

ISSN 2072-8549

В

ЕСТНИК

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

*Психологические
науки*

№ 3 / 2010

Вестник

***Московского государственного
областного университета***

**СЕРИЯ
«ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ»**

№ 3

**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, профессор
Пусько В.С. – доктор философских наук, профессор
Трайтак С.Д. – кандидат физико-математических наук, профессор

Редакционная коллегия серии «Психологические науки»:

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

Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – № 3. – 2010. – М.: Изд-во МГОУ. – 196 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 (См.: Список журналов на сайте ВАК в редакции 2010 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

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Цветкова Л.С., Цветков А.В. Проблема хронотопа с позиций нейропсихологии..... | 5 |
| Лактионова А.И. «Жизнеспособность» в структуре психологических понятий..... | 11 |
| Коптева Н.В. Онтологическая уверенность и психологическая суверенность | 15 |
| Лихачева Е.Ю. Смыслообразование как механизм преодоления неопределённости (на материале имитационных игр)..... | 22 |
| Моисеева Л.А. Влияние острого эмоционального стресса на формирование социального поведения у обезьян...32 | |
| Егоров В.В. Влияние состояния тревожности на эффективность соревновательной деятельности баскетболистов-юниоров..... | 38 |

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Артемьева О.А. История изучения социально-психологической детерминации развития науки..... | 44 |
| Григорьева А.А. Масс-медийный дискурс: интенциональное пространство и приёмы речевого воздействия.... | 54 |
| Шибаква Т.Л. Особенности социально-психологических характеристик семей, зависящих от алкоголя...60 | |
| Бобылева И.А. К вопросу о патронате детей, оставшихся без попечения родителей..... | 65 |
| Андросенко М.Э. Динамика социальных ценностей и репрезентаций как механизм социально-психологической адаптации личности в новом социокультурном пространстве..... | 71 |
| Дубиницкая К.А. Социально-психологические аспекты формирования синдрома эмоционального выгорания у педагогов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений..... | 75 |
| Филатов А.В. Основные проблемы социально-психологической адаптации детей и подростков в условиях дизонтогенеза..... | 83 |
| Савина Е.А., Филинкова Е.Б. Профессиональная направленность личности студентов педагогического колледжа в условиях проектного обучения..... | 87 |
| Чурсинова О.В. Влияние телевидения на структуру представлений подростков об агрессивном поведении | 92 |

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Сорокоумова С.Н. Изучение эмпатии у старших дошкольников в условиях инклюзивного обучения..... | 98 |
| Юсупова Т.Г. Сущность и составляющие когнитивно-коммуникативного подхода к обучению иностранному языку..... | 103 |
| Костылева А.А. Исследование личностного потенциала педагога..... | 107 |
| Наличаева С.А. Особенности ценностно-смысловой сферы педагогов с различными уровнями профессионального выгорания..... | 111 |
| Талызина Е.Н. Оптимизация психической устойчивости преподавателей военных образовательных учреждений повышения квалификации..... | 118 |
| Булгаков А.В., Бушкина М.Г. Психологические факторы влияния образовательной среды вуза на становление профессиональных компетенций военного психолога..... | 124 |
| Григорьева С.И. Исследование взаимосвязи между типами семьи и мотивацией обучения студентов-психологов..... | 130 |
| Трубников В.В. Международный имидж вузов в массовом сознании..... | 133 |
| Логонова В.В. Психологические детерминанты профессионально-личностного становления иностранных студентов в образовательной среде российского вуза..... | 138 |
| Чайко Е.А. Гендерные особенности агрессивности студентов с разным уровнем самооценки..... | 147 |

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Резванцева М.О. Различия в стратегиях оценок у подростков из Центральноазиатского и Северо-Западного регионов СНГ..... | 152 |
| Шахова И. П. Характеристика направленности личности в подростковом и юношеском возрастах..... | 159 |
| Тимошкина А.А. Роль механизмов психологической защиты в процессе самоактуализации в юношеском возрасте..... | 167 |
| Степанова Н.А. Динамика личностного развития младших школьников..... | 173 |
| Николаева Е.С. Модель развития мотивации самопознания детей младшего школьного возраста..... | 176 |

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

| | |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| Крук В. М. Психология надёжности специалиста: история и современность..... | 181 |
| Наши авторы..... | 189 |

CONTENTS
THE GENERAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF THE PERSON

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| L. Tsvetkova, A. Tsvetkov On the neuropsychological approach to the time and space organization of psychic..... | 5 |
| A. Laktionova Resilience in the domain of psychological concepts..... | 11 |
| N. Kopteva Ontological security and psychological sovereignty | 15 |
| E. Likhacheva Personal meaning formation as a mechanism of uncertainty overcome (research based on simulation games)..... | 22 |
| L. Moiseeva Effect of acute emotional stress on the formation of social behavior in monkeys..... | 32 |
| V. Egorov Influence of the condition of uneasiness on efficiency of competitive activity of basketball players-juniors..... | 38 |

SOCIAL PSYCHOLOGY

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| O. Artemeva History of research of science development social-psychological determination..... | 44 |
| A. Grigor'eva Mass media: intentional space and verbal manipulation methods..... | 54 |
| T. Shibakova Features of social and psychological characteristics families dependent on alcohol..... | 60 |
| I. Bobyleva To the question of patronage upbringing of children, left without guardianship of their parents.... | 65 |
| M. Androsenko The dynamics of social values and representations as a mechanism of socio-psychological adaptation of personality the new socio-cultural space..... | 71 |
| C. Dubinitskaya Socio-psychological aspects of the formation of emotional burnout in teachers and educators of preschool educational institutions..... | 75 |
| A. Filatov The basic problems of social-psychological adaptation of the children and teenagers in the conditions of the dysontogenesis..... | 83 |
| E. Savina, E. Filinkova Professional orientation of the person of students of is professional-pedagogical college in conditions of project training..... | 87 |
| O. Chursinova The influence of the television on the structure of the vision of the aggressive behaviour of teenagers | 92 |

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| S. Sorokoumova The study of empathy for the older preschoolers in inclusive education..... | 98 |
| T. Jusupova The essence and components of the cognitive-communicative approach to the teaching of a foreign language..... | 103 |
| A. Kostyleva The research of teacher's personal potential..... | 107 |
| S. Nalichaeva Special features of the values - meaning sphere of teachers with different levels of the professional burnout..... | 111 |
| E. Talyzina Optimization of mental stability of teachers of military educational institutions of improvement of professional skill..... | 118 |
| A. Bulgakov, M. Bushkina Psychological factors influence the educational environment of high school on the formation of professional competencies of the military psychologist..... | 124 |
| S. Grigoryeva Investigation of innterrelation between the family model and educational motivation of students-psychologists..... | 130 |
| V. Trubnikov International image of universities in the mass consciousness..... | 133 |
| V. Loginova Psychological determinants of vocational personal formation of foreign students in the educational environment of a russian university..... | 138 |
| E. Chayko Gender Peculiarities of student` aggression as consistent with different levels of self-concept..... | 147 |

PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| M. Rezvantzeva Assessment strategy differences in adolescents from Central-Asian and North-West regions of the CIS..... | 152 |
| I. Shakhova Characteristics orientation of the personality in adolescence and adolescence..... | 159 |
| A. Timoshkina Defense mechanisms role in self-actualization processes during youth..... | 167 |
| N. Stepanova The dynamics of junior schoolchildren's personality development..... | 173 |
| E. Nikolaeva Model of development of motivation of self-actualization of primary school students..... | 176 |

PROFESSIONAL WORK PSYCHOLOGY

| | |
|------------------------------------------------------------------------|-----|
| V. Kruk Psychology of expert's reliability: history and modernity..... | 181 |
| Aur autors..... | 189 |

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.95

Цветкова Л.С., Цветков А.В.

ПРОБЛЕМА ХРОНОТОПА С ПОЗИЦИЙ НЕЙРОПСИХОЛОГИИ*

Аннотация. Пространственно-временная организация психики анализируется через призму патологических состояний, возникающих при различных поражениях мозга, и методов их восстановления, разработанных в нейропсихологии. В статье предложена авторская концепция хронотопа.

Ключевые слова: хронотоп, нейропсихологические синдромы, методы восстановительного обучения, левое и правое полушария.

L. Tsvetkova, A. Tsvetkov

ON THE NEUROPSYCHOLOGICAL APPROACH TO THE TIME AND SPACE ORGANIZATION OF PSYCHIC

Abstract. Time and space organization of psychic is analyzed through neuropsychological conception of brain leisure and restoration methods. Author's conception of the time and space organization of psychic is represented.

Key words: time and space organization of psychic, neuropsychological syndromes, reeducation methods, right and left hemisphere.

Проблема пространственно-временной организации психических процессов относится к числу наиболее фундаментальных и в то же время малоизученных. Несмотря на большое число научных концепций, посвящённых восприятию человеком пространства и времени, организации психических процессов в соответствии с реальным пространством и временем, остаётся больше вопросов, чем ответов. Данная статья призвана показать, как проблема хронотопа рассматривается в нейропсихологии (с позиции авторов).

В отечественной философии мы обратились к работам В.С. Тюттина [7], философа-материалиста, разрабатывавшего проблему отражения. Как пишет автор, при рассмотрении форм психического отражения у человека и животных отражаемый объект и субъект

отражения с его системой анализаторов выступают неравноценными, пассивным и активным звеньями. При этом полученные от объекта данные используются живыми системами не в «сыром» виде, а виде особых «заместителей», сигналов-моделей для процессов обработки информации и управления собственным поведением. В психике человека в эту цепочку включается ещё и оречевление сигналов-моделей. Таким образом, прямая причинно-следственная «механическая» взаимосвязь между внешним миром и психикой отсутствует. В результате соотнесения структуры объекта-оригинала и изоморфной (или гомоморфной) ему структуры модели, субъект в восприятии получает свойства объекта, а вовсе не физиологические состояния рецепторов и мозга, и это, по мнению В.С. Тюттина, принципиальный момент. При этом признаки объектов воспринимаются инвариантно (то есть в отрыве от конкретного объекта), что и позволяет субъекту формировать сложную систему восприятий, рефлексов и поведенческих реакций. Именно на принципе инвариантности (примером которой может служить перенесение павловского рефлекса – от выделения слюны на последовательность звонков к выделению слюны на аналогичную по структуре последовательность световых вспышек) построено внутреннее время субъекта, ведущее отсчёт от его поведения. Эта концепция сходна с воззрениями А.А. Ухтомского о генезе хронотопа (см. ниже), что позволяет интегрировать их в единую модель.

Среди современных философов, работавших над проблемой времени, выделяется Э. Левинас [13], писавший о потоке сознания, порождающем внутреннее время, как о свободе субъекта. Личность для Левинаса – постоянная потребность в обновлении, а время – то единственное, что может принести обновление, потому что сознанием это конституировано быть не может. В работах Э. Левинаса время предстаёт внешним по отно-

* © Цветкова Л.С., Цветков А.В.

шению к сознанию атрибутом и более всего вещественно проступает в тех состояниях, когда сознание беспомощно – страх смерти, ощущение одиночества, слушание музыки, бессонница и т. п. Таким образом, Левинас заключает, что время – безличный и объективный атрибут бытия, организующий на до-вещественном и дорефлексивном уровне [13, 166-168].

Как писал С.Л. Рубинштейн [5], восприятие пространства включает в себя восприятие расстояния (отдаления) до предметов, направления, в котором они находятся, а также их величины и формы. При этом восприятие протяжённости, к которой относится осознание внеположности одних объектов относительно других, автор полагал первой ступенью в пространственном восприятии. Точно так же в восприятии времени первичную основу составляет восприятие длительности, основанное на висцеральной чувствительности (внутренние процессы организма), как полагал С.Л. Рубинштейн, а вторичным является собственно восприятие временной последовательности, производное в том числе и от ритмичности основных физиологических процессов – пульса, дыхания, пищеварения, которые косвенно помогают оценивать «что после чего», не прибегая к внешним этапам времени. Как указывал исследователь, у людей с нарушенной внутренней чувствительностью (анестезия внутренних органов) и временная чувствительность оказывалась нарушенной. Также существенным является «закон заполненности временного отрезка»: чем больше событий произошло за исследуемый отрезок времени, тем более длительным он представляется испытуемому.

В подходе, развиваемом А.Н. Леонтьевым [14], все внутренние процессы совпадают с моделями внешней деятельности и имеют ту же структуру, однако это предполагает наличие внутреннего действия и внутренней активности субъекта в качестве предпосылки возникновения этих процессов. При этом переход от внешнего предмета к внутреннему процессу знаменуется возникновением опосредующего звена – предметной деятельности, которая как бы лежит на пересечении поисковой активности, мотивационно-потребностной сферы и движения субъекта в пространстве (здесь также уместно вспомнить о пересечениях теории деятельности с подходом Н.А. Бернштейна). Развёртывание фаз деятельности задаёт временной аспект существования субъекта. Непрерывность самоощущения субъекта обеспечивает пред-

метный образ, который формируется путём выхода за границы сенсорных модальностей, привязанных к конкретной точке пространства – времени.

Однако в представленных концепциях пространство и время, – и внешнее, и воспринимаемое, – предстают как отдельные реальности, что не соответствует современным подходам, озаменованным понятием «хронотопа» – единого *пространства-времени*, в котором существует как предметный мир, так и восприятие человека. В психофизиологии понятие *хронотопа*, впервые применённое А. Эйнштейном и Г. Минковским к математическому моделированию, ввёл А.А. Ухтомский [8, 67-68], в качестве отправной точки взявший следующую идею: между индифферентным воздействием (допустим, крик волка) и биологически значимым контактным раздражителем (нападение волка на зайца) существует как расстояние, так и время, необходимое для преодоления этого расстояния. Отсюда, заключал А.А. Ухтомский, понятно, что когда у зайца сформируется условный рефлекс между криком волка и последующим нападением, этот рефлекс будет иметь сложную, пространственно-временную природу: оценка расстояния – за какое время оно может быть преодолено – реакция убегания / приближения. То есть восприятие предмета всегда строится относительно времени, поскольку движение предмета и движение воспринимающего субъекта в пространстве не есть согласованные величины (что и приводит к зрительным иллюзиям, и есть причина для постоянных корректирующих движений органов чувств, в частности глаз и проприоцепторики).

В гуманитарные науки понятие «хронотопа», то есть совместного рассмотрения времени и пространства, или «времени как четвёртого измерения пространства» вошло благодаря М.М. Бахтину [2, 138-140], который заимствовал его, как он пишет, у А.А. Ухтомского. М.М. Бахтин же применил его к изучению бытия в романе и фольклорном творчестве, как форме литературного искусства, и сделал следующие выводы: время максимално устремлено в будущее, настоящее и прошлое – составные части вероятного будущего (ибо расчленённое прошлое и настоящее есть явления индивидуальной жизни). Время – глубоко пространственно и конкретно, то есть масштабы измерения жизни общества и природы в целом и жизни конкретного человека совпадают. Но время «реактивно» – оно не содержит абстрактных категорий, поэто-

му точкой отсчёта являются конкретные события конкретной человеческой жизни.

Перейдём к собственно нейропсихологическим данным относительно пространственно-временного восприятия. Как показали нейроанатомические исследования [3, 9], все три основные сенсорные модальности (зрение, слух, тактильно-кинестетическая чувствительность) наиболее представлены в левом полушарии: так, левая височная доля на одну треть больше правой. В то же время в правом полушарии наиболее представлены интермодальные ассоциативные зоны – например, лобная. Кроме того, более выражены межрегиональные связи (в противовес внутрирегиональным связям у левого полушария). Поэтому, делают вывод Э. Гольдберг и Л.Д. Коста [3], для правого полушария характерным представляется глобальный тип психического реагирования на когнитивные задачи.

На этом основании – в силу сложности выделения «региональных особенностей» – для правого полушария, как правило, описания нейропсихологических синдромов являются достаточно обобщёнными.

Не является исключением в этом плане и работа Т.А. Доброхотовой и Н.Н. Брагиной [4], которые в рамках изучения деперсонализационно-дереализационного комплекса у больных с различными поражениями правого полушария (опухоль, травмы, эпилептическая активность) выделили следующие феномены: «уже виденного» – при котором больному кажется, что окружающее его помещение, люди, произносимые ими слова или жесты повторяют то, что было раньше, иногда – повторяют многократно; «никогда не виденного» – даже знакомые предметы, помещения, люди кажутся ранее не виденными, больной может не узнать собственного дома или рабочего места, часто такие «припадки» сопровождаются ощущением «замедления» времени.

Как видно из описания, оба этих феномена – комплексные, связаны с нарушением как временного (многократное повторение ситуации в сознании больного, замедление течения времени), так и пространственного компонентов хронотопа.

В работах Л.С. Цветковой было показано, что при поражениях левого полушария время и пространство могут существовать раздельно друг от друга, чего не наблюдается в норме. Так, например, при афферентной моторной афазии, возникающей при поражении нижнетеменных отделов левого полушария

[10, 83], центральным механизмом которой является нарушение кинестетической афферентации, больной не может правильно расположить губы, язык и другие речевые органы (как по направлению движения, так и по размаху), при этом восприятие предметного мира и временные операции (сукцессивная последовательность тех или иных действий) остаются в большой степени сохранными. Следует отметить, что эта группа больных полностью отдаёт себе отчёт в жизненной ситуации: они адекватны и критичны.

Восстановительная работа с этими больными ведётся от времени и расположения предметов реального мира – к пространству мышечной координации. Примером может служить мысленно-слуховой метод. Его задачей является переключение внимания больного с моторного (нарушенного) компонента речи на звуковой и семантический. Перед больным [10, 237] выкладывается ряд картинок, включающих предмет в разных ситуациях его применения: лимон, лимон и чашка с чаем, лимон среди других фруктов, лимон на столе среди «предметов к чаю» (хлеб, пирожки, сахар) и т. д. Педагог последовательно произносит следующие фразы: «Я купила жёлтый сочный лимон! Я очень люблю пить чай с лимоном! Какие воспоминание у Вас о лимоне? К какой группе относятся лимоны? Давайте теперь пить чай с лимоном». Больной же, перебирая картинки, постепенно произносит доступные ему компоненты слов и – в конце концов – целую фразу (смысл «ведёт» моторику речи).

Другой метод – кубики «вчера-сегодня-завтра» и работа с календарём, на который наложена бумажная стрелка, указывающая направление течения времени. Поскольку у таких больных нарушено ощущение телесного пространства, то восстановление идёт от разницы ощущений в разные временные отрезки: больной осматривает и ощупывает себя перед зеркалом утром, днём, после обеда, «ощупывает пространство» комнаты (с открытыми и закрытыми глазами), потом делает рисунки – и всё это без вербальных меток, которые ему только могут помешать. Затем эти рисунки накладываются на временную перспективу, чтобы больной наглядно увидел, как менялось его состояние в зависимости от времени. Таким образом, время здесь выступает как «сильное звено» в восстановлении пространственных операций (причём операций больше с внутренним пространством, нежели с внешним).

Другая картина наблюдается при семан-

тической афазии [10, 93] (поражение теменно-височно-затылочных отделов левого полушария): центральным механизмом является нарушение симультанного пространственного восприятия, что приводит к дезориентировке в сложных логико-грамматических конструкциях (при этом просто организованную речь больные понимают без особенных трудностей), к дезориентировке в предметном пространстве: понимая и воспринимая отдельные предметы, больные с трудом воспринимают детали их пространственных отношений в планах и картах, часах, в счётных операциях, то есть во всех психических процессах, задействующих пространственный фактор. Также может нарушаться и схема собственного тела, однако эта «базовая» функция, как правило, остаётся более сохранной, что позволяет строить восстановительные мероприятия.

