношении протяженности временной перспективы можно заметить, что в тех случаях, когда прослеживались различия между контрольной и экспериментальной группами, они всегда проявлялись как расширение временной перспективы (урезание показателей ориентации на актуальный период и учащение показателей ориентации на жизнь в целом). Обращает на себя внимание диффузный характер такого расширения: в ответах испытуемых практически отсутствуют высказывания, которые можно было бы связать с каким-либо конкретным возрастным периодом или временем будущего: показатели среднего и отдаленного будущего очень незначительны.

О диффузности расширения временной перспективы можно судить и по ее содержанию. Под воздействием индукции аутомортальной тревожности мотивационная насыщенность временной перспективы изменяется таким образом, что уменьшается частота показателей мотивации, связанной с активностью и работой. Эта особенность может быть раскрыта как показатель снижения деятельностного характера жизненных планов и, таким образом, – как свидетельство в пользу констатируемого нами диффузного характера влияния аутомортальной тревожности на протяженность временной перспективы.

Далее, обнаружилось, что у юношей аутомортальная тревожность повышает мотивацию общения и что у девушек она снижает мотивацию, связанную с собственной личностью. Таким образом, в целом наблюдается изменение мотивации в направлении «от себя», мотивация становится более экстравертированной. Эта тенденция, на наш взгляд, несколько снижает степень диффузности расширения временной перспективы под влиянием индукции аутомортальной тревожности, так как представляет темпоральную ориентацию на «жизнь в целом» как все-таки наполненную определенными планами, – планами, связанными большей частью с социальными контактами. Тем не менее, это обстоятельство лишь незначительно снижает степень диффузности устремленности в будущее: жизненные планы, не связанные с планами по поводу какой бы то ни было работы, не могут быть рассмотрены как достаточно дифференцированные и реалистические.

Вместе с тем, заключение о диффузном расширении временной перспективы не может быть исчерпывающим. Так, у юношей к воздействию аутомортальной тревожности оказалась чувствительна также и мотивация, связанная с самореализацией. Причем это воздействие было прямо противоположным в зависимости от уровня самоуважения юношей. У юношей с высоким уровнем самоуважения в экспериментальной группе мотивация самореализации встречается значимо реже, чем в контрольной, а с низким самоуважением, наоборот, – чаще. Такая противоположность воздействия аутомортальной тревожности наводит на мысль о действии каких-то скрытых пока факторов, опосредующих это воздействие, и о том, что она при определенных условиях может стимулировать мотивацию самореализации.

Таким образом, аутомортальная тревожность может оказывать воздействие на протяженность временной перспективы в сторону ее диффузного расширения и изменять мотивационную насыщенность временной перспективы в сторону уменьшения выраженности деятельностной мотивации и в усилении ее экстравертного направления («от себя»). Однако само по себе наличие эффекта и его конкретное выражение в немалой степени зависит от пола и самоуважения личности, что наиболее четко проявилось в противоположном изменении под воздействием индукции аутомортальной тревожности самореализационной мотивации у юношей с разным уровнем самоуважения. Очевидно также и то, что может иметь место и влияние других, пока скрытых факторов.

Вопрос о валентности выявленного эффекта по отношению к становлению личности пока еще не может быть прояснен однозначно. Определенные же предположения на этот счет, тем не менее, можно высказать уже сейчас. Так, мы не обнаружили признаков защитного сужения временной перспективы под влиянием активизации аутомортальной тревожности, а скорее наоборот – признаки ее расширения. Можно ли говорить в данном случае о конструктивном влиянии этой тревожности на становление личности, ведь расширение временной перспективы входит в задачи самоопределения? Вряд ли это так,

если учесть одновременное ослабление ее содержательных показателей, связанных с деятельностью. Более того, расширение временной перспективы отмечается за счет такого диффузного показателя, как «жизнь вообще», без включения более конкретных показателей («среднее будущее», «отдаленное будущее» или «историческое будущее»). К тому же у девушек с низким уровнем самоуважения наблюдается даже снижение показателя «среднее будущее».

Таким образом, об эффекте влияния аутомортальной тревожности на протяженность временной перспективы предположительно следует говорить скорее как о носящем деструктивный характер по отношению к развитию личности в юношеском возрасте. Причины и природа такой деструктивности пока не очевидны, но вряд ли она имеет защитное содержание. Она также не связана с таким предполагаемым ТМТ защитным «буфером», как самоуважение, так как наблюдается и при высоком (у девушек), и при низком (у юношей) его уровнях.

Что касается выявленной тенденции к усилению «экстравертной» направленности, происходящей под влиянием аутомортальной тревожности, то эта тенденция вполне соответствует «буферной» концепции. Отвлечение сознания от своего Я может быть рассмотрено как защитная тенденция в силу того, что погружение в самоосознание сопряжено с осознанием такого имплицитного качества Я, как смертность. При этом данный «буфер» также не связан с самоуважением, поскольку обнаруживается независимо от его уровня.

Отдельного обсуждения заслуживает, на наш взгляд, природа эффектов воздействия аутомортальной тревожности вообще. В ТМТ этим эффектам придается исключительно психозащитный характер и имплицитно предполагается, что иной реакции на тревогу смерти у индивида быть не может. Однако психологические защиты, как известно, не всегда адекватны и возможен вариант, при котором воздействие тревоги имеет психотравмирующий, деструктивный характер. К тому же, несмотря на то, что авторы позиционируют свой подход как экзистенциальную социальную психологию, они почему-то не включают в свои рассуждения другой экзистенциалистской

идеи о возможности конструктивного, – без выдвигания каких-либо барьеров, – влияния тревоги смерти на жизнь и развитие человека как личности и индивидуальности (М. Хайдеггер, Р. Мэй, Д. Леонтьев). Проведенное исследование пока не дает возможности для обоснования характера эффектов воздействия аутомортальной тревожности, но оно позволяет наметить пути для дальнейшей разработки этой проблемы и выдвинуть определенные предположения о факторах и векторах этого воздействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
2. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч.: В 6 т., Т.4. 1984.
3. Гинзбург М.И. Личностное самоопределение как психологическая проблемы // Вопросы психологии. 1988. № 2. С. 9-26.
4. Карандашев В.Н. Жить без страха смерти. М.: Смысл; Академический проект, 1999.
5. Кон И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1989.
6. Лубовский Д.В. Применение опросника самоуважения М. Розенберга для исследования отношения подростков к себе // Психологическая диагностика. 2006. № 1. С. 71-75.
7. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004.
8. Рейнгольд Дж.С. Мать, тревога и смерть. Комплекс трагической смерти. М.: ПЕР СЭ, 2004.
9. Формирование личности старшеклассника / Под ред. И.В.Дубровиной. М.: Педагогика, 1989.
10. Greenberg J., Arndt J., Simon L., Pyszczynski T., & Solomon S. Proximal and distal defenses in response to reminders of one's mortality: Evidence of a temporal sequence // Personality and Social Psychology Bulletin, 2000. V. 26. P. 91-99.
11. Pyszczynski T., Greenberg J., & Solomon S. A dual process model of defense against conscious and unconscious death-related thoughts: An extension of terror management theory // Psychological Review. 1999. V. 106. P. 835-845.

T. Gavrilova, P. Kovalev

EXTENT AND CONTENT OF STUDENT'S TIME PERSPECTIVE DEPENDING ON ACTUALIZATION OF AUTOMORTAL ANXIETY

Abstract. This study aims to explore the influence of anxiety of the person in occasion of inevitable finiteness of own existence (automortal anxiety) on time prospect of students. Result indicated that automortal anxiety causes diffusional expansion and extrovertal orientations of student's time perspective. The problem of possible mechanisms of influence of automortal anxiety on development of the person is discussed.

Key words: anxiety, personality, time perspective, temperament, personality-oriented.

УДК 159.923.5

Идобаева О.А.

СВЯЗЬ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ С САМОАКТУАЛИЗАЦИЕЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ*

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы самоактуализации студентов старших курсов в связи с их индивидуально-типологическими особенностями. Актуальность исследования данной проблемы определяется важностью этого процесса в становлении человека как субъекта профессиональной деятельности. Проблема рассматривается под углом зрения поиска

факторов, способствующих или препятствующих процессу самоактуализации. Одним из таких факторов является индивидуально-типологическая направленность личности, степень ее адаптированности и способности преодолевать различные стрессогенные ситуации. В статье приводятся данные проведенного автором исследования связи индивидуально-типологических особенностей с самоактуализацией личнос-

* © Идобаева О.А.

ти студентов.

Ключевые слова: индивидуально-типологические свойства, акцентуированные черты, дезадаптирующие свойства, самоактуализация.

Высшее образование, в рамках которого начинается процесс профессионализации, не должно рассматриваться только как процесс усвоения знаний и формирование профессиональных навыков и умений; его следует рассматривать и как процесс становления характера, как процесс личностного развития профессионала. Современные молодые люди оказались в условиях предельной нестабильности общественного сознания, смятения и неуверенности в завтрашнем дне, когда отвергнуты идеалы в предшествующем периоде развития нашего общества, но, в то же время, еще не найдены новые, адекватные происходящим переменам ориентиры для предстоящего развития, профессионального и личностного самоопределения. Поэтому современной молодежи очень трудно самостоятельно выделить и усвоить нормы взрослой жизни, сформировать адекватное профессиональное мировоззрение. Психологическая практика, система образования должны принять самое активное участие в личностном развитии современной молодежи, формировании у подрастающего поколения адекватного мировоззрения и психологических механизмов, влияющих на выбор смыслоразличительных ориентаций.

Если мы говорим о профессиональном и личностном росте, то встает вопрос об «эталонной» модели личности. С этой целью педагогическая психология все чаще обращается к теориям личности экзистенциально-гуманистического направления (К. Роджерс, Ф. Перл, В. Франкл и др.). А. Маслоу обосновывает фокусировку внимания на процессе самоактуализации: «Как следует приступать к обучению, например, инженеров? Ответ очевиден: мы должны научить людей быть креативными именно в том смысле, чтобы они были готовы принять новое, уметь импровизировать. Они должны не бояться перемен, уметь сохранять спокойствие в бурном течении нового и по возможности приветствовать все новое. В самом основном это относится и к подготовке руководителей, лидеров и админист-

раторов в бизнесе и индустрии. Это должны быть люди, способные взять под контроль стремительное и неизбежное устаревание только что внедренного в производство продукта, только что освоенного способа производства» [7, 681]. По А. Маслоу, к характеристикам самоактуализирующейся личности относятся: принятие себя и других такими, какие они есть, объективное восприятие реальности, свобода от стереотипов, потребность в самостоятельности, независимость, неконформизм, увлеченность и преданность какому-либо делу, находящемуся вне ее самой, умение осуществлять выборы, возникшие в силу необходимости, и умение отвечать за последствия принятого решения, поиск в жизни высших ценностей (истина, красота, добро, совершенство, всесторонность), наличие «социального интереса», творческий подход к жизни, нахождение нового в известном, простота и естественность поведения, спонтанность, доброжелательное отношение к окружающим [7].

И если мы говорим о подготовке креативной, самоактуализирующейся личности, мы должны выявить условия и факторы, которые этому процессу способствуют или препятствуют. Личность, стремящаяся к самореализации и самоактуализации, испытывает трудности, изначально предопределенные несовпадением, противоречиями индивидуального и общественного. Эти противоречия, переходящие в проблемы, и особенности их решения образуют фундаментальную основу идентичности личности, «эгоцентризма» ее сознания, «угла зрения» на мир [1, 8]. Из широчайшего спектра впечатлений об окружающем мире каждый человек присущим именно ему индивидуальным способом выбирает и осваивает информацию, акцентируя свое внимание на одних явлениях и пренебрегая другими. Эта индивидуальная избирательность и стиль усвоения полученной информации создают базу для формирования разных, по-своему неповторимых личностей при одинаковых средовых условиях [9].

На каждой стадии возрастного развития профессиональное и личностное становление отличается своим содержанием и динамикой. Нетрудно предположить, что для людей, находящихся на разных стадиях онтогенетического процесса, связь таких

параметров, как личностные особенности, уровень самоактуализации обучающегося и качество профессиональной подготовки должны быть различными. По мнению большинства как отечественных, так и зарубежных авторов, чем раньше начнется направленное личностное и профессиональное развитие человека, тем в большей степени можно прогнозировать психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью и личностный рост каждого субъекта в современном, меняющемся мире.

В своем исследовании мы делаем акцент на изучении связи процесса самоактуализации с индивидуально-типологическими свойствами личности, находящейся в начале профессионализации, а именно – у студентов старших курсов. Исследование проводилось в течение 6-ти лет с 2003 по 2008 год. Выборку составили студенты старших курсов очной и очно-заочной форм обучения различных московских вузов в возрасте от 20-и до 23 лет, обучающихся по различным специальностям (юриспруденция, экономика и финансы, управление персоналом, психология, информатика). Всего в исследовании приняли участие 378 человек, из них юношей – 84, девушек – 294. Исследование не было лонгитюдным; ежегодно для исследования отбирались новые студенты.

Теоретическую базу исследования составили: дифференциально-психологический подход, теория ведущих тенденций [8], теория личности А. Маслоу.

Методики

1. Самоактуализационный тест (САТ). Авторы: Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латынская [3]. САТ измеряет самоактуализацию по двум базовым шкалам (САТ01 - «Компетентность во времени», САТ02 - «Поддержка») и 12-ти дополнительным (САТ03 - «Ценностные ориентации», САТ04 - «Гибкость поведения», САТ05 - «Сензитивность к себе», САТ06 - «Спонтанность», САТ07 - «Самоуважение», САТ08 - «Самопринятие», САТ09 - «Представление о природе человека», САТ10 - «Синергия», САТ11 - «Принятие агрессии», САТ12 - «Контактность», САТ13 - «Познавательные потребности», САТ14 - «Креативность»).

Практика использования САТ в раз-

личных исследованиях и психотерапевтической работе [3] показала, что «диапазон самоактуализации» может рассматриваться в пределах 55-70 Т-баллов; шкальные оценки в 40-45 Т-баллов и ниже характерны для невротических состояний и различных пограничных психических расстройств; диапазон 45-55 Т-баллов составляет психическую и статистическую норму.

2. Индивидуально-типологический опросник (ИТО, Л.Н. Собчик). Тест создан на базе теории ведущих тенденций [8] и направлен на выявление индивидуально-типологических особенностей. Методика позволяет определить ведущую тенденцию в структуре личности, преобладающий индивидуальный стиль поведения, степень адаптированности человека, в том числе при различной степени выраженности стрессовых состояний и при пограничных невротических расстройствах.

Результаты и их обсуждение

Статистическая обработка данных производилась с помощью программы SPSS Statistics 17,0.

Как видно на рис. 1, ведущим акцентуированным свойством, проявляющимся постоянно в течение шести лет у студентов, является эмотивность. В 2003, 2005, 2008 годах проявилась и агрессия, а в 2003, 2005, 2006, 2007 и 2008 годах – и сензитивность.

Как следует из рис. 2, во все годы ведущим дезадаптирующим свойством является экстраверсия, в 2005, 2006, 2007 и 2008 годах – экстраверсия и спонтанность, а в 2005, 2006, 2007 годах – экстраверсия, спонтанность и сензитивность.

Как видно из табл. 1, такие индивидуально-типологические свойства, как интроверсия, сензитивность, тревожность дают только отрицательные связи со шкалами САТ, причем сензитивность и тревожность коррелируют практически со всеми шкалами САТ. Это говорит о неблагоприятном воздействии на процесс самоактуализации высокого уровня выраженности этих индивидуально-типологических свойств личности студентов. По свойству «сензитивность» 67 % студентов имеют показатели, характерные для акцентуации, а 12 % - для дезадаптации. По свойству «тревожность»

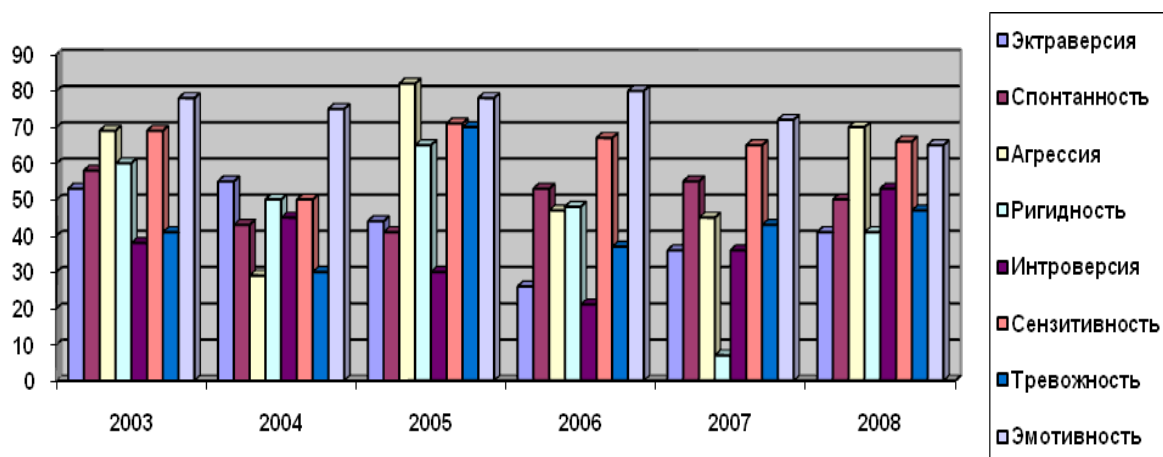


Рис. 1. Процентное соотношение испытуемых по индивидуально-типологическим свойствам (акцентуированные черты)

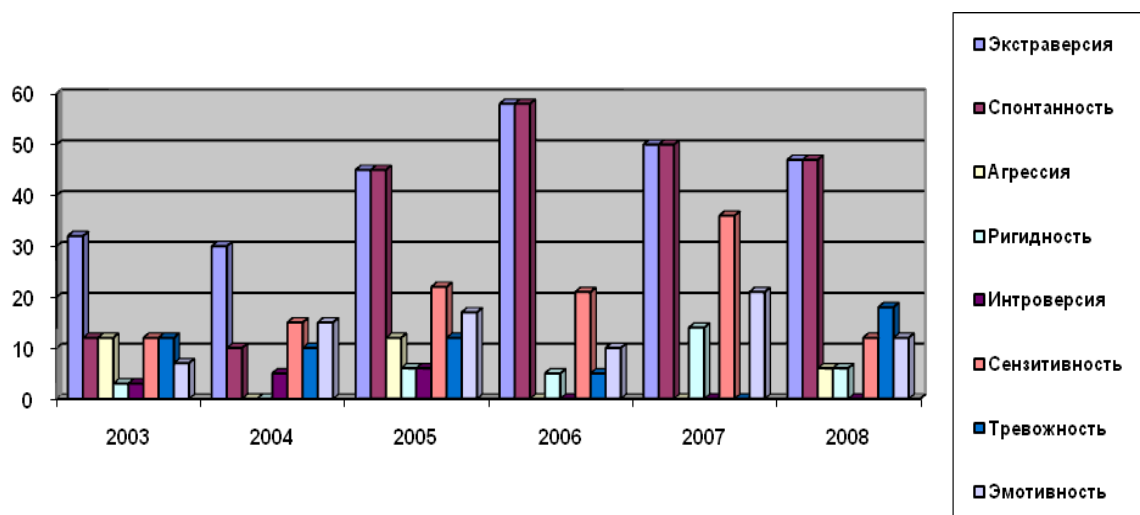


Рис. 2. Процентное соотношение испытуемых по индивидуально-типологическим свойствам (дезадаптирующие свойства)

41 % студентов имеют показатели, характерные для акцентуации, а 12 % - для дезадаптации. По свойству «интроверсия» 38% студентов имеют акцентуацию, а 3% студентов – дезадаптацию (рис. 1 и рис. 2). Как видно на рис. 1, акцентуированными являются такие свойства, как эмотивность, сензитивность, агрессия. Среди дезадаптирующих свойств выделяется экстраверсия (рис.2). Экстраверсия, спонтанность, агрессия и ригидность имеют только положительные связи со шкалами САТ. Экстраверсия положительно связана со шкалами «Сензитивность к себе», «Спонтанность» и «Самоуважение». Индивидуально-типологическое свойство «спонтанность» положительно связано с большинством шкал методики САТ, кроме шкал: «Гиб-

кость поведения», «Сензитивность к себе», «Представление о природе человека», «Синергия», «Принятие агрессии», «Познавательные потребности», «Креативность». Агрессия также положительно коррелирует с большинством шкал САТ, кроме шкал «Компетентность во времени», «Гибкость поведения», «Представление о природе человека», «Синергия», «Контактность», «Креативность». Ригидность дает положительные корреляции со шкалами САТ «Сензитивность к себе», «Спонтанность», «Самоуважение», «Принятие агрессии», «Контактность».

Как вытекает из табл. 2, так же, как и в исследовании 2003 года, сохраняются отрицательные корреляционные связи шкал САТ и таких индивидуально-типологичес-

Таблица 1

Связь индивидуально-типологических свойств личности со шкалами САТ (2003 год)

Переменные	Экстраверсия	Спонтанность	Агрессия	Ригидность	Интроверсия	Сензитивность	Тревожность	Эмотивность
Сат01		.292*			-.337**		-.674**	
Сат02		.441**	.338**		-.376**	-.432**	-.273*	
Сат03		.345**	.255*		-.333**		-.515**	
Сат04						-.356**	-.291*	
Сат05	.252*		.369**	.287*		-.341**		
Сат06	.349*	.453**	.567**	.274*	-.507**	-.413**	-.387**	
Сат07	.241*	.595**	.402**	.439**	-.367**	-.377**	-.277*	
Сат08		.525**	.400**		-.253*	-.391**	-.430**	
Сат09								
Сат10					-.239*	-.270*	-.313**	
Сат11			.426**	.278*		-.378**		
Сат12		.463**		.572**	-.330*	-.343**	-.332**	
Сат13			.253*					
Сат14						-.412**		

*- $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$

Таблица 2

Связь индивидуально-типологических свойств личности со шкалами САТ (2004 год)

Переменные	Экстраверсия	Спонтанность	Агрессия	Ригидность	Интроверсия	Сензитивность	Тревожность	Эмотивность
Сат01	.357**		.519**		-.269*		-.445**	-.257*
Сат02	.277*	.315*	.467**				-.274*	-.434**
Сат03		.387**	.550**					-.384**
Сат04			.535**			-.486**	-.512**	-.354**
Сат05					-.307*			
Сат06						-.310*		-.613**
Сат07	.418**		.283*	.288*	-.461**			
Сат08	.346**	.456**	.625**				-.378**	
Сат09								
Сат10								
Сат11	.280*	.361**		.299*		-.481**		
Сат12				.430**		-.553**		
Сат13					-.452**			
Сат14		.323*	.657**					

*- $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$

ких свойств личности, как интроверсия, сензитивность, тревожность, но, в отличие от 2003 года, появились еще и отрицательные корреляции шкал САТ с эмотивностью. Экстраверсия, спонтанность, агрессивность, ригидность связаны со шкалами САТ положительно.

Как видно из табл. 3, такое индивидуально-типологическое свойство, как спонтанность, имеет положительную связь со шкалами САТ «Компетентность во времени», «Сензитивность к себе», «Самоуважение». Экстраверсия дает только одну положительную корреляцию со шкалой «Ценностные ориентации». Агрессия положительно коррелирует со шкалами САТ «Ценностные ориентации», «Принятие агрессии» и «Познавательные потребности». Ригидность связана положительной связью с базовыми шкалами, со шкалами «Ценностные ориентации», «Сензитивность к себе», «Самоуважение», «Самопринятие». Интроверсия, сензитивность, тревожность, эмотивность имеют только отрицательные корреляции со шкалами САТ. Интроверсия – со шкалами «Компетентность во времени», «Гибкость поведения», «Контакт-

ность», «Познавательные потребности», «Креативность»; сензитивность – со шкалами «Самоуважение» и «Контактность»; тревожность – со шкалами «Компетентность во времени», «Самопринятие» и «Креативность»; эмотивность – со шкалами «Поддержка», «Самопринятие», «Синергия», «Принятие агрессии», «Контактность» и «Креативность».

Результаты корреляционного анализа, представленные в табл. 4, свидетельствуют, что такое индивидуально-типологическое свойство, как спонтанность, имеет положительную связь со всеми шкалами САТ, кроме базовых шкал, шкал «Гибкость поведения», «Самопринятие», «Представление о природе человека», «Синергия», «Принятие агрессии» и «Контактность». Агрессия имеет положительную связь со шкалами «Сензитивность к себе» и «Контактность». Экстраверсия имеет положительную связь со шкалами: «Поддержка», «Ценностные ориентации», «Гибкость поведения», «Самопринятие». Ригидность имеет отрицательную связь со шкалами: «Поддержка», «Ценностные ориентации», «Гибкость поведения» и «Синергия». Тре-

Таблица 3

Связь индивидуально-типологических свойств личности со шкалами САТ (2005 год)

Переменные	Экстраверсия	Спонтанность	Агрессия	Ригидность	Интроверсия	Сензитивность	Тревожность	Эмотивность
Сат01		.676**		.501**	-.293*		-.314*	
Сат02				.288*				-.343*
Сат03	.278*		.485**	.387**				
Сат04					-.283*			
Сат05		.321*		.285*				
Сат06								
Сат07		.603**		.455**		-.349*		
Сат08				.296*			-.426**	-.294*
Сат09								
Сат10								-.352**
Сат11			.487**					-.341*
Сат12					-.285*	-.325*		-.575**
Сат13			.308*		-.320*			
Сат14					-.482**		-.417**	-.339*

*- $p < 0,05$, **- $p < 0,01$

Таблица 4

Связь индивидуально-типологических свойств личности со шкалами САТ (2006 год)

Переменные	Экстраверсия	Спонтанность	Агрессия	Ригидность	Интроверсия	Сензитивность	Тревожность	Эмотивность
Сат01						-.323*		-.286*
Сат02	.494**			-.478**	-.341**			
Сат03	.479**	.264*		-.333*	-.445**			
Сат04	.386**			-.587**			-.316*	
Сат05		.321*	.404**					
Сат06		.273*			-.279*			-.273*
Сат07		.327*			-.290*			
Сат08	.344**				-.598**		-.296*	
Сат09						-.340*		
Сат10				-.642**			-.290*	
Сат11					-.407**			
Сат12			.510**					
Сат13		.423**					-.392**	
Сат14		.388**			-.423**			

*- $p < 0,05$, **- $p < 0,01$

Таблица 5

Связь индивидуально-типологических свойств личности со шкалами САТ (2007 год)

Переменные	Экстраверсия	Спонтанность	Агрессия	Ригидность	Интроверсия	Сензитивность	Тревожность	Эмотивность
Сат01		.399**	.648**		-.570**	-.571**	-.302*	
Сат02		.339*	.725**			-.502**		
Сат03		.452**	.610**			-.477**	-.336*	
Сат04		.319*	.612**		-.441**	-.596**		
Сат05		.318*	.354**					
Сат06		.456**	.303*					
Сат07	.487**		.511**		-.400**	-.695**	-.651**	-.360**
Сат08			.621**		-.282*	-.587**	-.339*	
Сат09						-.464**		
Сат10				-.592**	-.505**	-.290*		
Сат11		.318*	.412**			-.318*		-.451**
Сат12	.380**						-.480**	-.375**
Сат13		.277*						
Сат14		.327*		-.340*	-.473**			

*- $p < 0,05$, **- $p < 0,01$

возможность имеет отрицательную связь со следующими шкалами САТ: «Гибкость поведения», «Самопринятие», «Синергия» и «Познавательные потребности». Эмотивность имеет отрицательную связь со шкалами «Компетентность во времени», «Спонтанность». Интроверсия имеет отрицательную связь со шкалами «Поддержка», «Ценностные ориентации», «Спонтанность», «Самоуважение», «Самопринятие», «Принятие агрессии» и «Креативность». Сензитивность отрицательно связана со шкалами «Компетентность во времени» и «Представления о природе человека».

В соответствии с табл. 5, такое индивидуально-типологическое свойство, как спонтанность, имеет положительную связь со всеми шкалами САТ, кроме шкал «Самоуважение», «Самопринятие», «Представление о природе человека», «Синергия» и «Контактность». Агрессия также имеет положительную связь со многими шкалами САТ, кроме шкал «Представление о природе человека», «Синергия», «Контактность», «Познавательные потребности» и «Креативность». Экстраверсия имеет положи-

тельную связь со шкалой «Самоуважение» и «Контактность». Ригидность имеет отрицательную связь со шкалами «Синергия» и «Креативность». Тревожность имеет только отрицательную связь со следующими шкалами САТ: «Компетентность во времени», «Ценностные ориентации», «Самоуважение», «Самопринятие» и «Контактность». Эмотивность имеет отрицательную связь со шкалами «Самоуважение», «Принятие агрессии» и «Контактность». Интроверсия имеет отрицательную связь со шкалами «Компетентность во времени», «Гибкость поведения», «Самоуважение», «Самопринятие», «Синергия» и «Креативность». Сензитивность связана отрицательной связью со многими шкалами САТ, кроме шкал «Сензитивность к себе», «Спонтанность», «Контактность», «Познавательные потребности» и «Креативность».

Как следует из табл. 6, такое индивидуально-типологическое свойство, как спонтанность, имеет положительную высокосвязную связь со всеми шкалами САТ, кроме шкал «Компетентность во времени», «Гибкость поведения», «Представление о природе человека», «Синергия». Агрессия

Таблица 6

Связь индивидуально-типологических свойств личности со шкалами САТ (2008 год)

Переменные	Экстраверсия	Спонтанность	Агрессия	Ригидность	Интроверсия	Сензитивность	Тревожность	Эмотивность
Сат01					-.435**		-.251*	
Сат02		.722**				-.386**	-.595**	
Сат03		.495**				-.376**	-.558**	
Сат04					-.550**	-.368**		
Сат05		.388**					-.375**	-.390**
Сат06		.481**				-.442**	-.376**	
Сат07	.320*	.455**	.383**	.433**	-.581**	-.481**	-.479**	-.366**
Сат08		.327**	.531**		-.305*	-.638**		
Сат09				-.423**				-.536**
Сат10								
Сат11		.568**		.276*		-.577**	-.391**	-.504**
Сат12		.509**				-.663**	-.366**	-.440**
Сат13		.611**		.283*	-.386**	-.349**	-.579**	
Сат14		.562**				-.264*		

*- $p < 0,05$, **- $p < 0,01$

Таблица 7

**Частота встречаемости положительных связей
индивидуально-типологических свойств со шкалами САТ**

	Экстраверсия	Спонтанность	Агрессия	Ригидность
Сат01	1	3	2	1
Сат02	2	4	3	1
Сат03	2	5	4	1
Сат04	1	1	2	0
Сат05	1	4	3	2
Сат06	1	4	2	1
Сат07	4	4	4	4
Сат08	2	3	4	1
Сат09	0	0	0	0
Сат10	0	0	0	0
Сат11	1	3	3	3
Сат12	1	2	1	2
Сат13	0	3	2	1
Сат14	0	4	1	0

связана положительной высокосвязимой связью со шкалами «Самоуважение» и «Самопринятие». Экстраверсия имеет положительную связь со шкалой «Самоуважение». Ригидность имеет положительную связь со шкалами «Самоуважение», «Принятие агрессии», «Познавательные потребности» и отрицательную связь со шкалой «Представление о природе человека». Индивидуально-типологическое свойство сензитивность имеет отрицательную связь практически со всеми шкалами методики САТ (кроме шкал «Компетентность во времени», «Сензитивность к себе», «Представление о природе человека» и «Синергия»). Тревожность имеет отрицательную связь со всеми шкалами САТ, кроме «Гибкость поведения», «Самопринятие», «Представление о природе человека», «Синергия» и «Креативность». Эмотивность имеет отрицательную связь со шкалами «Сензитивность к себе», «Самоуважение», «Представление о природе человека», «Принятие агрессии», «Контактность». Интроверсия имеет отрицательную связь со шкалами «Компетентность во времени», «Гибкость поведения», «Самоуважение», «Самопринятие» и «Познавательные потребности».

Как видно из табл. 7 и 8, ни в одном из наших исследований (2003-2008 годы) не проявились положительные связи индивидуально-типологических особенностей с блоком концепции человека (шкалы

Таблица 8

**Частота встречаемости отрицательных
связей индивидуально-типологических
свойств со шкалами САТ**

	Ригидность	Интроверсия	Сензитивность	Тревожность	Эмотивность
Сат01	0	5	2	5	2
Сат02	1	2	3	3	2
Сат03	1	2	2	3	1
Сат04	1	3	4	3	1
Сат05	0	1	1	1	1
Сат06	0	2	3	2	3
Сат07	0	5	6	3	1
Сат08	0	4	2	5	1
Сат09	1	0	2	0	1
Сат10	2	2	2	2	1
Сат11	0	1	5	1	3
Сат12	0	2	3	3	3
Сат13	0	3	1	2	0
Сат14	1	3	2	1	1

«Представление о природе человека» и «Синергия»). Экстраверсия, спонтанность, агрессия, ригидность положительно связаны со шкалой «Самоуважение» в 4-х исследованиях. В 5-ти исследованиях выявлена связь спонтанности со шкалой «Ценностные ориентации», в 4-х исследованиях – со

шкалами «Поддержка», «Сензитивность к себе», «Спонтанность», «Самоуважение», «Креативность». Положительные связи агрессии со шкалами «Ценностные ориентации», «Самоуважение» и «Самопринятие» проявились в 4-х исследованиях. Отрицательная связь интроверсии с базовой шкалой «Компетентность во времени» и со шкалой «Самоуважение» выявлена в 5-ти исследованиях и в 4-х исследованиях – со шкалой «Самопринятие». Отрицательная связь сензитивности со шкалой «Самоуважение» выявлена во всех 6-ти исследованиях, в 5-ти исследованиях – со шкалой «Принятие агрессии» и в 4-х исследованиях – со шкалой «Гибкость поведения». Отрицательная связь тревожности со шкалами «Компетентность во времени» и «Самопринятие» выявлена в 5-ти исследованиях.

Если рассматривать тенденции самоактаулизации всей выборки в целом, необходимо обратить внимание на корреляционные связи акцентуированных свойств (эмотивности, сензитивности, агрессии) и дезадаптирующих индивидуально-типологических тенденций (экстраверсии, спонтанности, сензитивности) со шкалами САТ. Отрицательные корреляционные связи в большей степени демонстрируют тенденцию, направленную на самовосприятие, затрудняя способность субъекта видеть свои положительные стороны, ценить свои достоинства, уважать себя за них, уважать и принимать себя таким, как есть, невзирая на недостатки. Возможно, неверие в себя и заниженная самооценка приводят к проблемам во взаимодействии с окружающими и неадекватности реакции на изменяющуюся ситуацию (гибкость поведения). Проявившаяся в 5-ти исследованиях отрицательная связь со шкалой «Компетентность во времени» говорит о нарушении способности ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, т. е. видеть свою жизнь целостной. Положительные корреляционные связи направлены в основном на самопонимание, рефлекссию своих чувств и потребностей, свободную и раскованную демонстрацию своих чувств и эмоций, самоуважение, принятие общественных ценностей и формирование собственной системы ценностей и стремление руководствоваться ими в жизни. Отсутствие положительных связей с блоком концепции человека во всех исследованиях

говорит о том, что у наших испытуемых не проявилась тенденция к формированию целостного восприятия мира и людей, к пониманию связанности противоположностей, в то время как развитие личности заключается в ее качественном преобразовании и связано с повышением уровня организации, с возрастанием способности осуществлять себя в более сложной системе жизненных отношений и воспринимать мир более структурированным, интегрированным и содержательным [2].

«Психическая активность – условие возникновения новообразований, изменений, преобразований. В то же время она – механизм сохранения самотождественности личности, расширения, углубления и обогащения преемственности, субстанциональной основы развития» [2, 72]. Высокий уровень спонтанности и агрессивности исследуемой выборки свидетельствует о присутствии психической активности, но характер связей указывает на становление самопонимания, самоуважения без активной взаимосвязи с окружающим миром в целом.

Обобщая результаты большого количества исследований, Л.И. Анцыферова говорит, что значительные изменения реальных отношений с миром способствуют переходу личности на новый уровень бытия при условии ее сензитивности, высокой чувствительности к возможностям, заключающимся в новых для нее условиях, к запланированным и непреднамеренным результатам своей активности, к аккумулятивному опыту своего жизненного пути. Условиями поступательного развития личности являются ее рефлексивное отношение к себе, способность творчески относиться к прошлому и настоящему, соединять их с будущим сквозными динамическими тенденциями. Преодолевая противоречие развития между преемственностью и безотносительностью к заранее установленному масштабу, человек поднимается над своим исходным бытием и преобразует его в одно из условий конструирования новых путей жизни [2, 73].

Возвращаясь к исследуемой выборке, а возраст испытуемых (20-23 года) подошел к границе зрелого возраста, можно сделать вывод, что многие задачи в плане личностного развития не были решены на предыдущем возрастном этапе, что может создать значительные затруднения в профессио-

нальном и личностном развитии в следующем возрастном периоде.

Выводы

1. У студентов старших курсов акцентированными являются такие индивидуально-типологические свойства, как эмоциональность, сензитивность, агрессия.

2. Ведущее место среди дезадаптирующих свойств занимают экстраверсия, спонтанность, сензитивность.

3. Положительно связаны со шкалами САТ такие индивидуально-типологические свойства как экстраверсия, спонтанность, агрессия.

4. Отрицательно связаны со шкалами САТ индивидуально-типологические свойства интроверсия, сензитивность, тревожность, эмотивность.

5. Индивидуально-типологическое свойство ригидность имеет как положительные, так и отрицательные связи со шкалами САТ.

6. С блоком концепции человека (шкалы «Представление о природе человека» и «Синергия») положительных связей не выявлено ни в одном исследовании.

7. Отрицательные корреляционные связи в большей степени демонстрируют тенденцию, направленную на самовосприятие, затруднение способности субъекта видеть свои положительные стороны, ценить свои достоинства, уважать себя за них, уважать и принимать себя таким, как есть, не взирая на недостатки. Возможно, неверие в себя и заниженная самооценка приводят к проблемам во взаимодействии с окружающими и неадекватности реакции на изменяющуюся ситуацию (гибкость поведения). Также прослеживается тенденция нарушения способности ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, т. е. видеть свою жизнь целостной.

8. Характер положительных связей говорит о наличии психической активности, но направленность ее носит односторонний характер, в основном характеризуется обращенностью к своей личности, чувствам, переживаниям, без понимания закономерностей окружающего мира, без связи с окружающим миром.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абульханова К.А., Воловикова М.И. Психосоциальный и субъектный подходы к исследованию личности в условиях социальных изменений // Психологический журнал. Т. 28, 2007, №5. С. 5-14.
2. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М., 2006.
3. Гозман Л.Я., Кроз М.В., Латинская М.В. Самоактуализационный тест. М., 1995.
4. Маслоу А. Потребность в креативных людях / Психология зрелости. Самара: Издательский Дом БАХРАМ-М, 2003. С. 678-684.
5. Материалы Международной научно-практической конференции «Развитие научного наследия Б.М.Теплова в отечественной и мировой науке (к 110-летию со дня рождения)» 15-16 ноября 2006 г. М., 2006.
6. Материалы научно-практических мероприятий V Всероссийского форума «Здоровье нации – основа процветания России». Том 4: Всероссийский научно-практический конгресс «Здоровье нации и образование». М., 2009.
7. Психология зрелости. Хрестоматия. Самара, 2003.
8. Собчик Л.Н. Диагностика индивидуально-типологических свойств и межличностных отношений. Практическое руководство. СПб., 2002.
9. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. М., 1998.

O. Idobaeva

ON CONNECTION BETWEEN INDIVIDUAL-TYOLOGICAL PECULIARITIES AND STUDENT PERSONALITY SELF-ACTUALIZATION

Abstract. The problem of senior high school student self-actualization in its connection with students' individual-typological peculiarities are considered. The actuality of the problem investigation is defined by the importance of the self-actualization process in the development of human being as a subject of professional development. The problem is considered by means of looking at factors facilitating or hindering the process of self-actualization. Individual-typological directedness of personality, its adaptability and capacity to overcome different stressful situations is considered to be one of those factors. The paper contains research data demonstrating a connection of individual-typological peculiarities with student personality self-actualization.

Key words: individual-typological properties, accented features dezadaptiruyuschie properties, self-actualization.

НОРМАТИВНЫЕ ДАННЫЕ ПО ОБРАЗНОСТИ, СОГЛАСОВАННОСТИ НАИМЕНОВАНИЙ, ЗНАКОМОСТИ И СООТВЕТСТВИЮ НАИМЕНОВАНИЯ ИЗОБРАЖЕНИЮ ДЛЯ НАБОРА ИЗ 286 СТИМУЛОВ*

Аннотация. Для набора экспериментальных стимулов (286 рисунков различных предметов и их названий) представлены полученные в проведенных исследованиях значения оценочных показателей: образности, согласованности наименования, соответствия наименования изображению и знакомости. Результаты корреляционного анализа свидетельствуют, что данные показатели являются относительно независимыми характеристиками. Полученные значения показателей позволяют считать предлагаемый набор пригодным для использования в экспериментально-психологических исследованиях.

Ключевые слова: образность, согласованность наименования, соответствие наименования изображению, знакомость.

В настоящее время в психологических и психолингвистических исследованиях обычно используется стимульный материал, взятый из какого-либо стандартного набора. Стимул, образующий этот набор, характеризуется известными значениями релевантных показателей, полученными в ходе апробации данного набора. Такие стандартные наборы могут состоять из рисунков или/и вербальных стимулов. Очевидно, что характеристики стимулов являются значимыми показателями только в пределах определенного языка или культуры. В настоящее время известны несколько таких стандартных наборов, но большинство из них было первоначально составлено для исследований на материале английского языка. При использовании в иной культурно-языковой среде такие наборы должны проходить дополнительную апробацию и, возможно, подвергаться модификации. Например, такую апробацию в Швеции прошел американский стимульный набор,

известный как Бостонский тест [3]. К сожалению, для русского языка стандартные наборы стимулов, оригинальные или полученные в результате апробации иностранных, отсутствуют. Целью нашего исследования было составление такого набора.

За основу при составлении стандартного стимульного набора нами был взят широко известный и часто используемый набор рисунков Снодграсс и Вандерварт [2], состоящий из 260 черно-белых изображений предметов, таких, как *самолет*, *крокодил* и т.д. Эти рисунки используются в самых различных исследованиях: при измерении скорости опознания, при определении возраста усвоения лексики и т.д. Обычно определяются следующие характеристики изображений и их наименований.

1) **Согласованность наименования.** Испытуемому предлагается называть предметы, изображенные на рисунках. Иногда испытуемых просят привести обычное и другое возможное наименование. Если испытуемый затрудняется ответить, его просят указать причину трудностей. Подсчитывается процент «правильных» наименований предметов (т.е. совпадающих с наименованием стимула).

2) **Соответствие изображения наименованию.** Испытуемому предъявляется изображение вместе с наименованием, с просьбой – оценить по предлагаемой шкале (обычно пятибалльной) то, насколько хорошо изображения соответствуют их представлению о названном предмете, его образу. Подсчитывается средняя оценка соответствия.

3) **Знакомость.** Испытуемому предъявляются изображения с просьбой оценить (обычно по пятибалльной шкале), как часто они сталкиваются с этим предметом или думают о нем. Также подсчитывается средняя оценка знакомости предмета.

4) **Образность.** Обычно данные по образности получают на достаточно больших наборах слов, в которые включены и на-

* © Григорьев А.А., Ощепков И.В., Балясникова О.В., Орлова Е.А.

Данное исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ 08-06-00311а

звания изображенных предметов. Испытуемым предъявляются слова с просьбой оценить то, насколько легко в их сознании возникают образы названных объектов.

Изображения и их названия имеют и другие характеристики, которые либо определяются в ходе апробации набора стимулов, либо берутся из других источников. К таким характеристикам относятся: визуальная сложность изображений, частотность их наименований (данные берутся из частотных словарей), типичность изображенных предметов как членов лексико-семантических категорий, возрастом их усвоения и др. В настоящем исследовании мы ограничились четырьмя вышеперечисленными показателями. Данные о частотности названий изображений могут быть взяты из частотных словарей (напр., из словаря Л.Н. Засориной). Данные о типичности изображенных предметов как членов лексико-семантических категорий для русского языка в настоящее время также имеются [5]. Данные о возрасте усвоения будут собраны в ходе специального планируемого исследования.

Метод

Стимульный материал. Основу используемого нами стимульного материала составили рисунки из набора Снодграсс и Вандерварт [2]. Однако было признано целесообразным, во-первых, дополнить этот набор, во-вторых, заменить отдельные изображения, чтобы приблизить набор к российским культурным реалиям. Дополнения и замены были внесены с учетом тех изменений, которые были сделаны исследователями, использовавшими данный набор для определения возраста усвоения лексики [1]. При этом для некоторых слов (*рука, нога, мяч, куртка*) имелось два изображения: по результатам апробации выбиралось наиболее адекватное. Оценки согласованности наименований были получены для 291 изображения. В результате исследования выяснилось, что рисунок игральные кости испытуемыми не опознается – этот рисунок был исключен. Из четырех дублирующихся изображений по результату оценивания соответствия наименования изображению был отобран один. Итоговый набор, таким образом, состоял из 286 рисунков, из которых 188 были из набора

Снодграсс и Вандерварт, 8 были взяты из рисунков, нарисованных специально для исследования возраста усвоения лексики в Великобритании (4)* и 90 рисунков, взятых из других источников либо модифицированных рисунков из набора Снодграсс и Вандерварт**.

Испытуемые. Данные по согласованности наименования были получены от 47 респондентов, причем 23 респондентам предъявлялось 150 рисунков, а 24 респондентам – остальные 141 рисунок. Данные по соответствию наименования изображению были получены от 41 респондента (20 респондентов давали оценки для первых 150 стимулов, 21 – для остальных 140 стимулов). Данные по знакомости получены от 20 респондентов, которые оценивали 286 рисунков. Наконец, данные по образности были взяты нами из результатов проведенного нами исследования [4], в котором участвовало 30 респондентов.

Процедура

Процедуры сбора данных соответствовали описанным во введении. При сборе данных о согласованности наименований испытуемым предъявлялся рисунок и им предлагалось записать в специальном бланке, во-первых, обычное название данного предмета, во-вторых, другое возможное название. Если они испытывали затруднение, то их просили конкретизировать, в чем это затруднение состоит: или незнаком сам предмет, или предмет знаком, но они не могут вспомнить его название, или же, наконец, это название вертится у них «на кончике языка».

При сборе данных о соответствии наименования изображению испытуемым предъявлялись изображения и его названия на экране ноутбука, и они должны были оценить степень соответствия названия рисунку, нажав одну из цифровых клавиш (1 – означает, что картинка очень плохо изображает соответствующее понятие, 5 – картинка очень хорошо изображает понятие). Компьютерная программа была

* Выражаем искреннюю признательность К. Моррисон, предоставившей в наше распоряжение данный стимульный материал.

** Несколько рисунков были выполнены М.А. Нистратовой.

составлена на базе свободно распространяемого программного обеспечения FLXLab 2.2 (<http://flxlab.sourceforge.net>).

При оценке знакомости испытуемым предъявлялись изображения на специальных бланках (по 4 изображения на листе формата А4). Около каждого рисунка имелась 5-разрядная шкала. Испытуемые должны были оценить, насколько часто им встречается изображенный предмет или как часто они о нем думают (1 – означает, что предмет совсем незнаком, 5 – что он очень хорошо знаком).

Процедура сбора оценок образности описана нами в предыдущей статье [4].

Данные процедуры соответствуют тем, которые были использованы исследователями возраста усвоения лексики [1].

Результаты

Полный список оценок приведен в приложении. Корреляции между четырьмя измеренными показателями приведены в табл. 1. Полученные средние оценки говорят о достаточно высоком качестве итогового набора как стимульного материала. Средние оценки показателей качества рисунков, согласованности наименования и соответствия наименования изображению высокие, 0,82 и 4,28, соответственно, а стандартные отклонения небольшие (0,21 и 0,44). С другой стороны, показатель знакомости, оцененный с помощью данного набора рисунков, имеет среднее значение (2,67) и довольно значительный разброс (1,02), что говорит о его валидности, о том, что используемые рисунки покрывают широкий ранг значений показателя.

Полученные коэффициенты корреляции говорят об относительной независимости показателей, за исключением, пожалуй, связи образности и соответствия наименования изображению. Это может быть объяснено, во-первых, тем, что образы более часто встречающихся предметов (и, соответственно, с большей вероятностью встретившихся недавно) образуются легче или, во-вторых, тем, что испытуемые использовали при оценивании образности «стратегию», основанную на уверенности в существовании подобных связей («я часто вижу данный предмет, значит, его образ должен возникнуть у меня легко»). Некоторые особенности распределения оценок образности говорят в пользу второго предположения.

Необходимо, однако, заметить, что рисунки из набора Снодграсс и Вандерварт лучше остальных. Об этом говорят оценки соответствия наименования изображению: среднее значение этого показателя для рисунков из набора Снодграсс и Вандерварт – 4,42, для остальных рисунков – 4,01 (см. табл. 1).

Заключение

Данное исследование можно рассматривать как апробацию набора Снодграсс и Вандерварт на материале русского языка. Результаты показывают, что большая часть рисунков данного набора может быть рекомендована к использованию в экспериментальных исследованиях с русскоязычными испытуемыми. В частности, это относится к рисункам, прошедшим апробацию в ходе нашего исследования. Достаточно высоким качеством характеризуются и другие стимулы, включенные в наш набор.

Таблица 1

Корреляции между показателями стимулов (в скобках - количество стимулов, по которым рассчитывались корреляции)

	Образность	Согласованность наименования	Соответствие наименования изображению	Знакомость
Образность		0,27*** (258)	0,13* (258)	0,43*** (258)
Согласованность наименования			0,30*** (286)	0,008 (286)
Соответствие наименования изображению				-0,1 (286)
Знакомость				

* - $p < 0,05$, *** - $p < 0,001$

Стимулы из набора Снодграсс и Вандерварт можно заказать по следующему адресу: <http://lifesciassoc.home.pipeline.com/ordering.htm>

С прочими стимулами из нашего набора можно ознакомиться, обратившись по адресу: andrey4002775@yandex.ru

Приложение

Оценки образности, согласованности наименования, соответствия наименования изображению и знакомости для набора из 286 стимулов (звездочкой (*) помечены рисунки из набора Снодграсс и Вандерварт).

Стимул	Знакомость	Согласованность наименований	Соответствие названия изображению	Образность
Забор*	3,45	1,00	4,19	5,73
Лук (овощ)*	3,85	0,74	4,29	
Барабан	2,00	1,00	4,24	6,67
Слон*	2,00	1,00	4,86	6,52
Кукла	3,55	0,96	4,38	6,73
Рыба*	2,30	0,91	4,52	6,77
Бриллиант	2,95	0,48	3,71	6,70
Флейта*	1,75	0,52	4,00	6,37
Корона*	1,90	1,00	4,05	6,63
Холодильник*	4,85	1,00	4,00	6,83
Пальто*	4,05	0,83	3,48	6,67
Жираф*	2,05	0,96	4,90	6,70
Сигарета*	3,65	0,91	3,95	6,63
Горилла*	1,70	0,44	4,05	5,90
Сыр	4,25	0,83	3,90	6,70
Пистолет	2,05	0,91	4,52	
ЗАмок	1,80	0,83	3,33	6,50
Арфа*	1,40	0,87	4,38	5,57
Королева	1,50	0,87	3,43	6,10
Пуговица*	3,90	1,00	4,33	6,77
Чайник*	4,85	1,00	4,19	6,70
Корзина	2,50	0,70	4,38	6,60
Лестница	3,15	0,96	4,33	6,63
Стрелка	3,15	0,70	4,43	6,13
Лимон*	3,90	1,00	4,24	6,80
Сапог	3,90	1,00	3,90	6,67
Автобус*	4,65	0,96	4,43	6,70
Кровать*	4,95	1,00	4,57	6,80
Комод*	4,20	0,83	4,52	6,40
Конверт	3,25	0,87	3,81	6,80
Собака*	4,15	0,96	4,67	6,87
Флаг*	2,20	0,83	4,19	6,73
Олень*	1,55	1,00	4,52	6,50
Корабль	1,95	0,70	3,76	6,53
Трубка*	1,40	0,78	4,00	6,10
Корова*	2,70	1,00	4,38	6,77
Лягушка*	1,85	0,87	4,43	6,60
Клоун*	1,90	0,96	4,24	6,57
Очки*	2,95	1,00	4,43	6,67
Церковь	3,50	0,87	3,43	6,50

Стимул	Знакомость	Согласованность наименований	Соответствие назва- ния изображению	Образность
Виноград*	3,50	0,78	4,62	6,80
Цепь*	2,80	0,96	4,33	6,40
Молоток	2,05	0,96	4,05	6,70
Курица*	2,25	0,96	4,67	6,60
Свеча*	2,55	0,91	4,57	6,80
Судья	1,50	0,96	3,19	
Бабочка*	2,85	1,00	4,57	6,67
Ключ*	4,60	0,96	4,29	6,73
Банан*	3,95	1,00	4,33	6,83
Морковь*	3,55	1,00	4,62	6,77
Карандаш*	4,45	0,96	4,90	6,63
Божья коровка	2,50	0,96	3,90	6,77
Лодка	1,60	0,96	4,10	6,63
Платье*	4,40	1,00	4,10	6,63
Орел*	1,85	0,74	4,62	6,37
Доктор	2,75	0,57	3,57	6,60
Термос	3,10	0,78	3,33	
Литавры	1,40	0,43	2,71	
Кукуруза*	1,65	0,91	4,57	6,67
Джин	1,40	0,96	3,33	
Прищепка*	2,45	1,00	4,24	6,27
Перчатка*	2,70	1,00	4,43	6,67
Стамеска*	1,30	0,35	3,90	4,86
Кузнечик*	1,45	0,96	4,57	6,63
Машина*	4,20	0,65	4,52	6,80
Дом	4,10	0,74	4,14	6,73
Верблюд*	1,45	1,00	4,48	6,57
Кувшин*	2,95	0,96	4,33	6,50
Воздушный змей*	1,70	0,61	4,29	6,53
Лампа	3,55	0,70	3,90	6,70
Крокодил*	1,35	0,96	4,43	6,57
Выключатель (света)*	4,00	0,87	4,00	6,40
Велосипед*	3,60	0,96	4,67	6,83
Губы*	4,35	0,91	4,00	6,63
Тыква*	1,65	1,00	4,33	6,43
Бочка*	1,45	1,00	4,52	6,57
Ухо	3,85	1,00	4,19	6,63
Волшебник	2,10	0,48	3,71	5,60
Палец*	3,70	0,74	4,19	6,63
Цветок*	3,95	0,96	4,71	6,60
Чашка*	3,90	0,78	4,48	6,63
Лиса*	1,65	0,83	3,90	6,57
Расческа*	4,20	0,96	4,33	6,73
Сковорода	3,65	0,83	4,14	
Рак*	1,70	0,83	4,71	6,50
Часы	4,35	0,96	4,00	
Коза	1,70	0,91	4,38	6,63
Вишня*	2,65	0,57	3,67	6,77
Гитара*	2,85	1,00	4,86	6,73
Кошка*	4,25	0,78	4,71	6,80

Стимул	Знакомость	Согласованность наименований	Соответствие назва- ния изображению	Образность
Вешалка*	3,55	0,83	3,95	6,60
Кепка*	2,45	0,91	3,95	6,73
Утюг	3,60	1,00	3,67	6,70
Кактус	2,75	1,00	3,95	
Свитер*	3,50	0,65	4,24	6,67
Медведь	1,60	1,00	4,29	6,67
Нож*	3,65	0,74	4,05	6,50
Лист	3,20	0,57	4,43	6,73
Пингвин*	1,55	1,00	4,33	6,37
Колокольчик*	2,10	0,48	4,38	
Лев*	2,00	0,96	4,57	6,70
Ванна	4,55	0,87	3,81	6,80
Топор	1,70	1,00	3,95	6,60
Гусеница*	1,50	0,91	3,71	6,70
Окно	3,90	0,96	4,62	6,60
Торт*	3,90	0,87	4,24	6,83
Метла	2,35	1,00	3,71	6,37
Воздушный шар*	2,70	0,26	4,52	6,57
Вилка*	3,85	1,00	4,57	6,77
Микроскоп	1,55	1,00	4,62	6,10
Щетка*	2,90	0,78	4,33	6,70
Коляска*	2,85	0,87	4,38	6,37
Медаль	1,80	0,83	3,71	6,20
Русалка	1,50	0,96	4,19	6,00
Пепельница*	2,55	0,91	3,71	6,60
Пчела*	2,20	0,52	4,29	6,77
Яблоко*	4,10	1,00	4,67	6,80
Пояс*	3,35	0,87	3,81	6,73
Гриб	2,15	1,00	4,24	6,80
Стул*	4,30	1,00	4,52	6,77
Лошадь*	2,30	0,83	4,81	6,80
Хлеб	4,35	0,43	4,05	6,80
Шприц	1,75	0,96	4,14	6,47
Микроволновая печь	3,80	0,39	4,48	6,43
Самолет*	2,30	0,96	4,48	6,80
Ожерелье*	3,85	0,26	3,86	6,53
Кенгуру*	1,55	0,96	4,71	6,43
Сердце*	4,55	0,78	4,76	6,43
Птица	2,95	0,43	4,19	6,63
Якорь*	1,15	1,00	4,52	6,53
Варежка*	1,75	0,91	4,38	6,67
Мальчик	3,10	0,83	3,86	6,67
Стакан*	3,65	1,00	4,48	6,70
Луна*	3,45	0,09	4,00	6,40
Книга*	4,40	1,00	4,62	6,87
Аккордеон*	1,65	0,39	4,48	5,93
Гора*	1,85	0,96	4,67	6,67
Коробка	2,05	0,83	4,29	6,50
Мышь	1,95	0,61	4,10	6,73
Бутылка*	2,20	0,87	4,38	6,53

Стимул	Знакомость	Согласованность наименований	Соответствие назва- ния изображению	Образность
Лук (оружие)	1,35	0,74	3,33	
Бант*	2,50	0,87	4,57	6,33
Миска*	3,15	0,61	4,24	6,53
Облако	3,80	1,00	4,29	6,30
Гвоздь*	1,70	1,00	4,38	6,70
Галстук*	2,50	1,00	4,35	6,77
Дверь	3,70	0,96	4,30	6,70
Енот	1,75	0,83	4,60	6,41
Плита	4,15	0,71	4,00	
Отвертка*	1,60	1,00	4,55	6,37
Дерево*	4,00	0,88	4,50	6,87
Паук*	1,90	1,00	4,15	6,60
Помидор*	3,25	0,79	3,55	6,87
Пруд	2,80	0,42	2,25	6,60
Ракетка*	2,75	0,71	4,65	6,53
Стетоскоп	1,50	0,25	4,10	
Мотоцикл*	3,05	1,00	4,50	6,73
Мяч	3,15	0,92	4,25	6,83
Черепашка*	1,80	1,00	4,75	6,70
Линейка*	2,60	1,00	4,80	6,80
Кисточка*	2,45	0,46	4,75	6,43
Диван*	4,40	0,92	4,15	6,87
Весы	1,65	1,00	3,90	6,53
Трактор	1,90	0,63	2,65	6,50
Нос*	3,70	0,92	4,60	6,57
Обезьяна*	1,45	0,92	4,50	6,73
Картошка	3,85	0,38	3,25	6,73
Телевизор	4,05	0,92	4,25	6,83
Павлин*	1,40	0,96	4,40	6,33
Колесо*	2,05	1,00	4,00	6,73
Кошелек	3,85	0,75	3,40	6,63
Белка*	1,80	0,83	4,35	6,53
Груша*	3,20	1,00	4,40	6,70
Тостер*	2,15	0,96	3,75	5,77
Шуроп*	1,55	0,83	4,60	5,97
Бутерброд	3,75	0,29	3,35	6,80
Жук	1,90	0,88	4,30	6,63
Арбуз	2,80	1,00	4,90	6,80
Петух*	1,60	0,96	4,75	6,70
Нога (leg)*	3,40	0,92	4,60	6,73
Парашют	1,80	0,83	4,25	6,20
Вилка электричес- кая	3,35	0,04	4,80	
Носорог*	1,20	1,00	4,80	6,43
Ножницы*	3,35	1,00	4,95	6,80
Табурет*	3,60	0,67	4,70	6,47
Жилет*	2,65	0,54	4,10	6,23
Желудь	1,30	0,83	4,65	6,47
Морской конек*	1,40	0,79	4,30	6,10
Фонарик	2,10	0,33	4,30	

Стимул	Знакомость	Согласованность наименований	Соответствие назва- ния изображению	Образность
Лейка*	2,15	0,96	4,60	6,47
Палатка	2,05	1,00	4,75	
Рояль*	2,35	0,75	4,75	6,50
Тигр*	1,70	0,92	4,55	6,70
Полуботинок*	3,55	0,00	3,70	
Лампочка*	3,10	0,88	4,90	6,83
Пушка*	1,25	0,96	4,35	6,53
Муравей*	1,75	0,92	4,25	6,60
Светофор*	3,90	1,00	4,65	6,73
Вулкан	1,60	0,88	4,10	
Платок (шаль)	2,80	0,63	2,90	6,00
Овца	1,50	0,92	4,80	6,57
Перец*	2,75	0,58	3,85	6,60
Улитка*	2,00	1,00	4,55	6,57
Чемодан*	2,70	0,71	4,20	
Глаз*	3,85	0,96	4,45	6,47
Пазл	2,80	0,46	4,10	
Брюки*	3,80	0,79	4,20	6,77
Страус*	1,35	1,00	4,50	6,53
Лыжи	2,00	0,96	4,35	
Монашка	1,70	0,29	4,00	
Зебра*	1,40	1,00	4,90	6,60
Мельница*	1,60	1,00	4,65	6,20
Вертолет*	1,85	1,00	4,70	6,67
Гаечный ключ*	1,45	0,54	4,40	6,20
Кресло-качалка*	2,35	0,83	4,85	6,40
Печенье	3,20	0,92	3,35	
Солдат	2,50	0,79	3,75	
Сова*	1,35	0,71	4,85	6,73
Скрипка*	1,75	0,79	4,50	6,53
Ведьма	1,50	0,71	3,65	5,60
Волосы*	4,15	0,71	3,45	6,80
Кит	1,45	0,92	4,15	
Тележка*	1,40	0,67	4,30	6,37
Ананас*	2,85	0,96	4,85	6,77
Раковина	2,20	0,17	3,45	6,53
Рубаха*	3,15	0,88	4,60	6,60
Колодец*	2,20	1,00	4,85	6,63
Ноготь	4,30	0,96	4,25	6,67
Зонтик*	3,05	0,29	4,90	6,37
Ложка*	3,75	0,83	4,75	6,80
Персик*	2,90	0,79	3,55	6,60
Ваза*	2,70	0,92	4,40	6,83
Свинья*	1,85	1,00	4,75	6,80
Плоскогубцы	1,45	0,50	4,35	5,73
Солнце*	4,45	1,00	4,20	6,67
Сигара	2,00	0,83	3,65	6,67
Меч	1,25	0,92	4,25	6,43
Ракета	1,30	1,00	4,10	6,17
Паутина	1,95	1,00	4,30	6,50

Стимул	Знакомость	Согласованность наименований	Соответствие назва- ния изображению	Образность
Наперсток*	1,55	0,88	4,35	6,40
Осел*	1,20	0,71	4,65	6,50
Куртка	3,35	1,00	4,65	
ЗамОк	2,45	1,00	4,85	6,40
Стол*	3,80	1,00	4,80	6,73
Футбольный мяч	3,00	0,29	4,35	
Медсестра	1,90	0,42	4,20	6,37
Грузовик	2,65	0,63	4,30	6,73
Звезда*	2,55	1,00	4,70	6,50
Леопард*	1,75	0,75	4,65	6,27
Авторучка*	4,65	0,08	4,40	6,63
Кастрюля	3,85	1,00	3,75	6,70
Клубника*	3,45	0,92	4,45	6,77
Юбка*	3,95	0,96	3,80	6,67
Свисток*	2,10	1,00	4,80	6,60
Змея	1,65	0,96	4,75	6,67
Бокал*	2,85	0,67	4,85	6,67
Снеговик*	1,95	1,00	4,85	6,57
Телескоп	2,00	0,79	4,35	6,33
Утка*	1,65	0,83	4,45	6,57
Зубная щетка*	4,55	0,75	4,80	6,79
Царь	1,30	0,33	4,10	6,37
Телефон*	4,35	0,96	4,80	6,80
Игла*	3,15	0,79	4,95	6,77
Лебедь*	1,70	0,96	4,55	6,77
Носок*	3,65	1,00	4,45	6,43
Поезд	4,25	0,46	3,45	6,73
Труба*	1,35	0,75	4,40	6,37
Кольцо*	4,10	0,92	3,95	6,70
Санки*	1,50	0,71	4,15	6,80
Тюлень*	1,40	0,67	4,60	6,43
Рука (argm)*	3,35	1,00	4,75	6,77
Сумка*	3,60	0,83	4,35	6,63
Тачка	1,45	0,54	4,60	6,00
Муха*	1,80	0,88	4,40	6,73
Полотенце	4,00	0,96	3,75	6,73
Пугало	1,40	0,54	4,20	6,10
Скалка*	2,30	0,96	4,80	6,40
Шляпа*	2,40	0,75	4,95	6,63
Апельсин*	2,90	0,92	3,70	6,77
Гладильная доска*	3,30	1,00	4,50	6,83
Дракон	1,50	0,83	4,35	6,43
Гайка*	1,45	0,67	4,55	6,47
Подводная лодка	1,55	1,00	3,80	
Качели*	3,30	0,96	4,80	6,80
Пила*	1,50	1,00	4,75	6,80
Кролик*	2,15	0,46	4,90	6,67
Среднее (ст. отклоне- ние)	2,67 (1,02)	0,82 (0,21)	4,28 (0,44)	6,56 (0,26)

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Morrison T.C.M., Chappell A.D., Ellis W. Age of Acquisition Norms for a Large Set of Object Names and Their Relation to Adult Estimates and Other Variables// The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A: Human Experimental Psychology. 1997. 50. № 3. С. 528-559.
2. Snodgrass J.G., Vanderwart M. A standardized set of 260 pictures: Norms for name agreement, image agreement, familiarity, and visual complexity// Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory. 1980. 6. № 2. С. 174-215.
3. Tallberg I.M. The Boston Naming Test in Swedish: Normative data// Brain and Language. 2005. 94. № 1. С. 19-31.
4. Григорьев А.А., Балясникова О.В., Ощепков И.В. Оценки образности названий рисунков из стандартного набора изображений и ряда других слов// Вопросы психолингвистики. 2009. 9.
5. Григорьев А.А., Ощепков И.В. Сопоставление категориальных норм для 21 категории русского и английского языков. М: МГИ им. Е.Р. Дашковой, 2005.

A. Grigoryev, I. Oshchepkov, O. Balyasnikova, E. Orlova

NORMATIVE DATA SHAPE, COHERENCE NAMES, FRIENDS, AND THAT MATCH IMAGES FOR A SET OF INCENTIVES 286

Abstract. The set of 286 stimuli (pictures with their names) was used to get data on 4 measurements: imageability, name agreement, picture-name agreement and familiarity. The results of the study are presented in this article. The correlation analysis shows relative independence of these measurements. The data collected allow us to conclude that the stimulus set is suitable for experimental psychological research.

Key words: imagery, the consistency of the name, the name of the image line, and acquaintances.

РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.072.43

Ярычев Н.У.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРИВЫЧНОГО ПОВЕДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДЛИТЕЛЬНОЙ ЧРЕЗВЫЧАЙНОЙ СИТУАЦИИ: НА ПРИМЕРЕ ПОСЛЕДСТВИЙ ВОЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ В ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ В 1999-2004 ГГ. (РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)*

Аннотация. В настоящей статье нами предпринята попытка отразить специфику трансформации привычного поведения в условиях длительной чрезвычайной ситуации (ПТСР-ПТСР), в частности локального военного конфликта, как правило, являющегося причиной формирования у человека посттравматического стрессового расстройства.

Практическая часть исследования концептуально построена на результатах эмпирического исследования, позволившего подтвердить теоретические предположения интересующей нас проблемы и обобщить отдельные его составляющие.

Ключевые слова: посттравматическое стрессовое расстройство, привычное поведение, психологическая устойчивость, военные действия, физическое и психическое здоровье.

В настоящее время в неоднозначных условиях развития человеческого сообщества решение проблем, связанных с обеспечением безопасных условий его существования, на наш взгляд, является актуальной проблемой. Во многом это связано с тем, что, как в нашей стране, так и за ее пределами, ежедневно происходит огромное количество чрезвычайных ситуаций, многие из которых отражаются в вооруженных конфликтах и полномасштабных военных действиях. «Нередко чрезвычайные ситуации становятся причиной гибели и страданий людей, уничтожения материальных ценностей, изменения окружающей природной среды, привычного уклада жизни»

[Психологическая реабилитация и оказание психологической помощи населению, пострадавшему от стихийных бедствий, 2008, 5], что в итоге приводит к огромным человеческим жертвам.

Как известно, в настоящее время Чеченская Республика переживает длительный адаптационный период после известных военных действий, коренным образом повлиявших как на социально-экономическую сферу региона, так и на психосоматическую составляющую здоровья населения, что в итоге, как нам представляется, отразилось на формировании посттравматического стрессового расстройства (ПТСР).

Конкретное проявление психических отклонений и стрессовых расстройств не всегда наблюдается в ходе вооруженного конфликта, как правило, оно имеет особенность более длительного во временных рамках проявления и последующего обнаружения. «Война, – пишет Х.Б. Ахмедова, – является одним из самых сильных потрясений для человеческой психики. Посттравматические стрессовые расстройства оказывают влияние не только на все сферы жизнедеятельности человека, его окружение, но и могут перейти на второе и третье поколения через модели поведенческих реакций, воспитания и т.д.» [Ахмедова Х.Б. 1998, 3].

Актуальность рассматриваемой нами проблемы видится в широком масштабе данного явления, отсутствии целенаправленного и систематизированного комплекса мероприятий, направленного на снятие стрессовых реакций, различных психических расстройств и, как следствие, в отде-

* © Ярычев Н.У.

льных случаях осложнений так называемого лабиринтного характера.

В этой связи видится необходимость формирования системы психосоциальной помощи и поддержки как комплекса мероприятий коррекционного и сопровождающего характера, направленного на устранение проблем психических расстройств, сформированных в условиях длительной чрезвычайной ситуации. «Вопросы диагностики и изучения причин социально-психологической напряженности в обществе, – пишет профессор В.Х. Акаев, – а также поиск путей их социальной терапии – актуальная исследовательская задача и практическая задача социальной политики и социальной работы. Под социально-психологической напряженностью, – продолжает автор, – следует понимать массовый адаптационный синдром, отражающий степень физиологической, психофизиологической и социально-психологической адаптации или дезадаптации различных категорий населения к хронической фрустрации, социальным изменениям, часто приводящим к понижению уровня жизни» [Акаев В.Х. 2007, 18].

В условиях нормализации обстановки в республике и восстановления основных сфер жизнедеятельности общества «психолого-психиатрическая помощь является обязательной составной частью организации реабилитационных мероприятий для населения, пострадавших в результате чрезвычайной ситуации. Однако качество и объем оказываемой помощи во многом зависят от состояния психиатрической службы региона, подвергшегося воздействию чрезвычайной ситуации» [Идрисов К.А., Джамурзаев А.У. 2007, 93].

Сегодня важно осознать высокую значимость психосоциальных проблем и в этой связи возникших отклонений у большинства населения Чеченской Республики, особое внимание заслуживают дети и подростки как основа дальнейшего развития этноса и его генофонд. Необходимость первичной реабилитации и адаптации детей и подростков, перенесших длительную чрезвычайную ситуацию, к новым реалиям меняющейся социальной действительности в условиях трансформации социально-экономических ценностей современного общества, видится первостепенной и актуаль-

ной задачей теории и практики социальной работы, психологии и педагогики.

В контексте интересующей нас темы важное место занимает определение понятия «чрезвычайная ситуация», что, безусловно, позволит очертить рамки исследуемого объекта. Под чрезвычайной ситуацией будем понимать «обстановку на определенной территории, сложившуюся в результате аварии, опасного природного явления, катастрофы, стихийного или иного бедствия, которые могут повлечь или повлекли за собой человеческие жертвы, ущерб здоровью людей или окружающей природной среде, значительные материальные потери и нарушение условий жизнедеятельности людей» [Психологическая реабилитация и оказание психологической помощи населению, пострадавшему от стихийных бедствий, 2008, 5].

Как мы видим, понятие «чрезвычайная ситуация» включает в себя множество аспектов, связанных с проявлением всесторонне происходящих процессов в жизнедеятельности общества.

Нам представляется, что военные действия, происходившие на территории современной Чеченской Республики в 1999-2004 гг., сформировали особое психологическое пространство, в формировании которого решающую роль сыграла социальная составляющая, отразившая этнорегиональные особенности республики, что в итоге сказалось на клинико-психологическом проявлении посттравматического стрессового расстройства (ПТСР). «В тоже время, – пишут А.В. Булгаков, Е.В. Митасова, – вооруженные действия по восстановлению конституционного правопорядка на территории Чеченской Республики имели ряд отличительных социальных и психологических особенностей, накладывающих особый отпечаток на клинико-психологические проявления ПТСР...» [Булгаков А.В., Е.В. Митасова 2005, 107].

Длительные чрезвычайные ситуации неизбежно формируют жизненный уклад общества и в значительной степени оказывают влияние на способность к адаптационным процессам и на качество жизни в целом. В этой связи нами была предпринята попытка сравнительного анализа деформированности традиционных норм поведения в семье и вне ее, – какие аспекты норматив-

ной регуляции поведения пострадали больше, а какие остались почти в неизменном состоянии. Одновременно мы сравнили степень негативного влияния экстремальных условий военного времени на состояние здоровья - физическое и психическое, с одной стороны, и степень деформации традиционных норм поведения - с другой. Для этого мы обозначили нижеприведенную цель исследования и наметили методы исследования вышеуказанных проблем.

Цель - исследовать изменения привычного поведения, связанного с традициями, нравами, обычаями в результате разрушения нормальных социально-экономических условий жизнедеятельности. Исследовать степень негативного влияния экстремальных условий военного времени на состояние здоровья - физическое и психическое, с одной стороны, и степень деформации традиционных норм поведения - с другой.

Материал и методы. По специально разработанному опроснику, включающему 10 вопросов, было проведено обследование 200 жителей Чеченской Республики, в т.ч. 100 жителей пунктов временного размещения (ПВР) и 100 студентов юридического факультета ГОУ ВПО «Чеченский государственный университет».

Результаты и их обсуждение. На первый вопрос: «Изменилось ли Ваше мнение о людях, об их нравственных качествах в связи с их поведением в экстремальных условиях?» - ответили:

- стал (стала) меньше доверять, осторожнее относиться к людям - 145 чел. (69 %) из 210 человек, в т.ч. студенты - 79 чел. (72 %) из 110 чел., жители пунктов временного размещения (ПВР) - 66 чел. (66 %) из 100).

Таким образом, видно, что люди после пережитых тяжелых испытаний военного времени стали меньше доверять, проявляют подозрительность. Как нам думается, одной из основных причин такого результата стало психическое переутомление. Частые случаи снижения активной функции памяти среди студентов, когда не могут правильно запечатлеть одно длинное предложение при многократном предъявлении. Так, и среди людей среднего и старшего возрастов наблюдается снижение активной функции памяти, быстрое утомление, рас-

сеянность внимания и т.д.

Таким образом, можно проследить тенденцию прямого влияния вышеуказанных причин на соматическое, психическое и физическое состояния, нежели на традиционные нравственные нормы поведения - первичные ценностные установки и этнические устойчивые образования.

На вопрос: «Изменились ли взаимоотношения между родителями и детьми в Вашей семье?» - ответили:

- не изменились, остались в прежней форме (всего утверждений - 106 (50,5 %), в т.ч. студенты - 70 (64 %), жители ПВР - 36 (36 %); появились проблемы из-за нехватки времени для контакта с ними в связи с трудовой занятостью (всего утверждений - 41, в т.ч. студенты - 5, жители ПВР - 36).

По результатам опроса студентов можно судить о некоторой материально-экономической защищенности со стороны их родителей (5% имеют острые материальные проблемы). По сравнению с жителями пунктов временного размещения (ПВР) - это на 6 порядков выше, и в этом одна из основных причин отрицательного физического, психического, соматического и фрустрационного состояния.

Также 86 % студентов выразили согласие в вопросе:

- «Должна ли жена работать или нет?» - всего 14 % опрошенных ответили отрицательно.

Этот же показатель в сравнении с довоенным периодом мог быть намного категоричнее в сторону неодобрения. Таким образом, это свидетельствует о том, что женщины взяли на себя мужские социальные роли и стремятся быть экономически независимыми, нравственно сильнее, ответственнее, а мужчины избегают своей традиционной социальной роли главы и кормильца семьи. Мы можем полагать, что происходит изменение мировосприятия и изменение первичного ролевого поведения.

В вопросе: «Участились ли случаи насилия в Вашей семье от агрессии, связанной с эмоциональными перенапряжениями в экстремальных условиях?»

- выразили полное согласие - 31 %;
- затруднились ответить - 69 %.

В вопросе: «Чем объясняется то, что

в домах престарелых появились лица чеченской национальности, чего раньше не было?»

- 6 % ответили: «Им лучше находиться в этих домах, чем у плохих родственников»;

- 57 % объяснили: «Родственный коллективизм не имеет сейчас традиционной силы»;

- 37 % воспринимают такие случаи как задевающие их национальное достоинство и самолюбие.

Основной вопрос, который задавался в анкетах на протяжении одного года, – «Что в жизни имеет наибольший приоритет: материальное или духовное?». Необходимо отметить, что подавляющее большинство опрошенных (а это более 60-65 %) отдали свое предпочтение духовно-нравственным ценностям, имеющим первичное значение в традиционной (этнической) культуре, к которой, несомненно, относится и этническая культура чеченцев. В результате этого опроса отчасти выявились также концептуальные нравственные приоритеты современных чеченцев, которые в целом отражаются в: 1) уважении к старшим; 2) сострадании; 3) чести; 4) патриотизме; 5) воле; 6) стремлении к свободе (уход от социальных ограничений); 7) выдержке; 8) почитании женщины; 9) гостеприимстве и т.д.

Выводы:

1. Проведенное исследование не выявило существенных деформаций традиционных обычаев и традиций в рамках устойчивого этнического образования, сопряженных с первичным комплексом нравственных ценностей традиционной чеченской семьи.

2. Фиксируется ухудшение физического и психосоматического состояния различных возрастных категорий людей, переживших последствия посттравматического стрессового расстройства (ПТСР).

3. Обнаружена деформация устойчивой эмоциональности, сформировавшаяся в условиях длительной чрезвычайной ситуации, характеризующаяся участившимся проявлением возбужденного состояния.

4. Выявлено наличие у лиц, переживших длительную чрезвычайную ситуацию,

дезориентированности в пространстве, характерным сопровождением которой является паническая неустойчивость психики.

5. Отмечается изменение мировосприятия и социально-ролевого поведения мужчин и женщин по сравнению с довоенным периодом.

6. Более четко фиксируются отдельные элементы окружающей картины мира, что позволяет нам говорить об изменениях в восприятии окружающей социокультурной действительности.

В целом необходимо понимать, что проблема последствий длительной чрезвычайной ситуации остается открытой, что, как нам представляется, станет предметом новых исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ахмедова Х.Б. Посттравматические стрессовые расстройства: Учебно-методическое пособие. М.: Московский педагогический государственный университет, 1998. С. 3.
2. Акаев В.Х. Изучение основных причин социально-психологической напряженности в Чеченской Республике и выработка мер по ее терапии – актуальная задача социальной работы // Региональная научно-практическая конференция Южного федерального округа «Психическое здоровье населения в условиях длительной чрезвычайной ситуации»: Материалы конференции (27-28 апреля 2007 года, Грозный). Владикавказ: ООО «Принт», 2007. С. 18.
3. Булгаков А.В., Митасова Е.В. Межгрупповая адаптация специалистов-реабилитологов / Академия военных наук. М., 2005. С. 107.
4. Идрисов К.А., Джамурзаев А.У. Психиатрическая помощь населению чеченской Республики: состояние и перспективы // Региональная научно-практическая конференция Южного федерального округа «Психическое здоровье населения в условиях длительной чрезвычайной ситуации»: Материалы конференции (27-28 апреля 2007 года, Грозный). Владикавказ: ООО «Принт», 2007. С. 93.
5. Психологическая реабилитация и оказание психологической помощи населению, пострадавшему от стихийных бедствий / Детский Фонд ООН (ЮНИСЕФ). М., 2008. С. 5.

N. Yarychev

TRANSFORMATION HABITUAL BEHAVIOR UNDER CONDITIONS OF PROLONGED EMERGENCY: THE CASE OF THE EFFECTS OF MILITARY ACTION IN THE

CHECHEN REPUBLIC IN 1999-2004. (RESULTS OF EMPIRICAL RESEARCH)

Abstract. In this paper, we attempt to reflect the specifics of the transformation of the habitual behavior in protracted emergencies (PTSR-PTSD), in particular the local military conflict, are usually the cause of the formation of a human post-traumatic stress disorder.

The practical part of the study is conceptually based on the results of empirical studies have helped to confirm the theoretical assumption of interest to our problem and summarize some of its components.

Key words: posttraumatic stress disorder, habitual behavior, psychological stability, fighting, physical and mental health.

УДК 159.9.072.4

Чарышева С.Р.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРСОНАЛА ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности процесса социально-психологической адаптации персонала к кризисным условиям на примере практического исследования конкретной организации. Структура социально-психологической адаптации является проблемой, которая имеет огромное практическое значение для эффективного управления персоналом, в особенности в неблагоприятных условиях. В исследовании выявляются основные последствия социально-экономического кризиса, их влияние на социально-психологическое состояние персонала организации. Проанализированы компоненты адаптации, их взаимосвязь, выделены наиболее важные компоненты успешной адаптации в условиях негативной внешней среды. Обосновывается необходимость комплексного подхода к управлению адаптацией, включающего формирование единого видения перспектив компании её персоналом, развитие ценностной структуры организации, оптимизации показателей социально-психологической удовлетворенности работников, сплоченности рабочих групп.

Ключевые слова: структура, социально-психологическая адаптация, экономический кризис.

Оптимизация системы управления персоналом является неотъемлемым ком-

понентом антикризисного управления организацией. Руководители и менеджеры отделов персонала находятся «на линии огня» в условиях кризиса - от успеха их деятельности напрямую зависит обеспечение выживания и будущности компании. Стратегическое мышление, мотивирование и обеспечение лояльности сотрудников, развитие и обучение персонала в условиях недостатка ресурсов, коренных изменений в жизни компании – все это задачи, выполнение которых обеспечивает наилучшие позиции компании на рынке, её конкурентоспособность.

По результатам исследования проблематики мы можем сделать вывод об отсутствии комплексного видения антикризисного управления персоналом в большей части компаний РФ и Европы и, более того, об отсутствии систематически разработанных практических программ. Применяемые в большинстве компаний меры по сокращению расходов на персонал (включая материальное и нематериальное стимулирование), экономически не обоснованы. Основная ошибка, по мнению Ramón Valle Cabrera и Simon L. Dolan, состоит в том, что компании определяют области сокращения расходов, не принимая во внимание и не анализируя последствия проводимых изменений [2]. Данный подход характеризуется отрицательным влиянием на адаптированность персонала к изменяющимся условиям внешней среды, на сплоченность

* © Чарышева С.Р.

персонала, его лояльность и, как следствие - на эффективность работы организаций в целом [3].

Социально-психологическая адаптация сопровождает развитие организации, ее персонала и является необходимым для успешного приспособления и выживания организации в целом в изменяющихся условиях внешней среды. В логике нашего исследования, адаптация персонала является процессом, «объединяющим» внешние ситуационные факторы (будь то кризисные ситуации, либо условия нормального режима «штатного» функционирования), с эффективностью (организации в целом и трудовых коллективов, в частности), регулирующим баланс удовлетворенности сотрудников, их социально-психологического состояния и их приспособленности к внешним и внутренним условиям организации.

Разработка программы исследования социально-психологической адаптации персонала в условиях экономического кризиса включает в себя определение проблематики, объекта исследования, детального описания предмета, базы исследования, его этапов и прикладных научно-практических методов исследования. Необходимо констатировать состояние персонала с точки зрения социально-психологических критериев и предложить модели воздействия на процесс адаптации, который бы привел к оздоровлению социально-психологического климата в организации, повышению эффективности труда и обеспечения устойчивости персонала в ситуации нестабильности, которая чрезвычайно сильно обуславливает, в том числе, негативные эффекты в области управления персоналом.

Анализ теоретических источников и эмпирических данных позволяет предложить авторский взгляд на социально-психологическую адаптацию персонала к условиям кризиса как на процесс, обусловленный несколькими наиболее важными факторами. Рассмотрим подробнее некоторые положения, подкрепляемые данными практических исследований.

Мы провели прикладное социально-психологическое исследование для выявления особенностей и раскрытия содержательных характеристик факторов и детерминант успешной адаптации персо-

нала к условиям кризиса. В исследовании участвовали сотрудники (N=125) российского предприятия ОАО «ТГК-2», ведущей территориальной генерирующей компанией Севера России с доминирующей долей акций ОАО РАО «ЕЭС России» в уставном капитале. Акции ТГК-2 включены в Котировальный список ММВБ и РТС. Территория, на которой работает «ТГК-2», - это Архангельская, Вологодская, Костромская, Новгородская, Тверская и Ярославская области; в числе объектов - более 15 ТЭЦ. В исследовании приняли участие высшее руководство организации (топ-менеджмент) и персонал среднего уровня, включенный в процесс социально-психологической адаптации в организации. Использовались следующие методики: «Опросник оценки уровня социально-психологической адаптации работника предприятия» Р.Х. Исмаилова, «Опросник ценностей» Ш. Шварца, опросник стратегий поведения «Копинг-тест» А. Лазаруса, а также - разработанные специально для проводимого исследования анкета видения будущего организации и анкета экспертных оценок проявлений кризиса. Также были использованы данные исследования организационного климата, проведенного в 2007 году отделом персонала организации. Обработка данных проводилась в программе Statistica 6.0.

В качестве введения в проблему психологической адаптации персонала к изменяющимся условиям предлагаем рассмотреть экспертные оценки последствий экономического кризиса и их влияние на социально-психологическое состояние персонала. По результатам ранжирования данных, полученных по экспертным оценкам руководства организации, наиболее отрицательно влияющими на состояние персонала социально-психологическими последствиями являются следующие (см. табл.)

Отметим, что перечисленные последствия могут оказывать непосредственное влияние как на личность, так и на группу. Каждое из этих свойств способно иметь как отрицательные, так и положительные воздействия по отношению к персоналу. Как пример, в условиях кризиса интенсификация труда сотрудников может носить амбивалентный эффект - оставшиеся в компании сотрудники испытывают перегрузки, выполняя работу вместо уволенного пер-

Дублирование функций, перегруженность персонала	75*
Дифференциация социальных групп на успешные и неуспешные	65
Изменение психологического самочувствия персонала	63
Социально-психологическая напряженность	63
Интенсификация труда	58
Неудовлетворенность оплатой труда	58
Потеря «профессиональной среды» - отток квалифицированного персонала	50
Изменения принципов взаимосвязи и взаимоотношений между результатом и вознаграждением	50
Изменение мотивационной составляющей, неопределенность роли работника в организации	50
Повышение укрепление фундаментальных ценностей и внимания к качеству продукции	48
Нестандартность в принятии решений	48
Отсутствие видения перспективы	48
Проблема ориентировки в социальной действительности работника	48
Паралич внутренней инициативы	38

*) от 100% возможных по каждому показателю.

сонала, однако, это и положительный стимул – именно им оказано доверие и на них возложена ответственность по выполнению работы. Однако эти данные указывают на серьезное значение профилактики дезадаптации персонала по ряду рассматриваемых факторов в антикризисном управлении организацией.

Структура социально-психологической адаптации персонала является для исследователя центральной проблемой, определенным «черным ящиком», и несет огромное практическое значение для эффективного управления адаптацией. Соответственно этому были выбраны методы изучения структуры адаптации. Они основаны на анализе отдельных ее компонентов по данным, полученным с помощью методики «Опросник уровня социально-психологической адаптации», предложенной Р. Х. Исмаиловым и модифицированной нами для выявления значимых связей с докризисным положением. При анализе данных переменными для нас являются конкретные компоненты социально-психологической адаптации, а именно: 1) отношение к большой группе (организации); 2) отношения между коллегами; 3) удовлетворенность своим положением в коллективе; 4) отношение к малой группе; 5) удовлетворенность условиями труда; 6) удовлетворенность собой на работе; 7) оценка коллективизма; 8) удовлетворенность работой; 9) отношение к руководителю; 10) удовлетворенность работой до кризиса.

Анализ данных показал наличие значимых корреляций между всеми компонентами социально-психологической адаптации. Значимая связь установлена также между общим уровнем социально-психологической адаптации, рассчитываемым по сводной шкале, и удовлетворенностью работой до кризиса. Мы предполагаем, что показатель удовлетворенности работой является устойчивым индикативным критерием, и в то же время - весомым детерминирующим фактором социально-психологической адаптации в условиях изменений внешней среды.

В свою очередь, наиболее сильная корреляция переменной «Удовлетворенность работой до кризиса» обнаруживается с переменными «Отношение к большой группе (организации)», «Удовлетворенность собой на работе», «Коллективизм». Из вышесказанного можно предположить, что успешность социально-психологической адаптации персонала предприятия к условиям кризиса больше зависит от его приверженности к организации и своей работе, чем от, скажем, удовлетворенности условиями труда, отношения к руководителю. Мы можем сделать вывод, что на персонал организации при адаптации к кризисным условиям наибольшее влияние оказывают факторы:

- положительного отношения к организации (сформированный образ организации как поддерживающего во время кризисных изменений, социальная подде-

ржка, лояльность, доверие и т.п.);

- удовлетворенность своим положением в коллективе и уровень коллективизма (определенность своей роли в группе, сплоченность и др.);

- удовлетворенность собой в работе и удовлетворенность собственным содержанием своей работы (определенность профессиональной роли, признание, знание своего функционала, приверженность к профессии и т.п.).

Отметим, что общий уровень социально-психологической адаптации в конкретной организации равен 75 баллам из 120 (69,16%), что не является оптимальным, а приближается к нижнему порогу среднего уровня. В 2007 году специалистами отдела персонала компании также проводилось исследование социально-психологического состояния персонала организации в рамках проведения оценки организационного климата. Уровень удовлетворенности оценивался как средний. Наиболее благоприятной особенностью организационного климата являлся социально-психологический фактор условий труда, а также взаимоотношения с коллегами и руководством, взаимопонимание в коллективе, уровень ответственности работников и отношение к делу. Количество баллов по отдельным шкалам указывает на источники дезадаптации. Мы можем сделать вывод о том, что в данном случае источниками дезадаптации является пониженный уровень следующих шкал: 1) отношение к большой группе (организации); 2) удовлетворенность условиями труда; 3) удовлетворенность собой на работе; 4) удовлетворенность работой; 5) отношение к руководству.

Принимая во внимание анализ корреляций факторов успешной социально-психологической адаптации к условиям кризиса (см. выше), мы можем сделать однозначный вывод, что в данном случае необходимо уделить первоочередное внимание таким показателям, как: отношение к большой группе (организации), удовлетворенность собой на работе (положительная оценка своего вклада в работу), удовлетворенность работой (содержанием труда). Ведь именно эти факторы являются наиболее влиятельными в ситуации адаптации персонала к кризисным условиям.

Подчеркнем, что одним из наиболее

значимых компонентов адаптации оказалось именно отношение сотрудников к организации, в которой они работают. Таким образом, подтверждается мнение о том, что важнейшим направлением работы является создание и развитие ценностно-ориентационной системы организации и «образа достижения» организации – «видение», по сути, есть созидание “желаемого будущего” через мысленное распределение существующих ресурсов по нуждам, потребностям – для реализации стратегического плана компании» [4]. В связи с необходимостью углубленного изучения сформированности ценностно-ориентационных структур и видения перспективного будущего в организации мы провели исследование уровня и особенностей видения будущего (образа достижения) организации. При анализе полученных данных мы оценивали общую направленность и установку ответов на заданные вопросы, и это дало возможность классифицировать ответы по следующим группам (см. табл.).

Мы видим, что негативные и безразличные настроения в отношении к организации преобладают на момент проведения исследования, более чем у 40% персонала. В 2007 году сотрудники оценивали перспективы развития компании следующим образом: 20% - респондентов считали, что развитие компании пойдет в лучшую сторону; 27% без изменений; 5% уверенно заявили о негативных перспективах; 48% не могли оценить перспективы развития.

Практическая работа по адаптации персонала данной конкретной организации к условиям кризиса должна включать работу по формированию образа организации, доведению до сотрудников ценностей и норм организации, знания её целей и задач, конкретных направлений её деятельности, перспектив и положительного образа организации в будущем. Изучение и работа с групповыми ценностями, видением и стилем руководства помогает оптимизировать процессы адаптации к кризису. Отделы, имеющие единые ценности, видение, обладают сформированным положительным отношением к организации, что положительно сказывается на уровне социально-психологической адаптации персонала. В качестве первой меры может быть принято объявление благодарности сотрудникам за

Дезориентация и отсутствие ответа	22,6*
Ориентация на профессионализм и ответственность в работе	20,3
Безразличие	12,3
Ориентация на взаимное уважение, сотрудничество	7,6
Уверенность в переменах к лучшему	6,1
Ориентация на конкретные конструктивные варианты	5,9
Ориентация на личностные взаимоотношения	5,6
Пессимизм	5,4
Ориентация на уникальность организации	3,5
Ориентация на клиентов	3,3
Обусловленность внешними причинами	3,3
Преодоление трудностей	3,2
Ориентация на выгоды	1,0

Примечание: данные в % от общего числа ответов.

участие в работе по заполнению анкет видения – «...поощрение личного видения, поскольку цели, объединяющие людей, возникают сначала как цели глубоко личные, а их источником являются личные системы ценностей и притязаний» [5]. Необходимо также повышать удовлетворенность сотрудников своим положением в коллективе и уровень коллективизма путем развития определенности своей роли в группе, оптимизации сплоченности и других социально-психологических характеристик малых групп. Третье направление работы в данной организации предполагает повышение удовлетворенности сотрудников содержанием своей работы – устранение дублирования функционала, определение карьерных перспектив и профессиональной роли, признание как специалиста.

Отметим, что исследование проблем адаптации персонала к изменяющимся условиям внешней среды нуждается в продолжении. Необходимо создание дополнительных исследовательских методик, разработка и внедрение программ адаптации в практику как для коммерческого, так и для некоммерческого сектора. Перспективным является исследование и включение в модель адаптации отдельных свойств и направлений деятельности организаций по отношению к персоналу, таких, как поддержка в кризисных условиях, работа по объединению и сплочению коллектива, созданию и внедрению ценностно-смысловых структур. Отдельным направлением практических и теоретических исследований может являться мониторинг адаптацион-

ной успешности персонала организаций по установленным критериям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ramón Valle Cabrera / Simon L. Dolan Managing Human Resources: How to Attract, Retain and Develop Successfully Human Capital During a Time of Transformation (Madrid, McGraw Hill, 2007).
2. Caye J.-M., Dyer A., Strack R., Leicht M., Minto A. Creating People Advantage: How to Address HR Challenges Worldwide Through 2015 // Сайт Boston Consulting Group [Электронный ресурс] / BCG, 2008. Загл. с экрана.
3. Фрайлингер К. Сила видения. М., 1997.
4. Лапыгин Ю.Н. Построение управленческой команды. Владимир: ВлГУ, 2006.

S. Charysheva

FEATURES OF THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF PERSONNEL ORGANIZATION IN CRISIS: RESULTS OF THE

Abstract. The article deals with CCA-ture of the process of socio-psychological adaptation of personnel to the Cree-crisis conditions in the specific example of practical research organization. The structure of social and psychological adjustment is a problem-I, which has great practical importance for the effective management of personnel, especially in adverse conditions. In the investigation of identified major consequences of socio-economic crisis, its impact on the socio-psychological state of the personnel of the Organization. Analyzed the components of adaptation, their relationship, выде-mined the most important components of success-

ful adaptation to the environment negatively the environment. Substantiates the need for integrated approach to the management of adaptation, including the formation of a single form-tion prospects of the company by its staff, the development of the value structure

of the organization, optimize the performance of socio-psychological satisfies the creation of workers, the cohesion of the working groups.

Key words: structure, socio-psychological adaptation, economic crisis.

УДК 159.9:316.6

Гареев Р.Р.

ГОСТИНИЧНЫЕ АНТИКОНФЛИКТНЫЕ МОДЕЛИ: СУЩНОСТЬ И ПРЕИМУЩЕСТВА *

Аннотация. Цель, которую ставит перед собой автор при написании данной статьи – показать преимущество наличия специализированных антиконфликтных моделей в гостиницах для минимизации конфликтов в отношениях с гостями и внутри рабочего коллектива. Опираясь на теоретическую базу и эмпирические исследования, проведенные в одной из гостиниц Москвы, выявлены основные причины зарождения конфликтов и представлены современные методы по их разрешению. Рассмотрены некоторые мировые гостиничные антиконфликтные модели и приведены аргументы для создания единой системы по разрешению конфликтов в российских отелях, вне зависимости от их географического места расположения и уровня предоставляемых услуг.

Ключевые слова: конфликт, антиконфликтная модель, гостиница, услуга, система.

Очевидно, что ежегодное появление новых отелей ведет к тому, что конкуренция на рынке гостиничных услуг усиливается, а основным конкурентным преимуществом становится повышение качества услуг. Требования гостей к обслуживанию растут по мере их пребывания в той или иной гостинице. Как мелкие, так и серьезные недочёты гостиничных служб могут породить серьёзный **конфликт**, что негативно отразится на имидже предприятия и лишит его потенциальных потребителей [3, 4].

Конфликт – это столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, имений или взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия [1,423]. Понятие «конфликт» изучается давно и имеет множество теорий, изучаемых специалистами в конфликтологии, психологии и социологии (Г. Спенсер, Л. Козер, Т. Парсон, Н. Коряк и т.д.), каждая из которых по-своему трактует данное явление, но все они, так или иначе, приходят к одному выводу: конфликт – сложное, внезапно возникающее явление, опирающийся на **конфликтогены** и захватывающий различные стороны (участников) данного события, нежелательный в любом обществе, в любой группе людей.

Конфликт имеет множество типов, уровней и разное количество участников, из-за чего не всегда своевременно может быть правильно выявлен и разрешён.

Выделяют четыре типа конфликтов, имеющих место в гостинице:

1. Между руководителем и сотрудниками (группа-личность).

Руководство каждой службы предъявляет достаточно высокие требования к кадрам (стаж работы в данной сфере, коммуникабельность, владение компьютером, владение иностранным языком, стремление к карьерному росту и т.п.), однако после успешной адаптации результат работы может не удовлетворить их.

2. Межличностные конфликты:

В гостиницах работают люди с различными чертами характера, взглядами и ценностями. Все прошли жесткий отбор по

* © Гареев Р.Р.

большому количеству критериев, каждый работник считает свою кандидатуру самой достойной. Иногда многие просто не в состоянии ладить друг с другом.

3. Между сотрудниками и гостями гостиницы (группа-личность, межличностный):

Самым распространённым конфликтом в гостинице является недопонимание гостей и обслуживающего персонала. Конфликт может развиваться до критического уровня, если сотрудник не знает, как и что нужно сделать, чтобы помочь гостю и выполнить его просьбу.

4. Между подразделениями гостиницы (межгрупповой):

В гостинице представлено множество служб по обслуживанию и работы с гостями. Каждая служба заинтересована в собственном успехе и максимальном качестве предоставляемых услуг. Обычно, сотрудничая с другими подразделениями, одна служба может работать только на себя, не беспокоясь о проблемах и дополнительной работе, предоставленных своим коллегам [4,193].

Проведя эмпирическое исследование разрешения конфликтных ситуаций в некоторых гостиницах Москвы, включающее в себя наблюдение, психологическое тестирование персонала (тесты К. Томаса, М. Снайдера, В.Ф. Ряховского) и интервью, был сделан вывод о том, что основные конфликты в гостинице происходят с гостями, после чего идут руководители и, в последнюю очередь, сотрудники соряются между собой (см. рис. 1).

Также были опрошены сотрудники кадровых отделов и служб приёма и раз-

мещения двадцати трёх гостиниц Москвы различной звездности, как входящих в транснациональные корпорации, так и работающие в индивидуальном порядке. Главный вопрос, который был задан: «Применяется ли гостиничным предприятием или корпорацией специализированная программа обучения нового персонала, включающая в себя основные методы и приёмы по разрешению конфликтных ситуаций внутри коллектива работников, а также с гостями?» Оказалось, что специализированная модель по разрешению конфликтных ситуаций успешно применяется в большинстве только гостиницами, входящими в известные ТНК. Что касается российских гостиничных предприятий, то здесь ситуация неоднозначна. По данным, полученным от кадровых агентств, только три из тринадцати российских гостиниц имеют чёткую программу по обучению новых сотрудников, ещё в четырёх предприятиях существуют тренинги по повышению квалификации и начальному обучению только что пришедших сотрудников, но специализированной модели не существует, и совершенно отсутствует хоть какое-то специальное обучение в семи гостиницах, где нового сотрудника просто приставляют к более опытному коллеге, который своими словами объясняет ему специфику работы и основные обязанности (см. рис. 2).

Чтобы избежать этого, каждая гостиница должна иметь в наличии собственную антиконфликтную модель. **Антиконфликтная модель** - это совокупность методов и последовательно выполняемых действий, опирающихся на выработанную документацию и стандарты, характерные для предпри-

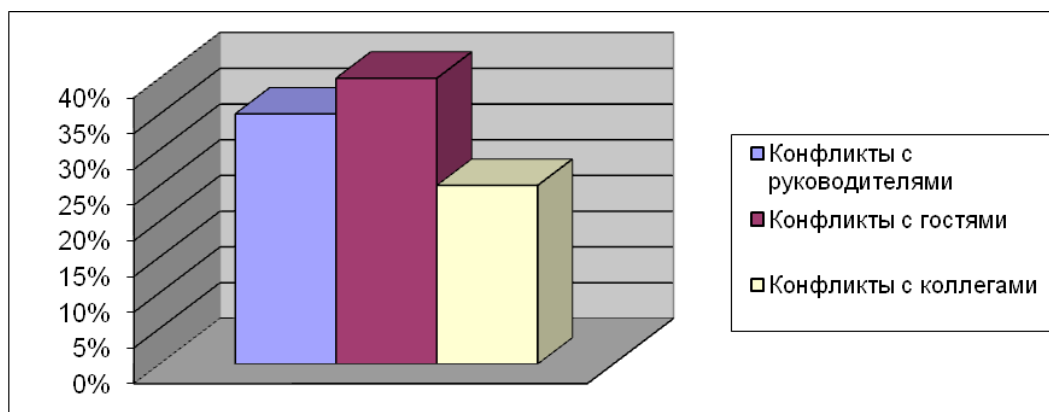


Рис. 1. Уровень конфликтных ситуаций в гостиницах Москвы

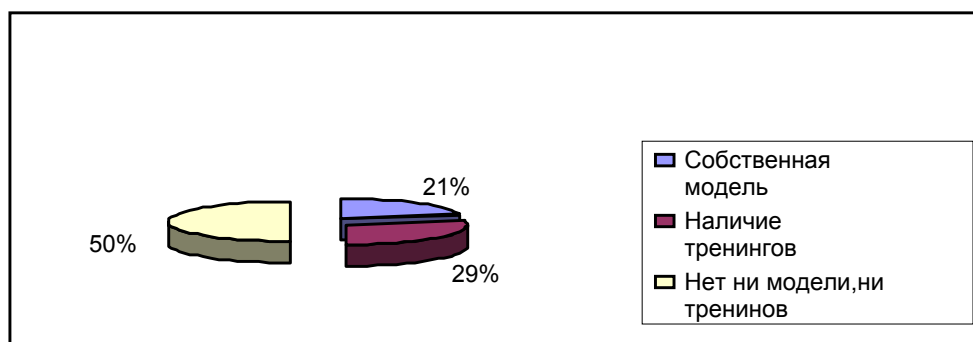


Рис. 2. Способы обучения сотрудников в российских гостиницах

ятия и применяемые им для эффективного функционирования и контролирования деятельности своих работников, требующие ежегодного совершенствования.