Л.С. Цветковой был предложен «пространственный метод» введения больного в пространство занятий. В самом начале восстановительной работы больного проводят по комнате, показывают (с речевым сопровождением) все предметы, предлагают взять в руки, посмотреть и потрогать оборудование, заглянуть в шкафы, под стол, посмотреться в зеркало. Необходимо спросить, комната большая или маленькая, высокая или с низким потолком, тёмная или светлая, уютная или мрачная. Затем выйти в другие комнаты, пройти по коридору. Посмотреть в окно – есть ли на улице ветер, холодно там или тепло, есть ли на небе облака, солнце, чистый воздух или туман. Затем за рабочим столом проговариваются все детали «прогулки» – последовательность передвижения, увиденные помещения, предметы, люди, пространство за окном. Следующее упражнение – нарисовать увиденное пространство, обязательно в цвете. Таким образом, достигается включение в работу эмоционально-личностной сферы. Как правило, изображается одна комната или её часть так, как больные её видят – в разрезе, перпендикулярно линии взгляда. Четвёртое упражнение – игра в угадывание: на руке больного, сидящего с закрытыми глазами, пальцем рисуем комнату, коридор, небо с облаками. Инструкция: «Я Вам сейчас на руке нарисую место, где мы сегодня были, которое мы видели, а Вы угадайте». Таким образом, идёт «развёртка» внешнего пространства от сохранённых временных операций (последовательность передвижения) и основ схемы тела (точка отсчёта восприятия).

Другая картина наблюдается при по-

ражении лобных долей левого полушария: у больных динамической афазией (поражение отделов к лобной части от зоны Брока) нарушается внутренняя речь, программирование высказывания и деятельности в целом, что приводит к их общей инактивности, неспособности выполнить задания на динамический праксис. При этом понимание речи, восприятие предметов и пространственных отношений у этих больных в целом сохранно (хотя присутствуют специфические нарушения предметного образа, связанные с общей инактивностью). Восстановительная работа с этими больными идёт, напротив, «от пространства – ко времени». Наиболее известным методом, разработанным Л.С. Цветковой [10, 255] для восстановления речи при динамической афазии, является «метод фишек»: больному предъявляется карточка с фразой для прочтения или с картинкой, по которой он должен составить фразу (что ему недоступно) и также даётся набор выложенных в линию фишек, количество которых равно количеству слов в читаемом предложении. Отстукивая ритм (фактически – временную структуру фразы) по фишкам, больной сравнительно легко её произносит.

При поражении заднелобных отделов (эфферентная моторная афазия) нарушение временной организации деятельности выступает на более низком, сенсомоторном уровне: больной не может произнести серию звуков (слогов, слов) из-за персевераций, трудности переключения с одного звука на другой. Если при динамической афазии распадается целостная программа высказывания, то при эфферентной моторной – её реализация в двигательном акте. При этом эффективными методом растормаживания речи оказывается ритмико-мелодический метод – пропевание фраз, стихов, особенно хорошо знакомых. Также хорошо действует приём заканчивания фразы – психолог произносит всю фразу, а больному остаётся только закончить её. Этот приём позволяет включить активную речь больного, выделить слова из ряда персевераций, подключив семантику речи.

При поражении префронтальных отделов левого полушария наблюдается картина нарушения обоих компонент хронотопа – и пространственной, и временной. При выполнении задания на конструирование из кубиков Кооса по образцу такие больные, с одной стороны, показывают дефекты формирования перцептивного образа (из-за невычленения фигуры из фона, то есть первичного нарушения структуры интеллектуальной деятель-

ности), с другой стороны – процессуальные нарушения деятельности: импульсивность реакций при инертности раз возникших стереотипов действия [9, 274]. Надо отметить, что, в отличие от поражения заднеобных отделов и медиобазальных отделов лобных долей, дефекты при поражении префронтальных отделов лобной доли являются устойчивыми и такие больные практически не поддаются восстановительному обучению.

При несформированности психики у детей также нарушенными оказываются оба компонента хронотопа. Как показали наши исследования [11], при т.н. синдроме дисфункции заднеобных отделов и зоны ТРО левого полушария (отмеченном у 12% общей выборки младших школьников с трудностями в развитии психики), отмечаются и симптомы несформированности двигательных процессов – динамического праксиса и реципрокной координации, и нарушение письма и чтения по эфферентному моторному типу, и несформированность пространственного восприятия, причём как сомато-пространственного гнозиса, так и проб на копирование куба и домика. Ошибки носят следующий характер: показывая бровь, ребёнок попадает по темени, показывая темя – по виску и т. д.; при копировании дома, передав общую квадратную форму образца, ребёнок «теряет» объём.

При формирующем обучении с такими детьми мы руководствовались данными психофизиологии, показавшими (исследование О.В. Сысоевой [6]), что восприятие различных по длительности и зрительных, и слуховых стимулов, до 0,4 секунд длительностью приводит к активации слуховой коры и хвостатого ядра, при восприятии зрительных стимулов большей длительности – включается зрительная кора, хвостатое ядро и мозжечок. Таким образом, О.В. Сысоевой был сделан вывод о том, что стимулы малой (до 0,4 секунд) продолжительности перешифровываются в слуховую модальность и как бы «пропеваются» про себя. На этой основе были созданы методы «Колокольчик» (ребёнка, стоящего в центре комнаты с закрытыми глазами, просят указать рукой и пройти в то место, где звонил колокольчик; спрашивают, какой рукой он показал (включение схемы тела в афферентное обеспечение деятельности)); «Услышь пространство» (ребёнку предъявляется аудиозапись из серии «Звуки природы» и предлагается угадать, что было услышано и вместе нарисовать, затем сравнить рисунки, упражнение способствует развитию предметных образов-представлений, слухового и зри-

тельного восприятия пространства) и «Солнечный зайчик», применяемый на третьей стадии обучения (при помощи зеркала или фонарика на стене, доске, других поверхностях в комнате в пределах досягаемости ребёнка показывается световое пятно, задача игры – как можно быстрее добежать и хлопнуть рукой по пятну, «пока зайчик не убежал»).

У детей с функциональной несформированностью правого полушария (менее 10% выборки) отмечаются следующие симптомы [11]: несформированность динамического праксиса и праксиса позы (особенно слева), конструктивного праксиса. Двигательные пробы левой рукой иногда выполняются так, как будто ребёнок её «впервые увидел» – дети ставят левую руку в нужное положение при помощи правой, отсчитывают громко ритм и т. д. Проба на копирование куба выполняется с искажением формы образца, который выглядит как набор из трёх неровных прямоугольников или криво сочленённых палочек (причём ребёнка этот рисунок вполне удовлетворяет). И здесь мы видим сочетающееся нарушение и временной (динамический праксис), и пространственной компонент хронотопа. Причём у таких детей нарушается не только восприятие «внешнего» пространства, но и внутриличностного: у них уплощены эмоциональные реакции, снижена способность к контакту, отсутствует познавательный интерес. Ребёнок как бы «пребывает в капсуле».

Для интерпретации этого материала были привлечены данные О.С. Широковой [12] о пространственных переживаниях у лиц с психопатологической (агора - и клаустрофобической) симптоматикой. В результате автором показано, что для внутренней пространственной конфигурации значимыми представляются следующие параметры: границы «Я», переживание дистанции до объектов и иерархии между ними (причём в качестве объектов могут выступать как предметы, так и значимые *Другие*), объёмность и константность пространственных взаимоотношений. Таким образом, заключает О.С. Широкова, существует единый механизм нарушения восприятия видимого мира и пространства и субъективных представлений о собственном «Я».

В работе с такими детьми используются следующие методы: сборка из частей по слову-наименованию предметов, плоскостных и пространственно-ориентированных (животных, фруктов, мебели): сначала изображение, потом пространственной модели (конструктор), потом без слова-наименования,

просто перемешанные детали, на последней стадии – собрать и нарисовать (причём нарисовать в пространственной ситуации – в доме, на улице, в школе, с соблюдением всех семантических и пространственных признаков). Это позволяет усилить и пространственные представления, и конструктивный праксис, и динамический праксис, и предметные образы представления.

В заключение постараемся сформулировать собственные представления о хронотопе.

Формирование хронотопа в онтогенезе проходит несколько стадий, начинаясь с нерасчленённого образа «Я», обеспечивающего как ориентировку в собственном теле (схема тела), так и пространственно-временную организацию движений – главного «временного» маркера в психической организации; обеспечивается этот нерасчленённый образ «Я», по всей видимости, структурами правого полушария, и поражение его как у детей, так и у взрослых приводит к глубокой дезинтеграции всего хронотопа – дезориентации в метрике пространства, в собственном теле, в последовательности временных событий.

Вторая стадия формирования хронотопа у детей протекает уже благодаря структурам левого полушария, обеспечивающим координатные (ошибки расположения частей тела в пространстве) и структурно-топологические (ошибки передачи объёма фигуры, при точной передаче формы) представления, а также последовательную развёртку во времени «символических» (по Н.А. Бернштейну) движений – речи, письма и чтения.

Третья стадия (не охваченная приведёнными клиническими наблюдениями) проходит, надо полагать, в подростковом и юношеском возрасте. Основываясь на материале Е.Ю. Балашовой и М.С. Ковязиной [1], изучавших способность к определению времени по «слепым» часам (классическая лурьевская проба), можно сказать, что к этому возрасту хронотоп как зрелое единство пространственного и временного компонентов уже практически сложился. У молодых людей при определении времени по слепым часам встречаются в основном «левополушарные» ошибки – координатные и метрические (ошибка «на шаг», зеркальное считывание стрелок), ошибки произвольного внимания, импульсивность.

Четвёртая стадия формирования хронотопа – у взрослого человека (наблюдения больных с локальными поражениями мозга) протекает в условиях чёткой дифферен-

цировки структур мозга по их функциям (задне-лобные отделы левого полушария обеспечивают динамический, временной аспект; теменно-затылочные отделы левого полушария – пространственный аспект; правое полушарие – образ «Я»).

Таким образом, можно сказать, что у взрослого человека правое полушарие обеспечивает базовый компонент хронотопа – образ «Я» как точку отсчёта пространственных (протяжённость, объём, трёхмерная метрика пространства) и временных (движение как модель быстрых изменений времени и внутренние процессы организма как модель медленных, тонических изменений времени). В то же время левое полушарие предоставляет знаковые модели – системы координат, накладывающиеся на эту «точку отсчёта» и позволяющие строить предметную деятельность в реальном мире.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Балашова Е.Ю., Ковязина М.С. Возрастные особенности определения времени по часам// Сб. материалов научной конференции «Психология перед вызовом будущего», приуроченной к 40-летию юбилею факультета психологии МГУ. – М., 2006. С. 80-82.
2. Бахтин М.М. Эпос и роман. С.-Пб.: Азбука, 2000. 304 с.
3. Гольдберг Э., Коста Л.Д. Нейроанатомическая асимметрия полушарий мозга и способы переработки информации//Нейропсихология сегодня. Под ред. Хомской Е.Д. М.: МГУ, 1995. 232 с.
4. Доброхотова Т.А., Брагина Н.Н. Функциональная асимметрия и психопатология очаговых поражений мозга. М.: Медицина, 1977.
5. Рубинштейн С.Л. О восприятии времени и пространства// Мир психологии. №4. 1999. С. 16-25.
6. Сысоева О.В. Психофизиологические механизмы восприятия времени человеком. Автореф. диссерт. канд. психол. наук. М., 2004. 26 с.
7. Тютин В.С. Клеточка отражения и отражение как свойство всей материи// Вопросы философии. 1964. №2. С. 25-34.
8. Ухтомский А.А. Доминанта. С.-Пб.: Питер, 2002. 448 с.
9. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект: нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. М.: Просвещение, 1995.
10. Цветкова Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность. М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004.
11. Цветкова Л.С., Цветков А.В. Нейропсихологические синдромы несформированности высших психических функций у младших школьников с отклонениями в развитии психики// Вестник МГУ. Серия 14. «Психология». М.: 2009. №2.

- С. 63-72.
12. Широкова О.С. Переживание пространства у лиц с агорафобической и клаустрофобической симптоматикой: Автореф. диссерт. канд. психол. наук. М., 2009. 29 с.
13. Ямпольская А.В. Ранний Левинас: проблемы времени и субъективности// Вопросы философии. 2002. №1. С. 165-176.
14. Янцен В. А.Н. Леонтьев и проблема пространства-времени в психических процессах. Методологическая реконструкция// Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра/ под ред. А.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2006. 389 с. С.92-99.

УДК 159, 922

Лактионова А.И.

«ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ» В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ*

Аннотация. В статье дано определение понятию «жизнеспособность», рассматриваются близкие к «жизнеспособности» понятия: «адаптация», «социальная адаптация», «регуляция», «саморегуляция», «контроль поведения», «защитные и совладающие механизмы», «жизнестойкость». Описаны различия и взаимосвязи между этими понятиями. Сделаны выводы о том, что жизнеспособность является потенциалом развития и адаптации индивида. Регуляция, саморегуляция, контроль поведения, защитные механизмы, механизмы совладания и жизнестойкость являются механизмами адаптации.

Ключевые слова: жизнеспособность, адаптация, социальная адаптация, регуляция, саморегуляция, контроль поведения, защитные механизмы, механизмы совладания, жизнестойкость, способность, потенциал, механизмы адаптации.

A. Laktionova
RESILIENCE IN THE DOMAIN OF
PSYCHOLOGICAL CONCEPTS

Abstract. The concept of resilience is considered toward to other concepts: adaptation, social adaptation, regulation, self-regulation, behaviour control, protective and coping mechanisms, hardness. Distinctions and interrelations between these concepts are described. Resilience is considered as an individual potential of development and adaptation, but regulation, self-regulation, behaviour control, protective and coping mechanisms and hardness are adaptation mechanisms.

Key words: resilience, adaptation, social adaptation, regulation, self-regulation, be-

haviour control, protective and coping mechanisms, hardness, adaptation mechanisms.

Жизнеспособность стала объектом научного исследования сравнительно недавно: в семидесятых годах XX в. впервые прозвучал термин «неуязвимый» ребёнок [Garmezy 1976]. Этот термин являлся ключевым для характеристики детей и подростков, выживающих в неблагоприятных условиях жизни. От *неуязвимости* перешли к термину «жизнеспособность» («resilience»), так как он предполагает невосприимчивость к вредным воздействиям, которая не является точной характеристикой таких детей и подростков.

Сегодня исследование жизнеспособности человека является приоритетным в западной гуманистической и позитивной психологии (Werner, Rutter, Luthar, Millstein, Petersen, Nightingale, Ungar, Vaillant, Kazdin, Holland, Crowley, Zimmerman, Arunkumar, Hamill, Kitano, Lewis, Wang, Haertel, Walberg и другие исследователи).

Введение в научный оборот в отечественной психологии этого термина представляет особый интерес, так как многие современные исследования в психологии, педагогике, психотерапии, философии, социологии и медицине стремятся базироваться на этом подходе (Сироткина, Разумовский, Хазов, Назаретян, Мухина, Ильинский, Муздыбаев и другие исследователи).

Существует целый ряд определений понятия «жизнеспособность». Это понятие определяют как способность человека к самостоятельному существованию, развитию и выживанию. Жизнеспособность – это индивидуальная способность человека управлять собственными ресурсами: здоровьем,

* © Лактионова А.И.

эмоциональной, мотивационно-волевой, когнитивной сферами, в контексте социальных, культурных норм и средовых условий [Махнач А.В., Лактионова А.И. 2007, 294]. Это понятие включает в себя способность рационально планировать и эффективно, успешно совершать действия в определённых условиях. «Жизнеспособность – это способность человека или социальной системы строить нормальную, полноценную жизнь в трудных условиях» [Ваништендаль С. 1998, 13]. Жизнеспособность может меняться со временем и в разных условиях [Luthar S.S., Cicchetti D., Becker B. 2000, 545]. Так, например, С. Ваништендаль считает, что жизнеспособность может находиться в латентном состоянии, но в силу различных событий, происходящих в жизни индивида, его способность сопротивляться разрушению и строить свою жизнь вопреки трудностям может «перейти в активную фазу» и даже усилиться. Речь идёт о «разбуженном» потенциале. Следовательно, сам процесс перехода из пассивного состояния в активное может усилить жизнеспособность. Результатом такого процесса является позитивное развитие в тяжёлой жизненной ситуации [Ваништендаль С. 1998, 15]. Важно отметить, что жизнеспособность не является универсальной, безоговорочной или фиксированной характеристикой индивида; она изменяется в зависимости от вида стресса, его контекста и иных факторов, которые можно определить как факторы риска и защитные факторы, оказывающие значительное влияние на развитие адаптационных способностей индивида.

Психологами впервые это интегративное качество личности было выделено в лонгитюдном исследовании жителей о. Кауи (Гавайские острова). Е. Вернер и её сотрудники [Werner E.E. 1993] на протяжении сорока лет проводили наблюдение за 697 испытуемыми. В результате они определили жизнеспособность как баланс между факторами риска и защитными факторами.

Факторы риска и защитные факторы

Хотя эти факторы часто описывают как возможные “причины”, в действительности они являются, главным образом, факторами риска и коррелятами, которые связаны с определёнными расстройствами адаптации – их причинная роль не всегда ясна [Венар Ч., Кериг П. 2004, 81]. Нарушения адаптации возникают не у всех детей, подвергшихся риску; поэтому должны быть выявлены как факторы риска, делающие их более уязвимыми, так и защитные факторы. В тех случаях,

когда факторы риска и уязвимости перевешивают защитные факторы, встаёт вопрос: каким образом первые два фактора наносят вред, вызывая данное нарушение. Защитные факторы и факторы риска рассматриваются как процессы, а не как абсолютные величины: одно и то же событие или условие может выступать как в качестве защитного, так и в качестве фактора риска, в зависимости от общего контекста, в котором оно возникает [Millstein S.G., Petersen A.C., Nightingale E.O. 1993].

Факторы риска

Риск – это любое условие или обстоятельство, которое повышает вероятность нарушения адаптации человека [Kazdin A.E., Holland L., Crowley M. 1997]. Не существует исчерпывающего перечня факторов риска для человека, и они охватывают все аспекты развития. Биологический аспект включает в себя генетические и нейробиологические влияния, родовые травмы, неврологические нарушения, неправильное питание и т. д. К психологическому аспекту можно отнести поведенческие, когнитивные влияния, а также влияния, связанные со сферой эмоций и взаимоотношений. Помимо биологического и психологического аспектов, развитие ребёнка во многом зависит от социального аспекта. Несмотря на то, что одиночные факторы риска имеют ограниченное обуславливающее влияние, множественные риски вызывают эффект накопления.

Защитные факторы

Стабильные или ситуативные личностные качества, уменьшающие опасность развития у ребёнка расстройства адаптации, относят к защитным факторам (факторам жизнеспособности). А детей и подростков, которые хорошо адаптируются, несмотря на большую подверженность риску, называют жизнеспособными. Защитные факторы человека могут включать высокий интеллект, покладистый характер и наличие способностей, ценимых самим индивидом и обществом. Защитные факторы семьи включают: наличие любящего, надёжного родителя или заменяющего родителей взрослого; стиль воспитания, характеризуемый сочетанием теплоты и структурированности; социально-экономические преимущества и социальную поддержку со стороны расширенной семьи. К защитным факторам в социальном контексте относят участие в деятельности социальных институтов таких как школа, кружки, спортивные секции, церковь и т. д. [Masten A.S., Coatsworth J.D. 1998]. Защитные факторы

значительно варьируются по интенсивности и охвату; наличие всех трёх источников не обязательно для достижения хорошего результата.

Изучение жизнеспособности ребёнка или подростка, выявление личностных и поведенческих характеристик, помогающих ему жить, делающих его сильным и стойким духом, позволит целенаправленно формировать эти качества, что очень важно не только для детей и подростков, живущих в сложных и даже экстремальных условиях. Согласно идеям Выготского, следует обращать внимание не на то, чего у ребёнка нет, а на то, что у него есть и на что можно опереться, воспитывая из него полноценного человека. Вместо того чтобы изучать слабости и недостатки, а также способы их преодоления, психологи, изучающие жизнеспособность, сосредотачивают усилия на поиске сильных сторон ребёнка. В рамках этого направления исследуются также средовые условия с целью изменения неблагоприятной для детей и подростков социальной действительности с помощью различных социальных программ. Анализ полученных изменений позволяет максимизировать потенциал таких социальных вмешательств. Таким образом, развитие теории жизнеспособности может внести серьёзный практический вклад в развитие общества.

Исходя из всего вышесказанного, нам представляется очень важным введение в научный оборот отечественной психологии понятия «жизнеспособность». Эта задача требует, прежде всего, определения его места в структуре близких к нему понятий: «адаптация», «социальная адаптация», «регуляция», «саморегуляция», «контроль поведения», «защитные и совладающие механизмы», «жизнестойкость».

В российскую психологию понятие *жизнеспособность* было введено Б.Г. Ананьевым [Ананьев Б.Г. 1968], который рассматривал его в числе основных потенциалов развития. Соответственно, жизнеспособность, являясь ресурсом развития индивида, оказывает своё позитивное влияние на адаптацию индивида, направленную на обеспечение его жизни и деятельности. Это влияние распространяется и на различные формы социальной адаптации, под которой обычно понимают процесс включения личности во взаимодействие с социальной средой, предполагающий ориентировку в ней, осознание проблем, возникающих в ходе этого взаимодействия, и нахождение путей их разрешения, выбор наиболее адекватной для себя деятельности в данных условиях с

целью достижения соответствия между собой и социальной средой [Миллер Л.В. 2007, 159]. В.И. Медведев рассматривал адаптацию в качестве системного ответа организма на длительное или многократное воздействие внешней среды, направленного на такое изменение структуры гомеостатического регулирования, которое обеспечивает ему жизнь и деятельность [Медведев В.И. 2003, 63]. Определяющим в теории постоянства внутренней среды, по мнению Д.А. Леонтьева, является понятие регуляции, то есть приспособительное изменение параметров функционирования системы в зависимости от изменения значимых параметров окружающей среды [Леонтьев Д.А. 2006, 86]. По мнению Л.Г. Дикой, ядром адаптации как системы и процесса является психическая саморегуляция [Дикая Л.Г. 2003, 242], которая является функциональным средством субъекта, позволяющим ему мобилизовать свои личностные и когнитивные возможности для реализации собственной активности. Процессы саморегуляции – это внутренняя целенаправленная активность человека, которая реализуется системным участием самых разных процессов, явлений и уровней психики» [Моросанова В.И. 2005, 137]. Психологический уровень регуляции и саморегуляции обозначается как контроль поведения и рассматривается как один из важнейших факторов адаптации человека. Под контролем поведения понимается «психологический уровень регуляции поведения, обеспечивающий целенаправленную деятельность, которая является основой самоконтроля» [Сергиенко Е.А. 2007, 259]. Он является базовой интегративной характеристикой субъекта деятельности и рассматривается как единая система, включающая три подсистемы регуляции (когнитивный контроль, эмоциональную регуляцию, волевой контроль). Подсистемы регуляции основываются на ресурсах индивидуальности и интегрируются, создавая индивидуальный паттерн саморегуляции, определяющий не только типы стратегий совладания, но и виды предпочитаемых психологических защит [Сергиенко Е.А. 2007, 259-261].

Психологические защиты – неосознаваемые механизмы адаптивного поведения. В отличие от них, совладающее поведение понимается как осознанная организация по преодолению трудностей [Сергиенко Е.А. 2008, 72]. Основная цель психологической защиты состоит не в решении непосредственно проблемы, а в «предотвращении дестабилизации личности путём редукции

напряжения и мобилизации на этой основе всех имеющихся у неё возможностей для борьбы с наступающей проблемой» [Соловьева А.В. 2005]. Совладающее поведение – это целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией через осознанные стратегии действий способами, адекватными личностным особенностям и ситуации. Это сознательное поведение, направленное на активное взаимодействие субъекта с ситуацией: изменение ситуации (поддающейся контролю) или приспособление к ней (если ситуация не поддается контролю) [Крюкова Т.Л. 2001]. Термин «жизнеспособность» отличается от понятий «защитные механизмы» и «совладание с трудными жизненными ситуациями», так как подразумевает не просто преодоление человеком трудностей и возврат к прежнему состоянию, а прогресс, движение через трудности к новому этапу жизни. Таким образом, оно включает в себя два понятия: сопротивление разрушению, то есть способность индивида защищать свою целостность, когда он испытывает сильное давление, и способность строить полноценную жизнь в трудных условиях, что предполагает умение планировать свою жизнь, двигаясь в определенном направлении в течение какого-то времени [Ваништендаль С. 1998, 13-14].

Следует также различать термины «жизнеспособность» (resilience) и «жизнестойкость» (hardiness) [Анциферова Л.И. 1993; Леонтьев Д.А. 2002]. Понятие «жизнестойкость» определяется как особый паттерн установок и навыков, позволяющих превратить изменения, происходящие с личностью, в её возможности [Maddi S.R., Khoshaba D.M. 1994]. Термин «жизнестойкость» [Леонтьев Д.А. 2002] используется в контексте проблематики совладания со стрессом и подчёркивает наличие аттитюдов, мотивирующих человека преобразовывать стрессогенные жизненные события. Понятие «жизнестойкость» не тождественно понятию «стратегия совладания». *Стратегия совладания* – это приём, алгоритм действия, привычное и традиционное для личности действие, в то время как *жизнестойкость* представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром. Это диспозиция, включающая в себя три сравнительно автономных компонента: вовлечённость, контроль, принятие риска. Первой характеристикой жизнестойкости, согласно С. Мадди, является *вовлечённость (commitment)*, позволяющая индивиду

чувствовать свою значимость и ценность для того, чтобы полностью включаться в решение жизненных задач, несмотря на наличие стрессогенных факторов и изменений [Maddi S.R. 1987, 103]. «Контроль» – диспозиция, во многом сходная с понятием «локус контроля» Роттера, и, как установка, мотивирует к поиску путей влияния на результаты стрессогенных изменений, в отличие от состояния беспомощности и пассивности. Разводя понятия «resilience» и «hardiness», С. Мадди и Д. Хошаба характеризуют первое как проблему, точнее, проблемную область, а второе – как конкретный вариант подхода к решению этой проблемы, то есть её механизм [Maddi S., Khoshaba D. 2005; цит. по: Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. 2006, 18-19].

Подводя итоги всего вышесказанного, мы делаем следующие выводы.

1. Жизнеспособность – это индивидуальная способность человека к социальной адаптации и саморегуляции, помогающая ему управлять собственными ресурсами: эмоциональной, мотивационно-волевой, когнитивной сферами, в контексте социальных, культурных норм и средовых условий.

2. Жизнеспособность оказывает влияние на развитие регуляции и саморегуляции, а также на психологический уровень регуляции поведения – контроль поведения, который определяет не только типы стратегий совладания, но и виды предпочитаемых психологических защит. Стратегии совладания связаны с наличием у субъекта такой характеристики, как жизнестойкость. Жизнеспособность, как потенциал индивида, оказывает позитивное влияние на процессы регуляции, саморегуляции, на контроль поведения, копинг, защиты и жизнестойкость, которые являются механизмами адаптации (и, в частности, социальной адаптации) индивида.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.
2. Анциферова Л.И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия // Психол. журн. 1993. № 2. С. 3-16.
3. Ваништендаль С. «Резильентность» или оправданные надежды. Раненный, но не побежденный. Женева: Vice, 1998.
4. Венар Ч., Кериг П. Психопатология развития детского и подросткового возраста. СПб.: Прайм-Еврознак, 2004.
5. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.
6. Крюкова Т.Л. О методологии исследования и

- адаптации опросников диагностики совладающего поведения // Психология и практика / Сост. В.А. Соловьева. Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2001. С. 66-72.
7. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Уч. зап. каф. общ. психол. МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1. М.: Смысл, 2002. С. 56-65.
 8. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции // Уч. зап. каф. общ. психол. МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 2 / ред. Б.С. Братусь, Е.Е. Соколова. М.: Смысл, 2006. С. 85-105.
 9. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006.
 10. Махнач А.В., Лактионова А.И. Психология адаптации и социальная среда: Современные подходы, проблемы, перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». С. 290-312.
 11. Медведев В.И. Адаптация человека. – СПб.: Институт мозга человека РАН, 2003.
 12. Миллер Л.В. Социально-психологическая адаптация мигрантов в новой социальной среде: проблемы исследования // Психология адаптации и социальная среда: Современные подходы, проблемы, перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 159-168.
 13. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция и субъектный подход к исследованию психики // Личность и бытие: субъектный подход. Личность как субъект бытия: теоретико-методологические основания анализа: Мат-лы III Всерос. науч.-практ. конф. / ред. З.И. Рябикина, В.В. Знаков. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2005. С. 137-145.
 14. Сергиенко Е.А. Становление контроля поведения как проявление индивидуальности и его роль в процессе адаптации // Психология адаптации и социальная среда: Современные подходы, проблемы, перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 251-275.
 15. Сергиенко Е.А. Субъектная регуляция совладающего поведения // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / ред. А.Л. Журавлев, Т.Л. Крюкова, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 67-83.
 16. Соловьева А.В. Психологическая защита и различия в ее понимании // Психологические исследования личности / ред. Е.А. Чудина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. С. 7-15.
 17. Garmezy N. The experimental study of children vulnerable to psychopathology / A. Davids, ed. // Child Personality and Psychopathology: Current Topics. Vol. 2. New York: Wiley, 1976. P. 171-216.
 18. Kazdin A.E., Holland L., Crowley M. Family experience of barriers to treatment and premature termination from child therapy // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1997. Т. 65. P. 453-463.
 19. Luthar S.S., Cicchetti D., Becker B. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work // Child Development. 2000. Т. 71. P. 543-562.
 20. Maddi S.R. Hardiness Training at Illinois Bell Telephone // Health promotion evaluation / J.P. Opatz. Stevens Point: National Wellness Institute, 1987. P. 103.
 21. Maddi S.R., Khoshaba D.M. Hardiness and Mental Health // J. of Personality Assessment. 1994. Vol. 63. № 2. P. 265-274.
 22. Masten A.S. Coatsworth J.D. The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children // American Psychologist. 1998. Т. 53. P. 205-220.
 23. Millstein S.G., Petersen A.C., Nightingale E.O. Adolescent health promotion: rationale, goals, and objectives. // Promoting the health of adolescents: New directions for the twenty-first century / S.G. Millstein, A.C. Petersen, E.O. Nightingale. N.Y.: Oxford University Press, 1993. P. 3-10.
 24. Werner E.E. Risk, resilience, and recovery: perspectives from the Kauai longitudinal study. // Development and psychopathology. 1993. Т. 5. P. 503-515.

УДК 371.01

Коптева Н. В.

ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ УВЕРЕННОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУВЕРЕННОСТЬ*

Аннотация. Авторский теоретический и эмпирический конструкт онтологической уверенности, основанный на подходе английского экзистенциального психолога Р.

* © Коптева Н.В.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, грант 10-06-82-607а/У.

Лэйнга, в целях уточнения его содержательного (смыслового) плана сопоставляется с близким к нему по смыслу конструктом психологической суверенности (суверенности психологического пространства личности) С.К. Нартовой-Бочавер.

Ключевые слова: элементы бытия-в-мире, онтологическая уверенность как переживание, методика диагностики онтологической уверенности, психологическое пространство личности и его измерения.

N. Kopteva

ONTOLOGICAL SECURITY AND PSYCHOLOGICAL SOVEREIGNTY

Abstract. In the present paper the author's theoretical and empirical constructs of ontological security based on R. Laing's existential approach, are compared with S.K. Nartanova-Bochaver's construct of psychological sovereignty (sovereignty of psychological personal space), which has similar meaning.

Key words: elements of existence-in-the-world, ontological security as an experience, ontological security diagnostic procedure, psychological personal space and its measurements.

Проблема и основные понятия исследования. Теоретический конструкт

Разрабатываемая концепция онтологической уверенности [Коптева Н.В. 2009 а, б и др.] восходит к исследованиям известного английского психиатра Р. Лэйнга, который в своем исследовании онтологической неуверенности обозначил также противоположный полюс континуума (ontological security) и указал на важность общепсихологического аспекта проблемы: «Вообще говоря, очевидно, что обсуждаемое здесь нами, с клинической точки зрения, является лишь небольшим примером чего-то, во что глубоко вовлечена человеческая природа и во что мы можем привнести лишь частичное понимание» [Р. Лэйнг* 1995, 35]. Помимо того, что онтологическая уверенность не была в центре внимания Р. Лэйнга, необходимость реконструировать соответствующее понятие на основе его подхода связана с тем, что, следуя экзистенциально-феноменологической методологии, автор сознательно ограничивался минимумом теории.

В классической психологической традиции и в обыденном сознании с понятием «уверенности» соотносятся «уверенность в себе», «самоуважение», «самооценка». Онтологическая уверенность подразумевает нечто большее – переживание человеком уверенности в своем бытии. Р. Лэйнг различает мир «каков он есть» и мир «каким его видит Я».

* Существует несколько вариантов перевода фамилии на русский язык: книги публиковались под именами Лэнг, Лэйнг (второй вариант более распространен), встречается также написание Лайнг.

Последний он вслед за Гегелем понимает как единство данного и построенного, в котором «элементы мира, приобретают ту или иную иерархию значимости» [Р. Лэйнг 1995, 38]. *Бытие-в-мире* предполагает «схему всего сущего» (представление или понятие о том, чем является мир), соответствующий ей способ бытия и производное от них переживание онтологической уверенности (неуверенности). Ядром надежной конструкции индивидуального бытия является ментальное «Я» в единстве с телом. «Не-Я» (другие люди, мир) также входят в состав бытия-в-мире, но не представляют собой его необходимой части. Представляется, что уверенность, по отношению к которой используется определение «онтологическая», может быть понята с учетом статуса в структуре бытия обозначенных элементов, «иерархии их значимости».

Подобно онтологической уверенности, суверенность в концепции С.К. Нартовой-Бочавер [С.К. Нартова-Бочавер 2008] представляет собой онтологическую категорию. Психологическую суверенность (от французского *souverain* — носитель верховной власти) автор рассматривает как форму субъектности, которая проявляется, осуществляется в границах и на границах психологического пространства. Психологическое пространство персонализировано, основано на переживании Я и личной идентичности человека. То, что находится за его пределами, составляет «Не-Я». Вслед за У. Джемсом, выделявшим в эмпирическом «Я» физическую, социальную и духовную личности, С.К. Нартова-Бочавер конкретизирует измерения психологического пространства личности, отражающие соответствующие аспекты человеческого бытия: собственное тело, территория, личные вещи (артефакты), привычки (временной режим), социальные связи и вкусы (ценности). Поскольку психологическое пространство автор понимает в качестве части среды, ментальное «Я», представляющее собой измерение иного уровня, в него не включено.

Таким образом, концепт онтологической уверенности мы (вслед за Р. Лэйнгом) определяем в границах бытия-в-мире, элементами которого являются «Я» и «Не-Я», обладающие для человека той или иной значимостью. Границу между «Я» и «Не-Я» Р. Лэйнг четко не локализует. Она проходит по «телу», которое понимается широко, не только как собственно тело человека, но и поведение, действия, поступки, в которых проявляется ментальное «Я». В концепте суверенности в качестве значимого рассмат-

ривается фрагмент бытия (психологическое пространство личности), отождествляемый с *Я*, в отличие от *Не-Я*. В концепте суверенности (психологического пространства), напротив, основное внимание отводится этой «внутренней» границе. «Ключевое место в феноменологии психологического пространства занимает состояние его *границ* – физических и психологических маркеров, отделяющих область личного контроля и приватности одного человека от таковой области другого» [С.К. Нартова-Бочавер 2008. 136-137].

Общим моментом, характеризующим как онтологическую уверенность, так и суверенность, является личностная автономия. Онтологическая уверенность предполагает автономию *Я*, составляющего «центральный анклав» бытия: субъектность, самодостаточность, способность к самостоятельному, отдельному от других существованию, свободу, выбор собственного пути. Важную предпосылку автономии Р. Лэйнг усматривает в переживании ментального *Я* в единстве с телом (воплощённости). Двусмысленное положение тела, представляющего собой часть *Я* и объект в мире объектов, открытый внешним воздействиям, делает его слабым звеном в структуре элементов бытия, что обнаруживается в описаниях клинических случаев психозов и шизофреников. Они отделяют ментальное *Я* от тела и всех связанных с ним поведенческих проявлений, прилагают огромные усилия, воздвигая из них в качестве заградительного щита систему ложного *Я*, чтобы сохранить от посягательств извне хотя бы внутреннюю свободу. Однако ментальное *Я*, передавшее «двери восприятия и (или) врата деяния» [Р. Лэйнг 1995. 74] ложному *Я*, утрачивает витальный контакт с миром и неизбежно опустошается. Это приводит к переживанию ущербности истинного невоплощённого *Я*, несовместимому с автономией.

Психологическую суверенность С.К. Нартова-Бочавер характеризует как род автономии, который отличает не столько независимость «от чего-то», сколько управление «чем-то», «по отношению к чему-то», а именно: управление в границах собственного психологического пространства, его обустройство. В её концепции восприятие человеком себя в качестве хозяина и распорядителя собственного психологического пространства предполагает способность развивать его, контролировать и защищать границы, отделяющие *Я* от *не-Я*. Границы психологического пространства рассматриваются в качестве «инструмента равноправ-

ного взаимодействия и селекции внешних влияний, обозначающих пределы личной ответственности и определяющих идентичность человека» [Нартова-Бочавер С.К. 2008. 160-161]. Исходя из того, что психологическое пространство «прозрачно», с трудом поддаётся позитивному описанию, С.К. Нартова-Бочавер в опроснике «Суверенность психологического пространства» (СПП), предназначенном для диагностики целостности психологического пространства личности (ППЛ), использует оригинальный ход, основанный на том, что его границы обнаруживаются в ситуациях встречи «*Я*» и «*не-Я*», «удара» по ним. Пункты опросника представляют жизненные ситуации, относящиеся к детскому возрасту, которые могут быть расценены человеком как депривирующие ситуации «вызова» или внедрения. Большинство исследований автора, в которых в качестве инструментария используется тест, проведены на выборках подростков. Имеются также менее масштабные исследования взрослых, которым тест предъявлялся со смещённой ретроспективной инструкцией.

Интересующие нас феномены уверенности, безопасности, доверия к миру, близкие к онтологической уверенности, способность личности к диалогу, творчеству во всех сферах жизнедеятельности, в концепции С.К. Нартовой-Бочавер связываются с суверенностью, сохранностью границ психологического пространства.

Связь переживания человеком автономии, как аспекта онтологической уверенности с отношением к *Не-Я* предусматривает и подход Р. Лэйнга, который указывает: «Твёрдое ощущение собственной автономной индивидуальности требуется для того, чтобы можно было относиться к людям как одно человеческое бытие к другому» [Р. Лэйнг 1995, 39]. Вместе с тем надёжное структурирование бытия, соответствующее онтологической уверенности, предполагает не только автономию *Я*, составляющего центр индивидуального бытия, но и диалектические связи *Я* и *Не-Я*, подразумевающие одновременно отделённость и связанность, диалог с другими людьми, творческий контакт с миром. Бытие с *Другим*, помимо возможности взаимообмена, развития, удовлетворяет «общую потребность обладать собственным присутствием, одобренным или подтверждённым другим, потребность в признании собственной полной экзистенции»; по сути – потребность быть любимым [там же, 125-126]. Реальным *Я* может быть только в связи с реальными людьми

| | Бытие в мире и его элементы | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| | Анклав Я | Не-Я |
| Характеристики надёжной конструкции, способа бытия и соответствующие переживания ОУ | Автономия (переживание автономии) | Отделённость и связанность (переживание отделённости и связанности) |
| Бытийные опоры и особенности их переживания, конституирующие ОУ | Я, тело | Значимое, люди, мир |
| | Близость, принадлежность, эмоциональное отношение, ценность, комфорт | |

Рис. 1. Переживания онтологической уверенности, производные от конструкции бытия-в-мире.