Преимущества антиконфликтных моделей:

- позволяют минимизировать конфликты как внутри предприятия, так и с потребителями его услуг;
- улучшают качество обслуживания и сохраняют положительные настрой всех сторон конфликта;
- экономят время и силы обслуживающего персонала;
- приближают российский уровень обслуживания в гостиницах к европейским стандартам, где антиконфликтные модели уже давно эффективно используются;
- дают возможность эффективно конкурировать с крупнейшими западными гостиничными комплексами [2].

На основе полученных данных можно с уверенностью говорить о неразвитой методической системе российских гостиниц. Отсутствие собственных программ, редкое присутствие тренингов – вот всё, чем могут «похвастаться» гостиницы Москвы. Нежелание тратить дополнительные деньги на тренинги, психологов, оборудование, отрицание подобных методик из-за их непонимания – в большинстве случаев основные причины низкого профессионального уровня работников гостиниц и сложностей внутри коллектива из-за незнания собственных прав, обязанностей и специфики работы.

На основе полученной информации и проведённых исследований можно предложить два варианта разрешения изучаемой проблемы.

Во-первых, необходимо ввести положение, разработанное правительством РФ

«Об обязательной разработке и внедрении внутриорганизационной программы по обучению нового персонала и разрешению конфликтных и чрезвычайных ситуаций в гостиничных предприятия на территории РФ». Данное положение обяжет владельцев гостиниц к разработке собственных специализированных программ и тренингов, которые они игнорировали ранее или отказывались использовать, опираясь на собственные взгляды. В результате те предприятия, которые откажутся от подобной процедуры, будут закрыты или им будут даны отсрочки до определённого времени. Контроль выполнения данного постановления может быть передан службам по стандартизации и сертификации, которые также ежегодно будут проверять эффективность и соблюдение его выполнения.

Плюсы данного положения очевидны:

- Гостиницы в России по стандартам качества и обслуживания приблизятся к европейским стандартам.
- Конфликтные ситуации между гостем и работником будут минимальны.
- Произойдёт так называемая «очистка» гостиничного рынка России от некачественных и плохо обустроенных предприятий, предоставляющих некачественный сервис.

Вторым предложением является проведение ежегодных выставочных мероприятий по предоставлению многочисленным потребителям гостиничных услуг информации и наглядного материала о методах разрешения конфликтов и совершенствований сервиса гостиничными предприятиями. Каждая гостиница-участница сможет продемонстрировать свои модели, доказать их эффективность и убедить потенциальных

потребителей в том, что, именно пребывая у них, он получит максимальный комфорт, внимание и качественные услуги. Ежегодные выставки будут привлекать всё больше новых участников, которые поймут их выгоду по следующим причинам.

- Есть возможность заинтересовать ту публику, которая в дальнейшем станет постоянными гостями.

- Данные выставки – хорошая само-реклама и очень привлекательны для потенциальных инвесторов.

- Неучастие в данной выставке негативно отражается на гостинице, так как это может доказывать отсутствие у неё собственной антиконфликтной модели или нежелание её демонстрировать в связи некачественной эксплуатацией.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Курбатов В.И. Конфликтология. Ростов н/Д: Феникс, 2007. 445 с.
2. Мосина Л. Кадровый менеджмент. № 4, 2007. С. 11-13.
3. Тимохина Т.Л. Организация и обслужива-

ние туристов: Учебное пособие. М.: ИД «Форум»: ИНФРА-М, 2009. 352 с.

4. Кусков А.С. Гостиничное дело: Учебное пособие. М.: ИД «Дашков и Ко», 2009. 328 с.

R. Gareev

ANTIDISPUTED HOTEL MODELS: ESSENCE AND ADVANTAGES

Abstract. The purpose of a writing of this article – to show advantages of presence of specialised antidisputed models in hotels for minimisation of conflicts in relations with guests and in working collective. Based on theoretical base and the empirical researches spent in one of hotels of Moscow, principal causes of origin of conflicts are revealed and modern methods under their permission are presented. Some world hotel antidisputed models are considered and arguments for creation of uniform system under the resolution of conflicts in the Russian hotels, without dependence from their geographical location and level of given services are resulted.

Key words: conflict, antidisputed model, hotel, service, system.

УДК 159.947

Мецлер В.В.

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МАТЕРИНСТВЕ И ОТЦОВСТВЕ НА ЭТАПЕ ЮНОШЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ*

Аннотация. В статье раскрываются содержательные особенности социальных представлений о материнстве и отцовстве в юношеском возрасте. На основании анализа экспериментального исследования показано, что содержание социальных представлений о материнстве и отцовстве на этапе юношеской социализации имеет содержательные различия в зависимости от факторов гендера и группового статуса, хотя в целом образ матери и отца сохраняет положительную коннотацию.

Ключевые слова: материнство, отцовство, социальные представления, гендер, групповой статус, образ матери и отца.

Глобальные перемены, произошедшие в последние десятилетия в нашей стране, обусловили необходимость исследования процесса социализации, так как затронули практически все стороны жизни общества, в том числе привели к изменению социально-психологических представлений о материнстве и отцовстве. Поскольку в последние десятилетия в обществе отчетливо прослеживаются изменения, касающиеся вопросов пола, а также намечается тенденция их постепенного преобразования, особый интерес вызывает вопрос о том, как социум влияет на формирование и закрепление в общественном и индивидуальном сознании гендерной идентичности как компонента основы социализации. В связи

* © Мецлер В.В.

с этим встает целый ряд вопросов, непосредственно связанных с процессом социализации в юношеском возрасте: как изменились за последнее время представления о мускулинности и феминности, материнстве и отцовстве, предлагаемые обществом индивиду, каковы особенности личностных систем социальных ценностей.

В условиях либерализации половой морали, ослабления воспитательной функции семьи, ее дестабилизации и появления большого числа неполных семей полоролевая социализация детей и подростков превратилась в стихийный, фактически неуправляемый процесс. Возникает объективная необходимость в исследованиях процесса становления полоролевого самосознания и полоролевой самореализации молодежи как особой психологической проблемы, решение которой должно учитывать влияние образа жизни членов семьи и непосредственного социального окружения на возникновение и развитие образа мира (и образа себя) как представителя определенного пола, реализующего свое предназначение.

Содержание материнской и отцовской роли и критерии успешности их выполнения производны от гендерного порядка и конкретно-исторических форм брака и семьи. Влияние матери и отца на развитие личности ребенка может быть различным в краткосрочной и в долгосрочной перспективе, а кроме того, всегда необходимо уточнять, на какие именно черты и свойства ребенка влияют мать и отец, и насколько значим в этом аспекте пол ребенка и возраст. Особый интерес представляет содержание социальных представлений о матери при достижении репродуктивного возраста, т.е. в период юности.

В этом русле осуществлялись разработки, в частности, Г.М. Андреева, Н.М. Щелованова, А.Я. Варги, Э.С. Эйдемиллера, Г.Т. Хоментausкаса и др. Проведенное Т.Н. Счастной и М.Ю. Чибисовой [1;3] эмпирическое исследование показывает, что материнство и отцовство может быть рассмотрено как социально-психологическая проблема через призму таких феноменов, как гендерные различия, возраст, социальный статус, референтная группа, социальные роли. В то же время можно предположить, что социально-психологический

подход к изучению материнства и отцовства может не ограничиваться лишь этими концептами и целесообразно, помимо этого, рассматривать материнство и отцовство как самоценный феномен социального познания, причем особый интерес в этом смысле приобретает рассмотрение социальных представлений о материнстве и отцовстве. Ключевую роль в изучении данной проблемы приобретают образы матери и отца, репрезентирующий специфическое содержание нормативных и дескриптивных представлений о материнстве и отцовстве.

Немногочисленные исследования по психологии материнства и отцовства практически не отражают особенностей формирования представлений о материнстве и отцовстве в контексте гендерной идентичности. В существующих исследованиях отсутствует подробный анализ содержания образа матери и отца, что, в свою очередь, не позволяет полно и подробно проводить диагностику индивидуальных материнских и отцовских особенностей, причин девиантного материнства и отцовства, разрабатывать методы их психологической профилактики и коррекции. В связи с этим большое значение имеет целостное представление о феномене материнства и отцовства, его содержании, структуре и онтогенетическом формировании.

Достижение цели исследования обеспечивалось комплексным подходом к формированию выборочной совокупности репрезентативной выборки. На основании выделенных статистических, профессиональных и демографических параметров была сформирована совокупная выборка учащихся, принявших участие в исследовании (160 человек). В качестве испытуемых были привлечены учащиеся одиннадцатых классов московских школ и студенты психологических факультетов московских вузов. Всего в исследовании приняли участие 80 девушек и 80 юношей в возрасте 17-20 лет (из них: 80 учащихся одиннадцатых классов и 80 студентов высших учебных заведений).

Исследование включало в себя три этапа. **На первом** этапе был проведен анализ литературы по теме исследования, а также были подобраны методы и методики исследования. **На втором этапе** была проведена эмпирическая часть исследования, ко-

торая была разбита на две части. Это было продиктовано рамками учебного процесса, а также необходимостью разделить объем предъявляемых методик. Достоверность информации достигалась с помощью принципа анонимности опроса. **Третий этап** работы включал в себя количественную и качественную обработку данных, обработку данных с применением математической статистики, а также интерпретацию полученных результатов.

В результате количественной обработки данных с помощью ключа методики были получены следующие результаты: у 100% опрошенных девушек индекс по методике С. Бэм заключается в пределах от -1 до 1, что свидетельствует об андрогинном типе половой идентичности, т.е. в личности сочетаются как мужские, так и женские качества.

Среди юношей 80% опрошенных можно отнести к представителям андрогинного типа, остальные 20% обладают ярко выраженными маскулинными характеристиками. Для подтверждения значимости различий нами была проведена статистическая обработка данных с помощью t -критерия Стьюдента. В результате были получены следующие результаты:

$t_{эмп} = 4,14$ при $t_{кр} = 2,66$ для $P = 0,01$

Таким образом, обнаруженные нами различия между результатами группы юношей и девушек значимы более чем на уровне 0,01%. Иначе говоря, выраженность гендерных характеристик у юношей выше, чем у девушек.

Возможно, полученные результаты свидетельствуют о том, что сама организация половой идентичности имеетковую специфику. По результатам нашего исследования мы можем предположить, что мальчики отличаются значительно более жесткой дифференциацией смыслового пространства по признаку пола, у них крайне редки случаи, когда эталоны женственности и мужественности оказываются слитыми между собой. Полученные нами результаты подтверждают имеющиеся в литературе данные о том, что для мальчиков дифференциация эталонов мужественности и женственности более важна, чем для девочек. Объяснение причины выраженной позитивной гендерной мужской

идентичности мы находим также в интерпретационных схемах отечественных психологов. Несомненно также, что в современном обществе к юношам предъявляют более жесткие требования как со стороны ближайшего социального окружения, так и со стороны общества в целом.

У девочек, напротив, не возникает ситуации, при которой им приходилось бы затрачивать значительные усилия для соответствия нормам и ожиданиям взрослых, поэтому процесс становления их представлений о себе как о девочках в целом более схематичен и не сопряжен с драматическими коллизиями. Тем не менее к девушкам сейчас предъявляется множество различных и порой противоречивых требований. Женщины в современном обществе должны одновременно выполнять несколько социальных ролей, некоторые из которых могут выполнять только женщины (мать, сестра), а также те, которые исторически являлись мужскими (все роли, связанные с получением профессии и построением карьеры). Таким образом, для успешной реализации своих социальных ролей девушкам необходимо развивать в себе как типично феминные, так и маскулинные характеристики.

Также по результатам данной методики можно выделить те характеристики, которые отметили у себя наибольшее число респондентов. Все опрошенные девушки отмечали у себя такие качества, как вера в себя, способность помочь, склонность защищать свои взгляды, жизнерадостность, нежность, умение сочувствовать, понимание других, сострадание, искренность, способность утешить, привлекательность, собственная позиция, умение дружить, любовь к детям.

Большинство опрошенных юношей характеризуют себя такими качествами, как вера в себя, способность защищать свои взгляды, способность помочь, склонность защищать свои взгляды, удачливость, сила, надежность, умение сочувствовать, понимание других, привлекательность, мужественность, собственная позиция, умение дружить, амбициозность, честолюбие. Соотношение мужских и женских качеств отражено в табл. 1, где обозначены феминные (Ф), маскулинные (М), а также нейтральные (Н) качества, которые получили наибольшее количество выборов ис-

пытуемых.

Анализ полученных результатов позволяет говорить о том, что девушки более единодушны в оценке наличия у себя тех или иных качеств, некоторые качества отмечают у себя все 100% опрошенных. Среди юношей максимальный показатель - 80% респондентов, отмечающих у себя наличие предложенных качеств. Возможно, это объясняется тем, что юноши находятся на различных этапах своего полового созревания, а соответственно, на различных стадиях формирования «Я-концепции» и гендерной идентичности в частности (что было отражено в полученных выше результатах). Девушки же, по нашим данным, находятся примерно на одинаковом этапе формирования гендерной идентичности.

Таким образом, по результатам, полученным с помощью опросника «Определение психологического пола» С. Бэм, мы можем сделать вывод, что у девушек в личности сочетаются как типично феминные, так и маскулинные качества, что свидетельствует о невыраженной гендерной идентичности. У юношей того же возраста маскулинные характеристики выражены более ярко, что связано с более четкой идентификацией себя с представителями своего пола.

Также мы можем предположить, что девушки в этом возрасте обладают приблизительно одинаковым типом психологического пола (андрогинным), в отличие от юношей, представители которых разделяются на обладателей маскулинного, а также андрогинного типа психологического пола.

Для исследования источников информации, из которых подростки получают информацию о том, как должны себя вести мужчины и женщины, нами была использована методика, разработанная И.К. Каширской.

Следует отметить, что освоение социальных ролей происходит как сознательно, так и на подсознательном уровне благодаря всем основным источникам и каналам информационного воздействия: семье, школы/института, общества сверстников, средств массовой информации, литературы и искусства. В бланках этой методики респондентам предлагалось попарно сравнить десять предложенных источников информации (мать; отец; другие взрослые;

школа/институт; друзья; теле- и радиопередачи; газеты, журналы; художественная литература; специальная литература; кинофильмы) и выбрать в каждой паре тот, который, на их взгляд, является более влиятельным.

Анализ степени влияния различных источников информации показал следующее. В юношеском возрасте и на девушек, и на юношей наибольшее влияние оказывает мать. У юношей на втором и третьем местах расположились соответственно друзья и кинофильмы, у девушек на втором месте также оказались друзья, а на третьем - отец. Юноши показали себя более ориентированными на информацию, которую они получают при просмотре кинофильмов, чем девушки. Вероятно, это связано с тем, что юноши и девушки смотрят разные фильмы, многие девушки увлечены различными сериалами, а юноши имеют возможность получать информацию более широко и целенаправленно, отдавая предпочтение видеофильмам. Влияние содержания кинофильмов на процесс половой социализации, на формирование мужских и женских моделей поведения несомненно. Этот вопрос требует специального исследования, так как в настоящее время разнообразная кинопродукция, часто сомнительного содержания, является очень доступным и влиятельным источником информационного воздействия на молодежь. Остальные средства массовой информации постепенно начинают оказывать влияние, но оцениваются пока невысоко. Наименьшее влияние как на девушек, так и на юношей оказывает художественная и специальная литература. Современные юноши часто признают, что читают мало, а герои художественных произведений, входящих в школьную программу, не являются для них образцами для подражания.

Проведенная статистическая обработка данных с помощью t-критерия Стьюдента показала различия по значению кинофильмов, как источника информации.

$t_{эмп} = 3,51$ при $t_{кр} = 2,66$ для $P = 0,01$

Обнаруженные нами различия между группой юношей и девушек значимы более чем на 0,1% уровне. Таким образом, значимость кинофильмов как источника информации о поведении мужчины и женщины

для юношей выше, чем для девушек того же возраста.

Также с помощью *t*-критерия Стьюдента были выявлены достоверные различия в отношении подростков к специальной литературе. С вероятностью 95% ($t_{\text{эмп}} = 2,15$ при $t_{\text{кр}} = 2$ для $P = 0,05$) можно утверждать, что девушки определяют специальную литературу как более влиятельный источник информации.

Статистически значимые различия были выявлены также в отношении юношей и девушек к значимости теле- и радиопередач.

$t_{\text{эмп}} = 2,37$ при $t_{\text{кр}} = 2$ для $P = 0,05$.

Таким образом, с вероятностью 95% теле- и радиопередачи оказывают большее влияние на юношей, чем на девушек.

Проанализировав полученные результаты, можно увидеть, что наибольшее влияние на процесс формирования гендерной идентичности оказывают представители ближайшего социального окружения (родители и друзья). Наименьшее влияние на подростков имеет различного вида литература. Возможно, это связано с тем, что современные подростки мало времени уделяют чтению. Тем не менее, для девушек специальная литература является более значимым источником информации. Юноши, в свою очередь, больше подвержены влиянию кинофильмов, а также теле- и радиопередач.

Для выявления гендерных составляющих «Я-концепции» личности подростков в своем исследовании мы использовали тест двадцати утверждений «Кто я?». Заполняя бланк методики, подросток указывает роли и характеристики-определения, с которыми он себя соотносит, идентифицирует, то есть с социальным статусом и теми чертами, которые, по его мнению, он обладает.

При анализе ответов респондентов на этот опросник мы столкнулись с тем, что не все испытуемые способны назвать 20 характеристик себя самих. Возможно, это также связано с тем, что современные подростки мало времени уделяют чтению и собственному самообразованию. Возможно также, что такое скудное заполнение бланка методики связано с нежеланием респондентов участвовать в опросе, и это можно расценивать, как попытку саботировать эксперимент. Мы можем предположить, что

данное явление связано с тем, что человек с менее развитым представлением о себе (или более «закрытый») дает меньше ответов. Поскольку принято считать, что те характеристики самого себя, которые испытуемый записывает в начале своего списка, в наибольшей мере актуализированы в его сознании, являются в большей мере осознаваемыми и значимыми для субъекта, при анализе бланков ответа мы принимали во внимание только первые десять ответов респондентов.

Итак, юноши в основном использовали следующие слова: человек, мужчина, умный, красивый, «геймер» (человек, который много играет в компьютер), спортсмен, ученик/студент, школьник, сильный, серьезный, друг, внук, сын, гражданин. Результаты опроса показали, что для юношей в этом возрасте важно осознавать себя мужчиной. Не менее важны семейные и профессиональные роли (сын и ученик). В описании себя большинство респондентов также употребляют слова «спортсмен», «сильный», «серьезный», «гражданин», которые имеют ярко выраженную маскулинную окраску.

Мы можем предположить, что к возрасту 17-20 лет у юношей складывается четкое представление о себе как представителе определенного пола. Они приписывают себе характеристики, соответствующие полу, а также указывают любимые занятия, типичные для мужчин (спортсмен, «геймер»). Некоторые респонденты ассоциировали себя с известными представителями мужского пола (см. приложение 8), например, с политическими деятелями (Ленин, Абрамович), а также литературными героями (Супермен, Бетмен). Следует также отметить, что среди ответов испытуемых отсутствовали какие бы то ни было характеристики, которые могут ассоциироваться с женским полом (например, нежный или заботливый).

Все это, на наш взгляд, подчеркивает желание юношей соответствовать стереотипным представлениям о типичном мужчине, а также влияние ближайшего социального окружения (поскольку семейные роли оказались на первых местах по упоминанию) на формирование этих стереотипов.

Рассмотрим далее результаты обра-

ботки ответов на вопрос теста «Кто Я?» среди девушек. Большинство опрошенных использовали в описании самих себя следующие слова: дочь, подруга, девушка, человек, ученица/студентка, нежная, любимая, продолжатель рода, красивая, умная, веселая, жизнерадостная, стройная.

Полученные данные говорят о том, что для девушек такая характеристика, как «девушка» является значимой, но она не находится на первом месте, к тому же ее указали всего лишь 30% участвовавших в исследовании представительниц женского пола. Гораздо выше по значимости оказались семейные, профессиональные, а также межличностные роли (дочь, подруга, ученица/студентка). Следует отметить, что для девушек-подростков оказывается важной их внешность. Они гораздо чаще юношей употребляют слова «красивая», «стройная», «симпатичная», «привлекательная». Несомненно, что акцентирование внимания на внешности чаще всего ассоциируется с типично женским поведением. Также респондентами часто использовались такие феминные характеристики, как «нежная», «отзывчивая», «скромная», «заботливая» и так далее. Наравне с этим многими участницами опроса использовались и маскулинные характеристики («энергичная», «волевая», «лидер», «максималистка», «активная»).

Выявленное нами сочетание в «Я-концепции» девушек как женских, так и мужских характеристик, а также большая значимость профессиональных ролей («ученица», «будущая студентка», «будущий работник») по сравнению со всеми остальными социальными ролями, подтверждает полученные нами результаты по методике С. Бэм. Возможно, что гармоничное сочетание феминных и маскулинных характеристик в личности помогает девушкам реализовывать их первостепенные роли – быть ученицей, а также в будущем стать студенткой и профессионалом.

Мы также сравнили значимость составляющих Я-концепции среди юношей и девушек. Установлено, что и для девушек и для юношей важна такая индивидуальная характеристика, как «человек». Для юношей быть мужчиной важнее, чем для девушек – быть девушкой. Для девушек более значимо быть подругой, чем для юноши

– другом. Быть сыном или дочерью одинаково значимо для подростков обоего пола. Для девушек быть ученицей важнее, чем юношам – быть учениками. Для представителей обоего пола одинаково важна их внешность («красивый»).

Также большинство юношей, отвечая на вопрос «Кто я?», в основном указывают маскулинные, а девушки – феминные характеристики.

Для составления характерологических портретов типичных мужчины и женщины нами были использованы модифицированный вариант опросника С. Бэм «Определение психологического пола. Большинство женщин», а также модифицированный вариант опросника С. Бэм «Определение психологического пола. Большинство мужчин». Данные, полученные в результате обработки этих методик, позволили сопоставить, насколько качества, которые отмечают у себя респонденты, соответствуют представлениям подростков о том, какими характеристиками обладают типичные мужчины и женщины.

Таким образом, на втором этапе нашего исследования респондентам предлагалось заполнить бланки методик и отметить наличие или отсутствие у большинства женщин и мужчин названных качеств. Для начала рассмотрим сложившийся у респондентов образ большинства мужчин.

По описанию 40% юношей, большинство мужчин получили индекс по методике С. Бэм меньший -1, т.е. обладающие маскулинным типом личности. Оставшиеся 60% респондентов мужского пола, судя по описанию, обладают андрогинным типом половой идентичности.

Что касается девушек, то, по мнению 36,7% опрошенных, большинство мужчин обладает маскулинным типом личности, и 63,3% девушек описывает мужчин как носителей характеристик андрогинного типа личности. Полученные данные позволяют говорить о том, что представления о характеристиках мужчин у юношей и девушек различаются незначительно. Это было также подтверждено нами с помощью t-критерия Стьюдента ($t_{\text{эмп}} = 0,023$ при $t_{\text{кр}} = 2$ для $P = 0,05$). Таким образом, мы можем утверждать, что представления юношей и девушек о характеристиках, которыми обладают большинство мужчин, значимо не

различаются.

Девушки характеризуют большинство мужчин как склонных защищать свои взгляды, жизнерадостных, удачливых, сильных, ревнивых, способных к лидерству, склонных к риску, привлекательных, мужественных, имеющих собственную позицию, умеющих дружить, агрессивных и обладающих духом соревнования.

Юноши характеризуют большинство представителей своего пола как верящих в себя, способных помочь, склонных защищать свои взгляды, независимых, атлетичных, удачливых, сильных, надежных, склонных к риску, быстрых в принятии решений, мужественных, умеющих дружить, а также обладающих духом соревнований.

Юноши и девушки в большинстве своем приписывают мужчинам типично маскулинные качества, а также качества, являющиеся нейтральными. Таким образом, представления юношей и девушек о психологическом поле большинства мужчин совпадают со стереотипными представлениями о качествах, которыми должен обладать типичный мужчина.

Также мы провели корреляционный анализ между результатами по методике С. Бэм «Определение психологического пола» среди юношей с их результатами по методике С.Бэм «Определение психологического пола. Большинство мужчин». По результатам проведения статистической обработки с применением t-критерия Стьюдента были получены следующие результаты: $t_{\text{эмп}} = 1,535$ при $t_{\text{кр}} = 2$ для $P = 0,05$. Это означает, что нет статистически значимых различий между представлениями юношей о характеристиках большинства мужчин и их собственным психологическим полом.

Рассмотрим теперь представления юношей и девушек о большинстве женщин. По результатам обработки бланков по методике С. Бэм «Определение психологического пола. Большинство женщин» 33,3 % опрошенных юношей характеризуют большинство женщин как представителей феминного типа личности, остальные 66,7 % респондентов приписывают женщинам наличие как мужских, так и женских качеств, т.е. андрогинного типа личности.

Среди опрошенных девушек мнения о характеристиках большинства женщин разделились. 23,3% респондентов характе-

ризуют большинство женщин как представительниц феминного типа личности, 70% отмечают наличие у женщин как типично женских, так и мужских качеств. Оставшиеся 6,7% опрошенных считают, что у большинства женщин преобладают качества, характерные для маскулинного типа личности. Следует отметить то, что большая часть юношей приписывает женщинам феминные характеристики, девушки же, наоборот, характеризуют женщин как более маскулинные личности.

Проведенный статистический анализ с помощью t-критерия Стьюдента не выявил различий между выборками ($t_{\text{эмп}} = 1,527$ при $t_{\text{кр}} = 2$ для $P = 0,05$). Таким образом, можно сделать вывод, что представления юношей и девушек о характеристиках, которыми обладает большинство женщин, значимо не различаются.

Юноши описывают большинство женщин как способных помочь, жизнерадостных, застенчивых, нежных, падких на лесть, удачливых, умеющих сочувствовать, ревнивых, заботящихся о людях, понимающих других, сострадательных, способных утешить, привлекательных, мягких, умеющих дружить, доверчивых, любящих детей и подверженных условностям.

Девушки характеризуют большинство женщин как верящих в себя, способных помочь, жизнерадостных, нежных, удачливых, женственных, надежных, умеющих сочувствовать, ревнивых, заботящихся о людях, понимающих других, сострадательных, искренних, способных утешить, привлекательных, сердечных, мягких, умеющих дружить, доверчивых, а также любящих детей.

В ходе исследования установлено, что юноши и девушки приписывают большинству женщин в основном феминные, а также нейтральные качества.

Мы также провели корреляционный анализ между результатами по методике С. Бэм «Определение психологического пола» среди девушек с их результатами по методике С. Бэм «Определение психологического пола. Большинство женщин». По результатам проведения статистической обработки с применением t-критерия Стьюдента были получены следующие результаты: $t_{\text{эмп}} = 2,414$ при $t_{\text{кр}} = 2$ для $P = 0,05$. Это означает, что существуют статистически значимые

различия между представлениями девушек о характеристиках большинства женщин и их собственным психологическим полом. Девушки приписывают большинству женщин более яркие феминные характеристики, по сравнению со собственным психологическим полом.

Исходя из анализа полученных результатов модифицированного варианта опросника С. Бэм «Определение психологического пола. Большинство женщин», а также «Определение психологического пола. Большинство мужчин», юноши и девушки в совокупности приписывают мужчинам и женщинам психологические характеристики, соответствующие биологическому полу описываемых людей.

Нами не было выявлено значимых различий между психологическими характеристиками юношей и теми характеристиками, которые они приписывают большинству представителей своего пола. В случае сравнительного анализа представлений девушек о психологических характеристиках большинства женщин и их собственных характеристик были выявлены различия, значимые на уровне 95% – девушки описывают большинство женщин как более феминных личностей, чем они сами.

В нашем эмпирическом исследовании были изучены аспекты, отражающие процесс становления гендерной идентичности у подростков.

Изучив психологический пол испытуемых, мы пришли к заключению, что у девушек в личности сочетаются как типично феминные, так и маскулинные качества, что свидетельствует о несформированной гендерной идентичности. У юношей того же возраста маскулинные характеристики выражены более ярко, что связано с более четкой идентификацией себя с представителями своего пола. Следует подчеркнуть, что в результате проведения статистической обработки данных было подтверждено, что обнаруженные нами различия между результатами группы юношей и девушек значимы более чем на уровне 0,01%. Таким образом, с вероятностью 99% можно утверждать, что выраженность гендерных характеристик у юношей выше, чем у девушек.

Для того чтобы выявить факторы, оказывающие влияние на процесс социализации

в юношеском возрасте, а также формирующие стереотипы полоролевого поведения в нашем исследовании был использован опрос, позволяющий ранжировать основные источники информации о том, как должны себя вести мужчины и женщины (т.е. источники, транслирующие существующие в обществе стереотипы полоролевого поведения). В результате обработки полученных данных мы выявили, что наибольшее влияние на процесс формирования гендерной идентичности у юношей и девушек оказывают представители ближайшего социального окружения (родители и друзья). На юношей также большое влияние оказывают кинофильмы. Наименьшее влияние на респондентов имеет различного вида литература.

Полученные в ходе нашего эмпирического исследования сведения подтверждают имеющуюся в психологической литературе информацию о значимости межличностного общения в юношеском возрасте. Несомненное влияние на процесс гендерной социализации в настоящее время оказывают такие средства массовой информации, как кино и телевидение. Именно из этих источников молодежь черпает модернизированные стереотипы полоролевого поведения, тогда как классические стереотипы, отраженные в литературе, оказываются вне поля зрения современных юношей и девушек.

В дальнейшем, при анализе ответов респондентов, полученных в результате обработки теста двадцати утверждений «Кто Я?», который был использован для исследования полоролевых составляющих «Я-концепции» в юношеском возрасте, было выявлено, что для юношей быть мужчиной важнее, чем для девушек быть – девушкой. Таким образом, мы можем предположить, что для юношей этого возраста гендерные компоненты, составляющие Я-концепцию личности, более сформированы. Для представителей обоего пола важны их межличностные и семейные роли (подруга, сын). Девушки чаще юношей отмечают свои профессиональные роли. В связи с этим мы можем предположить, что для успешной реализации своих профессиональных ролей девушкам необходимо развивать в себе качества, исторически приписываемые мужчинам (вера в себя, собственная позиция, амбициозность и т.д.), что и было

подтверждено в результате нашего исследования.

В задачи нашего исследования также входило составление на основе ответов респондентов характерологических портретов типичных мужчины и женщины. Для этой цели нами были использованы модифицированный вариант опросника С. Бэм «Определение психологического пола. Большинство женщин», а также модифицированный вариант опросника С. Бэм «Определение психологического пола. Большинство мужчин», позволяющие выделить черты, приписываемые подростками представителям того или иного пола.

Судя по полученным нами данным, юноши и девушки в совокупности приписывают мужчинам и женщинам психологические характеристики, соответствующие биологическому полу описываемых людей. При этом нами не было выявлено значимых различий между психологическими характеристиками юношей и тех характеристик, которые они приписывают большинству представителей своего пола. Это позволяет говорить о том, что юноши в основной своей массе подвержены стереотипным представлениям о характеристиках, которыми должны обладать мужчины, и стараются соответствовать этим стереотипам.

Мы также предприняли попытку сопоставить, насколько качества, которые отмечают у себя респонденты, соответствуют представлениям подростков о том, какими характеристиками обладают типичные мужчины и женщины. В случае сравнительного анализа представлений девушек о психологических характеристиках большинства женщин и их собственных характеристик были выявлены различия, значимые на 95% уровне – девушки описывают большинство женщин как более феминных личностей, чем они сами. Статистически значимых различий между представлениями юношей о характеристиках большинства мужчин и их собственным психологическим полом выявлено не было, т.е. юноши положительно идентифицируют себя с большинством мужчин и, вероятно, стремятся соответствовать существующему в обществе образу «настоящего мужчины».

Таким образом, мы можем сделать вывод, что стереотип «типичной женщины» в настоящее время изменяется в от-

вет на меняющуюся ситуацию в обществе. Соответственно, подрастающее поколение девушек присваивает уже не исторически сложившийся стереотип феминизированной женщины, а тип женщины, обладающей одновременно мужскими и женскими характеристиками.

Сопоставим семантические пространства представлений юношей и девушек о материнстве и отцовстве, полученные в результате применения процедуры факторного анализа оценок по шкалам семантического дифференциала. Рассмотрим результаты факторизации оценок отцовства, данных юношами и девушками.

Представленная в таблице 1 факторная структура представлений девушек об отцовстве демонстрирует их слабую структурированность. Так первый фактор, наряду с переменными, характеризующими активность, влияние, богатство и решительность, включает в себя оценки раскованности, общительности, страстности и возбужденности. В данный фактор вошли шкалы «верность» и «постоянство», а также – «красота», «ум», «здоровье», «ухоженность». Содержание данного фактора указывает на то, что в составе представлений девушек о феномене отцовства преобладающими являются оценки активности, постоянства, общительности и раскованности, богатства и влияния.

Второй фактор включает в себя шкалы «либеральность», «тактичность», «гуманность», «спокойствие» в сочетании с «улыбчивостью» и «радостью». В составе фактора также шкалы, характеризующие «хозяйственность» и «эрудированность».

В структуре третьего фактора выделены шкалы, описывающие практичность, уверенность и занятость в сочетании с яркостью, загадочностью и порывистостью.

Факторная структура оценок отцовства девушками показывает, что их представления неструктурированы и эмоциональны.

Факторизация оценок юношей позволяет выделить следующую структуру представлений об отцовстве. Первый фактор включает в себя шкалы, описывающие красоту и ухоженность. В состав фактора входят также шкалы «страстность» и «улыбчивость». Таким образом, красота, по представлениям юношей, кроме уxo-

Таблица 1

**Факторная структура представлений об отцовстве, составленная
на основе факторизации оценок юношей и девушек**

Оцениваемый объект – «отцовство»				
Фактор	Девушки		Юноши	
	Объясн. % дисперсии	Структура фактора	Объясн. % дисперсии	Структура фактора
1	52%	Активность (0,7939) Страстность (0,8479) Общительность (0,8064) Решительность (0,7407) Влиятельность (0,7956) Богатство (0,7056) Ум (0,7259) Красота (0,7491) Здоровье (0,6786) Верность (0,7503) Постоянство (0,7159) Раскованность (0,6254) Ухоженность (0,7669) Возбужденность (0,6171)	20,9%	Страстность (0,853) Красота (0,8198) Улыбчивость (0,7214) Ухоженность (0,7801)
2	10,5%	Радость (-0,7473) Хозяйственность (-0,7073) Улыбчивость (-0,699) Либеральность (-0,712) Гуманность (-0,6593) Эрудированность (-0,5969) Спокойствие (-0,7991) Тактичность (-0,5238)	13,7%	Активность (-0,797) Радостность (-0,6092) Яркость (-0,7771) Ум (-0,6464) Здоровье (-0,7373)
3	6,6%	Яркость (0,7964) Практичность (0,5187) Порывистость (0,8293) Уверенность (0,6245) Занятость (0,6953) Загадочность (0,6371)	11,9%	Богатство (-0,801) Практичность (-0,7382) Деловитость (-0,8323) Уверенность (-0,7695) Постоянство (-0,6962)
4			8,2%	Влиятельность (-0,6104) Хозяйственность (-0,7746) Эрудированность (0,5259) Спокойствие (-0,5921)
5			8%	Общительность (-0,6457) Порывистость (-0,7447) Гуманность (-0,795) Возбужденность (-0,8429)
6			5,8%	Либеральность (0,5243) Раскованность (0,6608) Загадочность (0,7279) Тактичность (0,6997)

женности, включает в себя страстность и улыбчивость.

Здоровье и ум во втором факторе соседствуют с активностью, радостностью и яркостью. Можно предположить, что именно шкалы «здоровье» и «ум» предо-

пределяют активность, яркость и радость в представлениях юношей об отцовстве.

Третий фактор составлен шкалами, отражающими деловые качества оцениваемого образа. Так, богатство здесь сочетается с практичностью, деловитостью, уверен-

ностью и постоянством.

Хозяйственность, эрудированность, влияние и спокойствие составляют четвертый фактор.

В оценках юношей порывистость и возбужденность сочетаются с общительностью и гуманностью. Именно эти шкалы составляют содержание пятого фактора.

Либеральность и тактичность, а также раскованность и загадочность составляют содержание шестого фактора.

Отметим более четкую факторную структуру оценок отцовства юношами. Их представления об отцовстве включают в себя позитивное настроение, здоровье и ум, деловые качества, влияние и спо-

Таблица 2

Факторная структура представлений о материнстве, составленная на основе факторизации оценок юношей и девушек

Оцениваемый объект – «материнство»				
	Девушки		Юноши	
	Объясн. % дисперсии	Структура фактора	Объясн. % дисперсии	Структура фактора
1	53,4%	Активность (0,7955) Страстность (0,8134) Общительность (0,684) Решительность (0,6852) Радостность (0,7875) Яркость (0,7381) Ум (0,6977) Красота (0,7922) Здоровье (0,8415) Улыбчивость (0,7126) Верность (0,6432) Уверенность (0,8128) Свобода (0,7326) Либеральность (0,7346) Раскованность (0,8108) Ухоженность (0,6884) Эрудированность (0,607) Загадочность (0,8271) Тактичность (0,658)	25,4%	Красота (0,6289) Здоровье (0,7938) Хозяйственность (0,785) Ухоженность (0,6951)
2	9,3%	Самостоятельность (-0,7634) Богатство (-0,4347) Практичность (-0,6588) Хозяйственность (-0,5772) Возбужденность (-0,7686)	11,14%	Порывистость (0,7093) Свобода (0,6487) Либеральность (0,6485) Гуманность (0,6426) Возбужденность (0,8001)
3	5,5%	Влиятельность (-0,6441) Деловитость (-0,4276) Постоянство (-0,5058) Гуманность (-0,4731) Спокойствие (-0,7714)	9,24%	Общительность (-0,652) Радость (-0,5502) Ум (-0,7397) Улыбчивость (-0,6289) Верность (-0,7977) Уверенность (-0,6069) Постоянство (-0,5875) Тактичность (-0,686)
4			7,5%	Самостоятельность (-0,7326) Активность (-0,5632) Решительность (0,771) Влиятельность (-0,7489)
5			6,9%	Страстность (-0,7368) Практичность (-0,5343) Рискованность (-0,6716) Эрудированность (-0,7034) Загадочность (-0,6003)

койствие, общительность и тактичность.

Представленная факторная структура оценок юношами и девушками материнства позволяет проанализировать содержание рассматриваемого феномена.

Первый фактор в оценках девушек феномена материнства составлен шкалами, характеризующими активность, страстность, решительность, верность, уверенность, свобода наряду с тактичностью, а также общительность, либеральность, раскованность, улыбочивость, радостность, яркость. Также в данный фактор вошли шкалы «ум», «здоровье», «красота», «ухаживаемость», «эрудированность». Содержание данного фактора отражает эмоциональное отношение девушек к феномену материнства. Второй фактор содержит шкалы, характеризующие деловые качества матери, ее самостоятельность, практичность, хозяйственность, уровень благосостояния в сочетании с оценкой степени возбужденности. Третий фактор отражает оценку степени влиятельности матери, ее авторитета и содержит шкалы «влиятельность», «деловитость», «постоянство». Отметим, что в этом же факторе вошли шкалы «гуманность» и «спокойствие», что показывает важность для девушек эмоциональной стабильности матери, которая сопровождает деловитость и приводит к ее постоянству и влиятельности.

Таким образом, в целом можно выделить три ключевых составляющих представлений о материнстве у девушек: практичность и хозяйственность, эмоциональная стабильность и влиятельность, а также совокупность характеристик, отражающих всевозможную гамму эмоционально-ценностного отношения.

Рассмотрим факторную структуру оценок материнства юношами. Первый фактор представлен следующими шкалами: «красота», «здоровье», «хозяйственность», «ухаживаемость». Содержание данного фактора отражает представление о матери как о красивой, ухоженной, улыбочивой хозяйке.

Второй фактор содержит характеристики эмоциональной устойчивости (шкалы «порывистость» и «возбужденность») в сочетании с моральными качествами («гуманность», «либеральность», «свобода»). Таким образом, юноши связывают эмоци-

ональную устойчивость матери с ее способностью к либеральности.

Третий фактор включает в себя характеристики положительно окрашенного эмоционального состояния («радость», «улыбочивость»), уверенности в себе («уверенность», «постоянство»), общительности («общительность», «тактичность»), ума и верности.

Четвертый фактор включает в себя шкалы («самостоятельность», «активность», «решительность», «влиятельность»), отражающие степень авторитетности матери.

Содержание пятого фактора составлено характеристиками, отражающими возможность матери осуществлять нестандартные и нетрадиционные поступки. Так в этот фактор вошли шкалы «страстность», «загадочность», «рискованность», «эрудированность».

На наш взгляд, представленная факторная структура представлений юношей о материнстве отражает традиционное и стереотипное представлений о ее ролевом поведении. Так, мать представлена в оценках юношей как, прежде всего, «хозяйка», способная к любви и ласке, общительная. Однако отметим, что в факторную структуру оценок юношей вошли также характеристики, отражающие влиятельность и авторитет матери, определяемый ее самостоятельностью, активностью, решительностью и влиятельностью.

В целом необходимо отметить значительное содержательное расхождение в представлениях о материнстве у юношей и девушек. Так, если у девушек хозяйственность матери сочетается с самостоятельностью, богатством, практичностью и возбужденностью, то у юношей мать – красивая, ухоженная здоровая хозяйка. Девушки, в отличие от юношей, отмечают степень эмоциональной озабоченности матери вопросами хозяйства и благосостояния семьи. Юношей разводят способность матери к гуманизму и либеральности и ее авторитетность. Для девушек же влиятельность и гуманизм – это характеристики одного порядка.

Таким образом, представления о материнстве у девушек менее соответствует традиционным социальным стереотипам, в отличие от таковых у юношей.

Одной из детерминант формирования содержания социальных представлений о материнстве и отцовстве и является групповой статус личности. Данные исследования позволяют говорить о любопытной тенденции. Высокостатусные старшеклассники склонны оценивать мать максимально высоко, тогда как самые низкие оценки дают среднестатусные испытуемые. Более того, оценки, полученные на выборке высокостатусных старшеклассников, самые высокие из всех экспериментальных данных. Низкостатусные старшеклассники достаточно высоко оценивают мать по параметру оценки, а по параметру силы их показатели практически совпадают с показателями высокостатусных (табл. 3).

Мы полагаем, что данный феномен возможно интерпретировать, опираясь на положения М.Ю. Кондратьева о специфике отношений межличностной значимости в группе [3]. Содержание социальных представлений о матери у высокостатусных старшеклассников отражает их положение в системе отношений межличностной значимости: высокий статус проявлен в высоких позитивных оценках. Отметим, например, что показатели оценки приближены к возможному максимальному значению.

Низкостатусные старшеклассники демонстрируют компенсаторные тенденции, стремясь к более высокому статусу, что и проявлено в более высоких оценках. У среднестатусных старшеклассников их положение в системе отношений межличностной значимости отражено в более низких, чем у двух других групп, оценках.

Здесь мы видим феномен, аналогичный тому, который мы наблюдали при изучении представлений о матери. Высокостатусные старшеклассники склонны оценивать отца максимально высоко, тогда как самые низкие оценки дают среднестатусные испытуемые. Низкостатусные старшеклассники достаточно высоко оценивают отца по параметру оценки, а по параметру силы их показатели практически совпадают с показателями высокостатусных (табл. 4).

В отличие от старшеклассников, у студентов нет специфических различий между высокостатусными, среднестатусными и низкостатусными членами группы. У всех сохраняется тенденция к более высоким оценкам отца по параметру силы (табл. 5).

Таким образом, при исследовании особенностей содержания социальных представлений об отце и матери у студентов и старшеклассников в зависимости от их

Таблица 3

Различия в содержании социальных представлений о матери у старшеклассников в зависимости от интегрального группового статуса

	Высокостатусные	Среднестатусные	Низкостатусные
Оценка	2,5725	1,6430	2,0714
Сила	2,2833	1,5263	2,2857
Активность	2,2222	1,5088	1,7738

Таблица 4

Содержание представлений об отце в зависимости от интегрального группового статуса старшеклассников

	Высокостатусные	Среднестатусные	Низкостатусные
Оценка	2,3841	1,6636	2,091
Сила	2,000	1,6316	2,0279
Активность	1,9444	1,4561	1,9286

Таблица 5

Содержание представлений об отце в зависимости от интегрального группового статуса студентов

	Высокостатусные	Среднестатусные	Низкостатусные
Оценка	1,5145	1,3629	1,6087
Сила	2,0000	2,0769	1,8824
Активность	1,4444	1,2949	1,2451

положения в системе отношений межличностной значимости мы обнаружили, что у старшеклассников при оценке обоих родителей наблюдается следующая закономерность: высокостатусные и низкостатусные испытуемые дают более высокие оценки по всем параметрам, а самые низкие оценки дают среднестатусные испытуемые.

Содержание социальных представлений о матери у высокостатусных старшеклассников отражает их положение в системе отношений межличностной значимости: высокий статус проявлен в высоких позитивных оценках. Низкостатусные старшеклассники демонстрируют компенсаторные тенденции, стремясь к более высокому статусу, что и проявлено в более высоких оценках. У среднестатусных старшеклассников их положение в системе отношений межличностной значимости отражено в более низких, чем у двух других групп, оценках.

Представляется важным, что у студентов подобной закономерности не обнаружено ни по содержанию представлений об отце, ни по содержанию представлений о матери. Мы полагаем, что это может быть связано с тем, что в студенческом возрасте членство в группе имеет менее личностно значимый характер и в меньшей степени отражает содержание устойчивых личностных конструкторов.

Таким образом, подводя итог нашему исследованию, сформулируем следующие выводы. Содержание социальных представлений о материнстве и отцовстве в период юношеской социализации имеет содержательные различия в зависимости от факторов гендера, возраста и группового статуса,

хотя в целом образ матери и отца сохраняет положительную коннотацию.

Безусловно, наше исследование намечает дальнейшие перспективы для рассмотрения феномена материнства в русле психологии социального познания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 2005. 303 с.
2. Счастливая Т.Н., Чибисова М.Ю. Феноменология материнства как социально-психологическая проблема // Социально-психологические проблемы образования. Вопросы теории и практики: Сборник научных трудов. Вып. 4, часть 1 /Под.ред.М.Ю. Кондратьева. М.: МГППУ, 2006. С. 67-72.
3. Кондратьев М.Ю., Кондратьев Ю.М. Психология отношений межличностной значимости. М.: Пер Сэ, 2006. 272 с.

V. Metsler

FEATURE OF THE MAINTENANCE OF SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT MOTHERHOOD AND PATERNITY AT A STAGE OF YOUTHFUL SOCIALISATION

Abstract. In article substantial features of social representations about motherhood and paternity at youthful age reveal. On the basis of the experimental research analysis it is shown that the maintenance of social representations about motherhood and paternity at a stage of youthful socialisation has substantial distinctions depending on factors of a gender and the group status though as a whole the image of mother and the father keeps positive connotation.

Key words: motherhood, paternity, social representations, gender, group status, image of mother and the father.

РЕСОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ПРИЮТА КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА*

Аннотация. Проблема ресоциализации сложна и многогранна. Особенно остро она вставала, когда в стране складывались новые общественно-экономические отношения. Социально-педагогическим обеспечением оптимальных условий для ресоциализации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, является социальный приют. Процесс ресоциализации подростков в условиях социального приюта проходит в несколько этапов.

Ключевые слова: ресоциализация, социально-педагогическая поддержка, социально-педагогическая деятельность, социальный приют, социальное сиротство.

Наметившиеся переломные качественные изменения в системе социально-экономических связей и отношений в российском обществе делают актуальной проблему оказания системной социально-педагогической поддержки детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. В сегодняшних условиях имеют место серьезные проблемы, связанные с решением вопросов образования, обучения, социализации, приобщения к нормам жизни детей, которые в силу ряда причин оказались склонными к употреблению наркотических веществ, алкоголя, занимаются бродяжничеством, воспитываются в семье, где родители злоупотребляют спиртными напитками, неполных семьях; дети, которые вовлечены в группы сверстников, ориентированных на различные виды асоциального поведения.

Подростки с девиантным и деликвентным типом поведения, попавшие в социальный приют, как правило, характеризуются социальными отклонениями и социальной дезадаптацией, сопровождающейся деформацией социальных связей и их отчуждением от основных институтов социализации и, прежде всего, семьи и школы. Негативный опыт жизни в асоциальной семье, постоянное окружение большим количеством

детей и взрослых в социальном приюте (по сравнению с семьей), в то же время обедненность и узость сферы общения, отсутствие условий для уединения, эталонов мужественности-женственности, суженная сфера социального взаимодействия по сравнению с «домашними» детьми – основные причины, мешающие наиболее быстрой и успешной ресоциализации подростка.

Быстрое изменение социальных стереотипов, трансформация моральных ценностей, рост психоэмоциональных перегрузок, усиление кризисных явлений в семье способствуют формированию негативных тенденций, среди которых: 1) резкий рост социальной дезадаптации, ранняя алкоголизация и наркомания, аморальное поведение, противоправные действия; 2) возрождение детской беспризорности как социального явления и ее рост; 3) обострение проблем социального сиротства; 4) рост детской и подростковой преступности; 5) увеличение количества детей, ставших жертвами преступного посягательства, эксплуатации и сексуального насилия.

Социальные отклонения агрессивной ориентации проявляются в действиях, направленных против личности (оскорбление, хулиганство, побои, изнасилование, убийство). Социальные отклонения корыстного и агрессивного типа могут носить как вербальный (оскорбление словом), так и невербальный характер (физическое воздействие) и проявляться на уровне как докриминогенном, так и посткриминогенном: т.е. в виде проступков и аморального поведения, вызывающих моральное осуждение, и в виде преступных уголовно наказуемых действий. Отклонения социально-пассивного типа выражаются в стремлении к отказу от активной жизнедеятельности, уклонении от своих гражданских обязанностей, долга, нежелание решать как личностные, так и социальные проблемы. К такого рода проявлениям можно отнести уклонение от работы, учебы, бродяжничество, употребление алкоголя, наркотиков,

* © Юсупова Х.Г.

Таблица 1

Типы социальных отклонений поведения личности подростка

Социальные отклонения корыстной направленности	Социальные отклонения агрессивной ориентации	Отклонения социально-пассивного типа
Правонарушения и проступки, связанные со стремлением незаконным путем получить материальную, денежную и имущественную выгоду: хищения, взятки, кражи, мошенничество и т.д.	Действия, направленные против личности (оскорбление, хулиганство, побои, изнасилование, убийство) (вербальный и невербальный). Докриминогенный уровень – в виде проступков аморального поведения, вызывающих моральные осуждения. Посткриминогенный уровень – в виде преступных уголовно-наказуемых действий	Стремление к отказу от активной жизнедеятельности, уклонения от своих гражданских обязанностей: уклонение от работы, учебы, бродяжничество, употребление алкоголя, наркотиков, токсических средств. Крайнее проявление – самоубийство, суицид

токсических средств, погружающих в мир искусственных иллюзий и разрушающих психику, крайнее проявление социально-пассивной позиции – самоубийство, суицид (табл. 1).

В структуре социально-педагогической деятельности можно выделить в качестве самостоятельного компонента ресоциализацию. Ресоциализация – восстановление у человека утраченных социальных ценностей и опыта общения, поведения, жизнедеятельности. На ресоциализацию и ее результаты также существенно оказывают влияние различные факторы, в том числе личностные, средовые и воспитательные. Деятельность по ресоциализации несовершеннолетних должна учитывать следующие противоречия между: 1) потребностями подростков в ресоциализации и отсутствием социально-педагогической поддержки в лице социально-педагогических служб; 2) потребностями в родителях, владеющих навыками социально-педагогической помощи и отсутствием у родителей знаний, умений, навыков; 3) необходимостью осуществления ресоциализации со стороны образовательных учреждений и отсутствием специальной службы, направленной на ресоциализацию несовершеннолетних.

Проблема ресоциализации сложна и многогранна. Особенно остро она вставала, когда в стране складывались новые общественно-экономические отношения. Значительный вклад в развитие ресоциализации внесли как отечественные (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Б. Залкинд, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др.), так и зарубежные исследователи (Э. Берн, Г. Герни, Памела С. Марр, М. Монтессори, С. Кеннеди, Д. - Дж. Сноу, Р.Л. Симпсон, М.Дж. Файн, С. Френе и др.).

Социально-педагогическим обеспечением оптимальных условий для ресоциализации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, является социальный приют. В современных условиях приют – это место временного пребывания ребенка, оказавшегося в трудной жизненной ситуации, для того, чтобы дать ему кров, выявить его местоожительство и определить возможности его целесообразного устройства (табл. 2).

Процесс ресоциализации подростков в условиях социального приюта проходит в несколько этапов [1].

Первый этап – период адаптации. Основная задача в этот период – формирование

Таблица 2

Причины, вызвавшие необходимость ресоциализации подростков (чел.)

Причины	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Алкоголизация родителей	49	60	63	67	66	61	65	57
Жестокое обращение с детьми в семье	6	5	6	4	6	7	3	5
Конфликт с родителями	32	24	39	22	26	20	21	18
Болезнь родителей	15	16	18	11	12	14	13	9
Отказ от детей со стороны опекунов, усыновителей	2	3	3	2	-	3	4	4

внутренней мотивации (заинтересованность различными коллективными делами, нормами коллективной жизни и т.п.).

Второй этап – период частичной неустойчивой ресоциализации – характеризуется активным вовлечением подростков в коллективную деятельность, принятием ими коллективных норм, отказом от асоциальных норм поведения.

Третий этап – период полной ресоциализации – знаменует практическое завершение процесса ресоциализации, когда у подростка складываются твердые взгляды, убеждения, социальные ориентации, осуществляется профессиональное самоопределение, формируется самосознание, способность к самоанализу, самовоспитанию, появляется стремление участвовать в общественной жизни, в общественно полезном труде.

Особую значимость в условиях приюта имеет характер взаимодействия сотрудников с детьми, овладение ими специальными психолого-педагогическими приемами, необходимыми в повседневном общении с ними и способствующими социальной адаптации и личностному развитию ребенка.

В практике воспитательной работы давно известна значимость единого подхода к ребенку всех, кто с ним взаимодействует. Для условий приюта это особенно важно, так как облегчает адаптацию ребенка в новых социальных условиях, исключает раздражители, исходящие от противоречивых форм взаимодействия с разными людьми, обеспечивает ребенку возможность снять эмоциональное напряжение, уменьшить тревожность.

Значительная часть социальных работников социального приюта испытывают определенные трудности в организации социально-педагогической поддержки со стороны образовательных учреждений и социально-педагогических служб по ресоциализации дезаптированных подростков, не владеют достаточными теоретическими и методическими знаниями, практически умениями по осуществлению их взаимодействия с семьями детей, попавших в трудные жизненные ситуации [2].

Анализ успешного опыта работы социальных педагогов (педагогов-воспитателей) по ресоциализации подростков в условиях социального приюта позволяет

сформулировать некоторые общие принципы. Одним из важнейших принципов является опора на положительные качества подростка. Для педагога-воспитателя недопустимо категорическое осуждение “трудного”, высказывание окончательных мрачных прогнозов типа “из такого-то все равно толку не будет” или “он законченный преступник”, “он все равно кончит в тюрьме” и т.д. Умение видеть положительное в поведении подростка из группы риска, умение опираться и развивать это хорошее – важнейшее условие его успешной ресоциализации.

Созидательная деятельность – основа социализации – таков один из основополагающих принципов отечественной психолого-педагогической науки, и он должен в полной мере отвечать задаче успешной ресоциализации подростка. Перевоспитывать убеждением, нотациями, нравоучениями, без включения в коллективную деятельность в здоровый коллектив, невозможно.

Отсюда, наряду с оказанием непосредственного воздействия на личность несовершеннолетнего, весьма важно нормализовать его отношения в коллективе социального приюта. Таким коллективом могут выступать сверстники, одноклассники, отношения с которыми могут помочь восстановить статус подростка среди сверстников, преодолеть отчуждение от класса, школы, повысить их референтную значимость. Влияние коллектива как института социализации в значительной степени определяется его референтной значимостью, которая, в свою очередь, зависит от эмоционального самочувствия и престижной удовлетворенности подростка в среде сверстников. Поэтому важно, чтобы коллективная общественно полезная деятельность, в которую включают подростка из группы риска, позволяла ему реализовать свои возможности, способности и, главное, реализовать потребность в самоутверждении.

Социальному педагогу (педагогу-воспитателю) необходимо не просто добиться, чтобы подросток был занят каким-то общественно полезным трудом либо учебой, но помочь ему выбрать такое занятие, с которым он мог бы успешно справляться, восстанавливая тем самым свой престижный статус в коллективе сверстников социального приюта.

Важнейшим условием влияния педагога-воспитателя на подростка из группы риска, в том числе при высказывании его совета в выборе будущей профессии, увлечений, друзей и т.д. является глубокая доверительность и уважение во взаимоотношениях с ребенком. Поэтому необходимо, чтобы в социальном приюте медицинский, обслуживающий персонал был также вовлечен в единый образовательный процесс, т.е. стал помощником для педагогов в развитии воспитанников.

Условием успешной ресоциализации подростков в социальном приюте выступает выдержка и терпение всего педагогического коллектива. Поскольку, как правило, у таких ребят довольно осложнены отношения с учителями, родителями, у многих вообще отсутствует элементарный опыт нормальных, спокойных, доброжелательных отношений со взрослыми. Отсюда процесс социализации, а процесс ресоциализации особенно, как и любой труд, встречает, часто настойчивое сопротивление трудно-воспитуемого подростка воспитательному воздействию.

Выполнение столь сложных и важных функций по ресоциализации подростков невозможно осуществлять только в условиях социального приюта. Наряду с оказанием определенных педагогических воздействий непосредственно на личность подростка, необходимо также добиться единства педагогических позиций в отношении к воспитаннику со стороны правоохранительных органов, органов по опеке, педагогов, родителей или лиц их заменяющих. Выполнение этих требований, необходимых для успешной ресоциализации, часто бывает весьма затруднено из-за серьезных осложненных отношений, возникающих между школой и семьей, школой и инспекцией и т.д. То есть социальные институты, которые должны выступать единым фронтом в решении воспитательно-профилактических задач, на деле могут быть враждебно настроены друг к другу, занять позицию взаимного обвинения и обличения, что, в конечном счете, усугубляет положение трудновоспитуемого подростка и способствует еще большему отчуждению его от мира взрослых.

В этой связи социальным работникам и социальным педагогам важнее не столько

заниматься поисками виноватых в десоциализации подростка, сколько поиском путей ее преодоления. Процесс ресоциализации может быть успешен только в том случае, если в подростковом возрасте удастся пробудить потребность самосовершенствования, самовоспитания. Самовоспитание начинается с самоанализа, с критичного отношения к себе. Кроме того, самовоспитание предполагает существование некоего идеала, выбранного в качестве образца поведения, определенных нравственных ценностей и критериев, с позиции которых человек оценивает себя, свое поведение.

Социально-педагогический механизм ресоциализации детей в условиях социального приюта будет более эффективным, если: 1) включение социально-педагогической поддержки в процесс ресоциализации носит комплексный научно обоснованный характер; 2) социально-педагогическая поддержка осуществляется на основе научно обоснованной модели ресоциализации несовершеннолетних, включающей целевой, субъект-субъектный, содержательный, процессуально-коммуникативный, диагностико-результативный компоненты; 3) разработаны, определены критерии и показатели, позволяющие отслеживать динамику уровней и результативность ресоциализации детей; 4) ресоциализация несовершеннолетних основывается на благоприятной социально-педагогической поддержке социума; 5) осуществляется индивидуальный и дифференцированный подход к детям в процессе их поэтапной ресоциализации.

Анализ опыта социальных приютов показывает, что взаимодействие социальных педагогов, психологов, педагогов - это процесс управляемый, он должен быть сознательно организован и является результатом целенаправленных усилий руководителя учреждения и всего коллектива сотрудников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аксенова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.И. Аксенова // М.: Академия, 2001. 202 с.
2. Обухова Е.А. Социально-педагогическая реабилитация подростков девиантного поведения в условиях общеобразовательного учреждения: Дисс... канд. пед. наук. Челя-

бинск, 2000. 200 с.

3. Овчарова Р.В. Профилактика педагогической запущенности подростков // Педагогика. 1992. № 5-6. С. 22-26.

X. Jusupova

TEENAGERS' RESOSIALISATION IN CONDITIONS OF SOCIAL ORPHANAGE AS SOCIAL PEDAGOGICAL PROBLEM

Abstract. The problem of resocialisation is difficult and versatile. It reached its peak

when new social economic relations began to appear in the country. The social pedagogical security of optimum conditions for teenagers' resocialisation in a difficult situation is social orphanage. The process of teenagers' resocialisation of conditions of social orphanage has several stages.

Key words: re-socialization, socio-pedagogical support, social and educational activities, social shelter, social orphanhood.

УДК 159.964.2:340.11

Дуйсенбеков Д.Д.

ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СОЗНАНИЯ И ПРАВОСОЗНАНИЯ ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ ВАРИАТИВНОСТИ КРОСС-КУЛЬТУРНЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ*

Аннотация. Рассматриваются особенности анализа в психологической науке проблемы уникальности человеческого сознания и правосознания в социально-правовом контексте как функциональной системы. Правосознание человека – это психосоциальная инстанция, определяющая личность с позиций ее целостности и интегрированности в социально-правовую действительность. Представлены возможности общепсихологического анализа проблемы правосознания, а также разграничения типов правовой ментальности как “когнитивных архетипов индивидуальности”.

Ключевые слова: сознание, правосознание, личность, правовая ментальность, общепсихологический анализ.

Современное психологическое исследование, центрированное на традиционной феноменологии сознания, рассматривает свои переменные с позиций деятельностного и структурно-динамического подходов. Первый из них акцентирует активную и преобразующую сторону сознания, поскольку “по мере того как из жизни и деятельности человека, из его непосредственных безотчетных переживаний выделяется рефлексия на мир и на самого себя, психи-

ческая деятельность начинает выступать в качестве *сознания*” [1]. Вместе с тем сознание человека, являясь, подобно двуликому Янусу, как рефлексией внешнего мира, так и выражением собственной психической деятельности, “в своей непосредственности есть открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен и он сам, его действия и состояния” [2]. Второй подход стремится к раскрытию содержательной природы сознания, его характерных психических компонентов в их единстве и многообразии. В терминах соотношения перцепции как сведений извне и апперцепции как внутреннего опыта (В. Вундт), психических процессов – образных и эмоциональных в отражательном аспекте, побудительных и исполнительных в регуляционном аспекте (Рубинштейн С.Л.), чувственной ткани, значений и личностных смыслов как психологических образующих сознания (Леонтьев А.Н.) представлены ставшие классическими подходы к описанию структурных составляющих сознания.

Феноменология сознания и правосознания, являясь сферой методологических изысканий для общей, социальной и юридической психологии, создает новые возможности для реализации исследовательских программ, учитывающих социально-культурные переменные, характерные для стран СНГ. При этом, как отмечает В.П.

* © Дуйсенбеков Д.Д.

Зинченко, “сознание не только рождается в бытии, не только отражает и, следовательно, содержит его в себе, разумеется, в отраженном или искаженном свете, но и творит его” [3, 208]. Что же касается рассматриваемого в нашей работе правосознания как общепсихологического феномена, то оно является качественной манифестацией индивидуального свободного сознания человека, которое в форме трансцендентальной апперцепции позволяет, с одной стороны, соотносить непосредственно осознаваемую правовую реальность с прошлым опытом, осмысливать ее в контексте имеющихся правовых знаний и правовой интуиции, с другой стороны, правосознание человека не замыкается в пределах одной его личности, развиваясь как продукт той или иной правовой культуры.

Правовая реальность, обусловленная многообразными общественными, цивилизационными и социально-культурными воздействиями, является одним из важнейших аспектов, в которых осуществляется единство мира и человека. Характерные для демократических, светских обществ социальные и правовые нормы способствуют снижению и исчезновению различий между субъектом и объектом права в непосредственном переживании правовой реальности. Поэтому правосознание человека – это психосоциальная инстанция, определяющая личность с позиций ее целостности и интегрированности в социально-правовую действительность. Характерные для индивидуального свободного сознания человека свойства всеобщности, множественности уровней, состояний, форм, открытости и самодвижения могут и в полной мере должны быть экстраполированы и на его правосознание.

Правосознание в своем развитом виде характеризуется всеобщностью в том смысле, что человек опирается на правосознание не только в конкретно-правовой практике, но и в более широких жизненных контекстах – в познании и отношении к себе, другим людям, к обществу в целом, в деятельности и творчестве. Психологическое пространство правосознания человека, более широко – пространство его правовой ментальности оно играет существенную роль в драматическом процессе “восхождения” человека к самому себе как личности, как индиви-

дуальности в полном социально-правовом значении и, следовательно, – к высшей интегрированности индивидуального свободного сознания и правосознания человека.

Предложенная В.П. Зинченко трактовка сознания предполагает в его структуре “три слоя: бытийный, рефлексивный и духовный. **Бытийный** слой образуют взаимодействующие биодинамическая ткань действия и чувственная ткань образа; **рефлексивный** – взаимодействующие значения и смыслы; **духовный** – взаимодействующие Я-Ты (Другой)”. Представляя эти слои как функциональные характеристики сознания, В.П. Зинченко указывает на то, что “рефлексивная функция...характеризует сущность сознания. ...Оно мечется в поисках смысла бытия, жизни, деятельности: находит, теряет, заблуждается, снова ищет, создает новые смыслы и т.д.” [3, 207-210].

Биодинамическая ткань (понятие, введенное Н.А. Бернштейном [4]) – это материал, из которого строятся произвольные движения и целенаправленные действия. Внутренняя форма, картина (сознание) таких движений и действий по мере их построения и усложнения “заполняется когнитивными, эмоционально-оценочными, смысловыми образованиями”, связанными, в числе прочего, и с правовым содержанием.

Чувственная ткань теснейшим образом связана с биодинамической тканью, причем обе “обладают свойствами обратимости и трансформируются одна в другую” [5, 25]. Это позволяет сознанию производить всевозможные ментальные трансформации с воспринимаемой действительностью, обеспечивая ее разностороннюю и в то же время субъективную оценку. Развернутый во времени поведенческий паттерн в результате подобной работы сознания может быть зафиксирован в симультанном образе правового или противоправного действия и сохранен с возможностями дальнейшего преобразования в системе правовой ментальности человека, т.е. в его правосознании в виде стереотипа правового поведения.

Значение, понимаемое как содержание общественного сознания, усваиваемое индивидом, рассматривается “как форма сознания, т.е. осознания человеком своего

– человеческого – бытия” (правосознание как осознание своего правового бытия), а также “как реальная психологическая “единица сознания” и как факт индивидуального сознания” (психологическая “единица правосознания” и факт индивидуального правосознания). Различные виды значений, представленные в онтогенезе и связанные: с биодинамической тканью – операциональные значения, с чувственной тканью – предметные значения, со смыслом – вербальные значения, также могут быть манифестированы в контексте правовой социализации индивида.

Смысл, как образующая индивидуального сознания, указывает на то, что правосознание – это не только правовая осведомленность (наличие знаний), но и субъективная форма правоотношения, а в целом – индивидуально-своеобразная система правовой ментальности человека.

Психологическая структура сознания весьма динамична, и для нее характерны процессы взаимной трансформации как биодинамической ткани живого движения и чувственной ткани образа, так и значений и смыслов. Если на тех или иных несовпадениях значений и смыслов (явление семантического сдвига) возможно возникновение конфликта (внутренне-субъективного, внешне-социального и, как следствие – правового), то, по мнению В.П. Зинченко, особое значение приобретает изучение процессов означения смыслов и осмысления значений. Исследование процессов означения индивидом правовых смыслов и субъективного осмысления правовых значений может быть реализовано с учетом особенностей его (индивида) культурно-правовой идентификации и адаптации к правовым инновациям, заимствованным извне, т.е. в кросс-культурном контексте.

С рассмотренными позициями соотносятся выводы исследований взаимосвязи индивидуального и общественного сознания. В то же время, начиная с положения Дж. Мида о том, что “внутреннее сознание социально организовано в результате внесения в него социальной организации внешнего мира”, до ставшего аксиомой тезиса Л.С. Выготского о принципиальном характере внешнего социального воздействия (в том числе правового) во внутреннее содержание сознания, в социально центриро-

ванном человекознании доминирует идея первичности социального по отношению к индивидуальному. Последнее выражается в том, что высшие психические функции являются изначально интерпсихическими (социально детерминированными) и только затем в процессе усвоения они становятся интрапсихическими, характеризую конкретного индивида. В результате сознание индивида предстает в роли зеркала, в котором отражаются внешние социальные отношения (в том числе правовые), а сам человек является “клоном”, созданным по конкретной социальной матрице. Получается, что заведомо коррумпированное общество, интериоризируя характерные для него социально-правовые отношения в подрастающее поколение, получает и личность соответствующего типа.

Поэтому вполне допустимо трактовать сознание человека, включая его правосознание, как устойчивую и в то же время достаточно гибкую функциональную систему психической деятельности, оснащенную механизмами избирательной переработки, сохранения и извлечения поступающей стимуляции и иерархической обратной связью регуляции собственной активности с оперативным учетом изменений во внутреннем и внешнем поле. Как и для любой функциональной системы, здесь необходимо наличие системообразующего фактора, в качестве которого может выступить **“чувствительность”** как особая генетическая формы раздражимости, ориентирующая организм на рецепцию воздействий абиотических стимулов [6]. В контексте генезиса и становления сознания, это не что иное, как особая, социально и культурно обусловленная **“смыслозначащая чувствительность”**, развивающаяся и трансформирующаяся на протяжении всей жизни человека. Другими словами, это своеобразный **“ментальный акцептор действия системы сознания”** (по аналогии с понятием акцептора действия [7]), в котором отражается, переживается, преобразуется, означает и осмысливается и при необходимости выстраивается вновь и вновь “модель потребного прошлого, настоящего и будущего”.

В общепсихологическом плане здесь возникает возможность рассматривать правосознание человека, с одной стороны, как социально и культурно обусловленную

“смыслозначающую правовую чувствительность”, определяющую векторизацию познавательной, оценочной, регулятивной и рефлексивной функций [8] правовой ментальности человека, с другой же стороны, как “правовой акцептор действий” или системообразующий фактор функциональной системы правовой активности человека, предопределяющий готовность человека реагировать и действовать в той или иной правовой ситуации.

Эмпирическое исследование, проведенное в условиях повышенной вариативности кросс-культурных воздействий, характерных для Казахстана, позволило нам выделить три разновидности обыденного сознания, названные нами “когнитивными архетипами индивидуальности” (аналогично архетипам бессознательного, по К.Г. Юнгу [9], и соотносящиеся с возможными типами правовой ментальности человека. Во-первых, это условно называемый “европо-центрированный” тип правосознания, ориентированный на социально-культурную и правовую систему ценностей, объединяемых общеевропейскими и западными нормами и эталонами. К ним относятся система закрепленных в языке когнитивно-дескриптивных, социально-культурных и правовых значений и категорий, а также обусловленная воспитанием, обучением и развитием светского характера семантика социально-правового поведения и самоотношения, достаточно хорошо “просвечиваемая” традиционными и современными психодиагностическими и проективными методиками исследования личности и свойственной ей ментальности. Во-вторых, это условно называемый “ортодоксально-азиатский” тип обыденного правосознания, ориентированный преимущественно на религиозные ценности, в том числе и правовые, а также на этно- и конфессионально центрированные нормы социально-правового поведения. При этом, как показывают полученные данные [10], часто наблюдается внутреннее сопротивление представителей этого архетипа по отношению к якобы навязываемым ценностям и правовым нормам, характерным для предыдущей разновидности и даже их активное неприятие, что существенно затрудняет применение привычных приемов и техник психологического исследования. И, нако-

нец, третий тип обыденного правосознания представляет собой “смешанный” или промежуточный между двумя первыми разновидностями тип. Этот промежуточный тип правовой ментальности представляет особый интерес для более детального исследования, поскольку в условиях Казахстана он отражает наиболее значимую в статистическом плане выборку, которая, в свою очередь, может быть разграничена в группы испытуемых, либо в плане их тяготения к крайним типам (европо-центрированному или ортодоксально-азиатскому), либо по динамике флуктуаций правосознания, обусловленных значимыми социальными изменениями и событиями.

Правосознание в нашем исследовании рассматривается и интерпретируется как неотъемлемая часть общей системы человеческого сознания, являющегося продуктом и результатом эволюционного и культурно-исторического развития. Являясь субъектом сознания и правосознания, человек постоянно развивает свой правовой и социально-культурный опыт. Именно благодаря становлению системы сознания и правосознания, человек осуществляет предварительное мысленное построение разумно мотивированных действий (с учетом существующих правовых норм) и предвидит их личные и социальные последствия, осуществляя осознанный контроль за своим поведением и действиями и управляя ими, а также отдает себе отчет (как в личном, так и в нравственном плане) в том, что происходит в окружающей его действительности. Иными словами, используя свое обыденное правосознание, человек реализует функцию субъекта правовой и нравственной ответственности. Соответственно, правовое сознание проявляется не только как сугубо юридическая категория, не просто как образ правовой действительности, но и как психическая, познавательная активность человека как субъекта и объекта правоотношений, направленная на отражение и преобразование правовой действительности, опосредствованной различными общественно-культурными воздействиями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М.: АН СССР, 1957. 328 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Лич-

- ность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
3. Зинченко В.П. Сознание как предмет и дело психологии // Методология и история психологии. 2006. Том 1. Выпуск 1. С. 207-231.
 4. Бернштейн Н.А. Очерки физиологии движений и физиологии активности. М.: Медицина, 1966. 176 с.
 5. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 15-36.
 6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: МГУ, 1972. 576 с.
 7. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональных систем // Избранные труды. М.: Мысль, 1976. 400 с.
 8. Ратинов А.Р. Структура правосознания и некоторые методы его исследования // Методология и методы социальной психологии / Отв.ред. Е.В. Шорохова. М.: Наука, 1977. С. 201-216.
 9. Юнг К.Г. Собрание сочинений. Психология бессознательного / Пер. с нем. / Под ред. Н.С. Ковалева. М.: Канон, 1994. 320 с.
 10. Дуйсенбеков Д.Д. Психологическая категория права в контексте анализа уникальности человека в социально-изменчивых условиях // Общественно-политический и литературно-художественный журнал "ЕВРАЗИЯ" № 6 (34) 2006. С. 38-49.

D. Duisenbekov

EXPERIENCE OF CONSCIOUSNESS
AND HUMAN FORENSIC MIND FUNCTIONAL SYSTEM INVESTIGATION IN THE
CONEXT OF VARIATIVE CROSS-CULTURAL INFLUENCES

Abstract. A paper presents peculiarities of theoretical study of human consciousness and forensic mind in the context of social and cultural influences. Certain significant components and cognitive phenomena of human forensic consciousness activity are being revealed from the point of functional analysis view. Human forensic mind is a psychosocial instance, defining personality from positions of it's entireness and dimension of integrity to social-legal reality. Also presented perspectives of general psychological analysis of legal consciousness and distinguishing aspects of legal mentality types considered as "cognitive archetypes of individuality".

Key words: consciousness, of justice, identity, legal mentality, general psychological analysis.

РАЗДЕЛ III.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 808.1 (075.3)

Хозиева М.В.

РАЗВИТИЕ СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА У ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТА «СКАЗКА»*

Аннотация. В статье рассматривается развитие словесного творчества в условиях специально организованной деятельности (проект «Сказка»). В исследовании принимали участие 3 группы дошкольников в возрасте 5-7 лет. В ходе проекта использовались разнообразные средства материализации и схематизации, инсценировка и театрализация, сочинительство как в группе, так и индивидуальное.

Ключевые слова: словесное творчество, проект, сказка, игра, совместная деятельность, дошкольник.

Замысел представленного в данной статье исследования возник из нескольких оснований: *во-первых*, обучение словесному творчеству (СТ) по традиционно принятой в отечественном образовании схеме – чтение взрослым и слушание ребенком сказки/рассказа, пересказ ребенком сказки/рассказа, описание картинки, изучение буквы, слова, самостоятельное чтение, изучение письма, переписывание текста, диктант, собственное сочинение, – имеет долгий путь и не всегда приводит к овладению средствами СТ.

Вторым обстоятельством, определяющим направление исследования, является поиск новых форм и методов, новых условий и оснований для становления СТ в дошкольном возрасте.

В-третьих, поскольку одной из задач СТ является диалог с другим человеком, то в дошкольном возрасте развитие словесного творчества возможно в условиях совместной деятельности (СД), а именно: в сюжетно-ролевой игре. Иными словами, СТ в ходе становления необходимо опосредовать

СД, т.е. устное СТ, а затем и письменное должны стать специфическим средством общения, диалога и совместного обобщения опыта.

Соответственно, методически состоятельной формой работы с дошколятами выступает *проект*, в котором все задания и занятия подчинены одной задаче, понимаемой и осознаваемой детьми, а формирование новых форм деятельности происходит в СД, опосредствованной прогрессирующей материализацией и другими средствами планомерно-поэтапного формирования.

Для исследования СТ в дошкольном возрасте в условиях проектной формы обучения проводился проект «Сказка» [1], при выборе которого мы руководствовались тем, что, *во-первых*, сказка, представляя собой мощный источник познавательного, эмоционального, нравственного развития человека, является необходимым этапом индивидуального развития. *Во-вторых*, важной функцией сказки является моделирование человеческих отношений. *В-третьих*, сказка является общественно значимой формой, в которой сочетаются образование, искусство, религия (мифология), и способна к видоизменениям, эмоционально гармонична, нравственно корректна и сюжетно доступна всем возрастам. *В-четвертых*, сказка является образцом устного и письменного СТ, в котором представлен во всей своей иносказательности родной язык. И, наконец, сказка – приемлемое и созвучное возможностям ребенка средство материализации волнующих его отношений и обстоятельств [там же].

Исследование включало в себя 3 серии, объединенные **центральной гипотезой**, сущность которой в следующем: в ходе

* © Хозиева М.В.

специально организованной деятельности, в частности в проектной форме обучения, формирование СТ будет происходить значительно раньше, чем это происходит при спонтанном становлении СТ и при традиционном обучении. В ходе исследования, которое проводилось в 2000-2001 гг. в дошкольных учреждениях г. Сургута, в разных сериях варьировались как состав группы (средние и старшие дошкольники, дошкольники с логоневрозами, невротизацией и соматическими и психосоматическими заболеваниями), так и в некоторых случаях форма и содержание, условия и продолжительность эксперимента.

Для данного исследования не было необходимости в контрольных группах, поскольку практика проектной формы обучения существенным образом отличается от традиционного, классического эксперимента, где жестко выдерживаются условия экспериментальной схемы. Поэтому в описываемом исследовании каждая предыдущая экспериментальная группа выступала квазиконтрольной для последующей. Более того, предметом анализа формирующего метода, порождающего особую форму ориентировки ребенка в становящейся деятельности, являлась вся совокупность как существующих, так и вводимых в ходе эксперимента условий. Максимальное же раскрытие контекста формирования, с одной стороны, не позволяло контролировать в экспериментальном смысле процесс становления новообразований; а, с другой стороны, безграничное опосредствование (и микроопосредствование) с учетом всего культурного потенциала способствовало этому становлению. Сам по себе формирующий метод обеспечивал развертывание типичной картины становления той или иной психологической деятельности.

Проект состоял из 14-15 занятий (итого 25-28 учебных часов). Структура каждого (двухчасового) занятия была следующая: 1) «сказочное» приветствие друг друга, краткое введение в занятие, постановка задачи; 2) чтение вслух или рассказывание (пересказ) взрослым сказки; 3) обсуждение сказки, обозначение основных ключевых (смысловых моментов сказки) или составление плана сказки (с одновременным пересказом или после него); 4) постановка конкретных задач и заданий дошкольни-

кам; 5) выполнение работы в группе, микрогруппах, в парах или индивидуально; 6) представление планов сказок, инсценировок, рисунков, макетов и др., обсуждение сказок, решение задач и выполнение заданий, предложенных руководителем и т.д.; 7) обсуждение работы в проекте; 8). завершение занятия с ритуалом прощания друг с другом.

Сверхзадачей проекта являлось сочинение детьми своих собственных сказок. При этом учитывалось, что в дошкольном возрасте в силу отсутствия письма наиболее эффективным является групповое сочинение сказки, поэтому особое внимание должно уделяться развертыванию СД (игры, инсценировки, ролевого диалога, группового (или парного) описания внешности и характера героев, места действия, совместной лепки и рисования и др.).

Кратко охарактеризуем группы и ход эксперимента. Группа «Э-1» включала в себя 8 детей (4 мальчика и 4 девочки) старшей группы дошкольного учреждения в возрасте 5,1-5,9 лет.

В серии «Э-2» принимали участие 8 девочек и 2 мальчика (из случайной выборки) из подготовительной группы дошкольного учреждения оздоровительного типа в возрасте от 6,5 до 7 лет. У троих дошкольников медиками были отмечены аллергодерматозы, у двух - хронические заболевания верхних дыхательных путей. Проект «Сказка для дошколят» в 1 и 2 сериях проводился в течение 4 месяцев, один раз в неделю по 1-2 академических часа, всего 15 занятий (28 академических – 35 минут один академический час для занятий с дошкольниками, часов).

В качестве группы «Э-3» выступила логопедическая подготовительная группа (5 девочек и 2 мальчика – в возрасте от 6,2 до 7,0 лет). У всех детей, по данным медкарты, – общий диагноз ОНР (общее недоразвитие речи) второй-третьей степени стертой формы дизартрии, у 5 человек наблюдались аллергодерматозы, хронические бронхиты, частые заболевания верхних дыхательных путей. У одного мальчика – гидроцефалия, минимальная мозговая дисфункция, гипертензионный синдром, прогрессирующее заикание с 2,5 лет после автомобильной аварии; у одной из девочек – пренатальная гипотрофия на фоне позд-

ней беременности, наследственная гипертензия, синдром мозговой дисфункции. У мам четырех детей были осложненные беременность и роды.

Занятия с группой «Э-3» проводились интенсивно в течение полутора месяцев, по 3 раза в неделю по 1-2 академических часа. Всего было проведено 14 занятий (28 часов).

Претест и посттест в форме индивидуального обследования дошкольников осуществлялись в следующей последовательности: 1) Установление контакта с ребенком. 2) Описание картинке. 3) Именованное ребенком изображенных героев. 4) Придумывание названия сказки. 5) Сочинение сказки по картинке. Помимо количественной обработки с помощью видео-контент-анализа и контент-анализа речевой продукции испытуемых, проводился качественный анализ результатов претеста, посттеста, СТ в ходе всего проекта.

Первое занятие в проекте являлось претестовым. Сначала проводилась предварительная групповая беседа, позволяющая определить уровень «сказочного» кругозора: знание сказок, любимые и нелюбимые сказочные герои и т.д. Далее дети совместно со взрослым ставили конечную цель проекта – написать книжку сказок для малышей, для родителей, для братишки или сестренки и т.д. После прочтения психологом сказки «Пузырь, соломинка и лапоть», ее обсуждения с обозначением смысловых (ключевых) моментов дошкольникам предлагалось инсценировать сказку, а затем сочинить в микрогруппах свою сказку (с последующей инсценировкой) с другими героями, например, ботинком, туфелькой, сапогом, веточкой, тростинкой, травинкой, воздушным шариком, мыльным пузырем. Фиксировалось то, насколько испытуемые принимают новые для них задачу и формы СД: пересказ сказки по кругу, сочинение своей сказки в микрогруппах, ее инсценировка; а также уровень взаимодействия при решении неигровой задачи.

Результаты претеста позволили сделать следующие выводы: *во-первых*, практически у всех дошкольников во всех сериях отмечался недостаточный уровень развития произвольной регуляции, в частности, примерно 60% детей, как правило, принимали задачу после дополнительных

объяснений взрослого и сохраняли ее в течение непродолжительного времени до следующей подсказки, постоянно переспрашивали, требовали наводящих вопросов. 30 % подопечных принимали задачу после дополнительных объяснений, но не сохраняли ее; лишь 10% детей принимали задачу после немногочисленных дополнительных объяснений взрослого по инициативе самого ребенка в виде вопросов и сохраняли ее на протяжении всего задания.

Во-вторых, был выявлен целый ряд особенностей совместной деятельности. Так, в группах «Э-1» и «Э-2» практически у всех детей превалировали личностные симпатии в выборе партнера, неумение учитывать позицию другого при выборе роли, сюжета, игрового пространства, что поначалу мешало решению поставленной задачи. Дошкольники не имели опыта совместного сочинительства, выражавшемся в постоянном перебивании друг друга, в неумении держать предложенную кем-либо сюжетную линию, в повторении уже сказанного; в ходе СТ наблюдался большой объем вводных диалоговых конструкций и междометий типа: «что дальше», «ай», «давай говори» и т.п.).

В отличие от первых двух групп в группе «Э-3» отмечалось вполне адекватное отношение к СД. Дети с первого раза усвоили правило: необходимо слушать и не перебивать друг друга; и, несмотря на наличие личностных симпатий при выборе партнера, принимали активное участие в деятельности в любой паре или триаде. Скорее, это связано с комфортной обстановкой в детском коллективе, доброжелательном отношении воспитателей, что создавало условия для развертывания СД детей еще до проекта.

В-третьих, развитие СТ у испытуемых отличалось следующим: для групп «Э-1» и «Э-2» предложенная тема рассказа по картинкам оказалась непосильной (дошкольники не могли развернуть полноценное повествование в соответствии с темой). Во всех рассказах отсутствовали именованные и средства выразительности, композиция имела контурный вид (некоторые наброски частей повествования). СТ в начале проекта сводилось к простому пересказыванию идеи взрослого, либо к объяснению или описанию того, что должно произойти.

В целом преобладали глаголы, а объем сочиненного был очень мал. На первом занятии были замечены самоограниченность детей в игровой активности, отсутствие инициативы в театрализации и отсутствие «актерского» партнерства. При выборе ролей имели место продолжительные споры, кроме того, дошкольники периодически меняли выбранных изначально героев.

По результатам претеста у всех детей группы «Э-3» обнаружены: недостаточное понимание сути картинки и причинно-следственных связей, нарушение логики при рассказывании, потребность в наводящих вопросах взрослого, значительное преобладание предикатов в рассказе. Объем рассказов был маленьким (от 9 слов до 20). Дети либо ориентировались на отдельные элементы, либо уходили от конкретного изображения, изредка вводили диалоги. В сказке отсутствовали сказочные элементы. Практически никто не смог дать название сказке и придумать имена героям. Анализ первого занятия показал, что участники данной группы в целом принимали задачу, осуществляли замещение героев по сходству (лапоть – туфелька, пузырь – мячик, соломинка – карандашик), однако не могли выдержать сюжет основной сказки без наводящих вопросов взрослого; не способны были завершить сказку. В их рассказах наблюдалась некоторая цикличность, что проявлялось в невозможности вырваться из предложенного ими сюжетного хода и постоянном возвращении к нему. Дошкольники улавливали, что сказка построена практически на одном диалоге, но сочинение осуществлялось по принципу: взрослый задает наводящий вопрос – ребенок отвечает. Инсценировка также проходила по типу совместно-разделенной деятельности, детям были необходимы постоянные наводящие вопросы взрослого и помощь в перемещении в пространстве.

Ограниченные рамки статьи, остановимся подробнее лишь на некоторых ключевых моментах исследования во всех сериях. Например, использование средств материализации, схематизации существенных отношений сказочных персонажей было неотъемлемой частью нашего проекта. Все это способствовало появлению у участников проекта полноценной ориентировки как в рассматриваемой сказке, так и

в своем и чужом творчестве.

Как это происходило, можно увидеть на примере четвертого занятия, посвященного сказке «Лисичка-сестричка и волк». На первом этапе, после традиционного сказочного приветствия и постановки задачи проводилась работа над сказочным лексиконом. Необходимо было ответить на ряд вопросов типа «почему лисичку в сказках называют лисичкой-сестричкой? Как называют зайку (зайка-попрыгайка, зайчишка-серый врунишка), волка (волк-зубами щелк, волчок-серый бочок), медведя, воробья, ежа, орла и т.д.?» Основным на данном этапе было прочтение сказки, по ходу которого происходило обсуждение ее ключевых моментов и сказочной лексики. На втором этапе следовало кратко пересказать сказку, что во всех группах оказалось возможным только под руководством взрослого, поскольку все участники проекта стремились дать подробный пересказ. Краткий же пересказ должен был позволить обозначить ориентиры, относительно которых предполагалось создавать план сказки. По П.Я. Гальперину, данный этап можно было назвать этапом формирования схемы ООД, позволяющей ориентироваться в предлагаемом сюжете.

Третий этап данного занятия был посвящен «рисованию» плана сказки на ковре (аналоге листа ватмана), для чего дети должны были выбрать роль и распределиться в пространстве (на ковре), обозначив таким образом основные точки местонахождения героев и их встречи. На данном этапе дошкольникам предоставлялась возможность полностью развернуть сюжет сказки, приняв на себя сказочную роль, что, безусловно, облегчало более полное развертывание повествования. После распределения ролей с каждым героем обговаривалась его функция, а также давалось задание четко следовать правилу: *сказочник рассказывает сказку, а герои говорят сами за себя*. Особое внимание уделялось разыгрыванию диалогов между героями. В группах, где дети не могли развернуть диалог, экспериментатору приходилось брать на себя роль лошади, которая вела себя «провокационно» (нарушала траекторию движения, «била копытом», не подчинялась и т.д.). Так создавалась ситуация необходимости диалога между сказочными героями, а

также условия для драматизации сюжета. Дело в том, что почти все дети не держали роль в плане движений, которые были минимизированы; дошкольникам легче было проговаривать свои действия, диалоги, чем разыгрывать их.

На следующем этапе (материализованном) участникам проекта давалось задание нарисовать план сказки на доске с помощью начальных букв героев и в заключение кратко пересказать сказку. И если в начале занятия большую часть пересказа осуществлял взрослый, то в конце занятия, после рисования плана на доске, дети могли четко выделить ключевые моменты сказки и при этом даже вводили диалоги героев. Кроме того, дошкольникам предлагался целый ряд заданий, способствующих формированию у них умения планировать и, соответственно, выделять ключевые моменты сказки (работать с сюжетом). Так, прочтение сказки заканчивалось кратким пересказом с помощью взрослого, далее происходило развертывание сюжета с помощью инсценировки, после этого давалось задание на схематизацию (сведение сюжета к схеме на доске). Заключительным было задание на краткий рассказ по схеме, что служило своеобразным контролем. Этап инсценировки был необходим для понимания причинно-следственных связей событий.

Целая череда заданий, способствующих овладению детьми арсеналом средств для обозначения ключевых моментов сказки, позволила в конечном итоге приблизиться к умению планировать. Это - рисование основных моментов по ходу рассказывания/прочтения сказки взрослым, по ходу воспоминания сюжета сказки детьми; обозначение композиционных обстоятельств с помощью нарисованных/слеplенных начальных букв; выделение структуры сказки с помощью игрушек/слеplенных героев и т.д. Совместное и попарное рисование схемы сказки (на листе ватмана, на доске), конструирование композиции с помощью слеplенных героев, кубиков и другого материала, пиктографическое и «телесное» (с помощью тела) изображение сюжета сказки.

К примеру, ключевым в овладении планированием и схематизацией стало выполнение на седьмом занятии задания с помощью пиктограммы: подопечным

предлагался лист бумаги, расчерченный на 6 частей, в которых необходимо было нарисовать пиктограммы самых важных моментов сказки «Принцесса на горошине». Поначалу происходило освоение данной деятельности в паре со взрослым, затем в паре со сверстником (в первом квадрате рисовал один, во втором (последовательно) – другой ребенок и т.д.). Пиктограмму предваряла совместная игра в кубики. Испытуемым задавалось жесткое правило, которое они должны были удерживать в течение длительного времени: построить последовательно поезд, башню, замок, при этом кубики должны выкладываться каждым ребенком поочередно. Надо сказать, что простота задачи позволила преодолеть и проблему СД: дошкольники шаг за шагом решали совместные задачи. Тот же принцип был перенесен на одиннадцатое занятие, посвященное сочинению сказки в парах и выстроенное следующим образом: первый этап – конструирование с помощью кубиков сложных конструкций с соблюдением правила «нельзя разговаривать друг с другом, общаться можно только с помощью жестов»; второй этап – поочередное рисование плана сказки в виде пиктограммы на расчерченном на части листке; третий этап – сочинение собственной сказки в паре (один начинает сказку, другой – продолжает, и так – по очереди).

Важной задачей в проекте стало установление соотношения игры и СТ, что наиболее ярко было представлено в кульминационном занятии по сказке «Три поросенка», которое было посвящено организованной игре, детерминированной сюжетом знакомой сказки. В ходе игры необходимо было развернуть СТ (сочинение диалогов, монологов, сюжета игры), а вся игра в целом приближалась к театрализации. В ходе выполнения задания выявился еще ряд проблем: дети не могли без помощи взрослого организовать игру с большим количеством героев. Все игровое пространство распадалось на несколько мизансцен – в каждом уголке группы шло свое действие. Участники могли удержать только свою узкую задачу – сварить суп, разнести газеты, построить домик и т.д. Дошколята увлекались внешними обстоятельствами игрового задания; например, в группе «Э-1» лисы манипулировали посудой, готовя суп, и не

вступали в спонтанный диалог. В группе «Э-2» волки, построив свой дом, были увлечены диалогом, не имеющим отношения к игре, бегали за поросятами тогда, когда им этого хотелось. Поросята прыгали и танцевали, не выдерживая сюжетной линии и не учитывая позиции других героев. Мышка и заяц (лисы, еще один волк, мышка и заяц – веденные в сказку детьми герои) практически находились за пределами игрового действия и только после предложения взрослого включались в игру. Налицо была диадическая (и в случае с поросятами – триадическая) эгоцентрическая игра, которая в некоторых случаях имела предметно-манипулятивный характер (манипулирование посудой, кубиками и т.д.), в других – планирующе-описательный (*«сейчас мы пойдём и поймём»*), но на самом деле действие просто проговаривалось).

Естественность движений наблюдалась при спонтанном проигрывании, но как только взрослый давал конкретное задание, скованность вновь возвращалась, однако проявлялась и произвольная регуляция: дети включались в заданный сюжет сказки, принимали правило, согласно которому действовали. Диалоговая речь при спонтанности была либо обильной и не относящейся к сюжету, либо носила свернутый характер; напротив, при организованной игре взрослому приходилось «суфлировать» диалоговую речь. СТ на игровых этапах отходило на второй план: дошкольники не могли одновременно сочинять и играть сказку. Всякий раз игра останавливалась, и предлагалось сочинить следующий фрагмент, который потом разыгрывался. «Сказочник» (а функции сказочника выполнял ребенок) старался вести сказку, но это удавалось с большим трудом, поскольку все были увлечены игрой. В целом дети принимали роли, но не всегда соблюдали правило и следовали общему сюжету.

Таким образом, во всех сериях СТ и игра разделялись, что еще раз обозначило проблемы игровой деятельности детей, в частности, неумение «держат» сюжет, превалирование игровых манипуляций, неумение «удержаться» в общем игровом пространстве.

Неравномерность трех видов продуктивной деятельности (игры, театрализации и СТ) и отсутствие их полноценной

слитности, скорее всего, связаны с тем, что в привычную для детей игровую деятельность постепенно вторгалось совершенно незнакомое доселе дошкольникам СТ. Дошкольники, вкусив в том числе игровые прелести последней, не успевали до конца овладеть ее средствами, поэтому могли осуществлять только первые пробы в новой действительности, когда наряду с привычной игровой условностью появляется новая, языковая. Кроме того, театрализация в детском возрасте, способная соединить в себе богатое содержание игровой деятельности, и восходящая в развитой своей форме до уровня рефлексивного театра, также была непривычным действием. Мы не ставили отдельную задачу исследования развития детского рефлексивного театра, но, учитывая его особую роль в развитии произвольности, вводили задания, способствующие продвижению детей в направлении сценографии, художественного оформления, сценического движения и др. По сути, каждое занятие представляло собой развертывание театральных средств на знакомом дошкольникам материале разных форм продуктивных видов деятельности (игры, лепки, рисунка и т.д.). Все это способствовало овладению новыми средствами СД и создавало условия для освоения новых сторон действительности.

В целом, в ходе проекта во всех сериях произошли следующие изменения в развитии детей: во-первых, у дошкольников возрос уровень произвольности. В частности, в конце проекта очевидным стало уменьшение нарушений правила в группах, задачи принимались с первого раза и сохранялись на протяжении продолжительного времени; четче выдерживались выбранные роли. Следует указать и на уменьшение потребности в наводящих вопросах взрослого, хотя некоторые участники проекта еще нуждались в них; все это свидетельствует о развитии произвольности, о появлении планирования и самоконтроля.

Во-вторых, произошли изменения в СД. На протяжении проекта происходило освоение средств диалога со сверстниками и менялось отношение к СД. В конце проекта участники всех групп могли совместно решать поставленную задачу, выдерживали правила диалога, оказывали помощь друг другу, хотя нередко превалирование

личностных симпатий продолжало мешать выполнению задания.

Показательным для анализа СД в ходе СТ является пример группы «Э-3». Мы предполагали, что дошкольники с логопедическими проблемами будут испытывать трудности в осуществлении СД, а также в СТ. Оба предположения были основаны на том, что для полноценного общения необходимо владение определенными речевыми средствами (умение ориентироваться в фонетическом, грамматическом, стилистическом пространстве родного языка), а также использование данных средств в диалоге. Однако прямая логопедическая задача индивидуально «поставить» звук, к сожалению, не позволяет ребенку свободно войти в диалоговое пространство, поскольку языковой барьер, боязнь быть непонятым преодолевается только в условиях СД при решении не логопедической, а жизненно значимой задачи. В основе заикания, во всяком случае в случае наших испытуемых, лежат не артикуляционные проблемы, а прежде всего психологические, поэтому преодоление заикания (равно как и освоение фонетики родного языка) может осуществляться только в широком контексте детского бытия. А таковым являются игра, изобразительная деятельность, СТ и т.д. Но уже первое занятие показало, что наше предположение относительно наличия у детей серьезных трудностей в осуществлении СД в силу логопедических проблем может быть весьма сомнительным.

Занятия в ходе проекта не подтвердили нашего предположения; более того, участники данной группы могли свободно «выступать» перед зрителями. Так, «наиболее плохо говорящие» дошколята на определенном этапе могли свободно приветствовать «зрительный зал», всякий раз подбирая новые, не похожие на предыдущие приветствия и прощания, при этом либо пропевая их, либо сопровождая ритмом и движением. Надо сказать, что причиной такой неожиданной для нас «раскованности» может быть доброжелательная обстановка в этом учреждении. А сам по себе проект, сочетающий сказочное содержание и разнообразные формы СД, позволил преодолеть дошкольникам «языковой барьер». Сказка, будучи вполне естественным материалом, подготовила условия для

подлинного диалога, в котором априори каждый услышан и понят, а традиционные для моралите «плохо-хорошо» и «можно-нельзя» исключены.

Здесь же можно отметить и некоторые особенности в развитии сотрудничества детей со взрослым в проекте. Вполне закономерным являлось движение от «диалога по другому поводу» (когда ребенок обращается ко взрослому не по поводу осуществляемой деятельности) и «жесткой ориентации на взрослого» к «оформлению средств диалога» в середине проекта у большинства детей. Данная траектория объяснима установлением контакта с незнакомым взрослым, выступающим в роли организатора совершенно новой для дошкольников деятельности.

В-третьих, важным достижением проекта является существенная динамика СТ. Так, в начале проекта большинство испытуемых не могли развернуть повествование в соответствии с предложенной темой, уходило от нее, начинали повествование в соответствии с другой темой, не могли в начале проекта следовать предложенному жанру и сюжету. Крайне низкие результаты обнаружились по параметрам «Именование», «Композиция», «Средства выразительности».

В ходе проекта дети всех групп в целом освоили композицию сказки, практически во всех творческих работах появились отдельные завершенные части композиции. Сочинение сказки начиналось с традиционного «жили-были», при этом сюжет сказки соответствовал нарисованному плану (картинкам). Как показывает сравнительный анализ результатов претеста и посттеста, у половины дошкольников увеличилось количество словесной (текстовой) продукции практически в два раза (у остальных детей количество словесной продукции осталось либо прежним, т.е. достаточным, либо незначительно увеличилось).

У всех участников проекта, без исключения, появилось планирование сюжета по ходу рассказывания, исчезли спонтанные идеи, случайные герои, рассказывание стало отличаться наличием осмысленных сюжетных шагов.

В групповых и индивидуальных работах видны первые попытки овладения средствами выразительности (введение

диалогов, эпитетов, описания характера и внешности героев), а также можно отметить оформление именования у одной трети всех групп, нелепое именование у нескольких детей, у остальных дошкольников - эпизодическое.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в тех случаях, когда ребенок в принципе способен даже на минимальном уровне взаимодействия принять требования продуктивной СД, его развитие может быть активно детерминировано опытом этой совместности. А следовательно, нахождение в среде взаимодействия (а не только общения) его сверстников (помимо взрослого) может служить настоящим предзнаменованием грядущих существенных изменений в его психическом развитии. То, что является потенциальным, может стать реальным – так, в данном случае, мы оцениваем перспективы развития ребенка, принявшего условия совместной продуктивной деятельности в проектной форме обучения.

Последняя наряду с игровой деятельностью позволяет создать условия для децентрации, что, в свою очередь, приводит к формированию у детей критичности, терпимости, умения встать на позицию другого, понять чужую точку зрения. В условиях СТ у СД появляется новый оттенок: особое значение приобретают ролевая речь, диало-

ги. Более того, в рамках проектной формы обучения происходит создание условий для развертывания полноценной продуктивной деятельности, которая предполагает синтез различных форм деятельности, полноту ориентировки на каждом шаге движения в осваиваемой деятельности, последовательное созидание новой социальной ситуации развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Хозиев В.Б. Практикум по психологии формирования продуктивной деятельности дошкольников и младших школьников: Учеб. пособие. М.: Академия, 2002. 272 с.