ми и вещами. Переживание того, что находится за пределами Я, безразлично для ощущения собственной автономии; таким образом, обозначен аспект онтологической уверенности, имеющий отношение к единству Я и Не-Я.

Переживание автономного воплощённого Я Р. Лейнг характеризует спектром позитивных переживаний, которые, распространяясь на то, что составляет Не-Я, «сшивают» их в целое бытия-в-мире. «Человек может обладать чувством своего присутствия в мире в качестве реальной, живой, цельной и во временном смысле непрерывной личности. Как таковой, он может жить в мире и встречаться с другими: мир и другие переживаются как в равной мере реальные, живые, цельные и непрерывные. Подобная, в своей основе онтологически уверенная, личность будет встречать все жизненные опасности – социальные, этические, духовные и биологические – с твердым ощущением реальности и индивидуальности самое себя и других людей. Зачастую для такой личности с подобным чувством своей неотъемлемой самости и личностной тождественности, неизменности вещей, надёжности природных процессов, субстанциональности природных процессов, субстанциональности других очень трудно перенестись в мир индивидуума, чьим переживаниям чрезвычайно недостает неоспоримой самообосновывающей определенности» * [там же, 33]. Текст книги Р. Лэйнга содержит и целый ряд других формулировок переживаний онтологической уверенности в этой логике.

Наш теоретический конструкт онтологической уверенности (ОУ), основанный на подходе Р. Лэйнга, представлен двумя уровнями переживаний, связанных со структурой элементов бытия в мире (рис. 1). На первом уровне

необходимыми составляющими ОУ являются переживания субъектом автономии в отношении собственного Я, а также переживания отделённости и связанности с миром и людьми. На втором уровне ОУ представлена позитивными переживаниями, выраженность которых может указывать на меру отделённости – связанности Я и Не-Я, целостности бытия.

Переживаниями, подобными тем, о которых говорится в приведённой выше обширной цитате из книги Р. Лэйнга, У. Джемс характеризовал необъятное эмпирическое Я, включающее не только *me* (то, что считаю собой, рассматриваю как часть своей личности), но и *mine* (то, что считаю своим) [Джемс У. 1991]. По сути, он рассматривал тот же вопрос о переживании человеком себя в мире, но в общепсихологическом плане. Мы в большей мере придерживаемся феноменологии соответствующих переживаний в его изложении, выглядящей менее экстравагантно и включающей чувства принадлежности, теплоты, симпатии, интимности, близости, знакомости, родственности, «нежнейшее чувство привязанности», переживание ценности [там же]**. Эти формулировки использовались при операционализации онтологической уверенности (некоторые определения конкретных переживаний, приводимые Р. Лэйнгом, не подходили в качестве пунктов методики, предназначенной для диагностики в выборке нормы).

Нерасчленённость, целостность переживаний ОУ (которая, согласно Р. Лэйнгу, имеет первичный самообосновывающий характер) в нашем конструкте соответствует глобальности основных объектов (элементов

* наклонным шрифтом выделены определения, принадлежащие Р.Лэйнгу.

**С.К. Нартова-Бочавер характеризует переживание человеком психологического пространства как своего, родственного, присвоенного или созданного им самим, и поэтому значимого, представляющего ценность.

бытия-в-мире), к которым они относятся. Помимо *уверенности в Я, теле, мире, людях*, мы включили в него *также уверенность в значимом для себя*. Последняя по своему объекту (которым является субъективная ценность) может относиться к любому из вышеперечисленных видов уверенности. Подобную неотъемлемую составляющую эмпирического Я имел в виду У. Джемс [Джемс У. 1991, 89]. Вслед за ним С.Л. Рубинштейн, отмечая, что в каком-то очень широком смысле всё переживаемое человеком, всё психическое содержание его жизни входит в состав личности в качестве того, что будет приоритетно включено в Я, называет мысль, «которой человек отдал все свои силы и чувства, с которыми срослась вся его жизнь» [Рубинштейн С.Л. 1946, 680].

ОУ предполагает распространение переживаний, характеризующих феноменологию Я, на широкий круг разнородных объектов и объединение с ними. Мы понимаем ОУ как переживание человеком своей *единоприродности* с миром, объединяющее «ресурсное» чувство, придающее человеку ощущение безопасности, силы. Частные измерения ОУ дифференцированы по перечисленным объектам как возможным бытийным опорам.

Инструментарий (методика «Онтологическая уверенность»). На основании представленного гипотетического конструкта (преимущественно его второго уровня*) создана методика изучения ОУ, которая прошла проверку на конструктивную и конвергентную валидность, надёжность шкал и т. д. (N=900 человек). Подробно психометрические характеристики методики представлены [Коптева Н.В., 2009 а].

Конкретная форма методики была подскана методикой Ж. Нюттена [Нюттен Ж., 2004], созданной по принципу семантического дифференциала и направленной на определение установок по отношению к психологическому времени. Эта методика в интерпретации К. Муздыбаева выявляет установки по отношению к прошлому, настоящему и будущему с помощью трёх индексов (эмоционального и ценностного отношения, а также личностного контроля), в соответствии с которыми подобраны 15 оппозиций прилагательных. Испытуемый оценивает по этим оппозициям каждое из времён; при обработке данных вычисляются три индекса:

для прошлого, настоящего и будущего [Муздыбаев К., 2000].

В итоговый вариант методики, использованный в настоящем исследовании, вошли пункты, соответствующие четырём критериям (индексам): «*близость*» (близкий, родственник, знакомый, мой), «*комфорт*» (комфортный, надёжный, безопасный, удобный, уютный), «*эмоциональное отношение*» (вызывающий тёплые чувства, родной, любимый, дорогой) и «*ценностное отношение*» (значимый, важный, подлинный, ценный для меня, настоящий). Для двух последних, совпадающих с индексами К. Муздыбаева, был разработан свой набор оппозиций прилагательных. Таким образом, методика содержала всего 18 оппозиций. Предлагалась инструкция: «*Оцените по своим субъективным ощущениям, используя предложенные характеристики, Ваше «Я» (тело, мир, окружающих людей, нечто значимое для Вас) по 7-балльной шкале. Цифры обозначают степень Вашего согласия с позитивным полюсом характеристики (7 – полностью согласен, 6 – в целом согласен, 5 – скорее согласен, чем не согласен 4 – затрудняюсь с ответом, 3 – скорее не согласен, чем согласен, 2 – в целом не согласен, 1 – не согласен)*». Прежде чем оценивать «значимое», в соответствующем пункте теста респонденты подчёркивали что-то из предложенного списка: человек, предмет, дело, интерес, занятие, событие или дописывали своё.

Всего методика включала 60 пунктов, образующих 5 первичных шкал, совпадающих с вышеперечисленными пятью «измерениями» ОУ: 1) *уверенность в собственном Я*, 2) *теле*, 3) *мире*, 4) *людях*, 5) *значимом*. При обработке данных подсчитывалась сумма баллов, которой оценивался уровень уверенности в каждом из объектов самоидентификации. На основе этих 5-ти шкал формировалась одна суммарная, агрегированная шкала ОУ.

Гипотезы исследования. Подводя итоги теоретическому сопоставлению конструктов онтологической уверенности и суверенности, можно отметить разномасштабность координат, в которых рассматриваются ОУ (координаты бытия-в-мире, в котором мы только и можем быть собой и который умрёт вместе с нами) и суверенность (координаты значимого фрагмента бытия, который отделяет область приватного). В части нашего конструкта, положенного в основу представленной выше методики, ОУ выступает как мера переживания связанности - отделённости Я и Не-Я.

* В настоящее время разрабатывается психометрическая методика диагностики ОУ, соответствующая первому уровню переживаний, обозначенному в конструкте, включающая измерения автономии и связанности с людьми и миром..

Она может также указывать на автономию: «если индивидуум не ощущает себя автономным, то это означает, что он обычным образом не может переживать ни отделённость от другого, ни связанность с ним» [Р. Лэнг 1995, 49]. Отклонение от этой меры, не обязательно достигающее клинического случая, может быть несовместимым с автономией. В конструкте С.К. Нартовой-Бочавер, напротив, внимание акцентировано на суверенность как своего рода автономию, субъектность в границах собственного психологического пространства, которая косвенно может указывать на переживание собственной безопасности в мире. Можно согласиться с автором, что для переживания суверенности, уверенности и безопасности не очень интересно, каким “метражом” исчисляется пространство; главное, чтобы оно было субъективно достаточным для человека [Нартова-Бочавер С.К. 2003, 30]. Однако справедливо и то, что «строгость и определённость границ личности могут вознаградить за скудость ее содержания» [Джемс У. 1991, 93].

Мы предполагаем, что существуют группы респондентов, характеризующиеся соответствием уровней ОУ и суверенности (оба показателя ОУ и СПП являются одинаково высокими или низкими), а также – группы, характеризующиеся преобладанием чего-то одного (один из показателей ОУ или СПП является высоким, а другой – низким).

Онтологическая уверенность и суверенность психологического пространства в группах, контрастных по уровню их выраженности. Мы не будем здесь обсуждать особенности взаимосвязи и структуры измерений ОУ и СПП, которые заслуживают отдельного обсуждения, а отчасти представлены в других исследованиях [Коптева Н.В. 2009], а сразу приступим к проверке выдвинутой гипотезы. Для её эмпирической проверки с помощью кластерного анализа выборка (N=200) была поделена по общим показателям обеих методик. Были выделены четыре кластера (группы) участников (рис. 2).

В группу **онтологически уверенных и суверенных респондентов** (4 кластер) вошли 47 человек, которых характеризует высокий уровень как ОУ (переживания причастности к миру, единства с ним), так и суверенности (способности контролировать, защищать, обустроить и развивать свое психологическое пространство). Возможно, подобный тип людей, «эмпирическая личность которых имеет широкие пределы», У. Джемс называл «счастливыми сынами земли, властелинами

суши и морей» [Джемс У. 1991, 83] и в качестве идеального примера приводил Марка Аврелия: «Тот, кто может воскликнуть вместе с Марком Аврелием: «О, Вселенная! Все, что ты желаешь, то и я желаю!», имеет личность, из которой удалено до последней черты всё, ограничивающее суживающее её содержание, — содержание такой личности всеобъемлюще» [там же, 94]. Самую малочисленную группу (3 кластер) составили 28 человек, которых, напротив, можно определить как **онтологически неуверенных, несуверенных.**

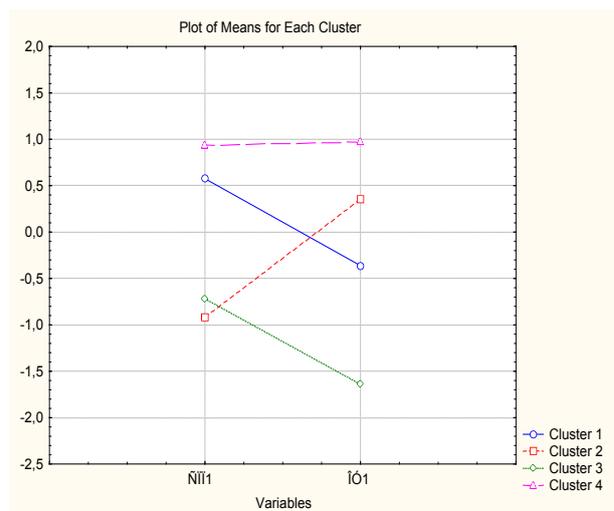


Рис. 2. Группы, различающиеся уровнем общих показателей онтологической уверенности и суверенности психологического пространства личности (СПП – суверенность психологического пространства, ОУ – онтологическая уверенность).

Наибольший интерес для нас представляют две оставшиеся группы (вторая и первая), составляющие почти 2/3 выборки, характеризующиеся преимущественно чем-то одним: либо онтологической уверенностью как ресурсным чувством, объединяющим человека с другими людьми и миром (**онтологически уверенные, с низким уровнем суверенности, 64 человека**), либо суверенностью – переживанием себя в качестве хозяина и распорядителя границами собственного психологического пространства (**суверенные, с относительно низким уровнем онтологической уверенности, 61 человек**).

Под категорию респондентов **онтологически уверенных, с низким уровнем суверенности**, у которых высокий показатель ОУ (переживание наличия надёжных бытийных опор сочетается с нарушением целостности границ психологического пространства, с низким уровнем способности поддерживать

личностную автономию), можно подвести другой тип «широкой личности», который описал У. Джемс. «Границы их личности бывают довольно неопределённые, но зато богатство её содержания с избытком вознаграждает их за это: *nihil humanum a te alienum* – ничто человеческое мне не чуждо («Пусть презирают мою скромную личность, пусть обращаются со мною как с собакой; пока есть душа в моём теле, я не буду их отвергать. Они – такие же реальности, как и я. Все, что в них есть действительно хорошего, пусть будет достоянием моей личности»). Великодушие этих экспансивных натур иногда бывает поистине трогательно. Такие лица способны испытывать своеобразное тонкое чувство восхищения при мысли, что, несмотря на болезнь, непривлекательную внешность, плохие условия жизни, несмотря на общее к ним пренебрежение, они всё-таки составляют неотделимую часть мира бодрых людей, имеют товарищескую долю в силе ломовых лошадей, в счастье юности, в мудрости мудрых и не лишены некоторой доли в пользовании богатствами Вандербильдтов и даже самих Гогенцоллернов» [там же, 93-94].

Среди представителей группы **суверенных, с относительно низким уровнем онтологической уверенности**, встречаются личности, напоминающие «узких», то есть отделяющих от себя всё то, чем они прочно не владеют, шаржированный портрет которых представил У. Джемс: «Они смотрят с холодным пренебрежением (если не с настоящей ненавистью) на людей, не похожих на них или не поддающихся их влиянию, хотя бы эти люди обладали великими достоинствами. «Кто не за меня, тот для меня не существует, то есть, насколько от меня зависит, я стараюсь действовать так, как будто он для меня вовсе не существовал»» [там же, 92].

Получены данные, которые могут указывать на **компенсаторный характер отношений** между аспектами онтологической уверенности и суверенности психологического пространства в обсуждаемых группах: обнаружился антагонизм между уровнем выраженности соответствующих показателей. В большей мере он проявился в группе **суверенных, с относительно низким уровнем онтологической уверенности**, в которой выявлено 8 отрицательных корреляций показателей онтологической уверенности и суверенности психологического пространства, в том числе между интегральными показателями ($r=0,35$ при $p < 0,01$); в меньшей мере – в группе

«онтологически уверенных, несuverенных, в которой выявлено 2 отрицательные связи онтологической уверенности и суверенности психологического пространства.

Согласно У. Джемсу, человек может поддерживать самоуважение двумя способами: 1) расширяя свои границы, или 2) снижая притязания, сокращая плацдарм самоутверждения. Действие соответствующих механизмов порождает определённую закономерность существования Я, его своеобразный пульс. Приведённые выше словесные портреты широкого и узкого типов личности можно соотнести с этими способами. Какой из способов достижения самоуважения окажется более эффективным? Какая из групп респондентов характеризуется более позитивным самоотношением: **онтологически уверенные, несuverенные** или **онтологически неуверенные, суверенные**?

По результатам анализа с помощью t-критерия Стьюдента установлено, что между группами, полярными по уровню общих показателей ОУ и суверенности, отсутствуют различия на всех уровнях самоотношения: интегрального показателя (общего чувства «за» или «против» себя), четырёх обобщённых измерений самоотношения (*самоуважение, аутосимпатия, самоинтерес, ожидание положительного отношения к себе других людей*), а также на уровне конкретных действий в свой адрес или установок на подобные действия.

Сравнение групп **онтологически уверенных, несuverенных** и **суверенных с относительно низким уровнем онтологической уверенности** с группой **суверенных и уверенных** показало, что они уступают группе с высокими показателями ОУ и суверенности по уровню интегрального показателя самоотношения, по обобщённым измерениям самоотношения (**уверенные** – по трём из четырёх измерений самоотношения, кроме самоинтереса; у **суверенных**, кроме того, имеется тенденция к различию и по самоинтересу), а также по показателям самоотношения на уровне конкретных действий (каждая из групп отличается по пяти показателям в неблагоприятную сторону).

Таким образом, с точки зрения степени позитивности самоотношения и отдельных его аспектов, ни один из приведённых способов поддержания самоуважения при неразвитости другого недостаточно эффективен. Представители группы **онтологически уверенных и суверенных** (у которых переживание единства с миром сочетается с пе-

реживанием себя в качестве хозяина своего психологического пространства, надёжности границ *Я*) более позитивно относятся к себе, чем представители групп, у которых доминирует что-то одно (как показал корреляционный анализ, вероятно, в ущерб другому: либо ОУ, либо суверенность).

По результатам эмпирического исследования можно сделать следующие далее **выводы**.

Выявлены группы респондентов, контрастные по общим показателям ОУ и СПП: *онтологически уверенные, несuverенные и суверенные, онтологически неуверенные*, составляющие 2/3 выборки. Есть основания считать, что ОУ и суверенность психологического пространства в этих группах находятся в компенсаторных отношениях: недостаток суверенности, проницаемость границ *Я* компенсирует переживание связанности *Я* и *Не-Я*, и наоборот – переживание отсутствия надёжных бытийных опор компенсирует переживание суверенности, прочности границ собственного психологического пространства (отрицательные связи между соответствующими показателями в обсуждаемых группах). Вероятно, с точки зрения поддержки позитивного самоотношения, онтологическая уверенность или суверенность по отдельности недостаточно эффективны. Указанные груп-

пы не различаются ни по одному из разноразрядных показателей самоотношения, но по подавляющему большинству из них уступают группе *уверенных и суверенных*.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Джемс У. Психология. М.: Педагогика, 1991. 368 с.
2. Коптева Н.В. Онтологическая уверенность: теоретическая модель и диагностика. Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2009. 158 с.
3. Коптева Н.В. Онтологическая уверенность – неуверенность: общепсихологический аспект // Известия Уральского государственного университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. 1(71), 2010. С. 118-126.
4. Лэнг Р.Д. Расколотоое “Я”. СПб.: Белый Кролик, 1995. 352 с.
5. Муздыбаев К. Переживание времени в период кризисов // Психологический журнал. 2000. Том 21. № 4. С.5-21.
6. Нартова-Бочавер С.К. Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение. ПЖ. 2003. С. 27-36.
7. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
8. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М.: Смысл, 2004. 608 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1946.

УДК 159.9.

Лихачева Е. Ю.

СМЫСЛООБРАЗОВАНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ПРЕОДОЛЕНИЯ НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ИМИТАЦИОННЫХ ИГР)*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования процессов смыслообразования в имитационных играх (simulation games). Выдвинуто и обосновывается положение о том, что имитационная игра выступает моделью исследования неопределённости, механизмами преодоления которой становятся процессы смыслообразования.

Ключевые слова: имитационные игры, неопределённость, процессы смыслообразования.

E. Likhacheva,
PERSONAL MEANING FORMATION
AS A MECHANISM OF UNCERTAINTY
OVERCOME (RESEARCH BASED ON
SIMULATION GAMES)

Abstract. Results of research of personal meaning formation processes in simulation games are presented. It is argued that simulation game is a model for uncertainty investigation. Uncertainty is overcome via formation of personal meaning.

Key words: simulation games, uncertainty, processes of personal meaning formation.

* © Лихачева Е.Ю.