M. Khozieva

THE PRESCHOOL VERBAL CREATION DEVELOPMENT IN PROJECT "THE TALE"

Abstract. The article dwells on the verbal creation development in specially organized activities (project "Tale"). The research was held on 3 groups of preschoolers aged between 5 and 7 years old. In the project we used various means of materialization and schematization, dramatization and group writing.

Key words: verbal creation development, project, tale, cooperative activity, preschool children.

УДК 373.2:379.8

Ткаченко С.Б.

ПРОЯВЛЕНИЯ ПЕРЦЕПТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ В УСЛОВИЯХ ДИДАКТИЧЕСКИХ И КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР*

Аннотация. Представлены результаты исследования особенностей перцептивных действий у детей 5-7 лет. Экспериментальная работа была проведена с использованием дидактических и компьютерных игр. Представлен сравнительный анализ особенностей перцептивных действий в реалиях предметного мира в сравнении с особенностями перцептивных действий в условиях компьютерного игрового поля.

Ключевые слова: перцептивные действия, перцептивное моделирование, предметное моделирование, компьютерные игры.

Развитие целостной, гармонично развитой личности берет свои истоки в детстве. Именно на ранних этапах онтогенеза благодаря присвоению материального и духовного опыта человечества ребенок делает первые шаги к созданию собственных продуктов культуры современности [2]. Вос-

* © Ткаченко С.Б.

приятие красоты мира, эстетики шедевров человеческого наследия, оценка значимости предметов искусства невозможны без достаточного уровня развития психических функций, в частности перцептивных действий.

Перцептивное, как и все умственное развитие, осуществляется прежде всего в социальных условиях предметной, образно-знаковой и природной среды через общение ребенка со взрослым как посредником, передающим опыт развития психических функций, в том числе опыт развития перцептивных действий. Ребенку-дошкольнику наиболее близок предметный мир. Он окружает его повсюду и вызывает любопытство. Вслед за В.С. Мухиной, мы рассматриваем предметный мир как неотъемлемое условие развития личности, которое «... создает жизненное пространство человека, влияет на его морально-эстетические суждения и переживания» [3, 59].

Исследование особенностей развития перцептивных действий в дошкольном возрасте проводилось в условиях использования специально разработанного дидактического материала. Большая часть этих исследований по данной проблеме датирована периодом 1960-1980 годов. Однако научно-технический прогресс порождает реалии, которые обуславливают необходимость в новых участниках процесса сенсорного воспитания.

В последние десятилетия наряду с традиционными дидактическими средствами общество предлагает новые средства, образующие иные условия развития, ранее недоступные дошкольному образованию, — компьютерные игры. Визуальное поле компьютерной игры выступает как особое условие реализации перцептивных действий ребенка. В поле компьютерной игры решение перцептивной задачи протекает исключительно в условиях зрительного восприятия. Если с реальными объектами предметного мира дошкольник действует привычным ему способом (спонтанное манипулирование, соотносящие действия), то компьютерная игра побуждает ребенка отказаться от названных способов решения и действовать на качественно ином уровне, основанном на способах наглядно-образного мышления.

Изучение особенностей перцептивных

действий в реалиях предметного мира, а также образно-знаковых систем в компьютерных играх является актуальным для психологии развития. Развитие перцептивных действий ребенка в играх в образно-знаковых формах осуществляется путем освоения функционального назначения объектов предметного мира. В компьютерном поле, где предметная реальность задана в условно-наглядной ситуации, освоение свойств предметов происходит в условиях нового типа действий: посредством функций, заданных компьютерной программой, а не естественными телесными движениями, формирующимися в условиях непосредственного освоения предметного мира. Актуальность исследования состоит в изучении особенностей перцептивных действий в условиях двух типов реальностей, которые на сегодня предлагает социокультурная среда: в условиях, утвердившихся прежде и в условиях современных развивающих средств — компьютерных игр.

Целью исследования стал сравнительный анализ особенностей перцептивных действий ребенка-дошкольника в условиях предметного мира и мира образно-знаковых систем — в условиях дидактических и компьютерных игр. Исследование проводилось на базе дошкольных учреждений города Москвы и Московской области. Выборку составили 110 детей в возрасте 5-7 лет.

В качестве **гипотезы** выступили следующие предположения. Во-первых, если в условиях исторически сложившейся предметной и образно-знаковой среды складываются специфические возможности развития перцептивных действий с конкретными объектами предметного и образно-знакового мира, то компьютерное пространство как особая образно-знаковая презентация реального мира создает новые, особенные условия развития перцептивных действий. Во-вторых, если реалии предметного мира выступают как условие организации единства зрительного и кинестетического восприятия и, тем самым, — наглядно-действенного мышления, то в образно-знаковых реалиях компьютерной игры решение конструктивных задач требует новых перцептивных действий, опирающихся на наглядно-образное мышление.

Выбор методов обусловлен гипотезой нашего экспериментального исследования

о различии перцептивных действий при решении конструктивных задач в условиях предметного мира и мира образно-знаковых систем компьютерной игры. Для того чтобы проследить особенности перцептивного анализа в условиях предметного мира путем осуществления внешне-двигательных форм обследования признаков и свойств объекта, были отобраны методы, позволяющие осуществлять обследовательские действия путем непосредственных физических манипуляций. Объектами предметного мира выступили плоскостные и объемные геометрические формы. Задания были представлены ребенку в игровой форме и решали дидактическую задачу, скрытую от ребенка в игровой ситуации, поэтому в рамках нашего исследования данные методики рассматриваются как дидактические игры. Основываясь на идее Л.А. Венгера о целесообразности использования в работе с детьми эталонов плоскостных и объемных геометрических фигур, нами были отобраны такие методы исследования особенностей перцептивных действий в конструктивной деятельности, как: «Кубики Коса» (как объемные геометрические формы) и картонные рамки-вкладыши (как плоскостные геометрические формы) [1]. Также были использованы методы, ориентированные на решение перцептивных задач в отрыве от предметного мира и непосредственных действий с его объектами. В работу была включена методика выявления уровня развития перцептивных действий у детей старшего дошкольного возраста В.В. Холмовской, а также компьютерные игровые программы: «Фима» (Творческий коллектив под руководством И.Л. Туйчиевой); «КИД Малыш» (Центр «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца, Международная Ассоциация «КИД/Малыш»); «Волшебные игрушки» («Новый диск»); «Учимся думать» («Новый диск»); «Fatty» (Humongous Entertainment).

«Кубики Коса» дают возможность проследить особенности перцептивных действий в процессе создания целостного объекта по образцу на основе анализа его характеристик: формы, размера и цвета. Также данная методика позволяет получить интегральную характеристику уровня развития наглядно-действенного мышления. Ребенку предлагалось собрать из име-

ющихся кубиков фигуру, изображенную на карточке, точно воспроизведя ее индивидуальный узор. Выполнение заданий требует проявления комплекса качеств: перцептивного анализа, моторики, зрительно-моторной координации, пространственных представлений.

Следующий метод позволяет изучить особенности перцептивных действий в конструктивной деятельности с использованием специально разработанного плоскостного дидактического материала. По мнению Л.А. Венгера, плоскостные фигуры являются более обобщенными по сравнению с объемными. Они отображают наиболее существенные для восприятия особенностей формы предмета, и прежде всего – его контур. Используемый в нашем исследовании дидактический материал был изготовлен из плотного картона черного цвета. В набор входили различные схематичные изображения (дом, корабль, ракета, многоугольники и т.п.) и разнообразные плоскостные геометрические элементы для их составления. Детям было предложено несколько типов заданий: конструирование внутри рамки; конструирование вне рамки по заданному образцу; конструирование по чертежу.

При анализе деятельности детей учитывались особенности ручных действий; особенности сопровождающей речи; ориентация (дифференциация и учет) на значимые и второстепенные признаки геометрических форм (цвет, форма, величина); преобразование положения геометрических форм в пространстве (перемещение, поворот). Помимо названных особенностей, фиксировалась степень эмоциональной вовлеченности детей в решение задач.

В условиях образно-знаковых систем вне предметного мира были выбраны методики, в которых решение перцептивной задачи осуществлялось в отрыве от непосредственных манипуляций с объектами путем зрительного анализа предметных форм. Так, в работу была включена диагностическая методика выявления уровня развития перцептивного моделирования, разработанная В.В. Холмовской. Материал представляет собой тетрадку, на каждом листе которой представлено по одной задаче. В верхней части листа изображена геометрическая фигура (круг, квадрат), в нижней части листа по горизонтали расположены

шесть частей данной фигуры. Среди фрагментов находятся не только детали, из которых можно восстановить предложенный образец, но и лишние элементы. Задача ребенка — на основе перцептивного анализа выделить те части, которые могут образовать данную геометрическую фигуру.

Для изучения особенностей перцептивных действий в условиях образно-знаковых систем игрового поля компьютерной игры были отобраны развивающие игры отечественных и зарубежных производителей. Было отобрано одиннадцать игр разного уровня сложности, в содержание которых входили задачи конструктивного характера. Игры были направлены на решение следующих перцептивных задач: 1) идентифицировать фигуру с образцом на основе двух признаков (по цвету и по форме) и осуществить правильный выбор элемента на основании перцептивного анализа его свойств; 2) преобразовывать фигуры (изменить цвет, размер, местоположение в пространстве); 3) комбинировать геометрические формы (квадрат, треугольник, полукруг, прямоугольник) для построения целостной фигуры; 4) анализировать возможности комбинирования ограниченного количества геометрических фигур в пустом пространстве, обозначенном контуром; 5) выбрать оптимальные комбинации, позволяющие максимально эффективно использовать предложенный спектр и не допустить перерасхода фигур; 6) выделить сложные структурные элементы на основании одного признака (формы) и осуществить сборку образца; 7) осуществить выбор верного элемента из ряда предложенных вариантов.

Спектр задач, решаемый в перечисленных компьютерных играх на разных уровнях сложности, позволил показать актуальный уровень развития перцептивных процессов участников экспериментальной группы, что, в свою очередь, позволило нам наблюдать особенности перцептивных действий в заданных условиях. Мы акцентировали внимание на особенностях действий «глаз-рука», особенностях сопровождающей речи, специфике преобразования фигур в пространстве игрового поля и способах решения конструктивной задачи.

Наблюдения за деятельностью детей при решении конструктивных задач в условиях предметного мира с использовани-

ем объемных (кубики Коса) и плоскостных материалов позволили выявить следующие особенности решения перцептивных задач.

Было отмечено, что у детей 5-6 лет ориентировочная часть деятельности представлена на низком уровне. Получив кубики и карточку, дети игнорировали инструкцию экспериментатора внимательно рассмотреть узор и сразу приступали к исполнительской части деятельности, а именно к сборке путем спонтанных проб и ошибок либо путем нахождения сходства между отдельными частями узора и единичными кубиками. Были выделены единичные случаи сборки по факту предварительного анализа у детей 7 лет. В большинстве случаев сборка производилась вне какой-либо системы. Даже самые легкие задания вызвали серьезные затруднения. Очевидно, что дети не всегда улавливали полную картину, акцентируя внимание лишь на какой-то части узора или составляли принципиально отличное изображение.

В отличие от детей более младшего возраста, дети 7 лет достаточно легко справлялись с простыми заданиями. Однако при усложнении узора и увеличении количества кубиков до 9 из всей группы детей только один ребенок справился с заданием. Большинство детей сразу начинали активно действовать с кубиками, часто даже не глядя на узор. Для многих детей суть задания была в самом конструировании из кубиков, а не в воссоздании узора.

Особенности перцептивных действий нашли свое отражение в специфике ручных действий, сопровождающей речи, ориентации на значимые и второстепенные признаки. Кроме того, фиксировался эмоциональный отклик детей на деятельность в заданных условиях.

Зафиксированы следующие особенности ручных действий. В основном работа состояла из последовательного рассмотрения кубика, его поворота, укладывания, и так с каждым последующим кубиком. Можно было наблюдать, как дети «примеряли» кубики, прикладывая их к карточке или к собранному образцу, но, как правило, эффективность этого приема была невысока. В ряде случаев испытуемые вертели кубик в руках, клали его неверно, а на вопрос экспериментатора, правильно ли расположен кубик, отвечали утвердительно.

С точки зрения ориентации на значимые и второстепенные признаки объектов дети демонстрировали низкий уровень операции идентификации и соотнесения с эталоном. Часто встречалось следующее явление: повертев в руках один кубик и не решив, какой гранью его положить, испытуемый откладывал этот кубик в сторону и брал другой, хотя все кубики одинаковы. Этот факт может говорить о низкой сформированности операций предварительного аналитического расчленения узора, синтетические процессы также присутствуют на низком уровне, их заменяет процесс различительного сравнения. Причем отправной точкой такого сравнения часто служит не какая-то часть узора, а сам кубик. Если задание вызывало затруднение, то дети говорили, что им не хватает кубиков для завершения постройки или же что из этих кубиков построить такой узор нельзя.

Результат перцептивного анализа изображения на карточке находил свое отражение в речи. Наблюдалось, как, рассмотрев узор, дети заключали, что будут собирать красный ромб, но в реальности получалась другая фигура. Также конструирование узора сопровождалось уточняющими вопросами, обращенными к экспериментатору.

Однако стоит отметить, что в сравнении с другими методами исследования при решении заданий «Кубики Коса» дети показали наибольшую точность перцептивного анализа. Предполагаем, что успешность решения перцептивных задач, в том числе, связана с особенностями данного дидактического материала: ограниченным коли-

чеством признаков элементов (одинаковые цвета, размер и форма); возможностью осуществления непосредственных манипуляций с кубиками, а также простотой в обращении с объемными геометрическими телами.

Участниками экспериментальной группы стали 65 дошкольников в возрасте 5-7 лет. По результатам диагностического исследования были получены данные о сформированности разных уровней наглядно-действенного мышления. Результаты представлены в гистограмме 1 (рис. 1).

Из гистограммы (рис. 1) видно, что большинство участников экспериментальной группы показали средний и выше среднего уровень развития наглядно-действенного мышления. При этом данные уровни составили дети всех трех возрастов. Это позволяет нам говорить о сформированности данного вида мышления на момент проведения исследования. В то же время очень высокий уровень представлен малым процентом. Отметим, что высокий уровень составили дети 7 лет, что свидетельствует о том, что для детей 5-6 лет решение перцептивной задачи по созданию целостного образца все еще вызывает определенные затруднения.

В условиях плоскостных дидактических материалов дети показывали иные особенности перцептивных действий, чем при выполнении заданий с объемными кубиками.

Конструирование в рамке, как правило, происходило путем «проб и ошибок». Точность сборки не столь значима для детей.

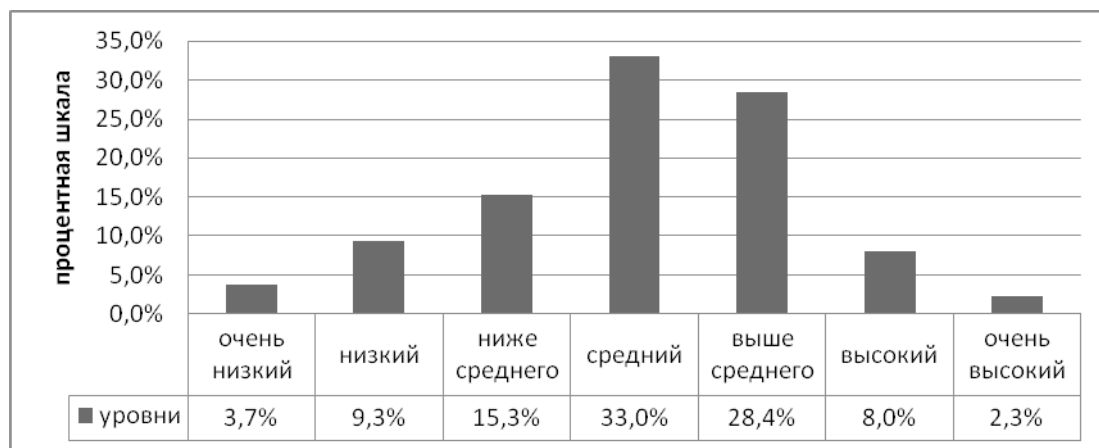


Рис. 1. Результаты диагностики по методике Кубики Коса

Дети 5-6 лет испытывают затруднения с составными фигурами (например, квадрат, составленный из двух треугольников). Трудности возникали при использовании малознакомых фигур (параллелограмм, трапеция).

В частности, в ручных действиях наблюдались следующие особенности. Иногда можно было наблюдать викарные пробы, «примеривания» элементов к образцу-рамке. При заполнении рамки-вкладыша старшие дошкольники способны осуществить поворот элементов в горизонтальной плоскости (слева — направо и наоборот), но крайне редко умеют осуществить поворот в вертикальной плоскости (сверху — вниз и наоборот).

Предварительная ориентировка в задании не осуществлялась на должном уровне. Дети не соотносили элементы для сборки с геометрическими особенностями формы и размера контура заданного рамкой. Так, например, вместо того чтобы поставить на место крыши единственный большой треугольник, ребенок выкладывает крышу веером из маленьких треугольников. Фигуры наслаивались одна на другую, но он все равно продолжал сборку, не анализируя свои ошибки.

Речь детей не носила аналитического характера. Например, не сумев правильно разместить в рамке последний элемент, дети говорили, что им дали не тот элемент или дали лишний.

Конструирование по образцу являлось самым сложным видом деятельности. В своем большинстве участники экспериментальной группы были неуспешны в конструировании и подчас отказывались от деятельности. Сложность задания заключалась в том, что сборка производилась в не ограниченном рамкой пространстве и сам образец не был детализирован, а представлял собой лишь контур заданной фигуры.

Этот тип конструирования отличался большим количеством несоответствий формы заданной постройки полученному результату. Дети либо наслаивали элементы один на другой, составляя заданную форму постройки, либо заступали за пределы контура.

Наблюдалось большое количество манипуляций с элементами, в том числе попытки найти место элементу в рамке-об-

разце, а затем осуществить перенос на неограниченное рамкой пространство.

Конструирование по чертежу вызывало наименьшие затруднения.

Сборка фигуры методом наложения элементов на чертеж упрощала перцептивную задачу, так как чертеж был детализирован, что позволяло быстро идентифицировать элементы. При этом, сделав правильный выбор элемента, дети испытывали сложности с расположением его в чертеже, а именно с преобразованием положения фигуры в пространстве.

Наибольшее количество правильных сборок было зафиксировано в заданиях, где решение перцептивной задачи основывалось на выделении цветового признака. Если в задании отсутствовала возможность ориентироваться на столь очевидный признак, как цвет, это побуждало ребенка проводить зрительный анализ формы и размера фигуры. При этом дошкольники легко находят соответствия на основании анализа величины фигур, однако испытывают затруднения при идентификации фигуры на основании формы.

Отметим, что детали чертежа дети не называли как геометрические фигуры, а давали им смысловые названия. Например, в чертеже домика прямоугольник называли дверью, треугольник — крышей.

В случае объектов предметного мира дети решают перцептивную задачу путем непосредственных манипуляций с объектами. Иные условия создают методы, исключаящие непосредственное воздействие на объект, с целью изменения его формы, размера, местоположения в пространстве.

По результатам решения заданий методики В.В. Холмовской были выявлены следующие особенности. Выбирая элементы для составления образца, дети часто осуществляли выбор лишних элементов, при этом редко встречались пропуски необходимых элементов. Наиболее точный перцептивный анализ дети показывают при составном количестве элементов не больше трех.

В этой методике чаще, чем в предыдущих, встречается речевой анализ. Присутствует эгоцентрическая речь: дети комментировали свои действия, описывали элементы для сборки, характеризуя их как «большие кусочки» и «маленькие», уточ-

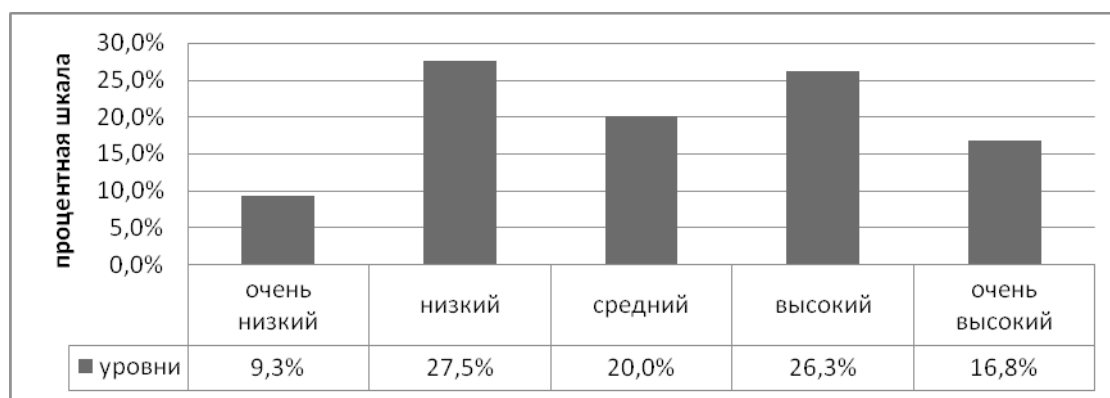


Рис. 2. Результаты диагностики по методике В.В. Холмовской

няли их местоположение: «а этот сверху», «это вот сюда поставить».

Участниками экспериментальной группы стали 105 дошкольников в возрасте 5-7 лет. По результатам исследования были получены данные о сформированности действий перцептивного моделирования участников экспериментальной группы. Результаты представлены в гистограмме 2 (рис. 2).

Из гистограммы (рис. 2) видно, что данные распределены неравномерно. К первой группе были отнесены дети, показавшие крайне низкие результаты. Они предпочитали разрисовывать диагностический материал, занимались зачеркиванием всего, что было изображено на листе, либо дорисовывали части до целого элемента. При выполнении задания эти дети допускали от 23 до 26 ошибок (9,3% детей).

Вторая группа выполняла задания путем замещения образца либо одной фигурой, либо их целостным комплексом, без последующего соотнесения выбранных фигур с образцом. Количество ошибок варьировалось от 20 до 23 (27,5% детей).

К третьей группе отнесены дети, владеющие действиями перцептивного моделирования, но их успешность относится к решению наиболее простых задач, фигуры из трех и более элементов вызывает большие затруднения. Количество ошибок от 13 до 18 (20% детей).

Четвертую группу составили дети, владеющие всей системой операций на хорошем уровне. Сложность задания не влияла на результат, но неточные решения все же присутствовали у 26,3% детей. Количество ошибок варьировало от 8 до 11.

К пятой группе были отнесены дети,

которые в условиях предложенной методики обнаружили высокую степень владения действием перцептивного моделирования. Дети допускали от 3 до 5 ошибок (16,8% детей).

Данные показывают, что не все дети владеют действиями перцептивного моделирования на высоком уровне. Отметим, что первые три уровня в основном составили дети 5-6 лет. Для них предложенные задания оказались трудны. Однако и семилетки показали незначительные успехи в решении перцептивных задач, путем зрительного анализа.

В условиях игрового поля компьютерной игры дети демонстрируют иную специфику решения перцептивной задачи. В сравнении с предыдущими методиками решение конструктивных задач в компьютерной игре более привлекательно для детей данной возрастной группы. В тоже время в условиях компьютерной игры решение перцептивной задачи представляет для дошкольников большую сложность, чем решение той же задачи в предметном мире.

В игре не предусмотрено интерактивное общение ребенка с компьютером, в том числе отсутствует ведущая, корректирующая и направляющая роль взрослого. Поэтому ребенок выбирает самый простой для него способ достижения результата – метод «проб и ошибок».

В процессе создания целостного образца дошкольники испытывали сложности при конструировании объектов, в которых отсутствовала четкая смысловая подсказка и где требовалось составить постройку, ориентируясь только на объективные характеристики предложенных элементов. Это было, например, в случае сложной гео-

метрической фигуры, не имеющей смыслового значения.

Как и в условиях предметного мира, дети имеют сложности с анализом составных фигур. То есть если надо заполнить пустое квадратное пространство, а в наличии два треугольника, начинают говорить, что им не хватило фигур или что дали лишние. Так же, как и при решении конструктивной задачи в условиях дидактических игр, в компьютерной игре возникают сложности с поворотом фигур. Дети испытывают затруднения, не могут определить верное положение в пространстве.

В поле компьютерной игры при осуществлении зрительного анализа дети ориентируются на одну из сторон элемента. Если сторона одного элемента по длине совпала со стороной контура заданной фигуры, то испытуемые считают ее положение верным, даже если своими другими сторонами она перекрыла плоскости других элементов.

Очевидно, что отсутствие возможности действовать привычным для ребенка способом конструирования вызывает закономерные трудности и побуждает дошкольника переходить на новый способ действия. При решении поставленной в игре задачи дети пытаются решить ее привычным способом, а именно непосредственными ручными действиями с объектами игрового поля. Они тянутся к монитору и пытаются повернуть и передвинуть фигуры на экране, сопровождая это многочисленными пояснениями, как бы они это сделали, если бы это было возможно.

Очевидно сопровождение взором перемещения фигуры по экрану, если движение вызвано перемещением мышки. При перемещении фигуры на экране с помощью мышки движение руки замедленное. При перемещении с помощью стрелок – ускоренное. Это еще раз подтверждает данные многочисленных исследований о связи зрения с движением руки в процессе перцептивного анализа.

Особенности перцептивных действий нашли свое отражение в речи детей. Пятилетки обозначают фигуру на основе ее цветового признака, реже – формы («сюда поставим красную, а туда – синюю»). Дети 6-7 лет, идентифицируя фигуру, называют форму. В речи анализ отражался следую-

щим образом. Дети не говорят, что угол треугольника соответствует углу в заданной фигуре, а три стороны в шаблоне соответствуют трем сторонам треугольника, который нужно разместить. В основном дети говорили так: «надо туда, потому что там так; а туда не войдет; а туда не влезет; надо, чтобы там стояло».

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что в условиях образно-знаковых систем вне предметного мира решение игровой задачи требует более совершенного уровня перцептивных действий. Компьютерная игра вызывает у дошкольников сильный эмоциональный отклик, что позволяет говорить об интересе данного нового явления для детей данной возрастной группы. Однако как средство развития перцептивных действий компьютерная игра решает лишь часть задач этого сложного процесса и не влияет в полной мере на развитие перцептивного анализа предметных форм. При этом она побуждает ребенка отказаться от наглядно-действенного и перейти к наглядно-образному способу решения перцептивной задачи.

По результатам экспериментальной работы были сделаны основные выводы, характеризующие особенности перцептивных действий у старших дошкольников в условиях дидактических и компьютерных игр.

1. У детей старшего дошкольного возраста перцептивные действия в условиях решения конструктивных задач обнаруживают продуктивную связь ориентировочно-исследовательских и исполнительских действий (зрительных и ручных), что обеспечивает успешность решения конструктивных задач в реалиях предметного мира.

2. Решение старшими дошкольниками конструктивных задач в условиях предметного мира и компьютерных игр характеризуется рядом особенностей перцептивных действий. В условиях дидактических игр перцептивные задачи успешнее решаются в процессе непосредственного манипулирования с предметами реального мира, как правило, путем проб и ошибок или осознаваемых соотносящих действий. С объектами предметного мира дошкольники совершают манипулятивные действия: спонтанное манипулирование, соотносящие действия, что является показателем опоры на наглядно-действенное мышле-

ние. Решение задач в предметном мире также характеризуется начальным этапом вхождения на уровень наглядно-образного мышления, что подтверждается примерами успешного решения детьми перцептивных задач без опоры на непосредственные действия с заданными объектами.

3. Решение конструктивных задач в компьютерных играх протекает исключительно в условиях зрительного восприятия без выполнения практических действий с задаваемыми эталонами цвета, формы и величины. Такие условия требуют наглядно-образных способов решения перцептивной задачи. При этом в условиях компьютерной игры повышается речевая активность детей. Речь проявляет себя как в планирующей, так и в эмоциональной функции. Можно наблюдать взаимосвязь наглядно-образных способов решения задач с речевой активностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Венгер Л.А. Восприятие и обучение. М., 1969.

2. Маркс К. Тезисы о Фейербахе // Маркс К., Энгельс Ф. Соч.: В 45 т. Т. 3. – 2-е изд. М., 1955. С. 3.

3. Мухина В.С. Личность: Мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты) // Екатеринбург, 2007.

S. Tkachenko

THE DISPLAYING OF PERCEPTIVE ACTIVITY IN CONDITIONS OF DIDACTIC GAMES AND COMPUTER GAME FIELD

Abstract. This article represents the results of research of the phenomenon of perceptive activities of the children at the age of 5-7. The experimental work was done along with using didactic and computer games. The comparative analysis of peculiarities of perceptive activities is represented in the realities of material world comparing to peculiarities of perceptive activities during playing computer games.

Key words: perceptive acts, perceptive modeling, material modeling, computer games.

УДК 159.928.235

Акатова Н.С.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И НОВООБРАЗОВАНИЙ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАЗНЫХ УСЛОВИЯХ ВОСПИТАНИЯ*

Аннотация. В работе рассмотрены результаты исследования, выявляющие уровни познавательного развития и сформированность новообразований личности детей старшего дошкольного возраста находящихся в разных условиях обучения и воспитания. Приведен факторный анализ данных уровня познавательной сферы дошкольников и сравнительный анализ особенностей взаимосвязи познавательного развития и новообразований личности. На основе проведенного исследования нами выделены три типа взаимосвязи познавательного развития и новообразований личности старших дошкольников.

Ключевые слова: развитие, новообразования, личность, познавательная активность, воспитание.

В настоящее время, когда для современного общества огромное значение имеет изучение социально активной позиции человека, способствующей его личностному росту, особенно важной является проблема становления личностной идентичности и, прежде всего, основных факторов, которые влияют на ее развитие. Дошкольный возраст — это начальный этап формирования личности, на протяжении которого у ребенка возникают такие личностные новообразования, как соподчинение мотивов, усвоение нравственных норм и формирование

* © Акатова Н.С.

произвольности поведения.

В зарубежной литературе много исследований отводится познавательному и личностному развитию детей дошкольного возраста. Зарубежные концепции рассматривали психическое развитие дошкольников с двух позиций: в рамках биогенетического подхода к оценке движущихся сил и источника развития психики в онтогенезе (З. Фрейд, А. Адлер, М. Кляйн, М. Малер и др.) и в рамках признания роли воспитания и внешних факторов среды в качестве главных элементов, лежащих в основе формирования поведения (Э. Эриксон, Р. Сирс, Дж. Гевирц, Г. Крайг, Д. Бокум и др.)

Большинство ведущих отечественных психологов (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, М.Г. Ярошевский и др.) рассматривают психическое развитие в единстве с развитием личности. При этом они, разумеется, видели и видят специфику как собственно психического, так и личностного развития. Необходимость единого подхода в изучении познавательной сферы и личности обосновывалась в работах Л.С. Выготского (1984), Н.С. Лейтеса (1971), В.Н. Мясищева (1960), Д.Б. Эльконина (1971).

В данной статье отражены результаты исследования взаимосвязи познавательного и личностного развития, которое проводилось на базе Зубовского Дома-интерната п. Спасс-Заулок, Детского дошкольного учреждения «Аленушка» г. Клин, Центра эстетического воспитания для дошкольников. Общая численность выборки составила 140 дошкольников. Выборка относительно уравнена по возрасту. Испытуемые были разделены на три группы: 1 группа – воспитанники детского сада с эстетическим уклоном; 2 группа – воспитанники детского сада общего типа; 3 группа – воспитанники

дома-интерната.

На первом этапе экспериментального исследования нами были выявлены уровни познавательного развития детей старшего дошкольного возраста. При этом не только выявлялся уровень развития отдельных познавательных процессов у дошкольников, но и в целом оценивался уровень их познавательного развития. Уровень психологического развития ребёнка-дошкольника на основе его комплексной психодиагностики оценивался как в общем, по всем частным методическим показателям, вместе взятым (показателям, полученным по описанным методикам), так и по трём группам свойств, рассматриваемых в отдельности. Чем выше у ребенка уровень исследуемых процессов, тем выше уровень познавательных процессов. В качестве интегральных показателей уровня развития ребенка выступали средние оценки в баллах по отдельным методикам, а их интерпретация в терминах уровня развития производилась так же, как при оценке и отдельных психологических свойств. Данные об уровнях познавательного развития детей представлены в табл. 1.

Видно, что больше всего дошкольников с низким уровнем познавательного развития выявлено в третьей группе (64%). У таких детей были выявлены низкий уровень способности формирования образов, преобладание непроизвольного внимания, низкий уровень запоминания (особенно кратковременного и слухового), динамики процессов заучивания. У детей из третьей группы в основном сформировано наглядно-действенное мышление, в то же время ни у одного ребенка не было выявлено высокого уровня развития данного вида мышления. Так как некоторые испытуемые из третьей группы (6%) самостоятельно не могли сосредоточиться на выполнении задания, в процессе обследования от экспе-

Таблица 1

Уровни познавательного развития дошкольников (%)

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1 группа (воспитанники детского сада с эстетическим уклоном)	16	50	34
2 группа (воспитанники детского сада общего типа)	22	53	25
3 группа (воспитанники интерната)	64	30	6

риментатора требовалось дополнительное разъяснение поставленных перед ними задач, неоднократное привлечение их внимания к поставленной перед ними цели. Для 30 % детей из интерната характерны произвольность внимания (даже при наличии мотивации), устойчивость внимания у них крайне низкая), низкий и средний уровень динамики процессов заучивания. У большинства детей из третьей группы выявлены низкий уровень сформированности словесно-логического мышления, их словарный запас существенно отстает от норм как качественно, так и количественно.

У 16% детей из первой и у 22% детей из второй групп также был выявлен низкий уровень познавательного развития. Однако, в отличие от испытуемых из третьей группы, у этих дошкольников не было выявлено нарушений в процессах запоминания, хотя динамика процесса заучивания у них также находится на низком уровне развития. У всех испытуемых данной категории отмечается низкий уровень развития наглядно-образного и словесно-логического мышления. Это можно объяснить особенностями таксации как необходимого инструмента для создания расширяющейся зоны.

Наибольшее число дошкольников со средним уровнем познавательного развития выявлено среди испытуемых второй и первой групп (53% и 50%). Для этих дошкольников характерны средний уровень развития восприятия и внимания (чаще встречается низкий уровень продуктивности и устойчивости при среднем уровне переключаемости и объеме), произвольность

внимания проявляется у них при наличии определенной (чаще внешней) мотивации и интереса к выполняемым заданиям. Низкого уровня запоминания не наблюдалось.

Исследование показало, что больше всего детей с высоким уровнем познавательного развития среди испытуемых из первой и второй групп - 34% и 25% соответственно. У детей из этой категории не было выявлено низкого уровня развития ни в одном из познавательных процессов. Эти дошкольники отличались внимательностью, сосредоточенностью, усидчивостью и интересом к предъявляемым заданиям, что говорит о сформированности у них произвольности поведения и преобладании познавательного мотива перед игровым. Для испытуемых были также характерны способность к рассуждениям, умозаключениям, большой словарный запас (особенно у детей из первой группы).

Анализ результатов показал, что во всех обследованных группах доминирующим является пассивный характер восприятия, что говорит о недостаточном уровне сформированности у дошкольников активных перцептивных действий. Уровни познавательного развития дошкольников наглядно отражены на рис. 1.

На следующем этапе исследования нами выявлялась сформированность новообразований личности испытуемых из трех обследованных нами групп.

Основываясь на представлениях Л.И. Божович, В.С. Мухиной, Д.Б. Эльконина и др., важнейшими новообразованиями личности в старшем дошкольном возрасте мы

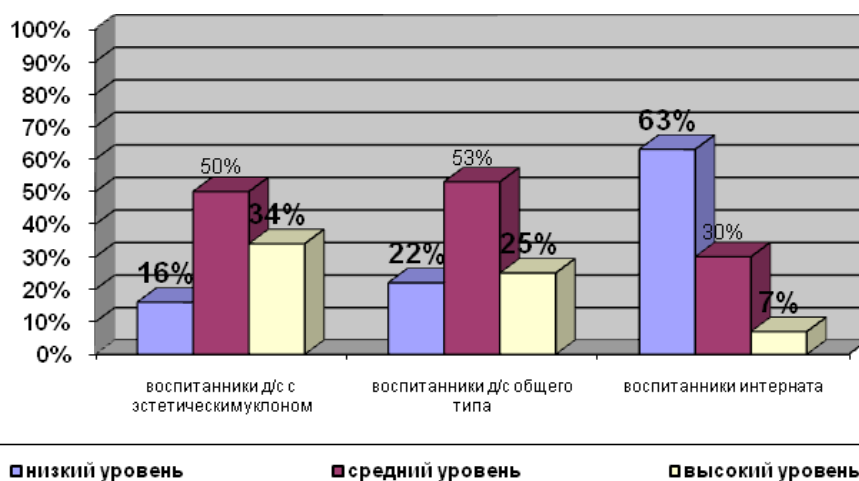


Рис. 1. Уровни познавательного развития дошкольников

Таблица 2

Сформированность новообразований личности дошкольников (%)

Группы:	Несформированность всех новообразований	Сформированность отдельных новообразований	Сформированность всех новообразований
1 группа (воспитанники детского сада с эстетическим уклоном)	36	24	40
2 группа (воспитанники детского сада общего типа)	17	47	36
3 группа (воспитанники интерната)	77	17	6

считаем: 1) развитие волевых действий; 2) формирование нравственных качеств; 3) развитие произвольного поведения; 4) развитие самосознания.

Сформированность новообразований личности детей старшего дошкольного возраста из трех обследованных нами групп оценивалась с помощью набора методик, позволяющих выявить и оценить:

- новообразование личности «Нравственное развитие», включающее в себя распознавание детьми нравственных норм; оценку и мотивацию поведения;

- новообразование личности «Волевые действия» (выраженность познавательного интереса; подчинение действия отдаленному мотиву; сдерживание эмоциональной и двигательной активности);

- новообразование «Самосознание» (способность к самооцениванию, половозрастная идентификация).

Среднегрупповые данные о сформированности новообразований личности детей представлены в табл. 2.

Из таблицы видно, что для большинства детей – воспитанников дома-интерната (63%) характерна несформированность всех изучаемых новообразований личности. Дети этой группы в основном на предложенные задания отвечали «не знаю»; не могли оценить поступки других детей или просто оценивали их как положительные или отрицательные (хорошо, плохо) без аргументации. У таких детей преобладали также недифференцированное представление о нравственных качествах и неадекватные эмоциональные реакции.

Почти у половины испытуемых из второй группы (47 % детей) отмечается сформированность отдельных новообразо-

ваний личности. Эмоциональные реакции у таких детей были адекватными, но слабо выраженными. Чаще всего дошкольники не могли содержательно аргументировать свою оценку поведения персонажей и чаще ссылались на конкретных людей, конкретные действия, литературных и сказочных персонажей.

Больше всего испытуемых со сформированными новообразованиями личности оказалось у 40 % детей из 1-й группы, что гораздо больше, чем во второй и в третьей обследованных группах дошкольников. Эти испытуемые отличались адекватной эмоциональной реакцией на предлагаемые задания, часто ссылались на себя, свое поведение в жизни. У этой категории детей развиты обобщенные представления о нравственных качествах, на основании которых они обосновывали свою оценку поведения других детей. Сформированность новообразований личности дошкольников наглядно отражена на рис. 2.

Проведенный нами факторный анализ данных уровня развития отдельных параметров познавательной сферы детей старшего дошкольного возраста позволил выявить факторы, детерминирующие его.

Оказалось, что в познавательном развитии дошкольников из первой группы (дети из детского сада с эстетическим уклоном) в основном «участвуют» три фактора (табл. 3).

Первый фактор, названный нами «Внимание», включает наиболее высокие веса таких показателей, как «объем внимания», «образные представления», «сохранение образов виденного», «наглядно-действенное мышление», «переключение и распределение внимания», «продуктив-

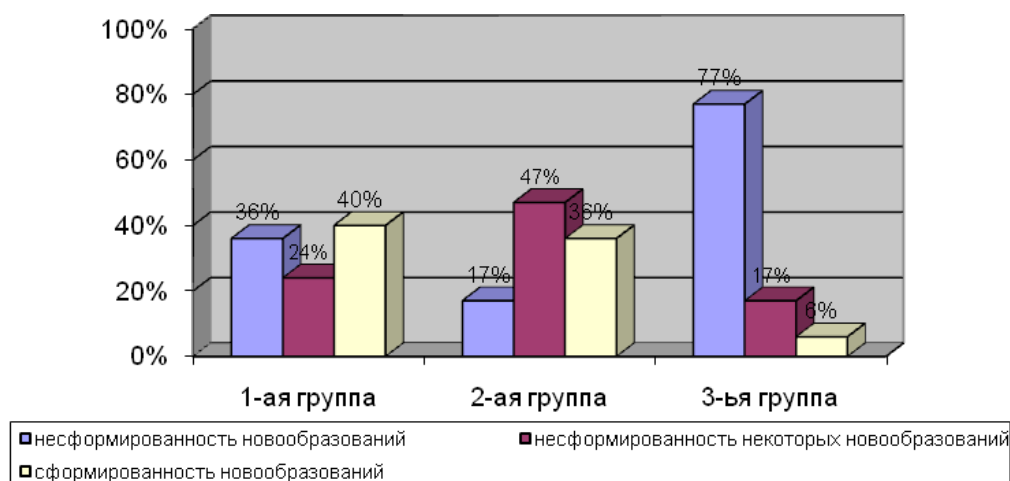


Рис. 2. Сформированность новообразований личности у дошкольников

ность и устойчивость внимания».

Второй фактор – «Вербальный интеллект» – включает в себя высокие веса показателей «кратковременная слуховая память», «динамика процесса заучивания», «связанная речь» и «способность к умозаключениям».

В третьем факторе – «Наглядно-образный интеллект» – наиболее высокие веса получены по таким показателям, как «способность формировать образы», «интеллектуализация восприятия» и «логические связи».

В познавательном развитии испытуемых из второй группы (дошкольники из обычного детского сада) также выявлены 3 фактора (табл. 4).

В первом факторе – «Внимание» – на-

иболее высокие веса имеют такие показатели, как «сосредоточение на выполняемой деятельности», «продуктивность и устойчивость внимания», «переключение и распределение внимания», «объем внимания», «образные представления» и «способность к умозаключениям».

Второй фактор – «Наглядно-действенное мышление» – включает в себя высокие веса показателей «связная речь», «кратковременная зрительная память», «сохранение образов виденного», «логические связи», «способность формировать образы» и «наглядно-действенное мышление».

В третьем факторе – «Память» – наиболее высокие веса отмечены у таких показателей, как «кратковременная слуховая память», «динамика процесса заучивания».

Таблица 3

**Факторы познавательной деятельности дошкольников
из детского сада с эстетическим уклоном**

	Факторы			
	1	2	3	4
Способность формировать образы	,086	,105	,875	,221
Способность к умозаключениям	,260	,584	,216	,469
Интеллектуализация восприятия	,402	,387	,635	,184
Продуктивность и устойчивость внимания	,533	,468	,397	,365
Переключение и распределение внимания	,688	,173	,428	-,123
Объем внимания	,782	,419	,104	,140
Сосредоточение на выполняемой деятельности	-,582	-,174	-,509	,100
Сохранение образов увиденного	,755	-,033	,239	,235
Кратковременная зрительная память	,090	,117	,129	,897
Кратковременная слуховая память	,171	,880	,218	-,015
Динамика процесса заучивания	,077	,846	,186	,095
Образные представления	,772	,108	,106	,270
Логические связи	,354	,388	,469	-,006
Наглядно-действенное мышление	,729	,422	,065	-,003
Связная речь	,394	,653	,008	,414

Таблица 4

Факторы познавательной деятельности дошкольников из обычного детского сада

	факторы		
	1	2	3
Способность формировать образы	,403	,567	,251
Способность к умозаключениям	,551	,414	,238
Интеллектуализация восприятия	,395	,478	,173
Продуктивность и устойчивость внимания	,838	,379	,096
Переключение и распределение внимания	,837	,226	,044
Объем внимания	,813	,163	,279
Сосредоточение на выполняемой деятельности	-,891	,131	-,001
Сохранение образов увиденного	-,007	,642	,185
Кратковременная зрительная память	,064	,655	,170
Кратковременная слуховая память	,072	,073	,906
Динамика процесса заучивания	,175	,231	,870
Образные представления	,683	,336	,021
Логические связи	,395	,609	-,056
Наглядно-действенное мышление	,524	,528	,248
Связная речь	,212	,783	-,068

Таблица 5

Факторы познавательной деятельности дошкольников-воспитанников интерната

	факторы		
	1	2	3
Способность формировать образы	,680	,518	,134
Способность к умозаключениям	,036	,356	,722
Интеллектуализация восприятия	,658	,058	-,125
Продуктивность и устойчивость внимания	,489	,598	,425
Переключение и распределение внимания	,199	,876	,068
Объем внимания	,652	,481	,253
Сосредоточение на выполняемой деятельности	-,106	-,136	-,882
Сохранение образов увиденного	,711	,201	,266
Кратковременная зрительная память	,521	,352	,102
Кратковременная слуховая память	,788	,213	,450
Динамика процесса заучивания	,811	,298	,369
Образные представления	,418	,196	,659
Логические связи	,271	,727	,347
Наглядно-действенное мышление	,478	,544	,401
Связная речь	,256	,745	,451

В познавательном развитии детей из третьей обследованной нами группы (дошкольники-воспитанники интерната) удалось выделить 3 фактора (табл. 5).

В первом факторе – «Зрительная память» – наиболее высокие веса имеют такие показатели, как «динамика процесса заучивания», «кратковременная слуховая память», «сохранение образов увиденного», «способность формировать образы», «интеллектуализация восприятия», «объем внимания», «кратковременная зрительная память».

Второй фактор – «Внимание» – вклю-

чает в себя высокие веса показателей «переключение и распределение внимания», «связная речь», «логические связи», «продуктивность и устойчивость внимания», «наглядно-действенное мышление».

В третьем факторе – «Интеллект» – наиболее высокие веса отмечены у таких показателей, как «сосредоточение на выполняемой деятельности», «способность к умозаключениям», «образные представления».

Сравнение выделенных факторов у испытуемых трех групп показало, что, несмотря на одинаковое количество выделен-

ных факторов познавательного развития, у дошкольников из разных групп отмечается их качественное своеобразие.

Во-первых, у испытуемых первой и второй групп решающую роль в развитии когнитивной сферы играет фактор «Внимание», при этом данный фактор у воспитанников первой группы включает наиболее высокие веса таких показателей, как «объем внимания», «образные представления», «сохранение образов виденного», «наглядно-действенное мышление», «переключение и распределение внимания», «продуктивность и устойчивость внимания», а у дошкольников из второй группы – показатели «сосредоточение на выполняемой деятельности», «продуктивность и устойчивость внимания», «переключение и распределение внимания», «объем внимания», «образные представления» и «способность к умозаключениям». В то же время у детей-воспитанников интерната главную роль в развитии когнитивной сферы играет фактор «Память».

Во-вторых, хотя фактор «Интеллект» находится на второй позиции по степени выраженности у дошкольников как из первой, так и из второй групп, у детей-воспитанников детского сада с эстетическим уклоном этот фактор может быть охарактеризован как «Вербальный интеллект», а у воспитанников обычного детского сада – как «Наглядно-действенное мышление». У воспитанников интерната фактор «Интеллект» выражен в наименьшей степени.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, во-первых, что у воспитанников детского сада с эстетическим уклоном все познавательные функции находятся на более высоком уровне сформированности, а, во-вторых, их когнитивная сфера качественно сложнее, чем у дошкольников из обычного детского сада и, тем более, чем у воспитанников интерната.

В соответствии с целью исследования нами был проведен сравнительный анализ особенностей взаимосвязи познавательного развития и новообразований личности у дошкольников, воспитывающихся в различных образовательных учреждениях, который показал следующие результаты.

Наибольшее число связей между параметрами познавательного развития и новообразованиями личности (13) было вы-

явлено у испытуемых из первой группы, у детей из второй группы их оказалось 10, а наименьшее число связей – у испытуемых из третьей группы (2). Это говорит, по нашему мнению, о том, что познавательное и личностное развитие детей в их общем психическом развитии происходит более синхронно, гармонично у детей, находящихся в условиях «обогащенной» среды семьи и дошкольного учреждения развивающего типа, а наиболее асинхронно, дисгармонично – у их сверстников, находящихся в условиях неблагополучной семейной среды и дошкольного учреждения интернатного типа (рис. 3-9).

Анализ взаимосвязей между выделенными нами факторами познавательного развития и отдельными новообразованиями личности старших дошкольников показал следующее. У испытуемых из первой группы фактор «Внимание» связан со всеми компонентами новообразования личности «Волевые действия», тогда как фактор «Внимание» имеет связь только с одним из его компонентов (выраженность познавательного интереса), а фактор «Наглядно-образный интеллект» с данным новообразованием личности связей не имеет ($p < 0,05$, рис.3).

У дошкольников из второй группы фактор «Внимание» также связан с компонентом новообразования «Волевые действия» «выраженность познавательного интереса», в то время как фактор «Наглядно-действенное мышление» имеет взаимосвязь с двумя его компонентами (выраженность познавательного интереса и подчинение действия отдаленному мотиву). Фактор «Память» с данным новообразованием личности связей не имеет ($p < 0,05$, рис. 4).

У дошкольников из третьей группы взаимосвязей между новообразованием личности «Волевым действием» и факторами познавательного развития не обнаружено.

У воспитанников из детского сада с эстетическим уклоном существует взаимосвязь всех трех факторов познавательного развития («Внимание», «Вербальный интеллект», «Наглядно-образный интеллект») с новообразованием личности «Нравственное развитие», однако третий фактор имеет взаимосвязь только с одним из его компонентов (распознавание нрав-

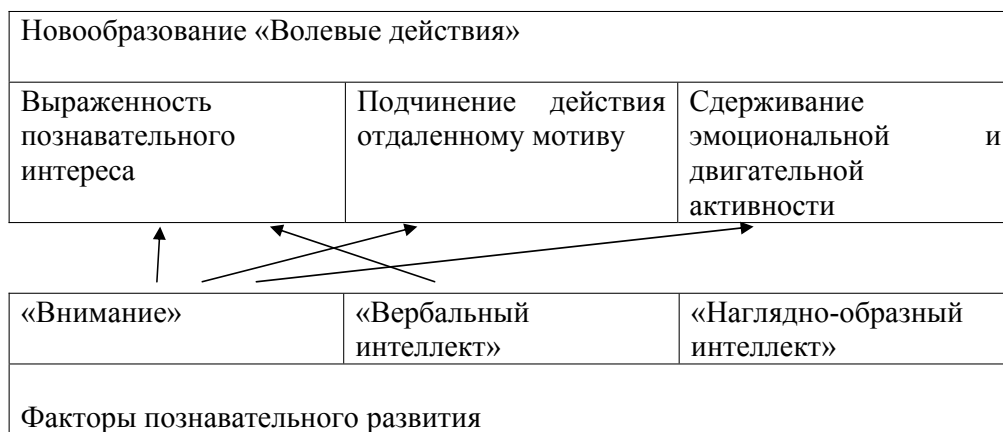


Рис. 3. Взаимосвязь новообразования «Волевое действие» с факторами познавательного развития (первая группа)

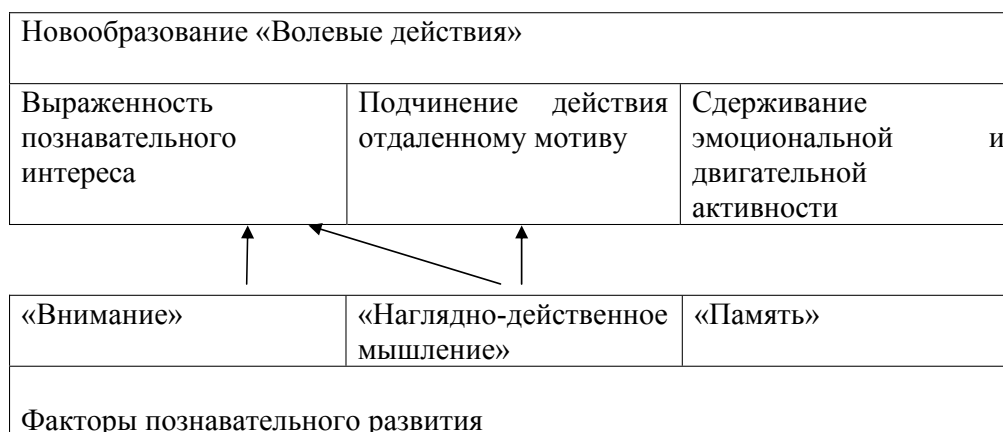


Рис. 4. Взаимосвязь новообразования «Волевое действие» с факторами познавательного развития (вторая группа)

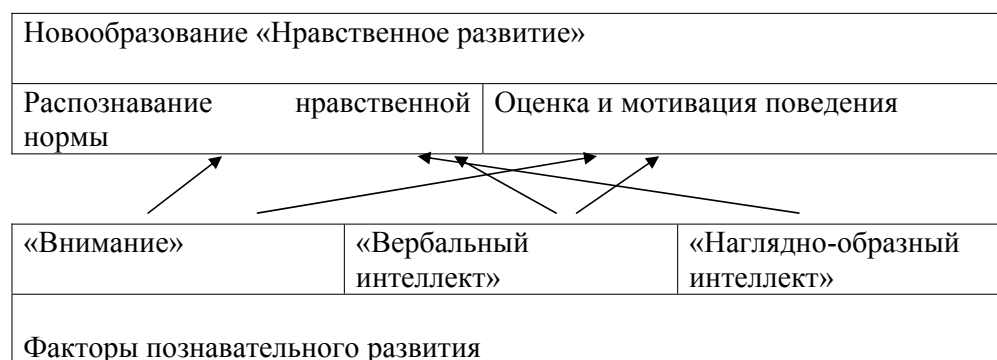


Рис. 5. Взаимосвязь новообразования «Нравственное развитие» с факторами познавательного развития (первая группа)

твенной нормы ($p < 0,01$)), в то время как первые два фактора связаны с обоими компонентами данного новообразования личности ($p < 0,05$, рис. 5).

У детей из второй группы обнаруже-

на взаимосвязь двух факторов познавательного развития – «Внимание» и «Наглядно-действенное мышление» с обоими компонентами новообразования личности «Нравственное развитие». Фактор «Па-

мать» с данным новообразованием связей не имеет ($p < 0,01$, рис. 6).

У детей из третьей группы обнаружена взаимосвязь новообразования личности «Нравственное развитие» только с одним фактором познавательного развития – «Внимание» ($p < 0,05$, рис. 7).

Исследование показало, что у испытуемых первой группы факторы «Внимание» и «Вербальный интеллект» взаимосвязаны с двумя компонентами новообразова-

ния личности «Развитие самосознания», в то время как фактор «Наглядно-образный интеллект» такой взаимосвязи не имеет ($0, < 0,05$, рис. 8).

У дошкольников из обычного детского сада существует взаимосвязь между фактором «Внимание» и двумя компонентами новообразования «Развитие самосознания» - «способность самооценивания» и «половозрастная идентификация», фактор «Наглядно-действенное мышление» имеет



Рис. 6. Взаимосвязь новообразования «Нравственное развитие» с факторами познавательного развития (вторая группа)



Рис. 7. Взаимосвязь новообразования «Нравственное развитие» с факторами познавательного развития (третья группа)



Рис. 8. Взаимосвязь новообразования «Развитие самосознания» с факторами познавательного развития (первая группа)



Рис. 9. Взаимосвязь новообразования «Развитие самосознания» с факторами познавательного развития (вторая группа)

взаимосвязь только с одним компонентом данного новообразования «Половозрастная идентификация». У фактора «Память» с данным новообразованием личности взаимосвязь отсутствует ($p < 0,05$, рис. 9).

У дошкольников из интерната связи между факторами познавательного развития и новообразованием личности «Развитие самосознания» не обнаружено.

Проведенный анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что новообразования в волевой сфере личности старших дошкольников связаны с большим числом факторов познавательного развития, чем новообразования в сфере их самосознания.

На основе проведенного исследования нами были выделены три типа взаимосвязи познавательного развития и новообразований личности старших дошкольников. Данные о типах взаимосвязей представлены в табл. 6.

I тип характеризуется наличием взаимосвязей между всеми факторами познавательного развития и всеми новообразованиями личности. У детей данного типа уровень познавательного развития, как правило, средний или высокий, все новообразования личности сформированы. Такие дошкольники данного уровня «опережают» возрастные нормы как в познавательном, так и в личностном развитии.

II тип характеризуется наличием взаимосвязей между отдельными факторами познавательного развития и отдельными новообразованиями личности. Уровень их познавательного развития также высокий или средний, но при этом некоторые новообразования их личности не сформированы. Как познавательное, так и личностное развитие таких дошкольников в целом соответствует возрастной норме.

III тип характеризуется отсутствием взаимосвязи между факторами познавательного развития и новообразованиями личности. Для таких детей свойственны средний или низкий уровень познавательного развития и несформированность новообразований личности. Познавательное и личностное развитие дошкольников «отстает» от возрастной нормы.

Представленность каждого из выделенных типов взаимосвязи познавательного развития и новообразований личности старших дошкольников в трех группах испытуемых наглядно отражена на рис. 10.

Полученные результаты необходимо, на наш взгляд, рассматривать в связи с психолого-педагогическими условиями обучения и воспитания дошкольников.

Так, детские сады с эстетическим уклоном, как правило, посещают дети из благополучных семей, родители которых

Таблица 6

Типы взаимосвязи познавательного развития и новообразований личности старших дошкольников (%)

Группы:	I тип	II тип	III тип
1 группа (воспитанники детского сада с эстетическим уклоном)	37	55	8
Группа (воспитанники детского сада общего типа)	15	60	25
3 группа (воспитанники интерната)	0	23	77

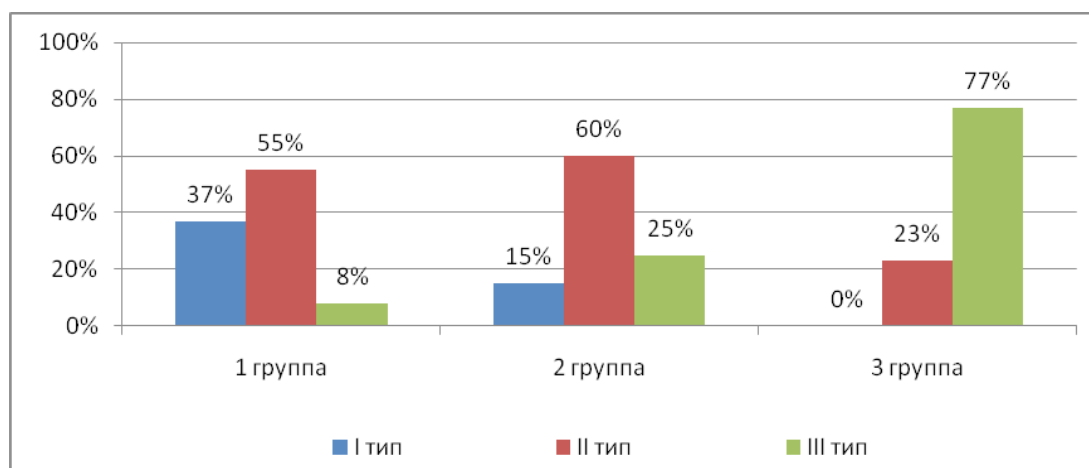


Рис. 10. Типы взаимосвязи познавательного развития и новообразований личности старших дошкольников

заинтересованы в их всестороннем развитии. В таких дошкольных учреждениях, помимо занятий по обычной программе, происходит целенаправленное развитие специальных способностей дошкольников, в том числе – музыкальных, творческих и двигательных способностей, что оказывает стимулирующее влияние на общее психическое (как познавательное, так и личностное) развитие ребенка. Это влияние усиливается возможностью осуществления индивидуального подхода к развитию каждого ребенка, так как группы в таких дошкольных учреждениях в 2 раза меньше по сравнению с обычным детским садом.

В детских садах обычного типа существуют трудности в реализации индивидуального подхода к отдельным детям, ограничена возможность индивидуально-личностного общения взрослого и ребенка, образовательные программы не в должной мере учитывают возрастные особенности ребенка, так как часто в одной группе находятся дети разного возраста. В то же время данные проблемы в определенной степени компенсируются дома, в общении ребенка с родителями, бабушками, дедушками и т.д. Неоднозначное влияние на развитие ребенка, посещающего детский сад, оказывает регламентация занятий и всех основных режимных моментов, жизнь «по правилам и расписанию». Это, с одной стороны, организует ребенка, оказывает положительное влияние на развитие произвольных процессов, но с другой - ограничивает активность и творческую свободу ребенка.

Основным фактором, негативно влия-

ющим на познавательное и личностное развитие детей, воспитывающихся в условиях интерната, является «обедненное» содержание их общения с взрослыми. Острой проблемой для таких дошкольных учреждений является нехватка персонала. На группу из 20-30 детей по штатному расписанию «положена» одна воспитательница, которая просто не в состоянии подойти индивидуально к каждому ребенку, установить с ним психологический контакт, учесть его индивидуальные особенности и на занятиях, и при организации деятельности. Жизнедеятельность детей чаще всего ограничивается выполнением стандартных режимных моментов: все ли поели, погуляли, легли спать. При этом значительную часть времени дети предоставлены сами себе. Несомненно, в такой «образовательной» среде познавательная и личностная сферы дошкольника развиваются спонтанно, асинхронно, дисгармонично, что в значительной степени усугубляет наследственную «отягощенность» ребенка, зачастую воспитывающегося до момента поступления в интернатное учреждение в социально неблагополучной семье. Вероятно, психическое развитие детей из данной группы в большей степени обусловлено потенциальными возможностями ребенка и воздействием ситуативных факторов, чем целенаправленным обучающим и воспитывающим влиянием взрослых и социального окружения ребенка.

Таким образом, познавательное и личностное развитие ребенка старшего дошкольного возраста детерминировано ин-

тенсивностью и содержанием его общения с взрослыми и сверстниками, а также организацией и содержанием деятельности дошкольника. Проведенное исследование позволило выявить характер взаимосвязи между познавательным развитием и новообразованиями личности детей старшего дошкольного возраста в зависимости от условий его обучения и воспитания и показало, что целенаправленная комплексная коррекционно-развивающая работа оказывает положительное (гармонизирующее) влияние на целостный процесс психического развития детей старшего дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 2006.
3. Мухина В. С. Психология детства и отрочества. М.: ИПП, 1998.
4. Особенности психологического развития детей 6-7-летнего возраста // Под. ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. М., 1988.
5. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение. Психологические основы развивающего обучения. М.: Столетие, 1995.
6. Эльконин Д. Б. Детская психология / Под ред Д.Б. Эльконина. М., 2006.

N. Akatova

INTERRELATION OF INFORMATIVE DEVELOPMENT AND NEW GROWTHS OF THE PERSON OF CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE UNDER DIFFERENT CONDITIONS OF EDUCATION

Abstract. In work the results of research revealing levels of informative development and сформированность of new growths of the person of children of the senior preschool age of training being in different conditions and education are considered. The factorial analysis of the data of level of informative sphere of preschool children and the comparative analysis of features of interrelation of informative development and new growths of the person is resulted. On the basis of the conducted research we allocate three types of interrelation of informative development and new growths of the person of the senior preschool children

Key words: development, neoplasm, personality, cognitive activity, education.

УДК 004.85:7

Киселева Т.С.

АНАЛИЗ ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

Аннотация. Изучение динамики эмоциональной чувствительности к цвету в трех группах дошкольников, обучающихся по разным программам, показывает неодинаковость их когнитивного и эмоционального развития. Только развивающая форма обучения, основанная на активности самого ребенка, игровой мотивации, а также изучении колористических и графических эталонов, приводит, действительно, к его гармоничному развитию.

Ключевые слова: эмоциональная чувствительность к цвету, эталоны цвета, игровая мотивация, метод поэтапного формирования знаний, умений и навыков,

«квазиисследовательская деятельность», наглядное моделирование, ориентировочная основа деятельности.

Сегодня ни для кого не секрет, что обучение изобразительной деятельностью в дошкольном возрасте благотворно влияет на развитие ребенка: мышления, эмоциональной сферы, сенсомоторного аппарата, его социализации. Но, зачастую, время и силы, потраченные на обучение, не приводят к желаемым результатам: ребенок идет в школу, так и не усвоив в полной мере цветовых и графических эталонов, не сформировав пространственного мышления, не овладев изобразительными приемами, под-

* © Киселева Т.С.

готовившими руку к будущим школьным нагрузкам.

Существует ряд программ и направлений, обучающих детей дошкольного возраста изобразительной деятельности. Наиболее известны широким использованием их в детских садах программы *Т. С. Комаровой (1991)*; *Т. С. Комаровой, О. Ю. Заряновой, Л. И. Ивановой, Г. И. Карзиной и О. М. Миловой (2000)*; *Т. С. Комаровой и А. В. Размысловой (2002)*. Программа воспитания, обучения и развития в детском саду *М. А. Васильевой, Т. С. Комаровой, В. В. Гербовой (2003)*, программа «Занятия по изобразительной деятельности в детском саду» *Г. С. Швайко (2001, 2002)*. Программа «Малыш» (1997-1998); «Радуга», «Детский сад - дом радости», «Детство», программы обучения дошкольников рисованию, составленные *Р. И. Казаковой, Ю. А. Полуяновым*, программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет «Цветные ладошки» *И. А. Лыковой (2007)* и др. решают задачи обогащения эмоциональной и коммуникативной сферы ребенка. Программа «Истоки», рук. *Л. А. Парамонова* (Центр «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца), программа «Гармония» *К. В. Тарасовой* (НИИ дошкольного воспитания им. А. В. Запорожца), «Школа 2100», программа *О. А. Куревиной* «Синтез искусств в эстетическом воспитании» основаны на синтезе искусств, в числе которых находится изобразительное искусство. По нашему мнению, программы, содержащие синтез искусств,

несмотря на общеразвивающий характер обучения, непосредственно изобразительной деятельности отводят недостаточное внимание и не позволяют в должной мере сформировать изобразительные навыки. *Специализированные авторские программы* созданы учеными и педагогами для обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста *различным видам искусства*: «Изобразительная деятельность» *Б. Неменского*, «Уроки любования» *Е. И. Коротеевой*, *детской архитектурной студии В. Кирпичева*, программа «Мы растем» (1994), программа *А. С. Галанова, С. Н. Корниловой, С. Л. Куликова (2000)*, программа по *детскому дизайну Г. Н. Давыдовой (2006)* и др., направленные на развитие непосредственно *профессиональных изобразительных навыков* ребенка, его эстетического вкуса, эмоциональной гармонии. *Авторские программы* носят яркие индивидуальные черты их авторов и, естественно, рассчитаны на *яркую индивидуальность учителя*. Однако такая ярко выраженная индивидуальная направленность программ порой снижает поисковый интерес учащихся, заставляет их, *подражая учителю*, копировать его изобразительные приемы, не развивая свои познавательные ориентиры (см. табл.).

С нашей точки зрения, существует ряд факторов, не принятых во внимание авторами вышеперечисленных программ: 1) в обучении ребенка не всегда создана *мотивационная* составляющая изобразитель-

Таблица сравнительного анализа обучающих программ по изобразительной деятельности детей 4-5 лет

Автор	достоинства	недостатки
Качесова М.А.	Авторская программа, мотивация через сказку, богатство техник, поэтапное усвоение материала	Рассчитана на яркую индивидуальность педагога, снижает познавательную активность ребенка
Комарова Т.С.	Изучение эталонов цвета и формы, моторный и наглядный синтез, самостоятельность ребенка	Отсутствие ООД, наглядного моделирования, бессистемность заданий
Куревина О.А.	Синтез искусств, повышение общекультурного уровня, изучение цвето-эмоциональных взаимосвязей	Отсутствие ООД, наглядного моделирования, изучения эталонов формы, поверхностное отношение к ИЗО
Лыкова И.А.	Изучение эталонов цвета и формы, моторный и наглядный синтез, самостоятельность ребенка	Отсутствие ООД, наглядного моделирования, бессистемность заданий
Швайко Г.С.	Изучение эталонов формы, циклы тематических погружений, поэтапное усвоение материала	Отсутствие ООД, изучения эталонов цвета, замечания по структуре программы

ной деятельности (как правило, *игровая*, отличная от стандартной учебной ситуации «учитель-ученик»); 2) представленные программы не учитывают *организацию действия самого ученика*, его познавательную *активность*, возможность решения «*проблемной ситуации*» в *условиях детского коллектива*; 3) в программах нет *развернутой схемы ориентировочной основы действия*, позволяющей на базе произвольной памяти ребенка постепенно усваивать сложный познавательный теоретический материал.

Наша программа по изобразительному творчеству для детей дошкольного возраста построена в соответствии со следующими **принципами**.

Во-первых, наше обучение опирается на *ведущий тип деятельности* в данном возрасте – *сюжетно-ролевую игру*. Сюжетом нашей *дидактической игры*, правила которой задает играющий вместе с детьми педагог, является «*мастерская художников*». **Во-вторых**, по мнению В. К. Шабельникова, «для возникновения нового действия необходимы градиенты межличностных напряжений, т.е. особое мотивационное поле, которое предстает *пусковым механизмом деятельности* и является энергетическим базисом разворачивающейся в этом поле функционально-смысловой структуры действий» [Цит.: М. О. Резванцева. Исследование функционально-смысловых характеристик начальных геометрических понятий у детей / рукопись. С. 60]. Моделирование ребенком функций взрослого человека, воспроизводящих его деятельность в обобщенном, символическом виде – в форме игры, является, согласно П. Я. Гальперину, мотивационной основой действия в нашей обучающей программе. Эта игра, ставя ребенка в один ранг с взрослыми, вызывает стойкий интерес к данному виду деятельности. **В-третьих**, наше обучение основано на усвоении сенсорно-перцептивных эталонов цвета и формы, подробно исследуемых А. В. Запорожцем, Л. А. Венгером и др. Л. Ф. Обухова (род. 1938) подчеркивает, что «благодаря мере ребенок переходит от глобального представления о вещи к выделению ее отдельных свойств» [Л. Ф. Обухова. Детская (возрастная) психология. М.: Российское педагогическое агентство, 1996. С. 122]. В качестве основных положений

теории поэтапного формирования, разработанной П. Я. Гальпериним, выступает активная ориентировка субъекта в *условиях* нового действия, изначально направленная на орудия психической деятельности – *эталон, меры, знаки*. Эталоном цвета в нашем обучении могут служить специальные методические пособия с таблицами хроматических и ахроматических цветов, эталоном формы – объемные гипсовые и плоские картонные геометрические фигуры. **В-четвертых**, усвоение эталонов и сопоставление их с реальными предметами входит в правила нашей дидактической игры, которые представляют собой развернутую *схему ориентировочной основы деятельности* (по Гальперину), создающейся совместно педагогом и детьми. Непосредственная схема ООД, в отличие от опосредованной Гальперина, не записана на карточке, а представлена в устной форме, причем конкретные шаги в решении поставленной педагогом проблемной ситуации производятся самими детьми в результате их *групповой дискуссии*. Педагог отслеживает соблюдение структуры данной схемы и подводит наводящими вопросами к верному решению проблемы. **В-пятых**, ориентировочная деятельность, имеющая *наглядно-действенный и наглядно-образный* уровни, может быть представлена следующей схемой: 1) постановка учебной задачи; 2) коллективное обсуждение проблемы; 3) выявление эталонных образцов формы объекта, задействованных в задании; 4) выполнение собственного движения рук по форме (приводящих к обобщению движения глаз при восприятии формы, движений рук при лепке и изображении предметов в рисунке); 5) *изображение собственного движения рук* по форме на бумаге; 6) анализ изображенной формы, определение полученного изображения, *сличение его с эталоном*; 7) анализ реального объекта, его *ощупывание*; 8) выполнение наглядной модели из пластичного материала; 9) изображение плоского объекта самостоятельно на бумаге; 10) измерение и анализ контуров объекта и разбор его составных частей. **В-шестых**, на этапе исполнительной деятельности ребенок выполняет задание красками, вновь повторяя формообразование изображаемого объекта на плоскости вначале вместе с педагогом вслух, отвечая на поставленные

им вопросы, а потом, на этапе рисования своей работы, уже во внутренней речи. Этап изображения является исполнительской деятельностью для формообразования и *ориентировочно-исполнительной для цветообразования*, которая может быть выражена следующей схемой: 1) анализ и сличение с эталонами воспринимаемого цвета; 2) нахождение цвета изображаемого объекта путем смещения; 4) самостоятельное цветовое изображение объекта.

В силу возраста и характера выполняемой деятельности, схема ООД не представлена в виде карточки, а создается непосредственно в виде устного набора заданий совместно педагогом с ребенком в процессе выполнения учебной задачи (проблемной ситуации) посредством *«квазиисследовательской деятельности»*. Промежуточным звеном между перцептивным процессом и выполнением продукта деятельности является *наглядное моделирование* познаваемого объекта, воссоздающее его *эталонную* структуру. Продуктом нашей деятельности является образ-рисунок, где в действии по его производству происходит *свертывание умственного процесса*, симультанзация актов категоризации процессов познания, приводящее к автоматизированному действию «чистой мысли». Совокупность этих факторов, с нашей точки зрения, делает нашу обучающую программу успешной для *всех категорий дошкольников* вне зависимости от степени их художественной одаренности.

Наше исследование, построенное на изучении динамики эмоциональной чувствительности к цвету и форме, позволяет сделать анализ усвоения эталонов цвета и формы в трех разноплановых группах: контрольной (детский сад), пилотажной (Дом детского творчества, студия подготовки к школе), основной (Дом детского творчества, школа раннего развития). В контрольной группе дети не обучаются целенаправленно рисованию, в пилотажной – обучаются по традиционной программе, в основной – обучаются по нашей развивающей программе.

Выводы

1. Динамика эмоциональной оценки цветовых эталонов прямо пропорциональна обучению изобразительной деятельности: в группе с развивающим обучением ди-

намика имеет поступательный характер; в группе с традиционным обучением – поступательно только в корреляции эмоционально значимых персонажей; в группе без обучения наблюдаются обратные результаты (индивидуализация). Результаты данных исследования наводят на мысль, что формирование эмоциональной чувствительности к колористическим эталонам *не является врожденным самопроизвольным процессом, независимым от целенаправленного обучения*. По всей видимости, созерцание цветов, осуществляемое в процессе предметных манипуляций, приводит к формированию системы *первичных сенсорных эталонов*, определяющей объективное, денотативное, структурное значение цвета. Эмоциональная чувствительность к цветовым эталонам, связанная с их субъективной эмоциональной категоризацией, по нашему мнению, представляет собой процесс формирования *системы перцептивных эталонов* цвета, обусловленный когнитивной деятельностью ребенка, включающим непосредственное оперирование данными эталонами. Возникающие в процессе целенаправленной познавательной деятельности коннотативные значения колористических эталонов являются, по сути, их *функциональными значениями*.

2. Коннотативные значения эталонов цвета в группе, обучающейся по развивающейся программе, в основном совпадают с исторически сложившейся семантикой данных цветов, что является показателем усвоения *перцептивных эталонов цвета* нашего транскультурного пространства.

3. Анализ цветопредпочтения в экспериментальных группах результирует о прямой зависимости эмоционального состояния группы от занятий ИЗО: оно является не вполне благополучным (пассивное, грустное, усталое состояние) в группе, не обучающейся ИЗО; более благоприятным – в группе с традиционной системой обучения и эмоционально-стабильным (бодрое, радостное, активное) – в группе с развивающим обучением. Исходя из этого, мы приходим к выводу, что целенаправленные занятия изобразительной деятельностью ведут к развитию эмоциональной чувствительности к цвету, овладению сенсорно-перцептивными колористическими эталонами нашего общества, а также фор-

мированию стабильного эмоционального статуса ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.
2. Давыдов В.В. Проблема развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования. М., 1986.
3. Комарова Т.С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду. М.: Просвещение, 1991.
4. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология. М.: Российское педагогическое агентство, 1996.
5. Резванцева М.О. Исследование функционально-смысловых характеристик начальных геометрических понятий у детей / Диссерт. канд. психол. наук, рукопись, 1993.
6. Швайко Г.С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду: средняя группа: Программа, конспекты: Пособие для педагогов дошкол. учреждений. М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001.

7. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.

T. Kiseleva

ANALYSIS OF EDUCATIONAL PROGRAMS FOR FINE ACTIVITIES

Abstract. Study of the dynamics of emotional sensitivity to color in three diverse groups of preschoolers lead to the conclusion that the differential impact of the educational process at the cognitive and emotional sphere of the child. Only the evolving nature of education, based on the cognitive activity of the child, playing motivation, and gradual formation of mental actions and skills, promotes the assimilation of color and graphic standards, and leads to harmonious emotional development of children.

Key words: emotional sensitivity to colour, standards of colour, game motivation, a method of stage-by-stage formation of knowledge, skills, "Quasi-research" activity, Evident modeling, Rough basis of activity.

УДК 37.015.3

Стрыгина М.Н.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ШКОЛЬНИКОВ*

Аннотация. В данной статье автор рассматривает теоретические основы и историю проблемы проектирования технологии педагогической поддержки школьников в современных условиях, которую характеризует как стратегию и тактику образования двадцать первого века. Проблема рассматривается на основе сложности понимания системной природы проектной деятельности в образовательной среде. Ставится вопрос об умении субъекта образовательного процесса анализировать ныне существующие проектные технологии.

Ключевые слова: системный подход, проектные технологии, психологическая и педагогическая поддержка.

Гуманистическая педагогика, направленная не только на развитие личности, но

и раскрытие её потенциалов, становления самостоятельности, самости личности является одним из основных приоритетных направлений, необходимым этапом педагогического процесса становится личностно ориентированное взаимодействие педагога и ученика. Технологии педагогической поддержки школьников в реальном учебно-воспитательном процессе являются экспериментом по проектированию технологии педагогической поддержки школьников на основе системного подхода. Необходимость исследования, где выявляются факторы и условия, влияющие на процесс проектирования технологии, определяют системообразующие факторы, влияющие на протекание этого процесса особенно надо отслеживать в образовательном процессе.

Инновационная деятельность Центра образования № 491 «Марьино» осуществ-

* © Стрыгина М.Н.

вляется в виде многочисленных экспериментальных площадок городского и окружного значения, объединенных единой образовательной программой «Развитие творческой индивидуальности детей в условиях Центра образования», она обеспечивает преемственность, непрерывность и разноразностность обучающихся за счет интеграции основного и дополнительного образования. Она позволяет создать комфортную обстановку для личностно ориентированного развития 1500 детей в стенах школы и двух детских садов. В недавнем прошлом открылась одна из очередных экспериментальных площадок по использованию в учебном процессе проектирования технологии педагогической поддержки в начальной и средней школах. В данной экспериментальной деятельности площадки был учтен опыт работы предыдущих площадок. Содержательный компонент формирующего этапа исследования системного подхода к проектированию технологии педагогической поддержки школьников был представлен в виде проекта организации Детско-взрослого сообщества школы (ДВС). Принимая личное участие в становлении ДВС как одного из проектов воспитательной системы школы, мы можем подтвердить следующее: 1) этот проект является универсальным, т.к. в своей организации он последовательно следует всем 6-ти стадиям проектирования, а значит, является целостным и логично последовательным как внутри конкретной, единичной программы психолого-педагогической поддержки, так и во всем учебно-воспитательном процессе в целом; 2) методика его организации различна для разных ситуаций образования, что даёт больше возможностей для коллективного творчества: а) внутришкольная, б) выездная; 3) состав участников: а) учащиеся 4-7 классов, б) педагогический коллектив школы (включая медико-психолого-социальную педагогическую службу школы и администрацию), в) родители, социум (при этом в одной проектной программе может участвовать как одна параллель классов, так и несколько, что расширяет коллектив и развивает коммуникативную культуру учащихся); 4) работа ведётся по микрогруппам, руководителями которой изначально были педагоги, однако, со временем родители школьников и учащиеся старших

классов, проникшись идеей ДВС, участвуют в группе наравне с педагогами, а подчас и без них, направляя остальных участников группы – детей из младших классов; 5) проектные программы ДВС – образовательные и социализирующие, т.к. включают в себя три компонента: воспитание, обучение и педагогическую поддержку; 6) в проекте важен не столько какой-то конкретный результат, сколько сама работа коллектива в целом и каждого конкретного её участника. И поэтому главный результат ДВС – внутреннее развитие каждого участника группы. ДВС стало оригинальной формой организации работы по педагогической поддержке школьников. Оно основывается на внутреннем и внешнем взаимодействии разновозрастных детско-взрослых групп. Основой работы стали социально-образовательные программы ДВС, посвященные различным проблемам современной культурной и духовной жизни, которые имеют важное значение для становления личности и диалога поколений, однако не отражены в школьном образовании.

Цели и задачи

1. Знакомство учащихся с выдающимися культурными образцами.
2. Развитие навыков взаимодействия в решении проектных задач.
3. Развитие способностей коллективной деятельности.
4. Складывание разновозрастного взаимодействия учащихся в рамках единой образовательной ситуации.
5. Формирование детско-взрослых проектных команд.

Обоснование

ДВС ориентировано не столько на освоение учебного материала, сколько на работу с образцами мировой культуры, позволяющими учащимся поставить для себя мировоззренческие проблемы, ощутить свою причастность к культурным традициям своего народа. Формат Детско-взрослого сообщества – образовательная игра, творческие мастерские, культурная программа и особым образом организованное пространство жизни.

Образовательная игра

Это содержательная основа ДВС. Прототипом образовательной игры являются организационно-деятельностные игры Г.П. Щедровицкого, адаптированные к услови-

ям образовательного процесса. На образовательной игре решается краеугольная проблема образования: порождение знания. Другие части или единицы формата ДВС решают задачи по проживанию ребенком порожденного знания, формированию новых и корректировке сложившихся духовно-нравственных ценностей, поведенческих образов и традиций. В этом формате смысл педагогической поддержки заключается в выборе образовательного маршрута для каждого конкретного ребенка-участника.

Творческие мастерские

Работа мастерских организуется в соответствии с тематикой проекта и в той форме, которая наиболее продуктивно способна обеспечить реализацию проектного замысла. Творческие мастерские решают проблему перехода от теоретических представлений к их практическому проживанию. Дети приобщались к практике применения знаний в реальной жизни, учились разрешать возникающие у них трудности сначала при помощи взрослых, а затем – самостоятельно. К организационным единицам (частям) проекта были отнесены также дополнительные программы:

экскурсионная, спортивно-оздоровительная, культурно-просветительская (встреча с деятелями науки и искусства), досуговая. Секция ДВС «Мой выбор» была создана в 2004 году педагогами Центра образования № 491 «Марьино». **Воспитательные цели** ДВС как особой формы педагогической деятельности:

- Развитие креативности, повышение творческого потенциала личности и снятие психологических барьеров, мешающих человеку полноценно реализовывать свой творческий потенциал.

- Развитие навыков коллективной поисковой деятельности, развитие умения реализовывать разные роли и функции во взаимодействии с другими участниками творческого коллектива.

- Формирование устойчивого ценностного отношения к жизни, познанию, сотрудничеству.

Задачи ДВС как метода педагогической поддержки конкретизируют указанные выше цели. Вот некоторые наиболее важные из них:

- Существенно обогатить представле-

ния учащихся об окружающем мире представлениями о путях и способах нахождения своего места в социуме.

- Обучение приемам коллективной (групповой) работы.

- Обучение приемам активизации творческого потенциала группы и отдельной личности.

- Освоение основных приемов межличностного взаимодействия.

В состав игры входят следующие участники: руководитель игры; группа рефлексивно-методологического обеспечения; игротехники; учащиеся, их родители и педагоги, выступающие в качестве игроков. Количественный состав участников игры не является фиксированным. Приводимые ниже данные были получены исходя из опыта проведения подобных игр.

Руководитель игры – один человек (отвечает за разработку проекта и программы игры, ведет пленарные заседания, организует рефлекссию игротехников).

Группа рефлексивно-методологического обеспечения – два человека или один человек вместе с руководителем игры (отвечают за анализ ситуации игрового процесса, разработку замысла пленарных заседаний, их проведение).

Игротехники – количественный состав определяется количеством групп, участвующих в игре, кроме того, в группе может работать один или два игротехника (отвечают за движение группы по заданной программе игры, обеспечивают коммуникацию игроков в группе).

Игроки. Как показывает опыт проведенных игр, оптимальное количество игроков не должно превышать шестидесяти человек. Данное количество определяется тем, что на пленарном заседании эффективно работать могут не более пяти групп. Численность каждой группы не должна превышать 12 человек.

Организация жизненного пространства. Принцип проживания порожденного знания «здесь и теперь» определил формат организации жизненного пространства на играх ДВС. Вводящей и основной единицей этого формата является образовательная игра, описанная выше. Потому что, с одной стороны, она задает тематику работы всей игры, а с другой – решает краеугольную проблему образования: учит порождать

знание. Другие части или единицы формата проекта решают задачи по проживанию порожденного знания, формированию новых и корректировки сложившихся духовно-нравственных ценностей, поведенческих образов и традиций. К этим другим частям относятся, прежде всего, мастерские. Работа мастерских организуется в соответствии с тематикой игры и в той форме, которая наиболее продуктивно способна обеспечить реализацию проектного замысла. Возникали ситуации, когда мастерские решали проблему перехода от теоретических представлений к их практическому проживанию. Например, во время игры, где объектом учебно-воспитательной деятельности являлось мифологическое мировоззрение (работа с текстом А.Н. Островского «Снегурочка»), в мастерских школьники осваивали русский фольклор и фольклорные игры.

Тьюторство. Значительное место в организации жизненного пространства ДВС занимает позиция тьютора. Ее содержание реализуется на протяжении всей игры. В игровых группах тьютор осуществляет связь между игротехником, руководителем игры и рядовыми участниками; решает проблемы, возникающие с включением в групповую работу «опаздывающих»; помогает новичкам; берет на себя инициативу по организации работы лидеров группы. Распределение и закрепление тьюторства происходит в конце первого дня игры. В последние годы тьюторские функции с успехом осуществляют родители учащихся и «ветераны» – старшекласники.

Организация игрового действия при проведении учебно-воспитательных игровых мероприятий. Игра начинается с установочного доклада руководителя игры, в котором сообщаются условия и правила игры, задаётся общая рамка игры, вводятся основные средства организации коллективной работы (схематизирование). Все участники делятся на группы, получают программу игры. Дальнейшая работа строится как чередование групповой работы (1,5-2 часа) и пленарных заседаний (40 минут). Работой группы руководит игротехник, в группах происходит самоопределение участников, постановка собственных задач на игру, выполнение игровых заданий. По итогам групповой работы игроки готовят

один или несколько докладов к пленарному заседанию.

Позиционное взаимодействие участников образовательной игры-тренинга. Игротехник должен способствовать переходу работы группы из режима конференции к игровому отношению, т.е. построению определённых взаимоотношений с другими группами и построению собственно игрового действия. Пленарные заседания ведёт руководитель игры. На пленарных заседаниях участники выступают с отчётами о работе группы и представляют результаты работы по каждому дню, причём от группы может быть представлено несколько выступлений. Не обязательно все группы выступают каждый день. Не выступившая группа, также как и выступившие, является участницей пленарного заседания, т.к. строит отношение к докладам других групп и в последующей групповой рефлексии сравнивает свой ход с логикой движения других групп и пленарного заседания. В работе пленарного заседания принимают участие эксперты.

Игротехническая рефлексия. По окончании игрового дня руководитель игры и игротехники подводят итоги дня, проводят анализ хода игры и движения каждой группы, вырабатывают замысел на следующий день. Вырабатывается стратегия будущего дня. Анализируются целевые установки игротехников и руководителей игры, восстанавливаются групповые цели участников игры. После определения целей анализируется ситуация, которая сложилась в этот день в игровом пространстве. Завершающим этапом является обсуждение тех средств, которые использовались в работе групп и пленарного заседания, намечаются возможные средства дальнейшей работы. Эта схема анализа применяется каждый игровой день, однако, фокус рассмотрения проделанной работы каждый день будет разным.

Работа по микрогруппам (микросоциум). Микрогруппа (далее – МГ) – часть рабочей группы, численностью 2-5 человек. Несмотря на то, что группы обычно не слишком велики, периодически возникает необходимость обсуждать какие-либо вопросы не всей группой одновременно. Например, если в группе возникают версии, которые (возможно только на первый

взгляд) представляются несоединимыми. Также необходимость делиться на микро-группы возникает тогда, когда уже существует договор о том, что надо сделать, но объем работы слишком большой и необходимо систематизировать, решить, кто и что будет обсуждать. Работа по МГ, так же как и любая другая форма самостоятельной работы, должна быть лимитирована по времени. Ограничение по времени является хорошим способом повысить мобилизацию детей. Это не значит, что нужно жестко требовать прекращения работы по истечении времени – в случае необходимости, можно продолжить работу, но делать это слишком часто тоже не стоит – пропадет мобилирующий эффект.

Схематизация. Одно из необходимых действий в процессе понимания материала. Необходимость в схематизации может возникнуть на любом этапе работы. Схемы позволяют систематизировать полученный материал, зафиксировать текущее состояние работы с материалом, сделать его основой для дальнейшего движения. Представление результатов любой групповой работы должно сопровождаться схемой. Схема отображает суть того, что было сделано группой. С одной стороны, это дает возможность из того вороха слов, который произносится, понять, на чем был сделан основной акцент, с другой – возможность восстановить логику группы. Кроме того, схема, как любая иллюстрация, упрощает восприятие того, что говорят выступающие.

Проведение рефлексии. Детско-взрослое сообщество «Мой выбор» является уникальной формой социализации и педагогической поддержки школьников средствами проектной и научно-исследовательской деятельности. И поэтому ДВС стало основой учебно-воспитательного процесса школы. С учетом программы ДВС строится план воспитательной работы школы, заранее формулируются темы и цели новых проектов, планируется участие тех или иных гостей школы.

Системный подход к проектированию технологии психолого-педагогической поддержки школьников (на примере организации коллективных творческих дел) проявился, прежде всего, в понимании роли субъектов образовательного процесса в организации данного вида эксперимента.

На диагностическом этапе опытно-экспериментальной работы для педагогического коллектива школы были организованы курсы повышения квалификации по теме «Проектная деятельность в школе». Педагогов обучили приемам проектирования учебно-воспитательной деятельности. Между тем младших школьников надо обучать началам проектной деятельности в условиях урочно-внеурочной системы образования. Деятельность эта относится к детской самостоятельности, а значит, она личностно ориентированна, она несет чувство удовлетворения, она вызывает стойкий познавательный креативный процесс. Высокое значение проектной деятельности младшего школьника заключается в том, что в процессе интересной деятельности они готовятся к серьезному труду, учебному труду в основной школе. Успешность обучения в среднем звене начиная с 5 класса, напрямую зависит от получения опыта элементарного исследования поставленной проблемы, проблемной ситуации, поиска информации по теме, мотивации к научно-поисковой деятельности. Помимо этого, медико-психолого-социальной педагогической службой ЦО (МПС ПС) была разработана программа по оказанию психолого-педагогической поддержки школьников. В рамках данной программы ежемесячно проводились семинары и лекции для педагогического коллектива, родителей, социума, знакомящие их с ведущими научными концепциями психологической и педагогической поддержки, формами, методами и средствами организации поддержки в условиях школы. Проводились развивающие игры-тренинги по проблемам межличностной коммуникации. Администрация школы совместно с Советом родителей разработала макет программы по психолого-педагогической поддержке школьников, в основу которого был положен проект Детско-взрослого сообщества школы. Также руководителями общеобразовательного учреждения была выстроена система управления деятельностью ДВС. С целью укрепления позиции родителей школьников (социума) в деятельности ДВС была разработана программа повышения психолого-педагогической культуры семьи. Занятия с родителями, участниками эксперимента, проводились раз в месяц. Тематика заня-

тий отражала основную идею исследования. Формы занятий были различными: «круглые столы», диспуты, собеседования, игры, тренинги.

Таким образом, на примере функционирования проекта коллективных творческих дел мы проследили процедуру системного подхода к проектированию технологии педагогической поддержки школьников в учебно-воспитательном процессе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Классный руководитель. 2000. № 3.
2. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. 237 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Наука, 1996. 284 с.
4. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Современная социальная психология на Западе. М.: МГУ, 1978. 135 с.
5. Бочкарев В.И. Новая управленческая ситуация в школе. М., 1998. 136 с.
6. Ваграмян М., Кандыбович Л. Организационно-педагогическая модель апативной школы // Директор школы. 2000. № 6. С. 97-112.
7. Симонов В.П. Урок: планирование, организация и оценка эффективности, учебное пособие. 2-е изд., исправленное и дополненное (Серия: Педагогический менеджмент. НОУ-ХАУ в образовании. Книга первая). М., 2005. 187 с.
8. Симонов В.П. Управление образовательным процессом в средней школе (методология, теория, технология): Дисс. д-ра пед. наук. М., 1992. 352 с.
9. Учебник. М., 2005. 197 с.
10. Шубин Н.А. Внутрискольный контроль. М.: Прогресс, 1977.
11. Шишов Е.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. М.: Пед. общ-во России, 1998. 313 с.
12. Юсфин С. М. Педагогическая поддержка в школе // Народное образование. 1998. № 6.
13. Якиманская И. С. Педагогическая поддержка с точки зрения психолога: Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. М., 1996. 280 с.
14. Ямбург Е.А. Школа для всех. М.: Новая школа, 1997. 346 с.
15. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 366 с.

M. Strygina

SYSTEMS APPROACH TO THE DESIGN OF THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF SCHOOLBOYS

Abstract. In this article the author examines theoretical bases and history of the problem of the design of the technology of the pedagogical support of schoolboys under the contemporary conditions, which characterize as strategy and tactics of formation twenty first century. Problem is examined on the basis of the complexity of understanding system nature of design activity in the educational medium. Is raised the question about the skill of the subject of educational process to analyze the now existing design technologies.

Key words: systems approach, design technologies, psychological and pedagogical support.

АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ ТРЕВОЖНОСТИ И УСТОЙЧИВОСТИ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ С СДВГ*

Аннотация. С позиции функционального подхода рассматривается тревога как фактор дезадаптивного поведения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. Показано, что переживание состояния тревоги и направленность внимания на поиск угрозы в момент выполнения значимой деятельности влияют на успешность ее реализации. Дезорганизующее влияние тревоги на деятельность и поведение связано с тем, что активность, определяющая побудительную направленность тревоги, характеризуется неадекватной фиксацией внимания на элементах среды, воспринимаемых как угрожающие.

Ключевые слова: тревога, синдром дефицита внимания и гиперактивности (сокр. СДВГ), минимальные мозговые дисфункции, функциональный подход неадекватная фиксация (концентрация) внимания.

Проблема тревоги является междисциплинарной проблемой. Ей посвящено значительное количество исследований не только в психологии, но и в психиатрии, патопсихологии, физиологии и философии.

В контексте психологии развития исследование проблемы тревожности у детей младшего школьного возраста с *синдромом дефицита внимания и гиперактивностью* является особенно актуальным как для выявления роли и механизмов ее проявлений, так и для определения факторов, оказывающих непосредственное влияние на деятельность ребенка и в целом на дальнейшее формирование его личности (Божович Л.И. [4]; Кисловская В.Р. [6]; Прихожан А.М. [7]).

Роль тревоги и ее детерминанты в дезадаптивном поведении детей (конкретные проявления и механизмы влияния на деятельность) еще мало изучены, тогда как тесная связь проблемы эмоциональной регуляции поведения и деятельности с проблемами мотивации, эмоций, единство аффекта и интеллекта открывает возмож-

ности для дальнейшего развития представлений о психических механизмах тех или иных аффективных и поведенческих расстройств, а также поиска путей оказания психологической помощи.

Непосредственное отношение к обсуждаемой теме имеют проблемы, связанные с изучением минимальных мозговых дисфункций (последствий ранних локальных повреждений головного мозга, проявляющихся в возрастной незрелости отдельных высших психических функций и их дисгармоничном развитии). Наличие морфологической или функциональной недостаточности, возникающей вследствие негативных воздействий на мозг ребенка в раннем возрасте, может стать фактором риска возникновения различных нарушений в психическом развитии ребенка, что особенно актуально в сензитивные периоды жизни, в новой социальной ситуации развития, на этапе смены ведущей деятельности (Заваденко Н.Н. [5]).

В настоящее время, в связи с высокой распространенностью в детской популяции из группы минимальных мозговых дисфункций (ММД) был выделен в отдельную нозологическую единицу – синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ – дисфункция центральной нервной системы (преимущественно ретикулярной формации головного мозга), проявляющаяся трудностями концентрации и поддержания внимания, нарушениями обучения и памяти, а также сложностями обработки экзогенной и эндогенной информации и стимулов).

В нашем исследовании под *тревогой* понимается психическое состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности, функционально предупреждающее о возможной опасности и побуждающее индивида к исследованию окружающей действительности с целью обнаружения угрожающего объекта.

Тревожность рассматривается как черта личности (которая может означать

* © Викторова В.В.

мотив или приобретенную поведенческую диспозицию), предрасполагающая индивида к восприятию широкого круга объективно безопасных обстоятельств как содержащих угрозу и побуждающая реагировать на них состоянием тревоги, интенсивность которой не соответствует объективной опасности.

Цель исследования – выявление корреляционной связи между тревожностью и устойчивостью внимания у младших школьников с СДВГ, определение характеристик данной взаимосвязи. **Гипотеза исследования** – тревожность в качестве сопутствующего СДВГ фактора у детей младшего школьного возраста имеет обратно пропорциональную связь с устойчивостью внимания, которая характеризуется направленностью внимания на субъективно значимые элементы ситуации, воспринимаемые как потенциальный источник угрозы.

Методы и эмпирическая база работы. В исследовании использованы методы наблюдения и опроса, анализа документов (медицинских карт, личных дел и историй развития детей): опросник К. Коннерса (в адаптации В.Р. Кучмы) в двух вариантах, разработанных на основе диагностических критериев ДСМ-IV для выявления симптомов СДВГ родителями и учителями; анкеты скрининговой диагностики развития ребенка (О.И. Политика); тест тревожности (авт.: Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен; в адаптации В.М. Астапова); проективный сказочный тест (К. Колакоглу); шкала явной тревожности «СМАС» (А. Кастенед, Д. Палермо; в адаптации А.М. Прихожан); тест Тулуз-Пьерона (в адаптации Л.А. Ясюковой). В качестве основных методов математической обработки данных применялись: дискриминантный, регрессионный и корреляционные анализы, для выявления различий использовался критерий Колмогорова-Смирнова.

Для проверки экспериментальной гипотезы в 2005-2007 гг. всестороннему исследованию были подвергнуты 189 учащихся первых классов с низким уровнем психологической готовности к школьному обучению. Из них на основании диагностических критериев, анамнестических данных, сведений из медицинских карт врачом психоневрологом был выявлен 61 школьник с выраженными признаками дефицита внимания с гиперактивностью.

Сравнительный анализ психологических особенностей двух групп испытуемых позволил выявить существенные различия. Для анализа результатов наиболее важными являются данные, характеризующие внимание, т.к. оно является ведущим симптомом при СДВГ. Как и предполагалось, по шкале «К – концентрация» получены низкие показатели – 0,86, что достоверно ниже результатов контрольной группы. Точность выполнения задания зависит от таких характеристик, как переключение и объем внимания, уровень оперативной памяти. Дети экспериментальной группы отличаются сужением поля внимания, малым объемом и повышенной переключаемостью внимания (табл. 1).

После второй учебной четверти была проведена работа по выявлению уровня тревожности у детей контрольной и экспериментальной групп. С этой целью использовали следующие методики: «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен); «Проективный сказочный тест» (К. Колакоглу); детский вариант «Шкалы явной тревожности» (в адаптации А.М. Прихожан).

Поскольку две из использованных методик (Дорки-Амен и ПСТ) ориентированы на измерение тревожных состояний школьников, возникающих на различные ситуации, то в дальнейшем следует отличать данные состояния от показателей личностной тревоги, измеряемой с помощью

Таблица 1

**Сводная таблица особенностей внимания детей
экспериментальной и контрольной групп**

Показатели внимания	эксперимент. группа ($M \pm m$)	контрольная группа ($M \pm m$)	t-критерий Стьюдента
V - скорость	23.36 ± 9.8	27.8 ± 8.8	0.013
K - концентрация	0.86 ± 0.06	0.97 ± 0.02	0.000

**Результаты однофакторного дисперсионного анализа
для каждой дискриминантной переменной**

Дискриминантные переменные	λ -Вилкса	F	уровень значимости	вклад переменных в функцию
Тревожность (по Д.-Амен)	0,649	67,029	0,000	0,493
тревожность (по ПСТ)	0,643	68,870	0,000	0,531
тревожность по CMAS	0,829	25,570	0,000	0,181
Отвлекаемость	0,907	12,697	0,001	0,188

“Шкалы явной тревоги” (CMAS).

Анализ тревожности как сопутствующего фактора СДВГ проводился в два этапа. На первом этапе провели сравнительный анализ тревожности у детей с признаками СДВГ и без них. В результате были выявлены значимые различия (по критерию Колмогорова-Смирнова, при $p < 0,001$) в значениях тревожности как ситуативного, так и личностного характера.

Однако для утверждения о том, что тревожность – сопутствующий фактор синдрома гиперактивности и дефицита внимания, данных результатов недостаточно.

Поэтому на втором этапе работы с целью выявления связи между наличием/отсутствием признаков СДВГ (показатель принадлежности к группе) и ситуативной и личностной тревожности использовали дискриминантный анализ. В качестве классифицирующей переменной выступила принадлежность к группе, а показатели тревожности рассматривались как дискриминантные переменные. В работе использовался пошаговый дискриминантный анализ, при котором из анализа исключаются переменные, ухудшающие качества различения классов.

Результаты позволили: 1) определить значимость различия школьников на группы («с признаками СДВГ» и «норма») при помощи набора дискриминантных переменных (показателей тревожности); 2) оценить вклад каждой переменной в дискриминантный анализ (табл. 2); 3) проанализировать каноническую функцию через дискриминантные переменные; 4) выявить % правильно классифицированных объектов (школьников) по принадлежности к своей группе.

Итак, участвовавшие в исследовании школьники значимо различаются по при-

надлежности к группе (λ -Вилкса=0,621; $\chi^2 = 58,066$; $p=0,000$).

Анализ дискриминантных переменных показал, что наилучшим образом экспериментальную и контрольную группу позволяет различать учет показателей ситуативной тревожности.

Кроме того, мы своей задачей ставили выявление связи между проявлениями тревоги и характеристиками внимания, выделяя в качестве основного такое его свойство, как устойчивость – длительность, в течение которой концентрация сохраняется на одном уровне (при наличии внешнего раздражителя – часов) у школьников контрольной и экспериментальной групп.