Развитие современного мира сопровождается возникновением новых глобальных проблем – экологического кризиса, неуправляемого поведения сложных систем, ужесточения мировых взаимосвязей. В сложном мире становится всё более востребованным гуманитарное и психологическое обеспечение развития человека. Как следствие, назрела необходимость изменения образования, перехода от простой передачи знаний к обучению принятия решений, планирования и предвидения результатов своей деятельности, в том числе в ситуации неопределённости и нехватки времени.

Одним из инструментов, позволяющим принимать проблему как лично значимую, учиться действовать в условиях неопределённости, являются имитационные (или деловые) игры. Данная статья посвящена исследованию деятельности субъекта и механизмов преодоления им ситуации неопределённости в имитационных играх.

Проблема переживания ситуации неопределённости составляет предмет работ авторов самых разных направлений психологии и философии: Ю.М. Лотмана, М.М. Бахтина, А.Г. Асмолова, Э. Эриксона, S. Budner, О.К. Тихомирова, Т.В. Корниловой, Е.Г. Луковицкой и других. Идея неопределённости присутствует во всех философских системах, начиная с античности [Дорожкин А.М. 1978, 5]. Определённость и неопределённость выступают как всеобщие категории познания и охватывают большую часть научных теорий и концепций.

В сферу психологии неопределённость вошла в связи с формулированием понятия психологического настоящего [Мануйлов Н.В. 1985, 13]. Неопределённость изучалась психологами как состояние кризиса, страх перед «Ничто», переживание в предельных ситуациях [Василук Ф.Е. 1984; Леонтьев Д.А. 2003, 107-119; Франкл В. 1990]; как ситуация, в которой происходит смена социальных позиций, ведущая за собой перестройку мотивационно-смысловой сферы [Тэрнер В. 1983, 168-201; Асмолов А.Г. 2002, 425-426]; как потеря или кризис идентичности [Эриксон Э. 1996, 19; Кон И.С. 1989; Бернс Р. 1997, 208; Овчинникова Ю.Г. 2007, 69-89]; как условие задачи, требующей решения, недостаток или избыток информации об альтернативах принятия решения и действия в психологии принятия решений [Корнилова Т.В. 2003; Корнилова Т.В. 2009].

В психологии мышления неопределённость выступает как условие задачи (объек-

тивная неопределённость), кроме того, касается средств, которые необходимо найти и применить для решения этой задачи (субъективная неопределённость) [Тихомиров О.К. 1969]. «... В более широком смысле это *неопределённость саморегуляции* интеллектуальных стратегий как реализуемых структур познавательной деятельности субъекта, в более узком это неопределённость функционального развития, или *актуалгенеза* мышления» [Корнилова Т.В. 2003, 19].

В некоторых исследованиях неопределённость выступает как неотъемлемая характеристика выбора личности [Леонтьев Д.А., Пилипко Н.В. 1995, 97-110; Мандрикова Е.Ю. 2006], как ситуация, содержащая непредрешимость исходов активности субъекта [Петровский В.А. 1992], как характеристика жизненных ситуаций [Бутенко Т.П. 2009]. Ряд авторов акцентирует внимание на изучении толерантности к неопределённости как готовности принимать альтернативные исходы и интерпретации, чувство комфорта при столкновении со сложными, противоречивыми социальными проблемами [Hofstede G. 1980, 153; Луковицкая Е.Г. 1998; Шалаев Н.В. 2007, 34-48].

Поскольку переживание неопределённости может быть вызвано невозможностью использования старых, освоенных способов действия для достижения необходимого, в этом случае ситуация неопределённости преобразуется в проблемную, в которой существует неопределённость для субъекта потребностно-смыслового компонента или невозможность реализовать желаемое в существующих условиях. Прохождение через проблемные ситуации затрагивает смысловую сферу и ведёт к поиску новых смыслов.

На основании проведённого анализа литературы мы приняли следующее определение *неопределённости*.

Неопределённость – это отсутствие у субъекта ситуации её целостного видения, её контекста, значения и смысла, возможностей и тенденций её дальнейшего развития. Ситуация неопределённости включает внешнюю (объективные характеристики) и внутреннюю (психологическое переживание) стороны.

Мы считаем, что в имитационных играх ситуация неопределённости содержит информационный, ролевой и смысловой компоненты. Информационный компонент ситуации неопределённости – это недостаток, избыток, искажение, запаздывание информации. Ролевой компонент неопределённости – это

трудности с ролевой самоидентификацией, которые могут возникнуть вследствие того, что участникам имитационной игры необходимо время, чтобы принять роль.

Под смысловым компонентом неопределённости мы понимаем совокупность неосознаваемых участником целей и смыслов игры, игровой ситуации и событий, собственной деятельности участника, а также отсутствие у субъекта смысловых ориентиров, «точек опоры» в игре, внутреннее противоречие между желаемыми результатами действий и происходящими в игре событиями. Для преодоления смыслового компонента неопределённости необходима рефлексия и решение «задачи на смысл».

Ситуация неопределённости поддаётся моделированию и экспериментальному исследованию, а имитационные игры (или деловые игры – *simulation games, Planspiele*) как наиболее развитый метод интерактивного обучения – удобная среда для её моделирования и исследования.

Исторически игры (имитационные, деловые) используются в различных областях человеческой деятельности: в военном деле, экономике, социологии, экологии, психологии и т. д. Как феномен культуры игра была описана в «*Homo Ludens*» Хейзинга [Хейзинга Й. 2001]. В России деловые игры применяются с середины 30-х гг. XX в. [Кавтарадзе Д.Н. 2009, 68].

В психологии накоплен опыт оценки, анализа, разработки, проведения и коррекции интерактивных методов как в обучении, так и в других областях человеческой деятельности [Айламазьян А.М. 1989; Балло Л.Г. 1993; Зайкова А.В. 2004, 44-53]. В основе исследований игровых методов обучения был положен главный принцип отечественной психологии – изучение конкретной деятельности, её структуры и механизмов. Отличительной чертой игрового метода образования от классического выступает возможность моделирования деятельности человека по решению задачи (достижению цели в определённых условиях), то есть активный открытый поиск средств решения задачи, апробирование найденных средств, наличие обратной связи. Наиболее специфическим является воздействие на мотивационную сферу, превращение значения (декларативные знания) в смыслы (значение-для-меня, определяющее поведение).

В основе имитационной игры лежит модель – правила и механизмы, разработанные создателем игры. С психологической

точки зрения, имитационная модель – это «... заданная в специфической материальной форме ориентировочная структура воспроизводимой деятельности» [Айламазьян А.А. 1989, 5].

Определение игры, несмотря на многочисленные попытки, часто наталкивается на ряд препятствий, связанных с тем, что это базовое понятие не может быть однозначно определено и так же трудно определяется, как, например, слова «любовь» или «свобода». В нашей работе мы опираемся на словарное психологическое определение деловой игры, а также на психологическое понимание заложенной в основу имитационной игры модели.

Деловые (имитационные) игры определяются психологами как «форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида практики» [Краткий психологический словарь 1985, 107]. Деловые игры характеризуются условностью ситуаций, отсутствием последствий за игровые действия участников, вследствие чего снижается сознательный контроль личности за своим поведением, появляется возможность совершения участниками ошибок [Айламазьян А.М. 1989, 21-22].

Имитационная игра как процесс включает в себя следующие этапы [Крюков М.М. 2009, 111]:

1) *инструктаж (брифинг)* – введение в имитационную игру;

2) *имитация* – собственно игровой процесс, другими словами, одновременно и игровая деятельность, и деятельность по поводу игры;

3) *послеигровое обсуждение (дебрифинг)* результатов имитации. Послеигровое обсуждение обладает наибольшей ценностью, поскольку позволяет участникам совместно отрефлексировать, категоризовать и систематизировать опыт, полученный в ходе игры. Обсуждение в диалоге с другими позволяет выйти за пределы индивидуального понимания, достичь «резервуара смыслов» [Сенге П. 2009, 208-216], учитывать все точки зрения на одни и те же события и, в конечном счете, активизировать процессы смыслообразования [Леонтьев Д.А. 1999, 252-270], поскольку смысл не равен знанию и «вызревает».

В имитационных играх обнажается деятельность конкретного участника процесса, её регуляция со стороны смысловых образований личности; участнику приходится отве-

чать на вопрос, ради чего и зачем он принимает решение и совершает то или иное действие; другими словами, имитационная игра актуализирует процессы смыслообразования как процессы решения «задачи на смысл» [Леонтьев А.Н. 1983, 237]. Вслед за Д.А. Леонтьевым, под задачей на смысл мы понимаем задачу определения места объекта или явления в жизнедеятельности субъекта [Леонтьев Д.А. 1999, 259].

Деловые игры используются психологами в следующих направлениях: 1) как метод исследования психологических закономерностей; 2) как объект исследования; 3) для решения практических задач психотерапии и психодиагностики [Айламазьян 1989, 19-29]. В нашем исследовании имитационные игры выступили объектом исследования – как среда моделирования ситуации неопределённости, а также методом исследования процессов смыслообразования в ситуации неопределённости.

Современные разработки в исследованиях воздействия имитационных игр на смысловую сферу личности их участника содержат в себе предпосылки решения, но всё же оставляют открытым вопрос о механизмах этого воздействия. Таким образом, целью настоящего исследования стало изучение ситуации неопределённости и процессов смыслообразования в имитационных играх в контексте базовых понятий общей психологии и психологии личности.

Методологическими основами исследования стали: методологические принципы анализа личности, сформулированные в общепсихологической теории деятельности (Леонтьев А.Н., Зейгарник Б.Ф., Братусь Б.С., Асмолов А.Г., Василюк Ф.Е., Леонтьев Д.А.); принципы анализа смысловой сферы личности участника имитационных игр (Айламазьян А.М., Балло Л.Г., Зайкова А.В.); методологическое обоснование экспериментального метода в психологии и динамический подход школы К. Левина к изучению групповых процессов. В изучении смысловой сферы личности участника имитационных игр мы опираемся на динамический подход к исследованию смысловых образований (Леонтьев Д.А.).

Основная гипотеза нашего исследования заключается в том, что процессы смыслообразования выступают механизмами преодоления неопределённости в имитационных играх. Таким образом, имитационная игра как динамическая модель (или сложная динамическая система) индуцирует обнаруже-

ние и развитие уже существующих и образование новых смыслов её участником.

Мы также предположили, что существуют содержательные отличия в субъективной репрезентации ситуации неопределённости и игровой реальности участников исследования, отличающихся наличием игрового опыта, полом и принадлежностью к определённой социокультурной группе (культурному контексту: носители русского языка и англоговорящие респонденты).

В работе мы использовали следующие методы сбора эмпирических данных: включённое наблюдение; анализ протоколов игр, самоотчётов их участников; анализ игровой деятельности участников; модифицированную методику «Незаконченные предложения» [Сакс Д., Леви С. 2000, 203-237]; опросник, направленный на выявление субъективной репрезентации игровой реальности участниками имитационных игр; опросник для оценки текущей игровой ситуации, оценки уровня неопределённости и самооценки участниками имитационной игры «Координация»; качественное феноменологическое интервью [Квале С. 2003]. Обработка полученных результатов выполнена при помощи контент-анализа [Богомолова Н.Н., Стефаненко Т.Г., 1992]; подсчёта частот встречаемости, подсчёта средних баллов в приложении MS Excel; численных расчётов критерия уровня значимости χ^2 Пирсона [Наследов А.Д. 2007] в пакете MATLAB R2007b; метода системно-динамического моделирования [Форрестер Дж. 2003] в пакете Vensim (построение причинно-следственных диаграмм).

Достоверность результатов, полученных в исследовании, обеспечивается сочетанием количественных и качественных методов исследования, их теоретическим обоснованием, объёмом выборки испытуемых (на разных этапах в исследовании приняли участие 240 человек), адекватными способами проверки статистических гипотез.

Нами были получены следующие результаты.

Анализ интерпретации участниками исследования понятия «неопределённость» (142 человека, из них 71 человек имеют опыт участия в имитационных играх, 71 человек не имеют игрового опыта; 44 мужчины, 91 женщина, 7 человек не указали пол; возраст был указан только 52 участниками – охватывает период от 22 до 68 лет) показал, что в обыденном сознании неопределённость ассоциируется с когнитивной неопределённостью – 50% ответов; с информацией (её недостат-

ком, избытком, искажением) – 27% ответов; с какой-либо конкретной ситуацией (ситуативная неопределённость) – 24% ответов. Эмоциональную составляющую переживания ситуации неопределённости отметили 20% опрошенных; 17% ассоциируют неопределённость с зависимостью от внешних факторов; 16% связывают ситуацию неопределённости с непониманием чего-либо; 12% опрошенных – с незнанием того, как реагировать или вести себя (поведенческой неопределённостью). 9% связывают неопределённость с зависимостью от действий других; 8% соотносят неопределённость со сферой личности и с будущим. 5% воспринимают неопределённость как ситуацию выбора. Интересно, что всего 2% ответов связаны с понятием риска, 11% – с принятием решений. Для 4% опрошенных понятие неопределённости как таковое

не существует.

В целом в ответах респондентов можно найти различные определения неопределённости, пересекающиеся с определениями в психологической литературе.

Мы провели сравнительный анализ субъективной репрезентации игровой реальности и ситуации неопределённости в имитационных играх в группах, различающихся по полу, культурному контексту (носители русского языка и англоговорящие респонденты) и наличию игрового опыта (табл. 1). В ячейке с вопросом в первых скобках указано число ответивших на вопрос респондентов, во вторых скобках указано количество категорий, выделенных с помощью контент-анализа. Число в столбцах означает число значимых различий в содержаниях ответов (категориях) по критерию χ^2 Пирсона на уровне $p < 0.05$.

Таблица 1.

Табл. Различия в ответах по группам участников и вопросам (для уровня значимости $p < 0.05$)

| Вопросы опросника | Наличие/отсутствие игрового опыта | Пол | Социокультурные группы | Наличие/отсутствие игрового опыта в группе русскоговорящих респондентов | Наличие игрового опыта в социокультурных группах | Итого (сумма по вопросам) |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|-----|------------------------|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------|
| «Что лично для Вас изменил полученный вами игровой опыт? Что нового вы узнали о себе?» (124 человека; 39 категорий) | 11 | 0 | 17 | 4 | 8 | 40 |
| «Изменились ли Ваши взгляды на предмет игры (имеется в виду основная проблема конкретной игры) после участия в ней?» (33 человека; 8 категорий) | 0 | 0 | - | 0 | - | 0 |

| | | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| «Если у Вас был/есть опыт использования интерактивных и игровых методов обучения, укажите, пожалуйста, какой результат был получен при их применении» (85 человек; 19 категорий) | 12 | 0 | - | 12 | - | 24 |
| «Что для Вас игра (имитационная, обучающая, ролевая)?» (106 человек; 36 категорий) | 13 | 0 | 14 | 4 | 1 | 32 |
| «Отличается ли, на Ваш взгляд, имитационная игра от традиционного обучения? Чем?» (103 человека; 25 категорий) | 4 | 0 | 10 | 9 | 1 | 24 |
| «Что такое для Вас неопределённость? Существует ли она для Вас? Что такое неопределённость в играх? Сталкивались ли Вы с ней в игре?» (142 человека; 23 категории) | 2 | 3 | 2 | 1 | 0 | 8 |
| «Как Вы думаете, каковы цель и смысл имитационных игр?» (124 человека; 35 категорий) | 9 | 1 | 11 | 10 | 7 | 38 |
| «Какие преимущества, на Ваш взгляд, имеет интерактивный имитационный метод обучения?» (121 человек; 50 категорий) | 7 | 8 | 10 | 6 | 7 | 38 |
| «Какие недостатки, на Ваш взгляд, имеет интерактивный имитационный метод обучения?» (121 человек; 26 категорий) | 4 | 0 | 10 | 3 | 3 | 20 |
| «Какими качествами должен обладать преподаватель, использующий интерактивные методы обучения в своей практике?» (104 человека; 52 категории) | 12 | 0 | 13 | 6 | 1 | 32 |
| Итого | 74 | 12 | 87 | 55 | 28 | 256 |

Поскольку среди опрошенных нами респондентов отсутствуют англоговорящие респонденты, не имеющие игрового опыта, для исключения влияния наличия/отсутствия игрового опыта на итоговые результаты мы провели сравнительный анализ ответов следующих групп:

а) русскоговорящих респондентов, не имеющих игрового опыта или обладающих незначительным опытом участия в них, и русскоговорящих респондентов, обладающих игровым опытом (четвёртый столбец таблицы);

б) русскоговорящих респондентов и ан-

глоговорящих респондентов, обладающих опытом участия в играх (пятый столбец таблицы);

в) мужчин и женщин (второй столбец таблицы).

Проведённое исследование показало, что наличие/отсутствие опыта участия в имитационных играх в наибольшей степени влияет на субъективную репрезентацию игровой реальности участниками имитационных игр (четвёртый столбец таблицы). Русскоговорящие респонденты, имеющие незначительный опыт участия в играх, воспринимают имитационную игру как форму обучения, в то время как у русскоговорящих респондентов, имеющих опыт создания, проведения и участия в играх, восприятие имитационной игры более дифференцировано, игра воспринимается ими как возможность для развития когнитивной, мотивационно-потребностной сфер личности.

Принадлежность участника имитационной игры к определённой социокультурной группе (русскоговорящей и англоговорящей) влияет в меньшей степени (пятый столбец таблицы). Русскоговорящие респонденты воспринимают игру через развитие когнитивной сферы личности участника, англоговорящие респонденты воспринимают игру как обучение через личную сопричастность, активность, деятельность и получение опыта. Представленность игровой реальности в картине мира англоговорящих респондентов имеет ярко выраженную эмоциональную окраску: в отличие от традиционных методов обучения, игра является инструментом, позволяющим участникам свободно выражать свои эмоции в коммуникации.

Половая принадлежность участника имитационной игры практически не влияет на субъективную репрезентацию игровой реальности (второй столбец таблицы).

Поскольку наименьшее количество различий выявил анализ ответов респондентов на вопрос «Что такое для Вас неопределённость? Существует ли она для Вас? Что такое неопределённость в играх? Сталкивались ли Вы с ней в игре?», гипотеза о различиях в субъективной репрезентации ситуации неопределённости в игре не подтвердилась (она не имеет отчётливых социокультурных особенностей и не зависит от игрового опыта участника).

Для выявления компонентов ситуации неопределённости и их динамики в имитационной игре нами был разработан опросник для игры «Координация»; за основу разработ-

ки опросника мы взяли тест САН [Сборник психологических тестов 2005, 19-20]. В игре моделируется экстремальная ситуация террористической активности в условной стране [Кавтарадзе Д.Н. 2006, 544-557]. Цель игры – подготовка участников к выработке стратегии противодействия терроризму.

Участники (от 8 до 25 человек) определяются администраторами игры в группы министров, экспертов, журналистов, террористов, непосредственная коммуникация между которыми в течение игры запрещена. Страной управляет Президент (роль представлена группой администраторов игры). Участникам-министрам необходимо за отведённое время – три пятилетних периода (1 игровой год равен 20 минутам реального времени, между пятилетними периодами проводятся совместные пресс-конференции) – разработать для Президента стратегию противодействия терроризму.

В игре «Координация» компоненты ситуации неопределённости моделируются следующим образом.

1. *Информационный компонент.* Средства моделирования: через генератор случайных событий, изолированность всех групп друг от друга и опосредованность коммуникации (либо через администраторов игры, либо через Интернет и телефон).

2. *Ролевой компонент.* Ролевая неопределённость вызывалась трудностями определения администраторами того или иного участника в игровую подгруппу, недостаточным инструктажем и лимитом времени, что, однако, соответствует реальности, поскольку должностные обязанности зачастую не прописаны полностью.

3. *Смысловой компонент.* В «Координации» достаточно чётко заданы функции игроков и поставлена задача игры, но размыты цели участника (или им не осознаются).

В опросе приняли участие 9 человек. При анализе данных учитывались также письменные отзывы игроков. Для построения простейшего графика динамики самооценки участников нами был произведён анализ средних баллов, полученных по каждому из вопросов опросника (рис. 1).