Мы основывались на следующем определении внимания: «внимание – это в первую очередь динамическая характеристика протекания познавательной деятельности: оно выражает преимущественную связь психической деятельности с определенным объектом, на котором она, как в фокусе, сосредоточена. Внимание – это избирательная направленность на тот или иной объект и сосредоточенность на нем, углубленность в направленную на объект познавательную деятельность. За вниманием всегда стоят интересы и потребности, установки и направленность личности. Они вызывают изменение отношения к объекту» [С.Л. Рубинштейн. Основы общей психологии. Изд. 2. М., 1946. С. 39].

В качестве метода исследования использовался тест Тулуз-Пьерона (модификация корректурного теста – невербального теста достижений, направленного на выявление способности к произвольной концентрации внимания. Экспериментальная процедура включала наличие отвлекающего внимание объекта – часов, которые в обыденной жизни обладают положитель-

Таблица 3

Коэффициенты корреляции исходных данных ($p < 0,05^*$; $p < 0,001^{**}$)

Показатели	тревожность по Д.-Амен	тревожность по ПСТ	личностная тревожность	устойчивость внимания
ситуативная тревожность (по Д.-Амен)	-	0,903**	0,548**	-0,280*
ситуативная тревожность (по ПСТ)	0,903**	-	0,586**	-0,358*
личностная тревожность	0,548**	0,586**	-	-0,720**
Устойчивость Внимания	-0,280*	-0,358*	-0,720**	-
Отвлекаемость	0,567**	0,573**	0,652**	-0,579**

ной валентностью (по мнению П. Фресса и Ж. Пиаже [8], *валентность* представляет собой активно ориентированное мотивированное поведение относительно объектов; коррелирует с понятием «напряжения»; может быть положительной и отрицательной – т.е. являться сигналом напряжения, вызывать тревогу).

Результаты корреляционного анализа (табл. 3) показали, что устойчивость внимания имеет обратную связь со всеми видами тревожности. Однако связь с личностной тревожностью и отвлекаемостью внимания (количество взглядов) имеет более высокий уровень значимости ($p = 0,000$).

Результаты позволили выявить: меру связи зависимой переменной от независимой и ее статистическую значимость по критерию Фишера; существенность вклада каждой независимой переменной в оценку зависимой по β -коэффициенту и критерию t -Стьюдента; точность предсказания и вероятность ошибок оценки зависимой переменной. Следует отметить, что в данном случае использовали обратный пошаговый метод регрессионного анализа, который поочередно исключает переменные из анализа, начиная с той, которая имеет наибольшее значение p -уровня значимости β -коэффициента. С целью выявления специфики взаимосвязи устойчивости внимания и проявлений тревожности регрессионный анализ проводили отдельно на каждой группе школьников (т.е. группы «с признаками СДВГ» и «норма»).

Мы рассматриваем наиболее общие результаты для двух моделей (табл. 4): в группе «с СДВГ»: 1-я – исходная модель, с включением всех переменных (количество взглядов; ситуативная тревожность по двум методикам; личностная тревожность); 2-я

– окончательная модель, с исключением переменной ситуативная тревожность (по ПСТ – данная переменная была исключена из модели, т.к. она значимо коррелирует с зависимой переменной (устойчивость внимания) и, одновременно, сильно связана с переменной ситуативная тревожность по Д.-Амен, что обуславливает существенное снижение ее β -коэффициента; это повысило предсказательную ценность переменной личностная тревожность) и для трех моделей в группе норма: 1-я – так же исходная, 2-я – с исключением переменной ситуативная тревожность (по ПСТ) и 3-я – с исключением всех переменных ситуативной тревожности (в результирующей модели для предсказания остались только две переменных: личностная тревожность и отвлекаемость). Данное исключение привело к повышению предсказательной ценности переменной «личностная тревожность».

Коэффициент множественной корреляции для окончательной модели статистически достоверен и демонстрирует высокую меру связи зависимой и независимых переменных как в группе «с СДВГ» (74%), так и в группе «норма».

Коэффициент множественной детерминации также достаточно большой, регрессионная модель объясняет 58% дисперсии зависимой переменной в группе «с СДВГ» и 32% в группе «норма». Следовательно, результаты предсказания могут быть приняты во внимание. То есть более 50% дисперсии устойчивости внимания у школьников с признаками СДВГ можно объяснить влиянием личностной, ситуативной тревожности, проявляемой через отвлекаемость на внешний раздражитель в процессе выполнения значимой деятельности. Соответственно, более 30% диспер-

**Предсказание зависимости устойчивости внимания от показателей тревожности
(коэффициенты множественной регрессии)**

группы	Модели	Коэффициент множественной корреляции (КМК)	Коэффициент множественной детерминации (КМД)	Критерий Фишера	Уровень значимости
с СДВГ	1	0,763	0,582	19,488	0,000
	2	0,740	0,578	25,995	0,000
норма	1	0,566	0,320	7,074	0,000
	2	0,566	0,320	9,587	0,000
	3	0,563	0,317	14,382	0,000

сии устойчивости внимания у школьников группы «норма» характеризуется наличием у них личностной тревожности, которая также связана с отвлекаемостью.

Полученные результаты анализа вклада независимых переменных в оценку зависимой показали, что характер связи устойчивости внимания и различных показателей тревожности в группах с признаками СДВГ и без них имеют обратно пропорциональную зависимость. Однако природа данного феномена в группах различается. Так, в условиях отрицательной мотивации для детей с признаками СДВГ устойчивость внимания будет изменяться под влиянием не только личностной, но и ситуативной тревожности. В то время как для группы «норма», в аналогичных условиях отрицательной мотивации, снижение устойчивости внимания связано в большей степени с наличием личностной тревожности.

Соответственно, 30% дисперсии устойчивости внимания у школьников группы «норма» характеризуется наличием у них личностной тревожности, которая также связана с отвлекаемостью. То есть, в отличие от детей с синдромом, испытуемые контрольной группы прореагировали в гораздо меньшей степени на созданную ситуацию, причем проявление тревожности у тех из них, кто все-таки отвлекался от выполнения основного задания, носило личностный характер.

Объяснением важной роли, которую у детей с СДВГ играет тревожность, может служить трансформация структуры выполняемой в данной момент деятельности. У детей экспериментальной группы происходит изменение отношения к окружающим объектам. В процессе решения тестового

задания (тест Тулуз-Пьерона) зафиксированная в инструкции задача – находить и зачеркивать квадратики, аналогичные различающимся формой и расположением рисунка образцам, – отходит как бы на второй план. Регулярно поступающая стимуляция (отведенное на выполнение задания время), субъективно воспринимаемая как потенциальный источник угрозы совершения ошибки, формирует у испытуемых мотивационную направленность на поиск и фиксацию тех элементов, которые ее вызывают. В результате актуальной задачей для детей становится выявление отрицательно подкрепляемых элементов ситуации (каковыми в данном случае являются часы). Соответственно, меняется и характер деятельности – она преобразуется в поиск факторов потенциальной угрозы.

Активность, проявляющаяся в поисковой деятельности навстречу угрожающему объекту, является (для лиц с повышенным уровнем тревоги) путем снижения тревоги, так сказать, символического преодоления опасности (как следствие – психологической регуляции напряженной ситуации).

Ф.Б. Березин [3] отмечает, что сохраняющаяся фиксация тревоги увеличивает для субъекта структурированность ситуации и создает возможность ограничительного или компенсаторного поведения. По нашему мнению, это хорошо согласуется с функциональным подходом в изучении тревоги. Сохраняющаяся тенденция к фиксации тревоги обуславливает расширение круга ситуаций, с которыми тревога связывается, дополняет и усложняет синтез правил, определяющих разработку поведенческих стратегий, т.е. приводит к выработке невротического стиля поведения.

Необходимо отметить, что личность младшего школьника находится в стадии формирования, что усиливает влияние каждого возмущающего процесса (усугубляет его последствия), в том числе и тревоги, тем более, если этот фактор относится к числу более или менее постоянных, а возможности соответствующей компенсации отсутствуют. Следствием этого может стать нарушение развития отдельных психических структур и функций, в нашем случае – развитие ригидной формы тревоги, формирование тревожности как черты личности.

Выводы

1. Тревожные дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью характеризуются наличием субъективной фиксации внимания на значимых раздражителях, что способствует возникновению неустойчивости внимания и «внешне неупорядоченного поведения» или дезорганизующего влияния на деятельность. Объяснением этого явления может служить положение о трансформации мотивационной структуры деятельности. В основе такой трансформации лежит особый психологический механизм – проявление ригидной формы тревоги. Сущность этого явления состоит в навязчивой тенденции контролировать ситуацию, которая может нести опасность и порождать напряженность.

2. Проявляющаяся в поисковой деятельности активность является для тревожных детей с СДВГ возможностью внутренней формы преодоления опасности и способствует формированию невротического стиля деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Астапов В.М. Тревожность у детей. М.: ПЕРСЭЙ, 2001.

2. Астапов В.М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги // Тревога и тревожность / Под ред. В.М. Астапова. СПб.: Питер, 2001.
3. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
5. Заваденко Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. М.: Академия, 2005.
6. Кисловская В.Р. Зависимость между социометрическим статусом и симптомом тревожности ожидания в социальном общении (в возрастном плане): Автореф. канд. дисс. М., 1972.
7. Прихожан А.М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст. 2-е изд. СПб.: Питер, 2007.
8. Фресс П. Эмоции / В кн.: Экспериментальная психология. М.: Прогресс, 1975.

V. Viktorov

RELATIONSHIP ANALYSIS OF ANXIETY AND STABILITY OF ATTENTION IN CHILDREN WITH ADHD

Abstract. From the position of functional approach anxiety is considered as a co-disorder that is a cause of maladjusted behavior of children with attention deficit and hyperactivity syndrome. It is shown that feeling anxiety and orientation of attention in search of threat at the moment of significant activity fulfillment have an influence on its realization successfulness. Anxiety disorganizing effect on activity and behavior is connected with the fact that determining anxiety direction activity is characterized by unequal concentration of attention on interpreted as threatening environmental elements.

Key words: anxiety, Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD), minimal brain dysfunction, functional approach, unequal concentration of attention.

ОПИСАНИЕ СЛУЧАЕВ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ИЗ ШКОЛЬНОЙ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ПРАКТИКИ*

Аннотация. В настоящей статье освещаются проблемы школьного диагностического обследования, решение которых заключается в определении оптимальных способов установления диагноза. Приводится краткий анализ школьной консультативной практики, способствующий созданию оптимальной схемы диагностического обследования, применение которой позволяет определить полноценные психодиагностические задачи и разработать соответствующие экспериментальные методики.

Ключевые слова: психодиагностическая деятельность, психодиагностический процесс, психологическое консультирование, диагностическое обследование, диагностические средства.

Проблемы школьного диагностического обследования стали предметом исследования многих отечественных психологов, но данная тема не исчерпана в силу меняющихся социально-педагогических условий обучения в школе, что выявляет новые трудности и потребности более детального рассмотрения проблемы. Наша цель – на основе рассмотрения специальных экспериментальных исследований психодиагностической деятельности практического психолога, направленных на построение типологии диагностических ошибок, определить оптимальные способы установления диагноза и разработки на этой основе психодиагностогрaмм.

Для этого необходимо решение следующих задач:

- провести анализ описаний случаев диагностического обследования в школьной практике для формулировки последующих выводов;

- рассмотреть существующие в психодиагностической практике методы и случаи обследования для выделения определенной схемы, использование которой даст возможность создать собственные описания случаев из школьной практики, по-

лученных по результатам диагностической программы, что позволит, в свою очередь, создать эффективную информационную базу для дальнейшего преобразования этих описаний в полноценные психодиагностические задачи и разработку экспериментальных методик.

Так как психодиагностическое описание отражает результат познавательной деятельности психолога, именно оно обуславливает выделение у клиента только того, что в форме общего типичного закономерного уже известно в психологической науке на современном этапе ее развития.

Как уже было отмечено, описания случаев из школьной диагностической практики широко представлены в психологической литературе. Однако в ходе сопоставления этих описаний обнаруживается различие в вариативности построения, поскольку основным критерием выработки схемы построения диагностического описания служат теоретические предпочтения диагноста [8, 22]. В данной ситуации могут отсутствовать те или иные элементы феноменологического уровня причинных оснований, что влечет за собой неполный состав психодиагностического описания. Полное же или оптимальное описание должно содержать основные признаки объекта психодиагностики, необходимую и достаточную информацию, для постановки, психологического диагноза и оказания психологической помощи [8, 76].

В настоящее время в психологической литературе нашли свое отражение многие случаи из школьной практики, некоторые из которых были проанализированы нами.

Вследствие анализа многочисленных случаев из школьной практики, которые представлены в психологической литературе, необходимо отметить, что практически каждое описание начинается с указания на запрос, в большинстве случаев от учителя. Вместе с запросом специалист получает от педагога и дополнительную информацию. Отмечены случаи упущения психологом

* © Дронова Т.П.

из виду необходимости получения такой информации и перехода непосредственно к обследованию. С другой стороны, при обращении родителей ни в одном описанном варианте не обнаружилось указаний на то, что от учителя получалась бы какая-то информация. Хочется, таким образом, отметить, что в большинстве своем психологи стараются получить в свое распоряжение сведения от педагогов.

Несколько другая ситуация с данными, получаемыми от родителей. Только около половины изученных нами случаев из психологической практики содержали подобную информацию, причем в 100% описаниях она присутствовала, только если запрос поступил от педагога. Интересно, что в последнем варианте эта информация чаще всего собиралась после проведения психологического обследования и носила уточняющий характер [11, 75-76].

В большинстве из описаний деятельности практического психолога содержатся примеры наблюдения и беседы с ребенком. Но также известны случаи, где о подобном аспекте психологической деятельности ничего не упоминается. Также в проанализированных описаниях почти не уточняется отношение самого ребенка к проведению с ним психодиагностического обследования. Вероятнее всего, все рассмотренные нами случаи исключали негативный настрой испытуемого (за исключением 1-2 случаев). Стоит отметить, что в одной трети случаев присутствовала информация о мнении самого педагога или родителей о природе возникшего отклонения, их субъективном, житейско-эмпирическом видении данной проблемы [6].

Ознакомительная работа с запросом и сбор необходимых с точки зрения психолога, феноменологических сведений, позволял специалисту перейти непосредственно к психодиагностическому обследованию, которому чаще всего подвергалась интеллектуальная сфера, а конкретнее, диагностика мышления (его логического аспекта). Около половины описанных случаев включают исследование личностно-мотивационной сферы, с изучением таких ее сторон, как познавательная потребность, мотивация учения, интересы и общение с одноклассниками и взрослым. Встречаются случаи диагностики мышления и личных

особенностей, которые дополнялись исследованием уровня развития речевой сферы, произвольности или другими, более конкретными показателями развития ребенка.

Результаты проведенного исследования позволяли выдвинуть гипотезу относительно причин возникшего отклонения, по которым выносилось также резюме. В большинстве описанных случаев не содержатся четко определенные гипотезы, выдвинутые до проведения обследования. Встречаются описания без проведения диагностического обследования, когда у психолога возник свой взгляд на проблему, на основе чего и была выдвинута гипотеза. Подтверждение же она находила в процессе коррекционных мер воздействия.

Подводя итог по результатам аналитического обзора случаев из известной и доступной нам психологической литературы, можно выделить следующие наиболее существенные моменты:

1. Большая часть описаний включает в себя запрос, – довольно часто сведения, обобщенные педагогом, наблюдение и беседу с ребенком и иногда сведения, сообщенные родителями.

2. Диагностическое обследование обычно состоит из исследования уровня развития логического мышления и некоторых показателей личностно-мотивационной сферы.

3. В конце описаний встречаются диагностические заключения по проведенному обследованию и, иногда, данные по результатам коррекционного воздействия.

Итог аналитического обзора позволил нам утверждать, что ни один из рассмотренных нами психодиагностических случаев не может считаться полным, т.к. в каждом из них отмечается отсутствие каких-либо элементов психодиагностического процесса. И, следовательно, не может использоваться нами в качестве примера составления собственных описаний по результатам разработанной диагностической программы, поскольку не создает оптимальных условий для эффективной постановки психологического диагноза.

Как уже указывалось ранее, приемлемая в нашем случае схема диагностического описания должна носить избыточный характер, поскольку только в этом случае возможен учет основных сведений, полу-

ченных по диагностике с целью профилактики школьной дезадаптации, а также полноценное моделирование психодиагностических задач на ее основе. В связи с этим обобщение известных моделей психодиагностического процесса на базе методологических положений общей теории диагноза позволяет выделить типовую схему психодиагностического описания, предложенную А.Ф. Ануфриевым и реализованную в совместной работе А.Ф. Ануфриева и О.Р. Бусаровой [4]. Данная обобщенная схема является следствием результатов анализа концептуального аппарата теории постановки психологического диагноза. Она позволяет осуществлять регистрацию всех основных этапов диагностического поиска, а также четко отражать полученную в ходе обследования информацию. Указанная схема включает в себя следующие этапы.

1. Определение состояния объекта психодиагностики на феноменологическом уровне.

2. Выдвижение гипотез о психологических причинах, обуславливающих установленное на первом этапе состояние элементов феноменологического уровня (переменных параметров деятельности или психического дискомфорта) на основании схем детерминации и психодиагностических таблиц.

3. Проверка гипотез. Осуществляется посредством определения состояния объекта психодиагностики на уровне причинных оснований.

4. Построение общей формулы диагностического заключения.

5. Индивидуализация психологического диагноза. На этом этапе осуществляется конкретизация диагноза и его перевод на язык адресата.

6. Прогнозирование состояния обследуемого и формулирование рекомендаций по оказанию психологической помощи.

7. Наблюдение за клиентом после оказания психологической помощи с последующим уточнением диагностического заключения.

Необходимо отметить, что обоснованность изложенной схемы психодиагностического процесса подтверждается экспериментальными исследованиями, выполненными на отличающихся по содержанию моделях диагностической деятель-

ности [1; 3; 15; 16; 17]. Основные этапы предложенной схемы психодиагностического процесса обнаруживаются также при анализе случаев из практики психологического консультирования [2].

Все существующие схемы диагностического обследования в целом имеют аналогичную структуру, которая была представлена выше. Но этапы и условия проведения диагностического обследования варьируются в соответствии с возрастными и социальными особенностями индивида. Так, в частности, при обследовании взрослых не присутствует пункт о необходимости получения сведений об обследуемом у родителей, а при обследовании детей дошкольного возраста не применяется пункт сбора сведений у одноклассников и друзей.

Таким образом, при диагностическом обследовании подростков схема строится с учетом возрастных и психологических особенностей учащихся данного возраста.

Проведенный анализ описаний случаев диагностического обследования в школьной практике позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Психодиагностический процесс, характеризуя постановку психологического диагноза практическим психологом, представляет собой сложную процедуру, требующую специальной подготовки диагноста.

2. Сложность психодиагностической процедуры выражается в наличии ряда этапов, отклонения в реализации каждого из которых приводят к возникновению диагностических ошибок и обуславливаются иерархическим строением объекта психодиагностики и многозначностью причинно-следственных связей между его элементами разных уровней.

3. Психодиагностический процесс осуществляется в форме взаимодействия диагноста с обследуемым, опосредованного психодиагностическими средствами.

4. В содержательном отношении психодиагностический процесс характеризуется как выбор ограниченного количества из множества гипотез о причинах состояния параметров деятельности или психического дискомфорта.

5. Количество и содержание этапов психодиагностического процесса зависит от имеющихся в распоряжении практи-

ческого психолога психодиагностических средств, а также от сложившейся системы его психологической подготовки, обусловленной степенью разработанности научно-методических основ психодиагностической деятельности.

6. На современном этапе развития психологической науки существует несколько схем психодиагностического процесса, раскрывающих его с различных сторон и с различной полнотой. В связи с этим актуальной является задача экспериментальной проверки сравнительной эффективности каждой из них в психодиагностической работе практических психологов.

Опираясь на данные методологического анализа [13], можно отметить, что психологический диагноз как результат деятельности практического психолога представляет собой логическое заключение о состоянии обследуемого человека или группы людей. Относительно содержания психологического заключения высказываются различные мнения, в соответствии с которыми предметом психодиагностического заключения являются:

- психические расстройства [5, 14];
- отклонения от нормы, но не обязательно имеющие характер патологии [7, 18-19];
- патология и норма, взятые вместе [14, 22];
- психологические переменные индивида [5, 16];
- причины, факторы, влияющие на особенности поведения [10, 82].

Последняя точка зрения, по нашему мнению, наиболее близка к правильному пониманию специфики содержательной стороны психодиагностического заключения. Она рассматривает психологические перемены не изолированно, а в их непосредственной связи с параметрами деятельности. Из этого следует, что диагностическое заключение характеризует состояние элементов системы психической регуляции. Уточняя подобное понимание содержательной специфики психологического диагноза, следует подчеркнуть, что предметом психодиагностического заключения выступают именно психические явления, а не социальные, педагогические или физиологические.

Отмечая, что психодиагностика является одной из функций школьной психологической службы и характеризуя в

общей форме психологический диагноз как продукт диагностического процесса, И. В. Дубровина полагает, что результат «психодиагностической деятельности школьного психолога выражается в заключении – диагнозе, на основе которого разрабатываются конкретные рекомендации учителю или родителям (чаще всего и тем и другим вместе) по обучению и воспитанию конкретного школьника» [9, 105].

В ходе рассмотрения случаев диагностического обследования учащихся были выделены условия психодиагностической деятельности в структуре профессионального труда специалиста, которые позволяют регулировать поведение участников психодиагностического процесса. Совокупность этих условий содержит в себе деонтологический компонент психодиагностики (А. Анастаси, В.М. Блейхер, И.В. Крук, Л.В. Мургулец, А.В. Толстых и др.). В практике психологического консультирования его содержание в большей степени представлено с позиции норм и правил использования основных диагностических средств, получивших свое распространение в «этическом кодексе деятельности психологов» (Ethical Principles...2002), «этическом кодексе психодиагностического обследования» (Л.Ф. Бурлачук) и в «требованиях к пользователям психодиагностическими методиками» (А.А. Бодалев, В.В. Столин). Различаясь по степени конкретизации основного содержания, они отражают этические принципы профессиональной коммуникации субъектов психодиагностической деятельности (Е.А.Красникова), основанные на общегуманистических ценностях.

Анализ существующих в психодиагностической практике схем и случаев обследования позволил выделить следующую схему проведения диагностического обследования, которая составлена с учетом особенностей подросткового возраста.

1. Феноменология (феноменологический уровень объекта психодиагностики): 1. Запрос. 2. Данные, сообщенные педагогом. 3. Данные, сообщенные родителями (необходимость получения данных анамнеза). 4. Наблюдение и беседы с ребенком (посредством интуитивной оценки диагноза). 5. Отношение ребенка к обследованию (объект психодиагностики как субъект психодиагностической деятельности). 6. Диагноз непсихолога (субъект житейско-эмпирической

диагностики).

II. Теоретический конструкт и гипотезы (уровень причинных оснований объекта психодиагностики).

III. Данные психологического обследования (средства оценки состояния психологических переменных объекта психодиагностики).

1. Отдельно по каждой гипотезе (проверка гипотез как этап психодиагностического процесса).

2. Резюме по данным обследования (выделение элементов уровня причинных оснований).

IV. Психодиагностическое заключение (структура психодиагностического заключения).

V. Рекомендации (научно-практический характер психодиагностической деятельности, психодиагностическое сообщение): 1. Классному руководителю, педагогу. 2. Родителям. 3. Подростку.

VI. Анамнез (диагноз по результату действия).

Использование представленной схемы диагностического обследования дает возможность создать собственные описания случаев из школьной практики, полученных по результатам диагностической программы, а также создать эффективную информационную базу для дальнейшего преобразования этих описаний в полноценные психодиагностические задачи и разработку экспериментальных методик.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ануфриев А.Ф. О составе деятельности при решении диагностических задач оператором-наладчиком // Психологические проблемы эффективности труда: Тезисы докладов V Всесоюзного съезда психологов СССР: В 2 ч. М., 1977. Ч. 1.
2. Ануфриев А.Ф. Психологический диагноз: система основных понятий. М.: МГОПИ, издательство «Альфа», 1995.
3. Ануфриев А.Ф. Устройство для лабораторного исследования технико-диагностической деятельности // Вопр. психологии. 1981. № 5.
4. Ануфриев А.Ф., Бусарова О.Р. Случаи из школьной консультативной практики. М.: Ось-89, 2005.
5. Блейхер В.М., Бурлачук Л.Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности. Киев, 1978.
6. Бусарова О.Р. Психологический анализ решения диагностических задач (на материале консультирования подростков): Дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.01. М., 2000.
7. Войтко В.И., Гильбух Ю.З. Актуальные вопросы школьной психодиагностики // Сов. педагогика. 1978. № 8.
8. Войтко В.И., Гильбух Ю.З. Школьная психодиагностика: достижения и перспективы. Киев: Знание, 2001.
9. Дубровина И.В. Психологическая служба школы // Народное образование. 1987. № 6.
10. Дубровина И.В., Прихожан А.М. Положение о школьной психологической службе // Вопр. психологии. 1985. № 2.
11. Костромина С.Н. Исследование процесса решения диагностических задач практическим психологом: Диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.01. М., 1997.
12. Попов А.С., Кондратьев В.Г. Очерки методологии клинического мышления. Л., 1972.
13. Попов А.С. Логическая структура диагностического процесса // Основные философские вопросы современной биологии и медицины. Л., 1967.
14. Психологическая диагностика: проблемы и исследования / Под ред. К.М. Гуревича. М., 1986.
15. Психологические проблемы диагностики / Под ред. М.С. Роговина. Ярославль, 1985.
16. Сверчкова Р.Т. Психологический анализ процесса постановки технического диагноза: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1976.
17. Урванцев Л.П., Толочко Н.П. Экспериментальное исследование диагностического мышления // Психологические проблемы рационализации деятельности. Ярославль, 1979.

T. Dronova

THE DESCRIPTION OF CASES BY RESULTS OF DIAGNOSTIC INSPECTION FROM SCHOOL ADVISORY PRACTICE

Abstract. In the present article problems of the school diagnostic inspection which decision consists in definition of optimum ways of an establishment of the diagnosis are covered. The short analysis of school advisory practice promoting creation of the optimum scheme of diagnostic inspection which application allows to define high-grade psychodiagnostic problems is resulted and to develop corresponding experimental techniques.

Key words: psychodiagnostic activity, psychodiagnostic process, psychological consultation, diagnostic inspection, diagnostic means.

РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 159.922

Филинкова Е.Б., Миронова С.Г.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ*

Аннотация. Статья посвящена исследованию некоторых личностных характеристик руководителей средних школ. Изучены уровень эмоционального интеллекта, направленность личности, тревожность, экстравертированность и др. психологические характеристики, влияющие на принятие решений руководителем. Выявлена взаимосвязь эмоционального интеллекта с уровнем экстравертированности и тревожности.

Ключевые слова: личностные особенности руководителей, эмоциональный интеллект, направленность личности, тревожность, экстравертированность, импульсивность, интуитивность, логичность.

Постановка проблемы. В последние годы в связи с изменением в системе социально-экономических отношений произошло заметное повышение роли и значения руководителей среднего звена. Для нас особый интерес представляют руководители образовательных учреждений, учитывая их важнейшую роль в системе образования. Образовательная среда – это особая структура со своими законами и условиями существования, включающая в себя не только педагогический и ученический коллективы, но и различные объединения детей и взрослых. И во главе этой сложной системы стоит руководитель образовательного учреждения. Ему для совершенствования эффективности деятельности по принятию управленческих решений необходимо знать специфику доверенной ему организации, уметь принимать решения, исходя из интересов не только педагогического состава, но и учитывая желания учащихся. Поэ-

тому личность руководителя образовательного учреждения требует более глубокого рассмотрения, не только с точки зрения наличия у него специальных знаний и опыта руководства, но и с точки зрения влияния на управленческие решения различных психологических условий.

Необходимость изучения социально-психологических и эмоциональных особенностей личности руководителя образовательного учреждения обусловлена не только научным интересом, но и необходимостью понимания ситуации, которая сложилась в школах к сегодняшнему дню. Рефлексия своих психологических характеристик или, другими словами, высокий уровень эмоционального интеллекта, поможет руководителю минимизировать действие стрессогенных факторов, сохранить здоровье, актуализировать творческий потенциал каждого педагога, усилить вероятность позитивного влияния на каждого участника образовательного процесса, на совместную деятельность. Высокая актуальность данной проблемы обусловила *цель* нашего исследования: изучение особенностей личности руководителя образовательного учреждения, оказывающих влияние на характер принимаемых им решений. *Предметом* исследования являлось выявление взаимосвязи личностных особенностей руководителя и характеристик его эмоционального интеллекта.

Цель исследования была конкретизирована в *задачах исследования*:

- 1) раскрыть понятие «эмоциональный интеллект»;
- 2) выявить уровень эмоционального интеллекта у руководителей образовательного учреждения;

* © Филинкова Е.Б., Миронова С.Г.

3) проследить взаимосвязь эмоционального интеллекта со следующими личностными характеристиками руководителя: экстраверсия – интроверсия; здравомыслие – интуиция, думанье – чувствование, рассудительность – импульсивность;

4) выявить взаимосвязь между уровнем тревожности и направленностью личности руководителя, с одной стороны, и характеристиками эмоционального интеллекта, с другой.

Сам термин «эмоциональный интеллект», в том виде, в котором он существует сейчас, возрос из понятия социального интеллекта, которое изучалось и продолжает изучаться сейчас большой группой зарубежных и отечественных ученых. Именно в области исследования социального интеллекта появилось новое направление, понимающее познание человека как единый когнитивно-эмоциональный процесс. Понятие «эмоциональный интеллект» было введено в 1990 году Джоном Майером и Питером Сэловэем [13], которые описывали эмоциональный интеллект как разновидность социального интеллекта, затрагивающую способность отслеживать свои и чужие эмоции и порождающие их причины, а также использовать эти знания для объяснения эмоций и их осознанной регуляции. Сэловэй и Майер положили начало исследовательской деятельности, направленной на изучение способностей эмоционального интеллекта. Широкое же распространение данное понятие получило благодаря работам Даниэла Гоулмена [14], который считал эмоциональный интеллект непременным условием эффективного руководства. Способность распознавать, понимать и вызывать чувства и эмоции, по мнению Гоулмена, можно вполне отнести к интеллектуальной деятельности. Также, по мнению того же автора, эмоциональные реакции не менее важны для адаптации человека, чем умственная деятельность. Согласно его исследованиям, вклад эмоционального интеллекта в эффективность управленческой деятельности вдвое превосходит соответствующий вклад таких факторов, как технические умения и IQ. Он считал, что в большинстве своем эффективные руководители сходны в одном важнейшем отношении: всем им присущ высокий уровень эмоционального интеллекта. Он

также подчеркивал, что наши эмоции руководят нами, когда мы оказываемся в затруднительном положении и сталкиваемся со слишком важными задачами, чтобы их решение можно было предоставить одному лишь интеллекту. Д. Гоулмен утверждал, что в сознании происходит взаимопроникновение эмоционального и рационального как двух начал интеллектуального. Но эти два ума – эмоциональный и рациональный, писал Д. Гоулмен, почти всегда работают в полном согласии, объединяя свои в корне различные способы понимания, чтобы с успехом ввести нас в этот мир. Поэтому в англоязычной литературе эмоциональные способности часто заменяются термином «эмоциональный интеллект».

Значительно расширила трактовку понятия EI модель Р. Бар – Она [12]. В рамках этой модели эмоциональный интеллект определяется как перечень некогнитивных способностей, дающих человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями. Однако критики заметили, что, исходя из такого понимания, феномен эмоционального интеллекта не имеет никакого отношения к способностям человека, что само по себе противоречит названию конструкта.

Среди отечественных ученых, изучающих эмоциональный интеллект, одним из первых обратил внимание на этот феномен, а также создал опросник ЭМИн, Люсин Д.В. В основу концепции Люсина Д.В. [10] положено утверждение, что эмоциональный интеллект является тем инструментом, который позволяет понимать свои и чужие эмоции, а также управлять ими. Он выделяет такие переменные, как: МП – понимание чужих эмоций, МУ – управление чужими эмоциями, ВП – понимание своих эмоций, ВУ – управление своими эмоциями, ВЭ – контроль экспрессии. Аналогичная позиция представлена в работе Петровской А.С. [9], в которой эмоциональный интеллект – это способность к опознанию, пониманию эмоций и управлению ими, при этом имеются в виду как собственные эмоции субъекта, так и эмоции других людей.

Методический аппарат исследования

В исследовании принимали участие 20 руководителей образовательных учреж-

дений (заместителей директора школы по учебно-воспитательной работе), возраст от 26 до 55 лет, все женщины.

Методики исследования

1. Опросник «ЭмИн», автор – Люсин Д.В. Опросник ЭмИн, направленный на диагностику эмоционального интеллекта, в отличие от большинства других методик исследования эмоционального интеллекта, был создан отечественным ученым и апробирован на российской выборке.

2. Опросник Д. Кейрси, адаптирован – Овчинников Б.В., Владимирова И.М., Павлов К.В. Опросник Д. Кейрси, диагностирующий психологические типы личности и включающий в себя такие переменные, как экстраверсия – интроверсия, думанье – чувство, здравомыслие – интуиция, рассудительность – импульсивность, позволяет нам не только выявить психологические портреты каждого руководителя, но и позволяет создать целостный психологический портрет исследуемых нами руководителей.

3. Шкала реактивной и личностной тревожности, авторы – Спилбергер Ч.Д., Ханин Ю.Л. Опросник Спилбергера-Ханина позволяет определять уровень реактивной (РТ) и личностной тревожности (ЛТ).

4. Ориентационная анкета направленности личности Смайка-Кучеры, предназначенная для оценки профессиональной направленности (на себя, на общение, на дело), позволит нам определить наличие доминирующего типа профессиональной направленности личности каждого исследуемого нами руководителя.

Концептуальный подход к исследованию социально-психологических и эмоциональных характеристик личности руководителя. Изучение социально-психологических и эмоциональных характеристик личности руководителя организации, влияющих на процесс принятия управленческих решений, начато в нашей стране достаточно давно. Эта проблема разрабатывалась в трудах таких ученых, как Корнилова Т.В. [6], Карпов А.В. [4], Кричевский Р.Л. [7], Кабаченко Т.С. [3] и др. Но при этом психологических работ, анализирующих специфику личности и деятельности руководителей образовательных учреждений, остается недостаточно. На протяжении многих лет в педагогике и в педагогической

психологии особое место уделялось личности педагога и ученика, а также системе их взаимодействия. Изучение личности руководителя образовательного учреждения проводилось в основном в рамках выявления у него определенного числа когнитивных качеств, т.е. способностей, которые ему позволяли принимать эффективные управленческие решения. В последнее десятилетие некоторые ученые, например, Вязникова Л.Ф. [2], Арсеньева Т.Н. [1], Навазова Т.Г. [8] и др. подняли вопрос, касающийся подробного изучения социально-психологических и эмоциональных характеристик личности руководителей образовательных учреждений.

Мы рассматриваем социально-психологические и эмоциональные характеристики личности руководителя образовательного учреждения как совокупность специфических качеств, входящих в структуру личности, позволяющих руководителю не только понимать собственные и чужие эмоции, успешно управлять ими, но и также умение вызывать определенные чувства у себя и у окружающих людей. Данные качества способствуют формированию сдержанного поведения в стрессовых ситуациях или, другими словами, способствуют повышению уровня саморегуляции руководителя. Это необходимо руководителю для лучшей адаптации к сложным ситуациям в его руководящей деятельности.

Основные результаты исследования

В целом по группе отмечается средний уровень выраженности эмоционального интеллекта у заместителей директоров школ (табл. 1). Самый высокий уровень выраженности среди показателей эмоционального интеллекта обнаружен по переменной «контроль экспрессии» – 60% респондентов продемонстрировали высокие способности контролировать проявление своих эмоций, 25% обладают средними способностями и 35% – низкими способностями держать под контролем внешние проявления своего эмоционального состояния. Значительно меньше у педагогов-руководителей выражена способность управлять своими эмоциями: высокий уровень способностей показали 40%, средний и низкий – по 30% респондентов. Самый низкий уро-

вень выраженности среди характеристик эмоционального интеллекта – в понимании чужих эмоций, наибольшая группа (40%) респондентов проявила малую способность понимать других, остальные опрошенные разделились на две равные подгруппы со средней и высокой способностью распознавать эмоции окружающих. Половина участников исследования продемонстрировали средний уровень умения управлять чужими эмоциями и понимать собственные. Среди оставшихся, приблизительно в равной пропорции, оказались руководители с высокими и низкими способностями понимать свое эмоциональное состояние и управлять чужими эмоциями. Таким образом, результаты показали, что руководители школ способны контролировать внешние проявления своих эмоций, но при этом не могут в должной мере понимать эмоциональное состояние другого человека, а также с трудом проявляют чуткость к его внутреннему состоянию.

Подавляющее большинство (80%) опрошенных руководителей (табл. 2) имеют низкий уровень выраженности реактивной тревожности, остальные – средний. Групповая характеристика личностной тревожности прямо противоположная: основная часть (60%) заместителей руководителей школ обладают средним уровнем личностной тревожности, меньшинство характеризуется высокой тревожностью. Это означа-

ет, что все респонденты, в большей степени склонны воспринимать и реагировать на прямую угрозу своему собственному «Я» в самых различных жизненных ситуациях, и при этом чаще всего проявлять стойкость и спокойствие в моменты, не связанные с прямой опасностью для себя.

Анализ направленности (на себя, на общение, на дело) личности руководителя образовательного учреждения (табл. 3) показал, что явно выраженной доминанты в данном случае нет. По всем показателям направленности личности подавляющая часть (75-85%) опрошенных руководителей имеет средний уровень, однако есть определенные различия. Наименее выражена у педагогов-руководителей направленность на себя (25% имеют низкий уровень направленности и 75% – средний), средний балл – 21,2. Направленность на дело и на общение одинакова и в целом по группе имеет средний, но заметно превышающий направленность на себя уровень (средние баллы 30,5 и 30,9, соответственно). Это означает, что значимость дела и общения у руководителей образовательного учреждения выше значимости собственных интересов.

При анализе характеристик личности руководителей образовательных учреждений по методике Кейрси (табл. 4) было обнаружено, что основная часть опрошенных характеризуется преобладающей экстравертированностью (65%), здравомыслием

Таблица 1

Характеристика эмоционального интеллекта у руководителей образовательных учреждений (в % от опрошенных)

Показатели эмоционального интеллекта	Уровень выраженности			Средний балл	Нормы среднего уровня
	низкий	средний	высокий		
Понимание чужих эмоций (МП)	40	30	30	23,75	23-26
Управление чужими эмоциями (МУ)	30	45	25	19,35	18-21
Понимание своих эмоций (ВП)	20	50	30	20,40	17-21
Управление своими эмоциями (ВУ)	30	30	40	13,65	13-15
Контроль экспрессии (ВЭ)	35	25	60	11,15	10-12

Таблица 2

Характеристика тревожности у руководителей образовательных учреждений (в % от опрошенных)

Показатели тревожности	Уровень выраженности			Средний балл	Нормы среднего уровня
	низкий	средний	высокий		
Реактивная тревожность (РТ)	80	20	0	23,2	31-45
Личностная тревожность (ЛТ)	5	60	35	42,3	

Таблица 3

Характеристика направленности личности руководителей образовательных учреждений (в % от опрошенных)

Показатели направленности личности	Уровень выраженности			Средний балл	Нормы среднего уровня
	низкий	средний	высокий		
На себя	25	75	0	21,25	18-36
На общение	0	85	15	30,95	
На дело	0	85	15	30,45	

Таблица 4

Характеристика психологических типов личности руководителей образовательных учреждений (в % от опрошенных)

Показатели психологических типов личности	Уровень выраженности			Количество повторений
	низкий	средний	высокий	
E	25	75	0	65
I	60	35	5	35
S	0	55	45	60
N	10	75	15	40
T	10	75	15	40
F	0	55	45	60
J	0	0	100	100
P	65	35	0	0

(60%) и доминированием чувствования над логикой (60%). Все до единого участники исследования продемонстрировали высокий уровень рассудительности и низкий уровень импульсивности. Полученные результаты характеризуют педагогов-руководителей как людей общительных, полагающихся больше на здравый смысл и опыт, нежели на интуицию, при этом не склонных к принятию скоропалительных решений и руководствующихся более гуманными, этическими соображениями, чем логикой законов и правил. В целом, психологический портрет руководителей образовательных учреждений (доминирующий тип ESFJ) не выявил серьезных отличий от распределения изучаемых переменных в популяции. Единственным заметным отклонением является отсутствие в выборке респондентов с высоким уровнем импульсивности, что, возможно, объясняется небольшим размером этой выборки, но также вероятно, что именно в этом проявляется специфика личности руководителей-педагогов. В любом случае полученный результат требует дополнительной проверки.

Корреляционный анализ обнаружил 11 достоверных взаимосвязей эмоционального интеллекта с характеристиками личности руководителя образовательного учреждения (табл. № 5). Все переменные,

отражающие эмоциональный интеллект руководителя, тесно связаны с уровнем экстраверсии-интроверсии. При этом более тесная связь наблюдается не с уровнем экстравертированности, а с уровнем интровертированности личности: чем менее выражена интровертированность, тем выше способности понимания и управления своими и чужими эмоциями, а также способность контролировать внешние проявления своего эмоционального состояния. С другими показателями методики Кейрси переменные эмоционального интеллекта не коррелируют.

Высокую значимость для умения понимать и управлять как собственными, так и чужими эмоциями, оказалось, имеет тревожность личности. Общая закономерность такова: высокий эмоциональный интеллект взаимосвязан с низкими уровнями реактивной и личностной тревожности. Для четырех из пяти показателей эмоционального интеллекта найдены либо статистически достоверные, либо в близкие к уровню достоверности корреляционные связи. Способность к распознаванию чужих эмоций тесно связана с низкой личностной тревожностью, но управление чужими эмоциями более зависимо от уровня ситуативной тревожности. И наоборот, понимание собственных эмоций теснейшим образом

**Корреляционные взаимосвязи социально-психологических
и эмоциональных характеристик личности руководителей образовательных
учреждений (указаны только значимые корреляции, $p < 0,05$)**

Показатели социально-психологических характеристик личности	Показатели эмоциональных характеристик личности				
	Понимание чужих эмоций	Управление чужими эмоциями	Понимание своих эмоций	Управление своими эмоциями	Контроль экспрессии
	Коэффициент корреляции по Пирсону				
Экстраверсия	0,5842	0,2480*	0,2660*	0,5777	0,3890*
Интроверсия	-0,4665	-0,5064	-0,4611	-0,7364	-0,4239*
Реактивная тревожность	-0,3086*	-0,6972	-0,6577	-0,3438*	-0,2133*
Личностная тревожность	-0,5630	-0,4701	-0,3199*	-0,4541	-
Направленность на себя	-0,3172*	-	-	-	-
Направленность общение	0,2322*	-	-	-	-
Направленность на дело	-	-	-	-	-

* Звездочкой отмечены корреляции на уровне тенденции

связано с реактивной тревожностью, а управление своим состоянием – с личностной тревожностью. Умение контролировать свои внешние эмоциональные проявления с тревожностью не связаны.

Значимых взаимосвязей направленности личности с показателями эмоционального интеллекта не обнаружено, но на уровне тенденции проявилась связь между пониманием чужих эмоций и направленностью на себя и на общение. Низкая направленность на свои интересы и высокая направленность на общение коррелируют с высокой способностью понимать эмоции других людей.

Выводы:

1. Руководители образовательных учреждений в целом характеризуются средним уровнем выраженности эмоционального интеллекта. Наиболее высокие способности оказались у большинства руководителей в умении контролировать проявления своих эмоций, однако умения управлять своими переживаниями, а также понимать эмоциональное состояние себя и других оказались только на среднем, причем ближе к нижней границе, уровне. С учетом того факта, что управленческая деятельность вообще, а деятельность управленца-педагога в еще большей степени связана с общением, то наличие от двадцати до тридцати процентов руководителей образовательных учреждений с низкими показателями эмоционального интеллекта настораживает, поскольку говорит о весь-

ма малой эффективности их деятельности.

2. Группа руководителей образовательных учреждений характеризуется низким уровнем ситуативной и средним уровнем личностной тревожности, преобладающей экстравертированностью, здравомыслием, доминированием чувствования над логикой и низким уровнем импульсивности. Полученные характеристики согласуются с требованиями профессиональной деятельности педагогов-руководителей, что оказывает позитивное воздействие на ее успешность. Особенности школьных руководителей является низкая направленность на свои интересы, большая выраженность направленности на дело и на общение.

3. Выявлены тесные связи показателей эмоционального интеллекта с экстравертированностью и тревожностью личности: чем ниже уровень интроверсии и тревожности, тем выше уровень эмоционального интеллекта. На уровне тенденции обнаружена связь между способностью педагога-руководителя понимать эмоции других людей, с одной стороны, и низкой направленностью на свои интересы и одновременно высокой направленностью на общение, с другой стороны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Арсеньева Т.Н. Психологические основы управленческой деятельности руководителя инновационного образовательного учреждения. Автореферат диссертации. Тверь, 2000.
2. Вязникова Л.Ф. Психологические основания профессиональной переподготовки руководителей системы образования: время

- перемен. Х., 2002.
3. Кабаченко Т.С. Психология управления. М.: Педагогическое общество России, 2005.
 4. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений. М.: Юрист, 1998.
 5. Константинов В.В. Экспериментальная психология. Курс для практического психолога. СПб.: Питер, 2006.
 6. Корнилова Т.В. Диагностика «личностных факторов» принятия решений // Вопросы психологии. 1994. № 6.
 7. Кричевский Р.Л. Психология лидерства. М.: Статут, 2007.
 8. Навазова Т.Г. Продуктивная деятельность директора по эффективному управлению образовательным учреждением. Сыктывкар, 1998.
 9. Петровская А.С. Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности. Автореферат диссертации. Ярославль, 2007.
 10. Робертс Р.Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т. 1, № 4, 2004.
 11. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь». 2003.
 12. Bar-On R. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual. Toronto: Multi-Health Systems, 1997.
 13. Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence // Imagination, Cognition, and Personality. 1990. V. 9.
 14. Goleman D. Emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1995.

E. Filinkova, S. Mironova

FEATURES OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL AND EMOTIONAL CHARACTERISTICS OF THE HEADS OF COMPREHENSIVE SCHOOLS

Abstract. Article is devoted research of some personal characteristics of heads of comprehensive schools. Level of emotional intelligence, an orientation of the person, anxious, extraversion and other the psychological characteristics influencing decision-making by the head are studied. The correlation of emotional intelligence with level extraversion and uneasiness is revealed.

Key words: personal features of heads, emotional intelligence, an orientation of the person, anxious, extraversion, impulsiveness, intuition, logicity.

УДК 37.015.3

Лещенко С.Г.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИЦИИ БЕЗУСЛОВНОГО ПОЗИТИВНОГО ПРИНЯТИЯ ДРУГОГО В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА*

Аннотация. В статье раскрываются сущность понятия «профессионально важные качества», приводится анализ проблематики формирования системы профессионально важных качеств педагога, обосновывается необходимость формирования позиции безусловного принятия другого как профессионально важного качества учителя-логопеда. Представлены результаты исследования, свидетельствующие о необходимости целенаправленного формирования позиции безусловного принятия другого в системе профессиональной подготовки учителей-логопедов.

Ключевые слова: безусловное принятие другого человека, безоценочное отношение, профессионально важные качества педагога, интегративный ансамбль профессиональных качеств, индивидуально-психологические особенности личности, тип профессий «человек-человек».

В настоящее время активно изучаются проблемы профессионально важных качеств (ПВК) специалистов различных областей профессиональной деятельности. Базируясь на изучении личности профессионала, современные разработки в этой области знания последние десятилетия ведутся в двух направлениях.

* © Лещенко С.Г.

Первое – изучает отдельные индивидуально-психологические особенности личности в процессе трудовой деятельности. Интерес к этому направлению объясняется тем, что, с экспериментальной точки зрения, осуществить углубленное исследование одной или нескольких черт личности проще, чем исследовать целостную личность. В этом случае исследователь чаще всего опирается на концепцию профессионально важных качеств личности (ПВК). Естественно, что для каждого вида трудовой деятельности набор ПВК довольно специфичен, что в полной мере справедливо и для педагогической деятельности учителя-логопеда. Во многом эта специфичность продиктована особенностями людей, взаимодействие с которыми и воздействие на которых должен осуществлять логопед, и требует учёта позиции безусловного позитивного принятия человека с нестандартным развитием.

Второе направление – многостороннее, характерологическое описание, позволяющее дать целостную оценку личности профессионала. Некоторыми итогами экспериментальных разработок по данной тематике являются установление факта значительного влияния на успешность, надежность, эффективность и другие характеристики профессиональной деятельности особенностей личности, входящих в состав профессионально важных качеств, и показ возможности коррекции и целенаправленного развития личности профессионала, что позволяет отойти от рамок жесткого профессионального отбора [7]. Именно это положение, сформулированное В.Д. Шадриковым, позволяет говорить о возможности формирования у будущих учителей-логопедов позиции безусловного принятия другого человека, имеющего особенности развития, с целью повышения эффективности логопедического воздействия.

Термин «профессионально важные качества», который является базовым при изучении отдельных индивидуально-типологических особенностей субъекта труда, впервые появляется в рамках психологии труда в связи с необходимостью профессионального отбора и профессиографического анализа и имеет различные интерпретации. В своих исследованиях мы опираемся на определение, предложенное Е.В. Три-

фоновым, трактующего профессионально важные качества как совокупность духовных, психических, физических качеств человека, необходимых и достаточных для того, чтобы стать профессионалом, то есть для успешного обучения определенной профессии, нормативно приемлемой эффективности работы и карьеры по данной профессии [6].

Соотнося профессионально значимые качества с динамической функциональной структурой личности К.К. Платонова, В.Л. Марищук подразделяет на ПВК, характеризующие: направленность, отношения и моральные черты личности, формируемые воспитанием (профессиональная мотивация, профессиональный долг); уровень накопленных знаний, сформированность навыков и умений, приобретенных в личном опыте путем обучения (идеологические умения, спортивные навыки); уровень развития психических и психомоторных процессов, связанных с генным потенциалом (распределение внимания, оперативная память); качества, связанные с биологически обусловленными особенностями темперамента. По данной классификации, безусловное позитивное принятие другого относится к ПВК, характеризующим отношения педагога, учителя-логопеда и обучающегося.

Отечественные ученые: Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, Ю.П. Поваренков, В.А. Пономаренко, В.Д. Шадриков, утверждают, что успешность профессионализации зависит от уровня развития качеств личности, соответствующих требованиям деятельности. Для успешного осуществления профессиональной деятельности учителя-логопеда необходимо обладать ценностно-личностной позицией, быть убежденным в уникальности и ценности каждого человека, быть способным к личностно-нравственному побуждению, вдохновляющему человека с особенностями в развитии к самореализации, что обуславливает такое образование, в процессе получения которого у будущего педагога развивалась бы позиция безусловного принятия другого.

Есть разные подходы к определению понятия «развитие», мы, говоря о развитии профессионально важных качеств пе-

дагога, подразумеваем прогрессивные изменения в личности человека.

Приступая к освоению деятельности, по мнению В. Д. Шадрикова, человек располагает определенными качествами, ряд из которых является профессионально важными. Эти качества характеризуются определенным уровнем развития психологических механизмов (функциональных и операционных), ещё не приспособленных к деятельности. Затем происходит перестройка механизмов психических качеств в соответствии с требованиями деятельности, что составляет сущность процесса развития ПВК. В процессе деятельности возможна компенсация недостаточного уровня развития одного ПВК более высоким уровнем развития другого (или других) качества. На додеятельностные, исходные возможности субъекта указывают Д.Н. Завалишина [1] и Ю.П. Поваренков [4]

В исследованиях В.Д. Шадрикова и его последователей показано, что в процессе профессионализации личности образуются интегративные ансамбли (симитомо-комплексы) качеств. Компонентный состав профессионально обусловленных ансамблей постоянно изменяется, усиливаются корреляционные связи. Однако для каждой профессии существуют относительно устойчивые ансамбли профессиональных характеристик.