На графике смысловой компонент неопределённости в игре представлен тремя кривыми: 1) понимание участником событий в игре; 2) понимание участником целей и смысла собственной деятельности в игре; 3) понимание участником смысла игры в целом. Оказалось, что для участников «Координации» уровень информационного компонента неоп-

ределённости достаточно высок в начале игры (причём как из-за недостатка информации, так и от её переизбытка) и постепенно снижается к её окончанию. Возможно, это снижение объясняется тем, что вначале участники в условиях извне созданной информационной неопределённости действуют, не опираясь на получаемую или имеющуюся информацию, – информационная неопределённость «не замечается» игроками, происходит «привыкание» к постоянной нехватке или искажению информации.

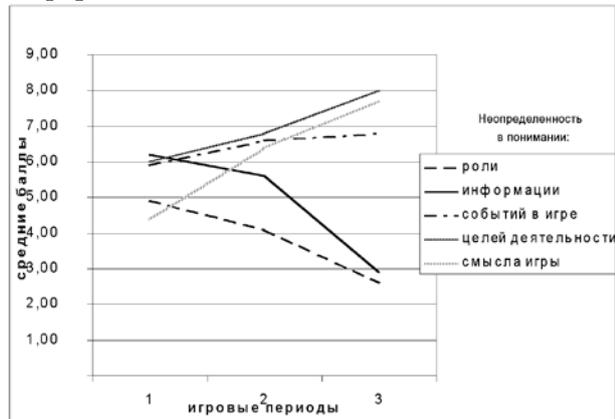


Рис. 1. График динамики самооценки участников и оценки ими наличия компонентов неопределённости в игре «Координация» (вторая игровая сессия).

Ролевая неопределённость, как и информационная, снижается к концу игры, причём уровень информационной неопределённости находится выше уровня ролевой. О том, что участники испытывали ролевую неопределённость, свидетельствуют наблюдения во время игры (например, вопрос наблюдателю: «Что делает эксперт?»), а также отзывы участников после игры: «В каждой группе должен присутствовать профессионал, который подскажет верный путь решения».

Неопределённость в отношении понимания участниками происходящих в игре событий, наоборот, возрастает к концу игры. Мы предполагаем, что это происходит вследствие нехватки времени на принятие решений и оценку игровой ситуации в целом, а также вследствие изолированности групп друг от друга, несопряжённости совместной деятельности и недостатка информации.

Наибольшей неопределённостью обладает для участников понимание целей своей деятельности в группах, её смысла и понимание смысла всей игры в целом. Во-первых, в субъективном опыте участников отсутствуют знания, умения и навыки, необходимые для управления страной в условиях террорис-

тической активности и для выработки антитеррористической стратегии. Во-вторых, участникам требуется время для осознания мотивов своей деятельности в игре. Перемещение участников из ролевых групп экспертов и министров влияет на восприятие и осознание ими целей и смысла их деятельности.

Вследствие того, что применённый нами бланковый метод опроса может не отражать нюансы в понимании участниками исследования особенностей игрового метода, нами были проведены интервью с некоторыми участниками имитационных игр (31 человек, трое имеют опыт создания имитационных игр).

Одной из игр, в которую играли участники исследования, была игра «Рыболовство» [Медоуз Д., Шеннон Д., Фиддаман Т., Саркисов А. 1989], в которой некоторые из них смогли поучаствовать два раза. Игра предназначена для получения игроком знаний о том, каким образом различные способы управления рыбными ресурсами влияют на состояние системы и окружающую среду.

Исследовательское интервью с отдельными участниками игры (10 человек) выявило следующую динамику мотивов игроков:

1) интерес и любопытство – приход в 1 раз;

2) обеспечение выигрыша – участие в игре во второй раз с учётом динамики игры, хода её развития, условий и правил;

3) достижение сотрудничества – участие в третий раз, с учётом опыта предыдущих игр (в действительности никто из интервьюируемых не принял участие в игре в третий раз).

Для демонстрации изменений в мотивационной сфере участников игры «Рыболовство» нами была построена причинно-следственная диаграмма с использованием языка системной динамики (рис. 2).

Стрелка, соединяющая два параметра, означает влияние первого параметра на второй. На рисунке «+» соответствует прямо пропорциональным отношениям, «-» – обратно пропорциональным отношениям. Читается диаграмма следующим образом: стремление участника к достижению максимальной прибыли приводит к конкуренции и соперничеству (стрелка со знаком + от «мотив – достижение максимальной прибыли» к «соперничество команд»). Чем выше соперничество команд, тем быстрее наступает истощение природных ресурсов. Участники сталкиваются с проблемой истощения природных запасов, происходит переосмысление

игровой ситуации (рефлексия). Чем глубже рефлексия, тем быстрее происходит переосмысление основного мотива участия в игре, что может привести как к поиску стратегии достижения сотрудничества, так и к упрочению в сознании участника мотива достижения максимальной прибыли. В случае, если рефлексия приводит к тому, что участник начинает считать результат предпринятых им действий («материальную» выгоду) более значимым, чем мотив, побуждающий к этим действиям (обеспечить общий выигрыш, сохранив популяцию рыбы), происходит сдвиг мотива на цель. Иными словами, единственным мотивом становится обеспечение выигрыша.



Рис. 2. Влияние опыта участия в игре «Рыболовство» на изменения в мотивационной сфере её участников.

Таким образом, участник игры вынужден отвечать на вопрос, для чего и зачем он предпринимает те или иные действия; конечные игровые цели требуют работы по их осознанию (возникает смысловая неопределённость – неопределённость в отношении целей и задач игры). Игра «Рыболовство» воздействует на мотивационную сферу, превращает значения (декларативные знания) в смыслы (значение-для-меня, определяющее поведение).

Приведём пример преодоления ситуации неопределённости в имитационной игре участницей интервью, обладающей игровым опытом, разработчицей игр. Для неё неопределённость в первую очередь ассоциируется с непониманием значения или смысла игры (в том числе и по её окончании), включает-

ся в несовпадении личных ценностей с ценностями игры. Она приводит в пример игру «Выборы в стране независимых пуговиц» [Кавтарадзе Д.Н. 1997, 124-136]. Цель игры – провести «своего» депутата в Президенты страны. Она хорошо понимала структуру игры и её правила, но не понимала смысла игры, и это её сильно фрустрировало. Участница считает, что власть не обладает ценностью для неё; ценности участницы и ценности игры оказались различными (возникло противоречие между ценностными установками роли и ценностными установками личности игрока), и в результате она не хотела подчиняться правилам игры.

Участница преодолевает неопределённость через нахождение понимания причин собственной фрустрации (фасилитатор здесь играет ключевую роль, задаёт вопросы) и причин переживания неопределённости. Групповое обсуждение целей и смысла игры, их соотнесение с собственным пониманием игры снижает неопределённость; в данном случае осознание смысла как процесс осознания смысловых связей, рефлексии отношений с внешним миром, становится механизмом преодоления неопределённости.

Таким образом, на основании проведённого исследования мы можем сформулировать следующие выводы:

1. В имитационных образовательных играх происходит расширение смысловых связей (*смыслообразование*), значения переходят в личностный смысл посредством решения «задачи на смысл», игра является катализатором процесса рефлексии человеком своих отношений с миром (*смыслоосознание*). Имитационная игра как динамическая модель способствует обнаружению и обретению новых (или изменению уже существующих) смыслов участником.

2. Ситуация неопределённости включает в себя информационный, ролевой, смысловой компоненты. Динамика компонентов неопределённости в имитационных играх различна.

3. Опыт участия в имитационных играх в наибольшей степени влияет на субъективную репрезентацию игровой реальности участниками имитационных игр. Принадлежность участника имитационной игры к определённой социокультурной группе (русскоговорящей и англоговорящей) влияет в меньшей степени. Половая принадлежность участника имитационной игры практически не влияет на субъективную репрезентацию игровой реальности. Субъективная репрезентация

ситуации неопределённости в имитационных играх не имеет отчётливых социокультурных особенностей и не зависит от опыта участника.

Таким образом, имитационная игра создаёт образовательное пространство, объединяющее процессы освоения нового знания и его применения, делегирующее ответственность за смысловое образование человеку. Результаты исследования подтверждают необходимость дальнейшего развития психологических критериев оценки образовательных особенностей создаваемых имитационных игр и незаменимость психологического сопровождения как их разработки, так и их проведения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Айламазян А.М. Актуальные методы воспитания и обучения: Деловая игра. Учеб.-метод. пособие для студентов психол. фак. гос. ун-тов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989.
2. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002.
3. Балло Л.Г. Исследование процесса личностно-средового взаимодействия в ситуации деловых (имитационных) игр на материале охраны окружающей среды: Автореф. дисс. канд. психол. наук. М., 1993.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание // Психология подростка / Хр. Сост. Ю.И. Фролов. М.: Российское педагогическое агентство, 1997. С. 176-231.
5. Богомолова Н.Н., Стефаненко Т.Г. Контент-анализ: Спецпрактикум по социальной психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992.
6. Бутенко Т.П. Субъективная неопределенность жизненных ситуаций: когнитивно-эмоциональные оценки и стратегии поведения. Дисс. канд. психол. наук. М., 2009.
7. Васильюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
8. Дорожкин А.М. Понятие неопределенности в естествознании (гносеологические проблемы): Автореф. дисс. канд. филос. наук. М., 1978.
9. Зайкова А.В. Психологическое сопровождение образовательных имитационных игр // Имитационные модели и игры в управлении природными ресурсами / Сб. научных и методических работ. М.: МГУ, Ф-т государственного управления. Университетский гуманитарный лицей, 2004. С. 44-53.
10. Кавтарадзе Д.Н. Выборы в стране независимых пуговиц. Имитационная игра // Конструктив профессора Ягодина / Юбилейный сборник. К 70-летию устойчивого развития / Сост. и ответств. редактор Д.Н. Кавтарадзе. М.: Международный университет, 1997. С. 124-136.
11. Кавтарадзе Д.Н. Имитационные модели и игры в противодействии терроризму // Материалы II Международной научной конференции по проблемам безопасности и противодействия терроризму / Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. 25-26 октября 2006 г. М.: МЦНМО, 2007, С. 544-557.
12. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра: введение в интерактивные методы обучения. 2-е изд. М.: Просвещение, 2009.
13. Квале С. Исследовательское интервью. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. М.: Смысл, 2003.
14. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989.
15. Корнилова Т.В. Преодоление субъектом неопределенности при принятии решений // Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 325-338.
16. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений: Учебное пособие для вузов. М.: Аспект-Пресс, 2003.
17. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985.
18. Крюков М.М. Эколого-экономическое игровое имитационное моделирование в науке и образовании: Монография. М.: Экономический факультет МГУ: ТЕИС, 2009.
19. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения в двух томах. Том 2. М.: Педагогика, 1983.
20. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 1999.
21. Леонтьев Д.А., Пилипко Н.В. Выбор как деятельность. Личностные детерминанты и возможности формирования // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 97-110.
22. Леонтьев Д.А. Экзистенциальная тревога и как с ней не бороться // Московский психотерапевтический журнал. 2003. №2. С. 107-119.
23. Луковицкая Е.Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности. Дисс. канд. психол. наук. СПб., 1998.
24. Мандрикова Е.Ю. Виды личностного выбора и их индивидуально-психологические предпосылки. Автореф. дисс. канд. психол. наук, 2005.
25. Мануйлов Н.В. Категория неопределенности в структуре научного познания. Автореф. дисс. канд. филос. наук. Л., 1985.
26. Медоуз Д., Шеннон Д., Фиддаман Т., Саркисов А. Описание имитационной игры Рыболовство. М., 1989.
27. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. 3-е изд., стереотип. СПб.: Речь, 2007.
28. Овчинникова Ю.Г. Кризис личностной идентичности как ситуация неопределенности // Человек в ситуации неопределенности. Гл. ред. А.К. Болотова / Гос. ун-т – Высшая школа эко-

- номики. М.: ТЕИС, 2007. С. 69-89.
29. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. М.: Горбунок, 1992.
30. Сакс Д., Леви С. Тест «Завершение предложений». The Sentence Completion Test // Прогрессивная психология. Пер. с англ. М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. С. 203-237.
31. Сборник психологических тестов. Часть I. Пособие / Сост. Е.Е. Миронова / Мн., Женский институт ЭНВИЛА, 2005.
32. Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика обучающейся организации / Пер. с англ. Б. Пинскера, И. Татариновой. М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2009.
33. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969.
34. Тэрнер В. Символ и ритуал. М.: Наука, 1983.
35. Форрестер Дж. Мировая динамика / АСТ/ СПб.: Terra Fantastica, 2003.
36. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., Прогресс, 1990.
37. Хейзинга Й. Homo Ludens. Человек играющий / Пер. с нидерл. Ошиса В.В./ М.: ЭКСМО-Пресс, 2001.
38. Шалаев Н.В. Толерантность к неопределенности в психологических теориях // Человек в ситуации неопределенности. Гл. ред. А.К. Болотова / Гос. ун-т – Высшая школа экономики. М.: ТЕИС, 2007. С. 34-48.
39. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ., общ. ред. и предисл. Толстых А.В./ М.: Прогресс, 1996.
40. Hofstede G. Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values. (Crosscultural Research and Methodology series; Vol. 5). / Sage Publications, Beverly Hills. London, 1980.

УДК 151, 922: 591.51

Моисеева Л.А.

ВЛИЯНИЕ ОСТРОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СТРЕССА НА ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ОБЕЗЬЯН*

Аннотация. Статья посвящена проблеме устойчивости к стрессу обезьян разного вида и социального ранга. Симптомы стрессовых состояний возникали под воздействием различных патогенных раздражителей – конкурентного пищедобывания или иммобилизации. Адаптация к стрессу – явление общебиологическое, поэтому представленные факты могут оказаться полезными при исследовании деятельности человека.

Ключевые слова: поведение, стресс, обезьяны, адаптация, социальные ранги.

L. Moiseeva

EFFECT OF ACUTE EMOTIONAL STRESS ON THE FORMATION OF SOCIAL BEHAVIOR IN MONKEYS

Abstract. The problem of resistance to stress states caused by the influence of various pathogenic stimuli-food competition and immobilization. Adaptation to stress – the general biological phenomenon, so the facts can be useful in the investigation of human behavior.

Key words: behavior, stress, monkeys, adaptation, social ranks.

Поведение приматов в процессе эволюции считается одним из ведущих факторов, обеспечивающих формирование группы особей в социальную структуру для оптимальной адаптации в изменяющейся многофакторной среде и выживания вида [6, 7]. Изучение влияния стрессовых воздействий (и его последствий) на поведение разных видов обезьян уточняет механизмы функционирования поведенческих и физиологических систем, а также представляет интерес для понимания нормы и патологии поведения приматов в сравнительном аспекте. Стресс у животных рассматривается как функциональное состояние психического напряжения, проявляющееся в процессе неспецифической адаптации в ответ на воздействие значительных неблагоприятных факторов внешней и внутренней среды [4, 8]. Изменение поведения особей и их взаимоотношений в группе служит объективным и достаточно информативным критерием эмоционального психического состояния [2]. Проблема закономерностей взаимоотношений, обуславливающих индивидуальное и групповое поведение различных видов обезьян в стрессовых и постстрессовых условиях, совершенно не представлена ни в теории, ни в практике этологического и физиологического эксперимента. Задача работы заключа-

* © Моисеева Л.А.

лась в установлении факторов, вызывающих отклонение поведенческого ответа от нормы у павианов-гамадрилов и макак-резусов, а также зависимости уровня адаптивности их к стрессовой ситуации от социального ранга и вида.

Методика. В качестве объекта исследования использовались павианы-гамадрилы и макаки-резусы (всего 12 особей). Эти 2 вида приматов значительно различаются по характеру социальной организации. Павианы-гамадрилы в естественных условиях представляют собой односамцовые группы, объединяющиеся в стада и агрегации до 180 особей. Между самцами отмечается достаточно жёсткая линейная иерархия. У макак-резусов существует типичная для приматов мультисамцовая организация: группы состоят из 40-60 особей, иерархические отношения между которыми выражены слабее, чем у павианов [10]. В эксперименте участвовали половозрелые животные, в основном, самцы. Самки менее пригодны для подобных опытов из-за большей их устойчивости к стрессовым ситуациям по сравнению с самцами, а также из-за менструальной цикличности, влияющей на поведение. Эмоциональный стресс у обезьян вызывался двумя ситуациями: условиями конкурентного пищедобывания (1-я серия экспериментов) и условиями «экспериментально-моделированного стресса» путём двухчасовой иммобилизации ненаркотизированного животного (2-я серия экспериментов).

В первой серии стресс провоцировался ситуацией жёсткой конкуренции за пищевое подкрепление [6, 7]. Изучалась динамика взаимоотношений в парах особей павианов-гамадрилов, макак-резусов и смешанных (по виду и рангу) пар. В условиях конкурентного пищедобывания каждой паре животных предъявлялись для подкрепления одна или две заряжённые пищей кормушки.

Экспериментальная камера представляла собой куб размером 1,5x1,5x0,5 (рис. 1). У одной из стенок камеры с наружной стороны расположен стартовый бокс (СБ) для пары обезьян, открывающийся в экспериментальную камеру прозрачной дверью. На противоположной стенке находились две кормушки (К), расстояние между которыми – один метр. Эксперименты проводились по следующей схеме. Обезьян брали в опыт только после стабилизации групповых отношений при совместном содержании в вольере. Вначале каждое животное обучалось выполнять инструмен-

тальную реакцию побега из стартового блока к кормушкам и реакции пищедобывания из обеих кормушек путём открывания дверцы и захвата подкрепления [3]. Сигналом являлся вид пищи, закладываемой на глазах у обезьян одновременно в обе кормушки. Пусковым стимулом служило открытие прозрачной двери стартового блока, сдерживающей двигательную реакцию животного. Как только достигался 80%-100% уровень правильных решений задач каждой обезьяной, начинали эксперименты на паре обезьян в этих же условиях.

На следующем этапе схема опыта усложнялась – ужесточались условия конкуренции: сначала путём предъявления паре обезьян только одной заряженной пищей кормушки вместо двух; затем введением постепенно увеличивающейся временной задержки между сигналом и подкреплением от нескольких секунд до 4-х минут. В течение одного эксперимента осуществлялось 30 предъявлений подкрепляемого сигнала, характер приманки при этом варьировался для сохранения устойчивой мотивации животных. Кроме того, в целях поддержания равенства исходных условий для каждой особи, производилось чередование индивидуальных и групповых опытов через день. Учитывалось число подкреплений в опыте, а не правильных решений, вероятность эффективного, активного и пассивного поведения, наличие голосовых реакций, дефекаций и мочеиспусканий, знаковые контакты (игровые, агрессивные). Всего проведено 24 опыта.

Во второй серии экспериментов моделирование эмоционального стресса осуществлялось с помощью двухчасовой иммобилизации обезьян. Перед процедурой животных помещали в общие клетки группами по 3 особи для установления внутригрупповых отношений. Только после этого проводилась иммобилизация животного. В опытах участвовали половозрелые самцы павианов-гамадрилов и макак-резусов (по 3 особи каждого вида). Самцов (без наркоза) фиксировали горизонтально, спиной к деревянным щитам на глазах у стада. Такое положение является мощным нервно-эмоциональным раздражителем для обезьян, приводящим к развитию стресс-реакции [1]. В первые 2 часа после процедуры регистрировали поведение самца с помощью временных и частотных матриц. Частотный метод – число элементов поведения за 30 минут наблюдения; временной – регистрация поведения каждой особи через 5 секунд в течение получаса [2]. Для анализа материала

использовались количественные оценки разных форм поведения: кю-факторный анализ, коэффициент ранговой корреляции по Спирману, метод Стьюдента.

Результаты исследования. Перед опытами в условиях конкурентного пищедобывания обезьян содержали в вольере смешанными группами по 3 особи для стабилизации иерархических отношений в пределах микрогруппы. Установлена ранговая разнокачественность особей в отношении к пище: первой поедала пищу самка павиана Альфа, которую у неё иногда результативно оспаривала другая самка павиана – Бета. Самец макака-резус Гамма 1 был оттесняем в дальний угол клетки самками павианов и приближался к пище только после их полного насыщения. В другой вольерной клетке содержались 2 самца павианов и 1 самец макака-резусов. В этой микрогруппе социальный статус в отношении к пище распределялся соответственно: Альфа и Бета – самцы павианов, Гамма 2 – самец макака-резусов.

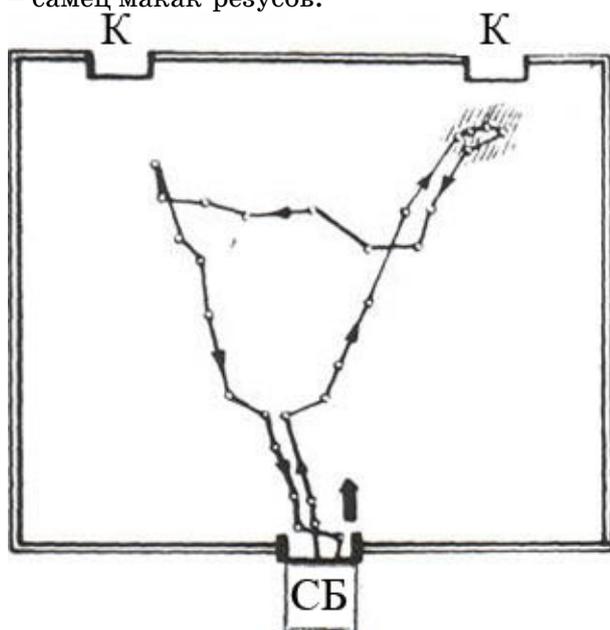


Рис. 1. Схема экспериментальной установки для изучения конкурентного поведения обезьян при выполнении инструментальной реакции пищедобывания.

Примечание: К – кормушки; СБ – стартовый блок; стрелки – путь перемещения обезьян в экспериментальной камере.

В условиях наименьшей конкуренции, при одновременном подкреплении из двух кормушек, в парах доминант – субдоминант, независимо от биологического вида и пола животного, устанавливалось относительное равенство в овладении приманкой (рис. 2 а, б). Каждая особь в данных условиях экспе-

римента могла подкрепляться дважды, что составляет 200%. Соотношение подкреплений в паре между обезьянами Альфа и Бета составляло 102,7% и 97,3% соответственно. В другой паре особей Альфа и Гамма распределение подкреплений было примерно такое же: 99,7% и 98% (в некоторых случаях доминант и сам не брал пищу, и не позволял субдоминантной особи).

Совершенно иначе складывались взаимоотношения в паре между двумя субдоминантными особями (рис. 2 в). Активность обезьяны Бета значительно (в 1,7 раза) превышала активность Гаммы 1. Среднее число подкреплений между Бетой и Гаммой 1 составляло 128,3% и 71,7%. На рис. 3 видно, что та же тенденция, но более чётко выраженная, отмечалась между 2-мя низкоранговыми субдоминантами – Гаммой 1 и Гаммой 2 (159% и 41% соответственно). Таким образом, даже в условиях наименьшей конкуренции, в паре субдоминантных особей резко нарушено равновесие сторон при пищевом подкреплении.

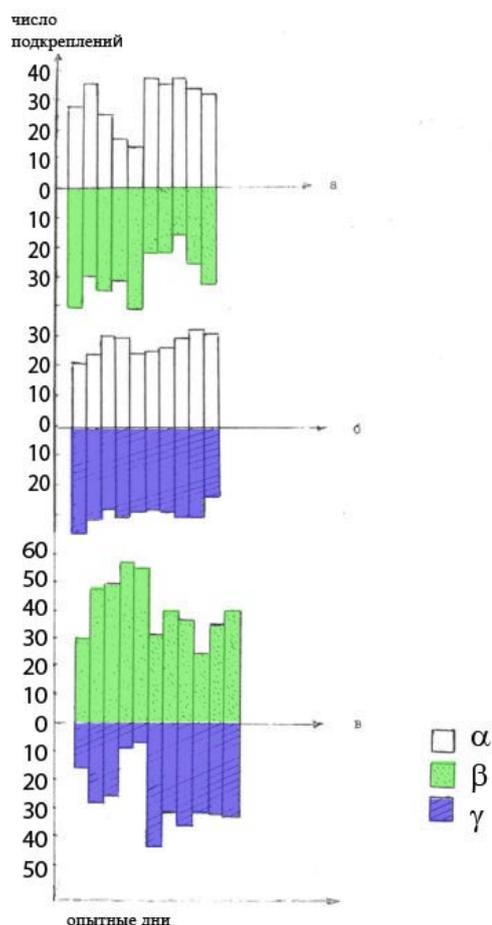


Рис. 2. Динамика правильного выбора двух кормушек из двух для пары обезьян.

Примечание: а – обезьяны Альфа и Бета; б – Альфа и Гамма; в – Бета и Гамма. По оси абсцисс – номер опыта, по оси ординат

– число подкреплений для каждой особи.

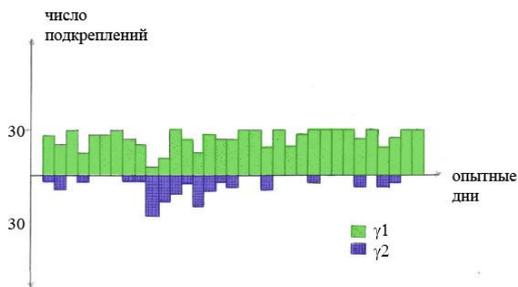


Рис. 3. Динамика правильного выбора двух кормушек из двух для пары низкоранговых обезьян.

Примечание: Гамма 1 – самец павиана-гамадрила; Гамма 2 – самец макаки-резуса. По оси абсцисс – номер опыта; по оси ординат – число подкреплений.

В следующей серии экспериментов с выбором одной заряженной кормушки из двух условия конкуренции за овладение приманкой ужесточались: уменьшалась возможность подкрепления для каждой из конкурирующих особей (100% уровень вместо 200%), тем самым усиливалось нервно-мышечное и эмоциональное напряжение. В этих условиях эффективность деятельности каждой обезьяны снижалась: уменьшался процент правильных решений и увеличивалось число ошибок в индивидуальном опыте. Для особей Альфа – 90% и 10%; Бета – 65% и 35%; Гамма 1 – 80% и 20%; Гамма 2 – 85% и 15% соответственно. Характер отношений между членами пары резко менялся. Устанавливалась четко выраженная конкуренция между лидером – особью Альфа – и другими субдоминантами. Подчиненные обезьяны могли подкрепляться ровно настолько, насколько это позволяла доминантная особь: для обезьяны Бета подкрепление составляло 37%; для Гамма 1 – 30%; для Гамма 2 – 28%. В случае взаимодействия двух субдоминантных особей (Бета и Гамма 1, а также Бета и Гамма 2) устанавливались новые определенные отношения «доминант – субдоминант» (89% – 11%, а также 91% – 9% соответственно). Во всех парах подопытных животных в условиях жесткой конкуренции за пищу увеличивалось количество локомоторных движений, агрессивно-контактных элементов, вокализаций, мочеиспусканий. Поведенческая парадигма доминантной особи оставалась неизменной.

Для субдоминантных животных характерно изменение линии реагирования, а

именно перебор стратегий поведения. В одном варианте наблюдалась смещенная активность: реализация инструментальной реакции пицедобывания у заведомо пустой кормушки или у кормушки, из которой только что изъята пища. В другом варианте регистрировался отказ животного возвращаться в стартовый блок или уходить от кормушек. В третьем – использование ошибки доминанта: из оставшейся заряженной кормушки извлекалось подкрепление, за которое со стороны лидера тут же следовало наказание и отнятие пищи. В четвертом варианте имел место отказ животного выходить из стартовой камеры. Такое поведение было характерно особенно для подчиненных особей павианов. Так, у самки павиана-гамадрила Беты в ходе одного из экспериментов произошло резкое нарушение локомоций задних конечностей. Восстановительный период в этом случае продолжался 5 дней. Таким образом, результаты этой серии опытов показали, что, независимо от вида обезьян, чем ближе ранги конкурирующих особей, тем выше конкуренция, особенно резко она выражена между самыми низкоранговыми животными: соотношение подкреплений от 1:1,6 до 1:7. Вероятно, это следствие начала формирования новых иерархических рангов.

В ходе дальнейших исследований по ужесточению условий конкуренции и усилению стрессовых воздействий в схему эксперимента вводилась временная задержка между сигналом и возможностью подкрепления от 4 секунд до 4 минут. Небольшие интервалы времени (от 4 до 60 секунд) практически не сказывались на успешности выполнения опытной задачи доминантной особью. Правильный выбор составлял 85%–90%. Увеличение времени задержки подкрепления до 2–2,5 минут вызывало, прежде всего у лидирующей особи, изменение характера поведения: устанавливался либо латерализованный выбор одной и той же кормушки, либо челночное их чередование. В этом случае число подкреплений не опускалось ниже 50%. Эта ситуация значительно облегчала положение подчиненным особям, так как возможность подкрепления у них увеличивалась (до 20%). Однако именно это обстоятельство вызывало рост агрессивности доминанта к напарнику в виде участвующих драк, покусываний, криков, отнятия пищи.

На следующем этапе опытов увеличивалось время отсрочки подкрепления до 4 минут, что усиливало нервно-эмоциональное напряжение взаимоотношений особей в паре

– возростала сила конфликтов, которые, в большинстве случаев, заканчивались полным отказом от участия в эксперименте обеих обезьян. Таким образом, фактор задержки подкрепления (особенно длительные интервалы времени) обострял напряжённость между обезьянами в конкуренции за корм. Наибольшие отклонения в поведении наблюдались у доминантной особи, что свидетельствует о более высокой адаптивности субдоминантных животных к крайне сложным стрессовым ситуациям.

Во второй серии экспериментов по моделированию острого эмоционального стресса самцов павианов перед иммобилизацией предварительно помещали в вольерные клетки группами по 3 особи для стабилизации внутригрупповых отношений. Только после этого периода проводилось экспериментальное тестирование социальных рангов обезьян в группе с помощью таких поведенческих параметров, как частота и направленность груминга, агрессии, подставлений, очерёдность подхода к корму. Иммобилизация самца-доминанта происходила на глазах у подчинённых особей, что являлось мощным стрессовым фактором. Сразу после иммобилизации доминанта возвращали в вольерную клетку к собственной группе и в течение двух часов регистрировали групповое и индивидуальное поведение. Оказалось, что внутригрупповые отношения были резко нарушены: изменялась система жёсткой иерархии, отсутствовал груминг и проявление доминантности, наблюдалась общая заторможенность, скованность поз. В группе отмечалось снижение аг-

рессивности, за счёт смещённой активности в виде почёсывания, покусывания собственной лапы или жевания губы, маятникообразные движения головой.

Индивидуальное поведение каждого животного, находящегося в стационарной клетке, также менялось. Оно выражалось в снижении локомоторной активности – продолжительном сидении или лежании, а также поглощении пищи в лежачем положении. У павианов средних социальных рангов поведение изменялось существенней, чем у доминанта и самого низкорангового животного (табл. 1). Макаки-резусы более устойчивы к стрессу, чем павианы-гамадрилы, так как их поведение нормализовалось уже через 36 часов после иммобилизации, в отличие от 72 часов, необходимых павианам.

Анализ результатов. Приведённые результаты получены при исследовании поведенческого ответа у обезьян разного социального ранга и вида. Наличие жёсткой социальной иерархии в отношениях между особями в популяциях высших и низших антропоидов выражалось, прежде всего, в существовании приоритета или «права сильного» в отношении поедания пищи, особенно в условиях ограниченных пищевых ресурсов [8]. Однако этот вопрос является, несомненно, более сложным и не может решаться однозначно для всех условий существования приматов. Такие моменты экспериментальной ситуации, как степень напряжения при конкуренции за пищу и непродолжительная иммобилизация животного являлись сильными нервно-эмоциональными факторами.

Таблица 1.

Частота проявления некоторых форм поведения павианов-гамадрилов в норме и после иммобилизации у доминантной (Д) и субдоминантной (СД) особях среднего ранга в % от общей активности.

| Поведение | Норма | | Стресс | | Через 2 часа | | Через сутки | |
|-------------|-------|-------|--------|------|--------------|-------|-------------|-------|
| | Д | СД | Д | СД | Д | СД | Д | СД |
| Отдых | 36,25 | 29,23 | - | - | 48,74 | 51,26 | 27,38 | 43,78 |
| Локомоции | 2,45 | 5,37 | 6,29 | 9,46 | 6,23 | 19,63 | 2,61 | 7,89 |
| Питание | 0,60 | 0,70 | - | - | 2,41 | 3,52 | 2,38 | 1,36 |
| Дружелюбное | 8,92 | 14,42 | - | - | 10,31 | 10,01 | 4,52 | 12,31 |
| Агрессивное | 44,33 | 10,78 | 13,65 | 2,50 | 29,43 | 4,50 | 58,56 | 5,85 |
| Замещающее | - | 7,54 | 53,28 | 9,82 | 2,37 | 11,45 | - | 8,33 |

| | | | | | | | | |
|--------------|------|-------|-------|------|------|---|------|-------|
| Другие формы | 7,45 | 31,96 | 26,78 | 78,2 | 0,51 | - | 4,55 | 20,18 |
|--------------|------|-------|-------|------|------|---|------|-------|

В первой серии опытов по конкурентному пищедобыванию величина стрессирующего воздействия при предъявлении пары заряженных приманкой кормушек двум обезьянам была существенно ниже, чем при выборе одной кормушки из двух. В условиях высокой вероятности подкрепления в паре животных с чётко установленным статусом, независимо от вида, субдоминант имел почти равную возможность овладения приманкой, наряду с лидирующей особью (рис. 2 а, б).

Деятельность подчинённых обезьян в этом случае полностью зависела от эффективности деятельности доминанта. И только между двумя субдоминантными животными возникала высокая степень эмоционального напряжения, несмотря на достаточность предъявляемого пищевого подкрепления. Такой эффект обусловлен началом установки рангов в микрогруппе обезьян в новой ситуации (рисунок 2 в).

Введение в эксперимент условий, ограничивающих пищевые ресурсы (выбор одной кормушки из двух) и затрудняющих доступ к ним (длительные задержки подкрепления), стало мощным стрессирующим фактором, изменившим не только поведение каждой особи, но и взаимоотношения между ними. При выборе одной кормушки из двух в отношениях «доминант – субдоминант» паритет подкрепления не сохранялся, а проявлялось отчётливое преимущество лидирующей особи. Подчинённое животное вынуждено было всё время менять тактику своего поведения, перебирая различные варианты. В этих же условиях между двумя субдоминантными особями усиливался накал конкуренции. Он выразился в увеличенной латерализации характера подкрепления по сравнению с ситуацией выбора двух кормушек из двух. Непродолжительные задержки подкрепления до двух минут существенно дифференцировали характер индивидуального поведения обезьян. Доминантное животное, не справляясь с экспериментальной ситуацией, предпочитало для себя простейший вариант – латерализованный выбор кормушек, что, в свою очередь, способствовало эффективности пищедобывания субдоминантного животного. Однако, именно это обстоятельство стимулировало усиление агрессии лидера по отношению к подчинённой особи. У последней отмечалось наиболее сильное отклонение поведения от нормы – смещённая активность, вокализации, мочеиспускания.

Всё это может свидетельствовать о низкой адаптивности к стрессу животных с низким статусом. Длительные интервалы задержек подкрепления (до 4 минут) настолько обострили конфликтную ситуацию в паре обезьян, что у обеих наступал полный отказ от выполнения экспериментальной задачи.

Поведение конкурирующей пары животных в стрессовых условиях опыта выявило их видовую специфику. У павианов (даже самок, которые резистентны к стрессу больше, чем самцы) фиксировались значительные отклонения поведения: от высокой двигательной, вокализационной активности до резкого нарушения локомоций. Макаки-резусы, обладающие гибкой системой ранговых отношений, лучше адаптировались в конфликтной ситуации [9; 10; 2].

Изучение поведения обезьян в условиях моделирования стресса путём иммобилизации особей показало также видовую разнокачественность животных. Макаки-резусы значительно устойчивее к экстремальным факторам, чем павианы-гамадрилы: восстановление уровня поведения до нормы у них проходило в более короткие сроки (36 и 72 часа соответственно). Эти факты свидетельствуют о том, что способность к переживанию стресса связана с типом социальной организации вида. Кроме того, показана зависимость устойчивости к стрессу также и от иерархического статуса особи: легче эмоционально напряжённые ситуации переносят самые высоко- и низкоранговые самцы.

Таким образом, изучение поведения обезьян в стрессовом и раннем постстрессовом периоде выявило неодинаковую резистентность, связанную с социальным статусом и видом. Однако следует учитывать, что взаимосвязь обезьян в микрогруппах приводит к модификации поведения не только особи, подвергнутой воздействию повреждающего фактора, но и другого партнёра – члена группы. В зависимости от социального ранга обезьяны в группе, эффект может быть различным. Причиной этого является связь функционального состояния особи с социально-иерархической структурой микро- и макропопуляций.

Вывод. Степень эмоционального напряжения при конкуренции и длительный диапазон оперативного удержания информации, а также непродолжительная иммобилизация павианов-гамадрилов и макаков-резусов являются теми факторами, которые вызывают

стрессовые состояния у обезьян. Специфичность реагирования в этих условиях зависела от вида и социального статуса приматов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бутовская М.Л., Дерягина М.А., Чалян В.Г., Чирков А.М., Старцев В.Г. Этологические аспекты изучения моделей острого эмоционального стресса у обезьян // Мат-лы Всес. научн. конф. «Использование моделей патологических состояний при поиске биологически активных препаратов». М., 1983. Ч.1. С.96.
2. Дерягина М.А. Эволюция поведения приматов. Автореф. докт. диссерт. М., 1997.
3. Кения В.М. Формирование взаимозависимых пищедобывательных реакций у низших обезьян. ЖВНД, 1984. Т.2. В.4. С. 863.
4. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. М., 1983.
5. Кортнетов А.Н., Самохвалов В.П., Коробов А.А. Этология в психиатрии. Киев, 2001.
6. Моисеева Л.А. О взаимоотношениях низших антропоидов в микрогруппах переменного состава при пищедобывании / Физиол. ж. 1992. Т. 8. В. 7. С. 104.
7. Моисеева Л.А. О видовой и ранговой устойчивости обезьян к стрессовым воздействиям // Сб.: Адаптация организма к неблагоприятным условиям среды обитания. СПб, 2002.
8. Щербатых Ю.В. Психология стресса. М.: Эксмо, 2006.
9. Kummer H. / Primate societies Group techniques of ecological adaption. Chicago, 1971.
10. Vessey S.H. Dominance among rhesus monkeys. // Political Psychology. 1994. N. 5. P. 623.

УДК 159.9:796.01

Егоров В.В.

ВЛИЯНИЕ СОСТОЯНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАСКЕТБОЛИСТОВ-ЮНИОРОВ*

Аннотация. В статье излагаются результаты исследования эффективности соревновательной деятельности баскетболистов в зависимости от состояния тревожности. Особое внимание уделяется изучению компонентного состава и уровня тревожности у различных подгрупп («более успешных» и «менее успешных») спортсменов. На основании полученных данных даются практические рекомендации по управлению психическим состоянием баскетболистов-юниоров в процессе соревнований.

Ключевые слова: успешность соревновательной деятельности, личностная тревожность, ситуативная тревожность, персональный статус игрока.