В соответствии с объектом труда традиционно выделяют пять типов профессий, в том числе тип «человек-человек». Психологические требования профессий типа «человек-человек», к которым относится профессия учителя-логопеда, включает в себя: стремление к общению; умение легко вступать в контакт с незнакомыми людьми; устойчивое хорошее самочувствие при работе с людьми; доброжелательность, отзывчивость; выдержка; умение сдерживать эмоции; способность анализировать поведение окружающих и свое собственное, понимать намерения и настроение других людей; способность мысленно ставить себя на место другого человека, умение слушать, учитывать мнение другого человека; способность владеть речью, мимикой, жестами; способность находить общий язык с разными людьми; умение убеждать людей; аккуратность, пунктуальность, собранность; знание психологии людей с особенностями

в развитии [2]. Но данный компонентный состав профессионально обусловленного ансамбля требует расширения за счёт позитивного безусловного отношения к другому человеку и веры в его возможности и способности к изменению.

Из исследований Е.С. Романовой [5] следует, что педагог должен обладать рядом личностных качеств, интересов и склонностей, таких, как: высокая степень личной ответственности; терпимость, безоценочное отношение к людям; интерес и уважение к другому человеку; оригинальность, находчивость, разносторонность, любознательность и обучаемость; тактичность, воспитанность; склонность к сопереживанию; инициативность; целеустремленность, настойчивость; интуиция, умение прогнозировать события; находчивость; умение хранить тайну; творческое начало; эрудированность. Многие из вышеперечисленного, в частности склонность к сопереживанию, терпимость, безоценочное отношение к людям, интерес и уважение к другому человеку, составляет основу для формирования и развития у будущего педагога, работающего с людьми, имеющими особенности в развитии, позиции безусловного позитивного принятия другого.

Учитель-логопед как профессионал воспринимает мир, прежде всего, со стороны наполненности окружающего разными, разнообразными, разномыслящими, разнокачественными и разнонаправленными людьми, группами, их сложными взаимоотношениями [3]. Именно в сфере взаимоотношений возникает необходимость в безоценочном и безусловном принятии другого человека с целью оказания направленной и полнообъемной помощи.

Особенность познавательной деятельности представителей профессии учителя-логопеда во многом определяется сложностью и текучестью, нестандартностью предметов рассмотрения, воздействия, поиска, нечеткостью границ, разделяющих речевые нарушения и сходные состояния. Очень важным является умение слушать и слышать, понимать другого человека и именно его внутренний мир, а не приписывать ему то, что нам самим бы хотелось в его положении, что в полной мере может реализоваться в условиях безоценочного положительного принятия. Очень важен

оптимистичный проектировочный подход к другому, основанный на уверенности, что человек всегда может стать лучше. Технический стереотип приписывания качества, «сорта» в деятельности логопеда, взаимодействующего с людьми с особенностями в развитии, не уместен.

Опираясь на теоретические положения, рассмотренные выше, нами было проведено исследование эмпатических способностей, служащих основой позиции безусловного позитивного принятия другого, и степени осознания понятия безусловного принятия другого будущими учителями-логопедами.

В ходе констатирующего этапа было установлено, что студенты, овладевающие специальностью учителя-логопеда, недостаточно готовы к принятию другого. Так, из 206 студентов Тульского государственного педагогического университета 1-3 курсов очной и заочной формы обучения низкий показатель принятия других продемонстрировали 24,5% будущих дефектологов (по шкале Фейя). У наиболее многочисленной группы студентов выявлен средний показатель принятия других (64,1%), но при этом тенденция к низкому показателю наблюдалась у 54,3% обучающихся, принимавших участие в тестировании, тенденцией к высокому показателю – у 9,8% (по шкале Фейя). И только 11,4% студентов, овладевающих профессией логопеда, вошли в группу с высоким показателем принятия других.

Основой для формирования отношения безусловного позитивного принятия другого служат установки, способствующие эмпатии, проникающая способность, идентификация (по В.В. Бойко). Значительную степень сформированности эмпатических способностей продемонстрировала группа с высоким показателем принятия других (средний суммарный показатель 32 балла). Средний суммарный балл сформированности эмпатических способностей в группе студентов со средним показателем принятия других соответствует 22, что определённо меньше показателя первой группы. Существенная разница в средних суммарных баллах прослеживается при сравнении групп студентов со средним (22 балла) и низким показателем принятия других (15 баллов).

Наилучшее развитие у всех групп ис-

пытываемых получил эмоциональный канал эмпатии: в группе с высоким показателем принятия среднее значение соответствует 6 баллам; в группе со средним показателем в подгруппе с тенденцией к высокому – 5 баллам, в подгруппе с тенденциями к низкому показателю – 4,5 балла; в группе с низким показателем принятия – 2,8 балла. Отмечается лучшее развитие рационального канала по сравнению с развитием интуитивного во всех группах, но в двух последних выражено недостаточное использование как рационального, так и интуитивного каналов. Это в значительной мере затрудняет направлять внимание, восприятие и мышление эмпатирующих, входящих в названные группы, на сущность другого человека, его состояние, проблемы, поведение и действовать в условиях дефицита исходной информации о нём.

Подобное состояние является следствием недостаточности установок, способствующих эмпатии (подгруппа со средним показателем с тенденцией к высокому – 4,1 балла, с тенденциями к низкому – 3,9 балла; группа с низким показателем – 3 балла), что, в свою очередь, затрудняет действие всех эмпатических каналов. Будущие учителя-логопеды, входящие в группы со средним и низким показателем принятия, проявляют малый интерес к личности другого, его проблемам и переживаниям, что резко ограничивает диапазон принятия другого.

В процессе исследования выявлена недостаточность в сформированности коммуникативных свойств, позволяющих создавать атмосферу открытости, доверительности, принятия. Значительное расхождение по данным, характеризующим проникающую способность, прослеживается в группе со средним показателем принятия, так, подгруппа с тенденцией к высокому показателю продемонстрировала уровень сформированности проникающей способности, соответствующий 3,3 балла. В свою очередь, подгруппа студентов с тенденцией к низкому показателю набрала средний балл равный 2,3, что приближено к данным группы с низким показателем принятия (1,9 балла).

Ещё одним из условий, позволяющих занять позицию безусловного позитивного принятия другого, является идентификация, недостаточность развития которой мы

выявили в своих исследованиях у групп студентов, овладевающих специальностью учителя-логопеда, со средним и низким показателями принятия (3,6 балла и 2,7 балла соответственно).

С целью определения сформированности понятия безусловного позитивного принятия другого среди студентов, обучающихся профессии логопеда, проведён опрос, выявивший достаточную степень владения понятием только у группы с высоким показателем принятия других (индекс сформированности равен 3,8). Индексы групп со средним и низким показателями принятия других варьируются в пределах 1,7-2,4, что свидетельствует о малой степени владения понятием безусловного позитивного принятия другого. Студенты третьей группы характеризуются низким уровнем сформированности таких важных для педагога категорий, как позитивность и безусловность (1,5 и 1,5 балла), которые являются базисом для позиции безоценочного принятия человека с особенностями в развитии.

Студенты группы со средним показателем принятия других в результате опроса продемонстрировали более высокое понимание категории безусловности (2,8 балла) по отношению к позитивности (2 балла), что свидетельствует о готовности будущих логопедов частично мириться с особенными проявлениями другого человека, но при этом они оставляют за собой право относиться к обучающемуся равнодушно или негативно.

При исследовании одной из составляющей части понятия безусловного позитивного принятия другого, а именно, спектра принятия, в рассматриваемой группе наблюдается расслоение по уровням сформированности: подгруппа с тенденцией к высокому показателю набрала больший средний балл (2,1), чем подгруппа с тенденцией к низкому показателю (1,7), который по данному параметру совпадает с баллами группы с низким показателем принятия других (1,7). Полученные результаты свидетельствуют о неспособности будущих учителей-логопедов дифференцировать своё отношение к людям с особенностями в развитии и рассматривать категорию безусловного позитивного принятия как профессионально значимое качество, присущее педагогу-дефектологу.

Из приведённых выше результатов следует, что студенты, избравшие для себя профессию логопеда, имеют недостаточный показатель сформированности позиции принятия Другого, которая является залогом успешной профессиональной деятельности в работе с людьми, имеющими особенности в развитии.

Таким образом, опираясь на полученные нами результаты, можно сделать вывод, что учитель-логопед должен обладать качествами, традиционно считающимися профессионально важными, но в этот ряд должны войти качества, формирующиеся и совершенствующиеся в процессе профессионального обучения, такие, как: позитивность, безусловность, безоценочность отношения к другому и вера в его возможности и способности к изменению. В период обучения у будущих педагогов должны формироваться адекватные профессиональные представления, создающие образ логопеда как высоко квалифицированного специалиста, способного принимать другого человека, несмотря на его особенности развития и проявлений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Завалишина Д.Н. Психологическая структура способностей. // В кн.: Развитие и диагностика способностей. / Под ред. В.Н. Дружининой, В. Д. Шадрикова. М., 1991. 177 с.
2. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология: Теория и практика. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. 192 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М., 2005. 304 с.
4. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М., 2002. 160 с.
5. Романова Е.С. Психологические основы профессиографии. / Е.С.Романова, Г. А. Суворов. М.: МПГУ, 1990. 182 с.
6. Трифонов Е.В. Психофизиология человека. Русско-англо-русская энциклопедия. СПб., 2009.
7. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996. 320 с.

S. Leshchenko

FORMATION OF A POSITION OF UNCONDITIONAL POSITIVE ACCEPTANCE OF THE OTHER MAN IN THE COURSE OF PROFESSIONAL FORMATION OF THE

SPEECH-THERAPIST

Abstract. In article professionally important qualities reveal essence of concept, the analysis of a problematic of formation of system of professionally important qualities of the teacher is resulted, necessity of formation of a position of unconditional acceptance of other man as professionally important quality of the teacher is proved. The essence of concept and stages of development of unconditional positive acceptance of the other

man is revealed. Results of research which confirm necessity of a position of unconditional acceptance of another at the teacher are presented.

Key words: unconditional acceptance of other person, the relation without an estimation, professionally important qualities of the teacher, the integrated ensemble of professional qualities, individually – psychological features of the person, type of trades «person-person».

УДК 37.015.3

Панферова Е.В.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ*

Аннотация. В статье обобщаются исследования профессиональной направленности и студентов в процессе обучения. Анализируются подходы к определению понятий «профессиональная направленность» и «профессиональные установки». Приводятся результаты исследований особенностей профессиональной направленности будущих психологов и пути их дальнейшего сопровождения.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональная направленность, профессиональные установки, профессиональная направленность и профессиональные установки будущих психологов, психологическое сопровождение в вузе.

В психолого-педагогических исследованиях последних лет много внимания уделяется проблемам профессионального образования будущих специалистов в процессе обучения в вузе. Авторами отмечается, что в период профессионального обучения происходит не только накопление знаний и развитие умений и навыков студентов в избранной специальности, но и углубляется интерес к будущей профессии, складывается представление о профессионально важных качествах, необходимых для будущей деятельности, происходит развитие лич-

ности, формирование профессиональной направленности.

Д.И. Фельдштейн, обосновывая концепцию профессиональной подготовки психологов в вузе, считает, что она должна осуществляться в социокультурном контексте жизнедеятельности общества. Это значит, что учебное заведение рассматривается как своеобразное социокультурное пространство, в котором профессиональная подготовка является социальным ядром образования, осуществления личности как субъекта более широкого пространства социального действия. В период профессионального обучения психологов углубляется интерес к избранной профессии, происходит накопление и развитие знаний, умений и навыков по избранной специальности, складывается представление о профессионально важных качествах, необходимых для будущей трудовой деятельности, происходит развитие личности средствами профессионального обучения (формирование профессиональной направленности, профессионального мышления, профессиональных планов). В современных исследованиях анализируются особенности индивидуально-профессиональной деятельности студентов-психологов (И.В. Завгородняя), их профессиональное самосознание (А.О. Шарапов), процессы формирования адекватных представлений

* © Панферова Е.В.

о профессиональной карьере и о себе как субъекте профессиональной деятельности (Н.Л. Кирт), система профессиональных представлений студентов-психологов как условие их профессионального становления (Г.М. Белокрылова). С момента поступления в вуз на стадии профессиональной подготовки возникают новый социальный статус и новая система взаимоотношений в коллективе, социальная независимость. По мнению Э.Ф. Зеера, ведущей деятельностью в этот период выступает профессионально-познавательная, ориентированная на получение профессии, освоение профессиональных навыков и умений, получение теоретических знаний [3]. Н.С. Глуханюк подчеркивает, что на этапе профессиональной подготовки развитие деятельности происходит переход от учебно-познавательной к учебно-профессиональной, а затем – к реальной профессиональной деятельности. Учебно-профессиональная деятельность понимается как специфический вид деятельности, направленный на освоение знаний, умений, навыков, являющихся средствами профессиональной деятельности, в процессе которого происходит развитие необходимых профессионально-личностных качеств, носящий теоретико-ориентированный и практико-ориентированный характер. Однако в конкретном направлении деятельности психолога будет доминировать один из этих аспектов, хотя большинство студентов-психологов по окончании вуза включаются именно в практическую психологическую деятельность [2].

Профессиональная направленность характеризует профессиональное развитие личности и появляется к моменту выбора профессии, профессионального учебного заведения, что соответствует первому этапу профессионального самоопределения личности и характеризуется профессиональными интересами, стремлениями, склонностями, а также отношением к самой проблеме выбора профессии, мотивами и ближайшими намерениями. А.Р. Мусалаева определяет профессиональную направленность как установку на развитие личности в соответствии с требованиями деятельности, сопровождающее всю сознательную жизнь субъекта труда. Ее можно охарактеризовать как фиксированный на определенном возрастном этапе уровень

профессионализации [9].

Л.М. Митина и др. рассматривают профессиональную направленность в качестве системы мотивов и интересов, ориентирующих деятельность личности, опосредующих ее индивидуально-психологические особенности как субъекта деятельности.

По мнению А.К. Марковой, в отечественной науке наблюдается главенство мотивационных тенденций в качестве ключевых характеристик профессиональной направленности. Помимо мотивационного компонента, ответственного за отношение к профессиональной деятельности, и ее продуктивности, выделяется эмоционально-когнитивный блок профессиональной направленности. Высокий уровень развития и действенность мотивационно-целевого блока профессиональной направленности определяется его связью с высшими чувствами, выражающими отношение человека к своей деятельности, и с переживаниями, возникающими по поводу ее выполнения. Следовательно, мотивационная сфера, являющаяся ядром профессиональной направленности, определяет характер формирования профессионального образа Я и образа профессии.

Профессиональную направленность следует рассматривать также и как компонент направленности личности, обладающий ее свойствами, конкретизирующимися в профессионально-трудовой деятельности. Благодаря профессиональной направленности человек выступает активным существом в профессиональном самоопределении, субъектом такого самоопределения. Н.С. Пряжников считает профессиональную направленность объяснительным фактором профессионального самоопределения, в то же время связанным с профессиональным становлением и развитием, опирающимся на работу самосознания личности, на базе которого выстраивается профессиональное сознание и самосознание. Таким образом, профессиональная направленность выступает системообразующим свойством, определяющим весь психологический склад человека как субъекта труда:

- ориентирует деятельность, выступает источником активности;
- обуславливает ее индивидуальность и своеобразие деятельности; определяется потребностями, интересами, склонностями

и стремлениями личности;

- отражает и обуславливает цели профессиональной деятельности, определяется системой ведущих мотивов, субъективным отношением личности к действительности, к деятельности, к участию в социальном взаимодействии.

Опираясь на теоретические положения, рассмотренные выше, нами было проведено исследование профессиональной направленности и профессиональных установок студентов-психологов. Всего в исследовании приняло участие 228 студентов 1-5 курсов факультета психологии, что позволило выявить и проанализировать взаимосвязь компонентов профессиональной направленности и профессиональных установок с этапом обучения в вузе.

Наиболее значимыми для будущих психологов являются установки на требования к профессиональной деятельности, на ее содержание, при этом недостаточно выражены учебно-информационные установки, низко оценивают установки на престиж будущей профессии. Нами было установлено, что доминирующей в структуре учебно-профессиональных установок у студентов является установка на требования к профессиональной деятельности. Таким образом, наиболее важным в будущей деятельности студенты считают освоение большого объема практических умений и навыков, развитие коммуникативных способностей, а также творческий подход и самосовершенствование. Низкие показатели по социальной зависимости профессионального выбора указывают на зрелость профессиональной позиции студентов всех курсов. Показатели осознанности профессионального выбора средние.

Результаты диагностики профессиональной направленности (УПН) свидетельствуют о ее высоком уровне, о глубине профессионального интереса, стремлении студентов к овладению избранной профессией. Низкие показатели профессиональной направленности практически отсутствуют. Количество студентов, имеющих средние показатели уровня профессиональной направленности, снижается к старшим курсам до 6,52-4,4%. Столь высокий уровень показатели уровня профессиональной направленности прогнозирует успешное развитие личности в процессе профессио-

нальной деятельности, оптимальное развитие самосознания. Полученные результаты вступают в противоречие с низкими показателями учебно-информационных установок и слабо выраженными показателями установок на результат и труд.

Анализ типа направленности личности свидетельствует о том, что у будущих психологов изначально преобладает эгоистическая направленность, постепенно наблюдается тенденция повышения направленности на задачу, что неблагоприятно сказывается на престиже профессии.

Корреляционный анализ показателей профессиональной направленности и установок студентов-психологов обнаружил их слабую интегрированность в целостную систему и амбивалентность деятельностных установок студентов: при низкой осознанности профессионального выбора повышается ориентация на результат, деньги, что, в свою очередь, приводит к снижению ориентации на процесс деятельности. Отрицательное влияние на профессиональные установки оказывает ориентация на власть, а усиление установки на процесс деятельности отрицательно влияет на профессиональную направленность.

Учитывая негативные моменты, было принято решение организовать процесс сопровождения. Под психологическим сопровождением понимают целостный и непрерывный процесс формирования, развития и коррекции всех субъектов образования. Его цель - оптимизация профессионально-образовательного процесса для наиболее полной реализации профессионально-психологического потенциала субъектов образования и обеспечения наивысшей продуктивности их деятельности.

Технология обучения в высшей профессиональной школе представляет собой системный комплекс психолого-педагогических процедур, включающих специальный подбор и компоновку дидактических форм, методов, способов, приемов и условий, необходимых для процесса обучения. Она призвана осуществить требуемые изменения форм поведения, деятельности обучающихся и их профессионально важных качеств, делать обучение вполне организуемым, управляемым процессом с предсказуемым позитивным результатом.

Одной из таких форм сопровождения

является организация работы студентов в научном кружке. Научный кружок позволяет студентам приобретать практический опыт, обеспечивает творческую активность. Ведь каждый студент должен получить в процессе обучения в вузе не только сумму фундаментальных и профессиональных знаний, но и научиться самостоятельно совершенствовать свои знания. Научные кружки способствуют повышению уровня профессиональной самоактуализации по следующим конструктам: креативность, спонтанность, сензитивность, гибкость поведения и контактность.

Психологическое сопровождение предполагает внедрение групповых образовательных технологий, объединяющих различные методы групповой работы со студентами: дидактические и деловые игры, тренинговые программы и организационные командные технологии. Преимущество групповой работы перед индивидуальной состоит в получении «добавочного продукта» за счет достижения и использования так называемого синергетического эффекта: результат групповой работы превышает просто сумму результатов работы ее отдельных членов, участники чувствуют себя комфортно, уверенно, их активность повышается, и происходит качественный скачок результативности.

Использование тренинговых программ в обучении инициирует процесс обдумывания возможной коррекции тех или иных качеств или форм поведения, которые мешают развитию положительной сущности, это обдумывание приводит к постановке конкретных целей, а также к осознанию желания принятия себя. В целом процесс обучения становится личностно значимым. Кроме того, в результате участия в тренинге отмечается общее повышение мотивации к формированию предметно-определенной и мотивационно-осмысленной позиции специалиста, происходит активизация интереса к практической деятельности, стимулируется творческий поиск, профессиональное экспериментирование и т.п.

В качестве формы сопровождения выступают психологические консультации, которые сочетаются с психодиагностическими исследованиями, самоанализом клиента и индивидуальными тренингами. Психолог в процессе консультирования

выступает и как исследователь и несет студентам собственную философию жизни, профессиональную состоятельность в ней. Консультант-часы результативны, если студенты-психологи при правильном взаимодействии с преподавателями вуза проявляют большую активность по расширению теоретического профессионального кругозора [12].

Проблемные лекции или семинары-дискуссии с будущими психологами требуют высокого мастерства педагога, способствуют высокой активности студента и росту его профессиональной самоактуализации.

Необходимо также соединение воспитательной работы со студентами с их профессиональным становлением в процессе обучения в университете. Наряду с привлечением студентов к научной деятельности и с использованием техники «воспитание научным творчеством», наряду с организацией внеучебного времени, с использованием специальных техник контроля и самоорганизации в учебном процессе, есть традиционные, достаточно простые и эффективные приемы или формы воспитательной работы [4]. К ним относятся групповые дискуссии, которые организуются преподавателем в первые минуты лекции и служат воспитательным целям в соответствии с тематикой дискуссии и целям «разогрева» аудитории. К сожалению, дефицит неформального контакта и диалога со студентами не является традиционным для высшей школы. Университетское «нисходящее общение», как правило, формализовано. Тем не менее, студенты нуждаются в обсуждении наиболее актуальных сиюминутных тем как со студентами-ровесниками, так и со своими преподавателями. Групповые дискуссии, предваряющие основной лекционный материал, отличаются: оперативностью передачи новой информации (новая книга, фильм, сюжет телевизионных новостей, статья и т.п.); эмоциональным вовлечением в проблемное поле; проблемной подачей материала; использованием юмора как дополнительного катализатора усвоения и принятия нового знания.

Такой подход к сопровождению студентов является универсальным и может использоваться на всех этапах профессиональной подготовки специалистов при организации самостоятельной и научной ра-

боты студентов, при разработке групповых и индивидуальных проектов, подготовке курсовых и выпускных квалификационных работ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Белокрылова Г.М. Профессиональное становление студентов-психологов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. (19.00.05). МГУ. / Г.М.Белокрылова. М., 1997. 26 с.
2. Гуслякова Н.И. О психологических механизмах становления профессионального сознания будущего учителя / Гуслякова Н.И. // Мир психологии. 2006. № 1. С. 152-161.
3. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование [Текст] / Э.Ф. Зеер. М.: Издательский центр АПО, 2002.
4. Кирт Н. Л. Динамика представлений о профессиональной карьере психологов образования в процессе профессионального самоопределения. Дисс... канд. психол. наук. М., 2000. 144 с.
5. Кринчик Е.П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов / Е.П. Кринчик // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2004. № 4. С. 82-89.
6. Любимова Г.Ю. О современных проблемах отечественного профессиоведения / Г.Ю. Любимова, Л.В. Паутов, С.К. Проскурин // Вест. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1996. № 1. С. 3-11.
7. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 28-38.
8. Митина Л.М. Психологическое сопровожде-
- ние выбора профессии / Л.М. Митина. М.: Флинта, 1998. 180 с.
9. Мусалаева А.Р. Особенности формирования профессиональной направленности психологов в период вузовского обучения. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук (19.00.07) / А.Р. Мусалаева. Ставрополь: СевКавГТУ, 2004. 25 с.
10. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Изд-во "Институт практической психологии"; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. 256 с.
11. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда / Н.С. Пряжников. М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. 352 с.
12. Юпитов А.В. Проблематика и особенности психологического консультирования в ВУЗе / Вопр. психол. 1995. № 4. С. 50-56.

Е. Panferova

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL ORIENTATION PSYCHOLOGY STUDENTS

Abstract. This article is devoted to the researching of professional orientation of the students during the process of study. The approaches to professional orientation and professional aims are analyzed. The author concludes the studies of peculiarities of psychologist's professional orientation and ways their further accompaniment in university.

Key words: Professional education, professional orientation, professional aims, professional orientation and aims of the future psychologists, psychological accompaniment in university.

УДК 37.015.3

Казанская И.Б.

КОМАНДООБРАЗОВАНИЕ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ И СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА-ПСИХОЛОГА В ВУЗЕ*

Аннотация. Статья посвящена командообразованию как образовательной технологии четвертого поколения. Формы командообразования соотнесены с видами профессиональной деятельности и с ключевыми компетенциями специалиста-психолога.

Представлена Модель профессионального становления специалиста-психолога средствами командообразования и результаты ее реализации в процессе профессиональной подготовки психологов. Дана оценка влияния командообразования на эффективность команды, профессиональ-

* © Казанская И.Б.

ные и коммуникативные компетенции будущих специалистов.

Ключевые слова: образовательные технологии, командообразование, профессиональное становление, профессиональные компетенции, коммуникативные компетенции, эффективность команды.

В широком смысле слова под технологией понимают совокупность знаний о способах и средствах осуществления процессов, при которых происходит качественное изменение объекта. В узком смысле, опираясь на принятый в психолого-педагогической науке системный подход к обучению, образовательные технологии можно считать инструментарием достижения педагогических целей.

Сегодня принято выделять четыре относительно независимых класса или поколения образовательных технологий, которые продолжают параллельно существовать и развиваться в образовательном процессе профессиональной подготовки специалистов в вузе.

Традиционные методики, которые используют преимущественно объяснительно-иллюстративный и эвристический методы обучения. По основному учебному периоду эти технологии можно было бы называть урочно-блочными. Технологий этого класса довольно много, но почти все они предназначены для решения ограниченных задач.

Модульно-блочные технологии являются наиболее типичными для разработок в рамках алгоритмического подхода: основной учебный период – модуль или цикл (занятий); используемые методы обучения – объяснительно-иллюстративный, эвристический и программированный; преобладающие организационные формы обучения – семинар и практикум.

Цельноблочные технологии представляют вторую волну разработок в алгоритмической парадигме: основной учебный период – блок (занятий); используемые методы обучения – объяснительно-иллюстративный, эвристический, программированный и проблемный; преобладающие организационные формы обучения – лекция, семинар и практикум.

Интегральные технологии составляют первое поколение в стохастической (ве-

роятностной) парадигме: основной учебный период – блок (занятий), состоящий из двух подструктур – постоянной (инвариантной) и переменной (вариативной) частей блока; используемые методы обучения – объяснительно-иллюстративный, эвристический, программированный, проблемный и модельный с тенденцией к преобладанию последнего; преобладающие организационные формы обучения – семинар, практикум, самостоятельная работа, семинар-практикум и метод проектов [1].

Технологии четвертого поколения принципиально отдают приоритет развитию деятельности, а не накоплению фактов, тем самым, подстегивая изменения в содержании образования. При их использовании преподаватель выступает в большей степени как организатор и фасилитатор процесса обучения, а педагогическое управление приобретает более гибкие и стимулирующие формы.

Существенная черта образовательных технологий четвертого поколения – выдвижение на первый план социальной природы обучения и развития личности, с чем связана ориентация не на индивидуальные, а на групповые формы работы, совместную деятельность, на многообразие форм взаимодействия, сотрудничества и сотворчества [2], то есть на групповую по форме и командную по своей сути деятельность.

Образовательная технология, с одной стороны, прямо влияет на развитие личности будущего специалиста-психолога, а с другой, создает развивающую образовательную среду, стимулирующую процессы профессионального становления и саморазвития личности профессионала, позволяющие ему проектировать и прогнозировать дальнейшую профессиональную деятельность.

В этой связи особое значение приобретают активные формы и методы организации учебного процесса – технологии активного обучения (ТАО), в которых существенно меняются и роль обучающего (не столько информатора, сколько организатора), и роль обучаемых, для которых информация – не цель, а средство для освоения умений и компетенций профессиональной деятельности.

В большей степени этим требованиям отвечают разнообразные технологии

активного обучения: неимитационные и имитационные (тренинги, деловые игры), игровые (ролевые, дидактические) и неигровые (анализ ситуаций), проблемные и т.д. Командообразование как образовательная технология позволяет интегрировать различные направления и методы активного обучения:

- неимитационные активные методы – в целеполагающей форме командообразования;
- имитационные неигровые методы – в межличностной форме;
- имитационные игровые – в ролевой форме;
- проблемные методы – в проблемно ориентированной форме [3].

Использование командообразования в процессе профессиональной подготовки специалистов-психологов согласуется с требованиями:

а) соответствия форм организации учебно-образовательной деятельности формам профессиональной деятельности данного специалиста,

б) осуществления теоретической подготовки будущего специалиста в тесной и неразрывной связи с практической деятельностью.

В качестве образовательной технологии командообразование отвечает основным характеристикам активных образовательных технологий четвертого поколения.

При использовании командообразования в процессе подготовки специалиста-психолога изменяется позиция педагога по отношению к студенту и к себе самому. Преподаватель выступает не только как носитель предметно-дисциплинарных знаний, профессиональной информации, но и как посредник в профессиональном становлении и развитии личности студента независимо от меры его приобщенности к будущей профессии.

Изменяется и позиция студента, который переориентируется с результата усвоения, с полученной оценки на активное взаимодействие с преподавателем и своими сокурсниками. В контексте субъект-субъектного взаимодействия формируется позиция сотрудничества, помощи, взаимообогащения и внимания к интересам и потребностям всех субъектов образовательного процесса [5].

При этом процесс усвоения знаний перестает носить характер рутинного заучивания, репродукции и организуется в многообразных формах поисковой познавательной деятельности. В результате происходит переориентация всего процесса обучения на постановку и решение самими обучающимися учебно-профессиональных задач в ходе специально организованной преподавателем групповой по форме и командной по организационным характеристикам образовательной деятельности.

В требованиях нового Федерального стандарта к условиям реализации основных образовательных программ профессиональной подготовки специалиста-психолога подчеркивается необходимость широкого использования в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, психологических и иных тренингов) с целью формирования и развития профессиональных навыков и компетенций обучающихся. Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, определяется главной целью (миссией) программы, особенностью контингента обучающихся и содержанием конкретных дисциплин, и в целом в учебном процессе составляет не менее 20% аудиторных занятий.

В 2006-2009 гг. нами была разработана и внедрена в учебный процесс Института психологии Московской академии образования Н. Нестеровой Модель профессионального становления специалиста-психолога средствами командообразования. При ее разработке формы командообразования соотносились с этапами профессионального обучения, учебными дисциплинами и видами учебной работы, а также с ключевыми компетенциями, определенными в Федеральном стандарте подготовки специалиста по направлению «Психология».

Структурная модель профессионального становления специалиста-психолога средствами командообразования отображает взаимосвязь форм командообразования с ключевыми компетенциями и основными видами деятельности психолога, определенными в ФГОС ВПО (101).

Как можно заметить, практическое и педагогическое направления профессиональной деятельности психолога предпо-

лагают, прежде всего, сформированность у будущего специалиста общекультурных и профессиональных компетенций, а наиболее подходящими для этого формами командообразования являются целеполагающие и ролевые.

Научно-исследовательское направление деятельности, в котором активно формируются как общекультурные, так и коммуникативные компетенции специалиста, хорошо согласуется с проблемной и межличностной формами командообразования.

И наконец, организационно-управленческая деятельность психолога невозможна без профессиональных и коммуникативных компетенций, формирование которых особенно успешно происходит при использовании ролевых и межличностных форм командообразования.

Как показало проведенное исследование, внедрение технологий командообразования в учебный процесс Института психологии привело к значительным позитивным изменениям мотивации учебной и профессиональной деятельности студентов, повышению оценки уровня сформированности профессиональных способностей и компетенций, а также удовлетворенности будущих специалистов-психологов своим профессиональным выбором.

В процессе реализации Модели профессионального становления специалистов-психологов средствами командообразования произошло заметное возрастание количества студентов Института психологии, заинтересованных в работе с людьми (с 23% до 62%), значительное увеличение процента респондентов, уверенных в своих способностях к работе психолога (с 15% до 70%) и ориентированных на общественную значимость профессии (с 12% до 45%).

В качестве положительного результата следует также отметить возрастание количества выпускников Института, стремящихся стать хорошими специалистами (70%), выбравших психологию в качестве области самореализации и профессионального самоутверждения (67%), желающих обогатить себя знаниями (67%), стремящихся работать с людьми и влиять на них (48%), что указывает на высокий уровень профессионального самоопределения студентов – участников эксперимента.

Позитивные изменения отмечались также в коммуникативных компетенциях и межличностных отношениях студентов. Отношения, сформировавшиеся в учебных группах Института психологии в результате внедрения в образовательный процесс технологий командообразования, могут быть с полным основанием охарактеризованы как командные.

Можно проследить постепенное возрастание оценок студентами эффективности командной работы к выпускному курсу. Самые лучшие результаты были получены у шестикурсников по показателям взаимодействия: «Двухстороннее общение» (82,2 по 100-балльной шкале) и «Совместная выработка решений» (78,9). Высокие оценки получили также показатели «Эффективность совместной деятельности» (76,9), «Ясность целей» (76,7) и «Ясность ожиданий» (75,6).

Студенты четвертого курса выше, чем шестикурсники, оценивали свободу в выражении чувств (78,3), но были менее уверены в ожидаемых результатах деятельности (62,2). У второкурсников все оценки эффективности команды были несколько хуже, чем у студентов старших курсов: более низкие оценки ясности ожиданий (55,0), ценности индивидуальности (55,8) и свободы в выражении чувств (59,9).

Показатели психологической атмосферы в учебных группах Института психологии также заметно улучшились в результате активного использования преподавателями факультета технологий командообразования.

Уже на втором курсе наблюдалось повышение оценок по шкалам «Удовлетворенность» (7,2), «Занимательность» (6,8), «Увлеченность» (6,8) и «Дружелюбие» (6,8). Несколько ниже оценивались «Успешность» (6,1), «Продуктивность» (6,4) и «Сотрудничество» (6,3).

На четвертом курсе самые высокие показатели были получены по шкалам сотрудничества (7,7) и дружелюбия (7,7), то есть технологии командообразования, ориентированные на межличностные отношения студентов, оказались высокоэффективными. Несколько отставали показатели согласованности (6,3) и увлеченности (6,6), но на шестом курсе при активном использовании ролевых технологий они также до-

стигали высокого уровня.

Шестикурсники Института психологии выше всего оценивали сотрудничество (7,6), дружелюбие (7,4) и увлеченность (7,4), то есть собственно командный дух межличностных отношений. Хорошими были также оценки продуктивности совместной деятельности студентов. Неизменно высокой на всех курсах была Удовлетворенность будущих психологов совместной профессионально-учебной деятельностью (7,0-7,2).

Таким образом, использование технологий командообразования позволяет значительно повысить эффективность профессиональной подготовки специалистов и обеспечить профессиональное становление будущих психологов: увеличить количество социальных и межличностных связей между студентами, повысить сплоченность, взаимопонимание и взаимопомощь, развить навыки работы в профессиональной команде, научить объяснять, слушать и понимать собеседника, учитывать мнение других. Стимуляция профессионального и делового общения студентов в команде при выполнении задания способствует развитию общекультурных, профессиональных и коммуникативных компетенций студентов и повышает их ответственность за формирование межличностных отношений в коллективе, социальную компетентность и активность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бершадский М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной техно-

логии / М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев. М.: Центр «Педагогический поиск», 2003.

2. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.
3. Фопель К. Создание команды. Психологические игры и упражнения. М.: Генезис, 2002.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Психология». Проект. М.: МГУ, 2009.
5. Слостенин В.А. Интегративные тенденции в психолого-педагогическом образовании / В.А. Слостенин. М.: Наука, 2000.

I. Kazanskaya

TEAM-BUILDING AS EDUCATIONAL TECHNOLOGY AND METHOD OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF A PSYCHOLOGIST AT HIGHER SCHOOL

Abstract. The article deals with team-building approach as the educational technology of forth generation. Team-building approaches are connected with the professional work types and the key competences of a psychologist. The Model of Professional Self-determination of a Psychologist with the help of team-building approaches is presented. The results of Model's realization and the influence of team-building on team efficiency and communicative competencies of psychological students are evaluated.

Key words: educational technologies, team-building approach, professional self-determination, professional competencies, communicative competencies, team efficiency.

НАШИ ЮБИЛЯРЫ

К Юбилею Вячеслава Андреевича Иванникова

Вячеслав Андреевич Иванников родился 26 февраля 1940 г. в селе Ново-Гарипово Тамбовской области. После окончания десяти классов общеобразовательной школы Вячеслав Андреевич в 1961 году поступил в МГУ на факультет философии отделения «Психология», который успешно окончил в 1966 году.

Свою научную и преподавательскую деятельность Вячеслав Андреевич начал на факультете психологии в качестве аспиранта, затем ассистента, старшего преподавателя факультета психологии.

В 1969 г. успешно защитил кандидатскую диссертацию на тему: «Вероятностное прогнозирование и преднастройка к движениям». Научными руководителями В.А.Иванникова были А.Р. Лурия и М. Фабейенберг.

По мнению юбиляра 1969-1983 годы были наиболее плодотворными годами в его научной деятельности. В это время В.А. Иванников совмещал свою научную деятельность по проблеме изучения психологических механизмов волевой регуляции с достаточно сложной и ответственной должностью заместителя декана факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. В 1979 году В.А.Иванниковым успешно защищена докторская диссертация «Психологические механизмы волевой регуляции». Он активно работает в Министерстве образования советником Министров образования - Ткаченко Е.В. и Тихонова А.Н.

В 1987 году возглавляет авторский коллектив и является одним из авторов «Концепции социально-психологической помощи детям и подросткам. На основе данной концепции разработана Президентская программа «Дети России». Вячеслав Андреевич Иванников входит в Координационный Совет данной программы. В программе «Дети России» он возглавляет такие направления как «Дети – сироты» и

«Дети Чернобыля».

В.А. Иванников – автор «Концепции социально-психологической помощи населению», на основании которой был принят Федеральный Закон о социальной защите населения. В это же время Вячеслав Андреевич является научным руководителем нескольких международных проектов и программ. Из них наиболее успешной и важной для практики России является Российско- Нидерландский проект «Дети группы риска», который существовал в течении 10 лет. Результаты данного международного проекта широко транслируются в разных регионах РФ и направлены на защиту прав детей и оказанием детям и подросткам социально-психологической помощи и поддержки.

С 2000-2005 гг. Вячеслав Андреевич Иванников был заместителем Учебно-методического объединения по психологии. Благодаря его усилиям все факультеты психологии вузов России получили методическую, организационную и профессиональную помощь.

Вячеслав Андреевич Иванников имеет более 90 научных работ по воле и волевой регуляции, мотивации, потребностям. Он автор и многочисленных учебников и учебных пособий по общей психологии.

В настоящее время В.А. Иванников продолжает свою научную, преподавательскую, общественную деятельность. Он советник Министра образования при Правительстве Московской области, пять лет является президентом Академии социального управления.

Вячеслав Андреевич, день своего Юбилея Вы встречаете в расцвете творческих и жизненных сил. От всей души поздравляем Вас и желаем крепкого здоровья, благополучия, неиссякаемой энергии и дальнейших творческих успехов.

К Юбилею Татьяны Ивановны Шульги

Шульга Татьяна Ивановна, доктор психологических наук, профессор, академик Международной педагогической академии (МПА), эксперт комитета по делам семьи, женщин и детей Госдумы Федерального собрания РФ, заведующая кафедрой социальной психологии.

Татьяна Ивановна родилась в ст. Тимашевская Краснодарского края 18 февраля 1950 г.

В 1972 году окончила Ростовский-на-Дону государственный педагогический институт факультет педагогики и психологии (дошкольные) и получила квалификацию «Преподавателя педагогики и психологии дошкольных педучилищ, методиста по дошкольному воспитанию».

В 1983 году она поступила в аспирантуру при Институте общей и педагогической психологии АПН СССР и в 1987 защитила кандидатскую диссертацию по возрастной и педагогической психологии «Формирование волевых качеств у школьников на уроках физической культуры».

В 1993 году поступила в докторантуру при Психологическом институте АПН РАО и в 1995 году защитила докторскую диссертацию «Становление волевой регуляции в онтогенезе».

В Московском государственном областном университете работает с 2000 г., в должности профессора кафедры психологии. С 2000 по 2001 г. декан факультета практической психологии, а с 2003 года заведующий кафедрой социальной психологии. Татьяна Ивановна одна из инициаторов открытия в Московском государственном областном университете факультета психологии.

На кафедре социальной психологии открыты докторантура и аспирантура по педагогической психологии и аспирантура по социальной психологии, где обучается

более 30 аспирантов и соискателей. Татьяна Ивановна успешно руководит аспирантами, докторантами, соискателями. Является членом Диссертационного совета МГОУ по психолого-педагогическим наукам, принимает участие в обсуждении диссертаций аспирантов, соискателей. Шульга Т.И. подготовила 5 докторов психологических наук и более 25 кандидатов психологических наук. Она имеет более 95 публикаций, из них 2 монографии, 5 учебных пособий с грифом УМО. Одно из них переведено на английский язык и издано в США.

Татьяна Ивановна Шульга ведет большую общественную работу. С 1995 по 2000 г. работала заместителем директора Психолого-медико-педагогической службы Люберецкого района Московской области. С 1997 по 2005 год являлась научным руководителем Российско-Нидерландского проекта «Дети группы риска». С 1997 года входит в Координационный Совет Федеральной целевой программы «Дети России». В настоящее время является экспертом комитета по делам семьи, женщин и детей Государственной Думы Федерального собрания РФ.

Татьяна Ивановна Шульга за большую и плодотворную работу отмечена медалями и почетными грамотами: медалью к 850-летию Москвы, Медалью «За доблестный труд», Почетной грамотой Минобразования РФ, благодарностью и знаком «Благодарю» Губернатора Московской области Б.В. Громова, благодарностями Министерства образования Московской области, общественными медалями Я.Корчака МПА и Российского детского фонда «Друг детей».

Сердечно поздравляем Татьяну Ивановну с юбилеем, желаем неиссякаемого здоровья, оптимизма, творческих успехов в научной и педагогической деятельности.

НАШИ АВТОРЫ

Акатова Наталья Сергеевна, старший преподаватель кафедры теории, истории и методов социальной работы филиала РГСУ в г. Клин Московская область, e-mail: katavochka@mail.ru

Балясникова Ольга Вениаминовна, кандидат филологических наук, старший научный сотрудник сектора психолингвистики и теории коммуникации ИЯ РАН, г. Москва, e-mail: andrey4002775@yandex.ru

Батурин Николай Алексеевич, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск, e-mail: ezhegodnik@mail.ru

Викторова Валентина Вячеславовна, соискатель кафедры практической психологии, Московский институт открытого образования, г. Москва, e-mail: viktorov.k@mail.ru

Гаврилова Татьяна Александровна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой практической психологии, Уссурийский государственный педагогический институт, e-mail: tgavrilovaster@gmail.com

Гареев Роман Робертович, аспирант кафедры гостиничного и туристического бизнеса Российской Экономической Академии им. Г.В. Плеханова, г. Москва, e-mail: Roma86.86@inbox.ru

Григорьев Андрей Александрович, доктор филологических наук, профессор кафедры общей и возрастной психологии МГИ им. Е.Р. Дашковой, г. Москва, e-mail: andrey4002775@yandex.ru

Дронова Тамара Петровна, соискатель Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова; e-mail:

Дуйсенбеков Давлет Дубекович, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии КазНУ им Аль-Фараби, республика Казахстан, г. Алма-Ата, e-mail: dauletdd@mail.ru ; dauletdd@rambler.ru

Идобаева Ольга Афанасьевна, кандидат психологических наук, доцент, Всероссийская государственная налоговая академия Минфина России (ВГНА МФ РФ), г. Москва, e-mail: oai@list.ru

Кадыш Марина Евгеньевна, преподаватель кафедры психологии и педагогики Пензенского филиала НОУ ВПО «Академия МНЭПУ», г. Пенза, e-mail: kadysh@inbox.ru

Казанская Ирина Борисовна, соискатель НЧОУ ВПО Московская академия образования Натальи Нестеровой, г. Москва, e-mail: kib1231@bk.ru

Киселева Татьяна Сергеевна, педагог дополнительного образования высшей категории, преподаватель ИЗО Дома детского творчества г. Железнодорожного Московской области, e-mail: enotik162@rambler.ru

Ковалев Павел Анатольевич, доцент кафедры практической психологии, Уссурийский государственный педагогический институт, e-mail: Koval1213@yandex.ru

Лещенко Светлана Геннадьевна, аспирант кафедры практической психологии и педагогики; старший преподаватель кафедры специальной психологии; Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, (ТГПУ им. Л. Н. Толстого), E-mail: suhovalena@yandex.ru

Мецлер Валерия Владимировна, аспирант кафедры теоретических основ социальной психологии факультета социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, e-mail: atommaster@mail.ru

Минбалеев А.В., кандидат юридических наук, доцент, юрист, специалист в области авторского права, г. Челябинск, e-mail: ezhegodnik@mail.ru

Миронова С.Г. – психолог, г. Москва, e-mail: Jane421@yandex.ru

Орлова Елена Александровна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии развития и профессиональной деятельности Московского го-

сударственного областного университета, г. Москва, e-mail: Razvitiekafedra@yandex.ru
Ощепков Иван Владимирович, психолог, г. Москва, e-mail: andrey4002775@yandex.ru

Панферова Елена Владимировна, аспирантка кафедры практической психологии и педагогики; старший преподаватель кафедры детской психологии и дошкольного образования; Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, (ТГПУ им. Л. Н. Толстого), e-mail: suhovalena@yandex.ru

Стрыгина Марина Николаевна, педагог-психолог ЦО № 491 «Марьино», г. Москва, e-mail: mns-5@inbox.ru

Ткаченко Софья Болеславовна, соискатель кафедры психология развития Московского Педагогического Государственного Университета, Г. МОСКВА, e-mail: s.b.tkachenko@gmail.com

Тужженкова Зульфия Лукмановна, старший преподаватель кафедры клинической психологии МГГУ имени М.А.Шолохова (психолог ГОУ средней общеобразовательной школы №80 СЗАО г. Москвы), e-mail: cheryfora17@mail.ru.

Филинкова Евгения Борисовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного областного университета, г. Москва, e-mail: Jane421@yandex.ru

Хозиева Марина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры клинической психологии, Международный университет «Дубна», Московская область, e-mail: aniram_h@mail.ru

Чарышева Софья Рашидовна, аспирант кафедры социологии и психологии управления Института социологии и управления персоналом Государственного университета управления, г. Москва, e-mail: aytop@yandex.ru

Шульга Татьяна Ивановна, доктор психологических наук, заведующая кафедрой социальной психологии Московского государственного областного университета, г. Москва, e-mail - shulgatatiana@gmail.com

Юсупова Хадрия Геннадьевна, старший преподаватель кафедры социальной педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, соискатель Российского государственного социального университета, г. Москва, e-mail: Razvitiekafedra@yandex.ru

Ярычев Насрудин, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры технологии социальной работы, Чеченский государственный университет, г. Грозный, e-mail: nasrudiny@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.

В настоящее время публикуется 10 серий «Вестника МГОУ», все – в рекомендательном списке ВАК.

Для публикации статей в сериях «Вестник МГОУ» необходимо по электронному адресу vest_mgou@mail.ru прислать текст статьи (в формате Microsoft Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, поля 2,5 см со всех сторон, интервал полуторный) вместе со следующей информацией:

а) авторская анкета (отдельный файл):

- ❖ фамилия, имя, отчество (полностью);
- ❖ ученые степень и звание, должность и место работы/учебы или соискательства (полное название в именительном падеже, а не аббревиатура);
- ❖ адрес (с указанием почтового индекса);
- ❖ номера контактных телефонов;
- ❖ адрес электронной почты, личный или служебный (обязателен с 25.06.09);
- ❖ желаемый месяц публикации.

б) фамилия, имя на английском языке;

в) название статьи на русском и английском языках;

б) аннотация на русском и английском языках (примерно по 400 знаков с пробелами). На английском под заголовком **Abstract**;

в) ключевые слова на русском и английском языках (примерно 5-7слов) под заголовком **Key words**;

г) список использованной литературы под заголовком **Список Литературы**, оформленный по ГОСТу с указанием авторов всех использованных работ, в т.ч. художественных произведений; при ссылке на их работы и цитировании указываются фамилия авторов (или составителей), год издания, страницы.

Образец оформления статьи

УДК 361.1:8

Иванов И.И.

ВОСТОК И ВОСТОЧНЫЕ РЕАЛИИ В ТВОРЧЕСТВЕ С. МОЭМА И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В
РУССКИХ ПЕРЕВОДАХ

Аннотация.....

Ключевые слова:.....

Текст статьи

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

.....

I. Ivanov

THE EAST AND EASTERN REALITIES IN W.S.MAUGHAM'S WORKS AND THEIR REFLECTION IN
RUSSIAN TRANSLATIONS

Abstract.....

Key words:.....

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 приставленном 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 и перед списком литературы.

Обращаем особое внимание на *точность библиографического оформления* статей. Обращаем также внимание на *выверенность статей* в компьютерных наборах и *полное соответствие* файла в электронном и бумажном варианте!

Форматирование текста:

- **запрещены** переносы в словах
- **допускается** выделение слов полужирным, шрифтом подчеркивания и использования маркированных и нумерованных (первого уровня) списков;
- наличие рисунков, формул и таблиц допускается только в тех случаях, если описать процесс в текстовой форме невозможно. В этом случае каждый объект не должен превышать указанные размеры страницы, а шрифт в нем – не менее 12 пунктов. Возможно использование только вертикальных таблиц и рисунков. Запрещены рисунки, имеющие залитые цветом области, все объекты должны быть черно-белыми без оттенков. Все формулы должны быть созданы с использованием компонента Microsoft Equation или в виде четких картинок.

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, в которой работает рецензент. Кроме того, издательство проводит еще и независимое рецензирование.

В рецензии (отзыве) обязательно раскрывается и конкретизируется исследовательская новизна, научная логика и фундированность наблюдений, оценок, выводов; отмечается научная и практическая значимость статьи. Замечания и предложения рецензента 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. Статьи, не соответствующие указанным требованиям, решением редакционной коллегии серии не публикуются. Авторы получают рецензии с мотивированным отказом в публикации. Автор несет ответственность за точность воспроизведения имен, цитат, формул, цифр. Просим авторов тщательно сверять приводимые данные.

Все статьи проходят проверку в системе «Антиплагиат».

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.

После принятия статьи к публикации все авторы оформляют подписку на журнал в любом почтовом отделении через каталог Агентства «Роспечать»

Подписные индексы на серии «Вестника МГОУ»

в каталоге «Газеты и журналы», 2010, 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» 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!!!**

По финансовым и организационным вопросам публикации статей обращаться в Объединенную редакцию “Вестника МГОУ”: vest_mgou@mail.ru, тел. (495) 723-56-31 (Ефремова Елена Сергеевна, Потапова Ирина Александровна)

Наш адрес: г. Москва, ул. Радио, д.10 а, комн.98

График работы: с 10 до 17 часов, в пятницу - до 16 часов, перерыв с 13 до 14 часов.

Начальник отдела по изданию «Вестника МГОУ» профессор Волобуев Олег Владимирович.

Более подробную информацию можно получить на сайте www.mgou.ru

ВЕСТНИК
*Московского государственного
областного университета*

Серия
«Психологические науки»

№ 1

Подписано в печать: 05.02.2010.

Формат бумаги 60x86 /₈. Бумага офсетная. Гарнитура «SchoolBook C».
Уч.-изд. л. 12,25. Усл. п. л. 10. Тираж 275 экз. Заказ № 250.

Издательство МГОУ
105005, г. Москва, Радио, д. 10а.
Тел. (495) 723-56-31