V. Egorov

INFLUENCE OF THE CONDITION OF UNEASINESS ON EFFICIENCY OF COMPETITIVE ACTIVITY OF BASKETBALL PLAYERS-JUNIORS

Abstract. In article results of research of efficiency of competitive activity of basketball players depending on an uneasiness condition are stated. The special attention is given to studying of componental structure and level of uneasiness at various subgroups (“more successful” and “less successful”) sportsmen.

On the basis of the received data practical recommendations about management of a mental condition of basketball players-juniors in the course of competitions are made.

Key words: success of competitive activity, personal uneasiness, situational uneasiness, the personal status of the player.

Интерес к проблемам психического стресса и тревоги в спорте постоянно растёт, появляются всё новые разработки, методики, подходы. И это понятно, так как для достижения высоких результатов в современном спорте при разносторонней подготовке (физической, технической, тактической) большинства спортсменов зачастую решающую роль играет психическое состояние соревнующихся.

Анализ литературных источников показал, что подавляющее большинство авторов [10; 12; 16; 18; 21] используют термин «тревога» в двух основных взаимосвязанных значениях, различая тревогу как эмоциональное состояние и тревогу или, точнее, тревожность как относительно устойчивое свойство личности.

Тревога как эмоциональное состояние возникает в ситуациях неопределённой опасности, угрозы и субъективно проявляется в ожидании неудач, в мрачном предчувствии,

* © Егоров В.В.

напряжённости, беспокойстве, неуверенности в себе, сопровождаясь, в связи с этим, активацией вегетативной нервной системы. Состояние тревоги характеризуется также различной интенсивностью и изменчивостью во времени.

Тревожность как свойство личности означает относительно устойчивые индивидуальные различия в склонности субъектов испытывать состояние тревоги. Индивиды с высоким уровнем тревожности более подвержены влиянию стрессоров и склонны переживать состояния тревоги большей интенсивности и значительно чаще, чем индивиды с низким уровнем личностной тревожности. Также в исследованиях личностной тревожности отмечается, что индивидуальные различия в склонности к проявлению состояния тревоги в значительной степени ситуативны, то есть могут проявляться в одном классе ситуаций и не проявляться в другом.

Таким образом, различают ситуативную тревожность и общую личностную тревожность. При этом подчёркивается, что общая личностная тревожность характеризуется устойчивой склонностью субъекта воспринимать больший круг ситуаций как угрожающие, а ситуативная тревожность возникает лишь в определённых ситуациях и связана с особенностями восприятия специфических ситуативных стрессоров.

Действительно, разные люди по-разному восприимчивы к различным видам стресс-факторов, среди которых наиболее часто упоминаются в научной литературе [2; 5; 9; 13; 14; 15; 16; 22] следующие:

- а) ситуации межличностных отношений, в которых оценивается личностная адекватность (ситуация экзамена, соревнования);
- б) ситуации конфликта противоположных тенденций;
- в) несоответствие требований деятельности возможностям субъекта;
- г) новые, необычные ситуации, неожиданные обстоятельства;
- д) ситуации, связанные с опасностью получения физической травмы, и другие.

В исследованиях многих авторов [3; 5; 15; 17; 21] раскрывается влияние состояния тревоги на эффективность и надёжность деятельности. Подтверждается факт, что динамика состояния тревоги коррелирует с результативностью деятельности. Чрезмерно интенсивная тревожность связана с существенными изменениями физиологических параметров (вегетативные и биохимические сдвиги в сторону увеличения, произволь-

ные изменения в двигательной сфере и т. д.), психических функций (тормозится интеллектуальная активность, снижается сознательный контроль в выборе действия, уменьшается самоконтроль и саморегуляция двигательных действий, рассеивается внимание и т. д.). Низкая тревожность говорит о недостаточной мотивации деятельности, недостаточной мобилизации систем, обеспечивающих динамические процессы. Такие проявления, в свою очередь, влияют на качество выполняемых действий и величину прилагаемых усилий.

Несмотря на обширность литературы по данной проблеме, следует заметить, что в области баскетбола проблема тревоги изучалась недостаточно. В связи с этим ощущается необходимость дальнейшего исследования тревоги у спортсменов-баскетболистов.

В данной статье излагаются результаты анализа состояния тревожности у квалифицированных (КМС) баскетболистов-юниоров (17-18 лет), игроков БК «Динамо МО», участвующих в чемпионате ДЮБЛ.

Задачи, методика и организация исследования. В работе были поставлены следующие задачи:

- 1) выявить зависимость эффективности соревновательной деятельности баскетболистов от состояния тревожности и её отдельных компонентов;
- 2) разработать рекомендации тренерам и спортсменам по использованию методики Ю.Л. Ханина для управления состоянием спортсменов.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования.

1. Анализ литературных источников.
2. Метод экспертных оценок использовался для выявления эффективности деятельности баскетболистов. Экспертами были: старший тренер команды – исследователь, ассистент тренера и сами спортсмены. Эффективность оценивалась в баллах по 4-балльной шкале (1 – плохо; 2 – удовлетворительно; 3 – хорошо; 4 – отлично).
3. Анкетирование с помощью методики Ю.Л. Ханина. Методика использовалась для диагностики отношения спортсменов к предстоящему соревнованию (ОПС). Она позволяет осуществить компонентный анализ личностной тревожности спортсмена. Компоненты тревожности включают уверенность спортсмена в своих силах (УВ), оценку спортсменом собственных возможностей с позиции членов игрового коллектива (трене-

ров, товарищей по команде) (ДР), оценку возможностей соперника (СП), показатель желания участвовать и значимость соревнования (ЗН).

4. Метод математической статистики (усреднение и сравнение достоверности различий).

Для решения поставленных задач проводилось анкетирование двенадцати квалифицированных баскетболистов-юниоров. Всем испытуемым за 2 часа до старта, перед каждой игрой чемпионата России команд ДЮБЛ в сезоне 2006-2007 гг. выдавались анкеты для регистрации своих ответов. Команда провела 20 игр. Анализировались 206 анкет.

Результаты исследования. Для анализа успешности данные экспертных оценок и самооценок на каждого из спортсменов усреднялись. Далее проводилось ранжирование игроков по показателю успешности. Ранжированная группа разделялась на две подгруппы: 1) «более успешные», 2) «менее успешные» спортсмены. Критерием для деления было наличие (отсутствие) высокой и стабильной эффективности игровой деятельности. В первую группу входили более опытные спортсмены. Предполагалось использовать в дальнейшем данный приём группировки по успешности для сравнительной оценки пока-

зателей тревожности.

В работе получены данные экспертных оценок успешности для каждого игрока ($n = 12$) в ходе чемпионата ДЮБЛ. Игры чемпионата разделены на встречи с «трудными» и «лёгкими» соперниками (трудность соперника определялась по успешности его выступлений в соревнованиях и по уровню квалификации основного состава игроков этой команды).

Средний показатель успешности общей выборки спортсменов составил 3,15 балла. Это свидетельствует о том, что успешность команды в целом оценивалась выше, чем оценка «хорошо» (рис. 1). Интересно, что имеется значительная разница между усреднёнными оценками успешности в играх с «трудным» и «лёгким» соперником (с «трудным» – 2,97 балла, с «лёгким» – 3,32 балла). Разница составляет – 0,35 балла или 11% от средней успешности команды. Спортсмены разных подгрупп существенно отличаются друг от друга по степени успешности. Спортсмены первой группы имеют средний показатель успешности $3,51 \pm 0,02$. Спортсмены второй группы – $2,88 \pm 0,004$.

Различия достоверны при $p = 0,001$. Таким образом, можно утверждать, что уровень успешности в обеих группах качественно различается.

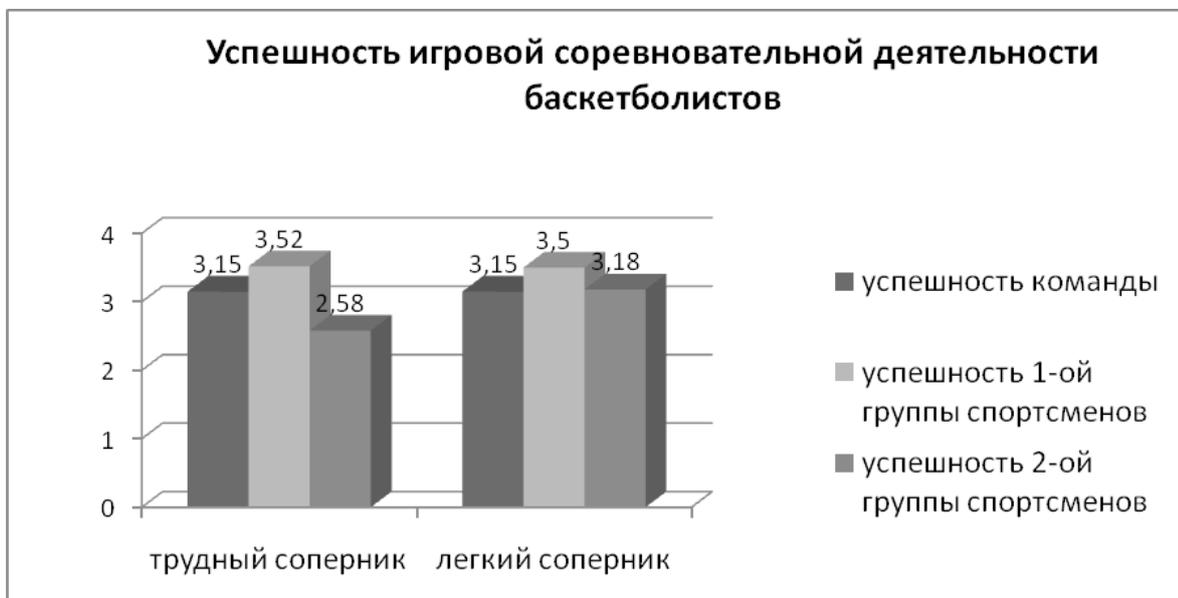


Рис. 1. Результаты анализа успешности каждой из подгрупп с «трудным» и «лёгким» соперником показывают, что спортсмены первой группы выступают стабильно и эффективно как с «лёгким», так и с «трудным» соперником (3,52 – с «трудным» соперником; 3,50 – с «лёгким» соперником). Иная картина обнаруживается у спортсменов второй группы. С «лёгким» противником они выступают более успешно (2,58 – с «трудным» соперником; 3,18 – с «лёгким» соперником). Поэтому можно утверждать, что значительная доля неуспешности в общем её балансе приходится на спортсменов второй группы, что особенно ярко проявляется во встречах с «трудным» соперником.

Интересно было бы проследить, каковы различия в уровне тревожности у спортсменов каждой из подгрупп и выяснить, не является ли высокая тревожность одной из причин снижения успешности. Решению этой задачи посвящён следующий этап работы.

Средний уровень тревожности на всю команду составил 13,47 балла. Данная выраженность тревожности существенно не отличается от её уровня, установленного для спортсменов игровых видов спорта (13,24 балла по Ю.Л. Ханину, 1980). В то же время обнаружены существенные различия у спортсменов с высокой успешностью (1 подгруппа – «успешная») и сниженной успешностью (2 подгруппа – «менее успешная»).

Оказалось, что успешность действий отдельных спортсменов и уровень их тревожности находятся в линейной связи друг с другом. Для каждой из подгрупп («успешной» и «менее успешной») тревожность составила 11,73 балла и 14,80 балла. Таким образом, спортсмены первой подгруппы менее тревожны по сравнению со средним показателем; спорт-

смены второй подгруппы более тревожны. Аналогично обнаружены различия уровней тревожности при встречах спортсменов каждой из подгрупп с «трудным» и «лёгким» соперником (соответственно 12,43 и 10,64 балла для первой подгруппы и 15,75 и 13,88 для второй подгруппы) – рис. 2. Таким образом, у спортсменов первой подгруппы уровень тревожности, даже при встрече с «трудным» соперником, хотя и несколько повышается, но не достигает средней статистической нормы для спортсменов-игроков (по Ю.Л. Ханину). У спортсменов же второй группы он резко завышен во встречах с «трудным» соперником и приближается к средней статистической норме лишь при встрече с «лёгким» соперником. Это свидетельствует о высокой стрессогенности ситуаций столкновения с «трудным» соперником для спортсменов второй подгруппы. По-видимому, нестабильность успешности их игровых действий в определённой степени обуславливается психологическим фактором – повышенной тревожностью.

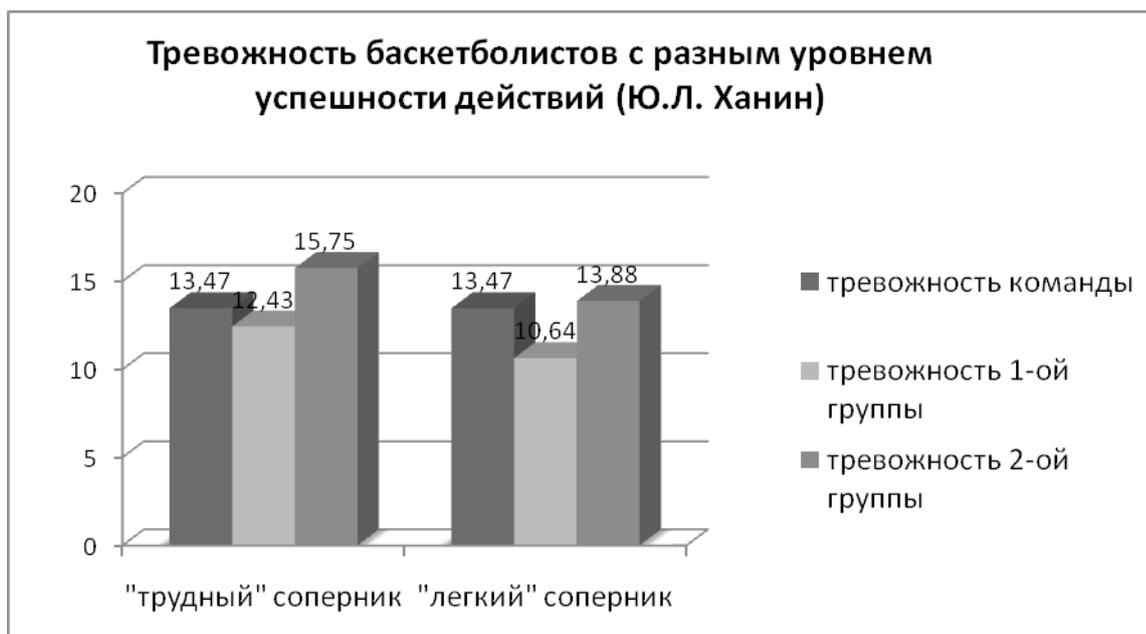


Рис. 2. Методика Ю.Л. Ханина, как известно, позволяет осуществить компонентный анализ личностной тревожности спортсмена. В табл. 1 представлены данные, характеризующие спортсменов двух подгрупп (1 – со стабильно высокой успешностью; 2 – со сниженной успешностью игровой деятельности) в столкновении с «трудными» и «лёгкими» соперниками по вышеуказанным компонентам тревожности.

Компоненты личностной тревожности у баскетболистов (по методике Ю.Л. Ханина)

| Подгруппы спортсменов | Компоненты тревожности | | | | | | | |
|--------------------------------------------------------|------------------------|---------------|------|---------------|------|---------------|------|---------------|
| | УВ | | ДР | | СП | | ЗН | |
| | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1. «Стабильно успешные» спортсмены | 1,94 | 1,60 (18%) | 2,32 | 1,69 (27%) | 4,18 | 3,51 (16%) | 3,99 | 3,83 (4%) |
| 2. Спортсмены со сниженной успешностью и стабильностью | 3,47 | 2,52 (27%) | 3,87 | 3,38 (13%) | 5,13 | 3,88 (24%) | 3,26 | 4,08 (25%) |

Обозначения:

1 – игры с «трудным» соперником;

2 – игры с «легким» соперником;

% – процент изменения уровня выраженности показателя при встрече с «легким» соперником по сравнению с «трудным»;

УВ – уверенность спортсмена в своих силах;

ДР – оценка спортсменом собственных возможностей с позиции членов игрового коллектива (тренеров, товарищей по команде);

СП – оценка возможностей соперника;

ЗН – показатель желания участвовать и значимость соревнования.

Обнаружена следующая закономерность: уверенность *стабильно успешных* спортсменов значительно превышает уверенность спортсменов менее эффективной подгруппы (по средним показателям в 1,5 раза). Эта тенденция проявляется особенно отчетливо при сравнении показателей уверенности у обеих подгрупп во встречах с «трудным» соперником (превышение почти в 2 раза). Характерно, что сдвиг уверенности в сторону её повышения при встрече с «лёгким» соперником, по сравнению со встречами с «трудным» соперником, значительно более выражен у «менее успешных» спортсменов (повышение на 27%). У «стабильно успешных» спортсменов он составляет лишь 18%. Это указывает не только на стабильность успешности игровых действий данных спортсменов, но и на стабильность такого важного психорегулирующего механизма, каким является уверенность спортсмена. Если перевести указанные выше балльные оценки уверенности в оценку

по 100% шкале уверенности, то оказывается, что спортсмены со сниженной успешностью игровых действий при встрече с «трудным» соперником оценивают свою уверенность на уровне 50%. Как известно, данный уровень уверенности близок к «отказу» от игровой активности, что обычно проявляется в резком снижении инициативности, целеустремлённости, настойчивости.

Оценка спортсменом собственных возможностей с позиции других членов коллектива обнаружила, что спортсмены «стабильно успешной» подгруппы убеждены в своём высоком статусе. Их статус почти в 2 раза выше, чем у представителей подгруппы со сниженной успешностью. Особенно высокую статусную оценку с позиции других людей они ожидают при встречах с «лёгким» соперником.

Наиболее существенным фактором является обнаружение чрезмерно низких статусных «ожиданий» по поводу собственных способностей у спортсменов со сниженной успешностью при встречах с «лёгким» соперником. Это указывает на их заниженную самооценку, которая формируется под влиянием негативных оценок их деятельности со стороны членов спортивной команды. Связанная с этим высокая потребность в поддержке и одобрении должна учитываться тренером в целях повышения уровня их готовности к соревновательной борьбе.

Анализ оценки возможностей соперника как одного из показателей тревожности обнаружил, что «стабильно успешные» спортсмены оценивают своего соперника как достаточно трудного, способного оказать достойное сопротивление. «Лёгкий» соперник оценивается средним баллом трудности

(3,5 балла по 7-балльной шкале), «трудный» противник оценивается баллами, несколько превышающими средний уровень (4,2 балла).

Спортсмены со сниженной успешностью оценивают соперника как «трудного», однако, их оценки не очень резко отличаются от оценок спортсменов *стабильно успешной* группы (превышение в 1,14 раза). По-видимому, сила соперника, как наиболее очевидный объективный критерий трудности соревновательной борьбы, находит более адекватное отражение в сознании спортсмена со сниженной эффективностью игровых действий, чем его представление о собственных возможностях (уверенность в себе, статус в глазах других людей).

Самооценка уровня выраженности мотивации спортивной деятельности (желание соревноваться, вести борьбу с противником) как компонент готовности у *стабильно успешных* спортсменов отличается достаточно высокой выраженностью (показатели выше среднего – 3,9 балла по 7-балльной шкале) и относительной независимостью от силы соперника. У менее эффективных спортсменов данный показатель в своём среднем выражении (без учёта фактора силы соперника) достигает близкой выраженности (3,7 балла). Более существенные различия отмечаются при рассмотрении выраженности мотивации в играх с «трудным» и «лёгким» соперником. У данных спортсменов сильный соперник вызывает заметное снижение мотивации (в 1,25 раза). Эта особенность, отличающая спортсменов со сниженной успешностью, объясняется, по-видимому, влиянием резко сниженной уверенности в себе.

Практические рекомендации.

1. Для повышения успешности и стабильности участия баскетболистов в игре необходимо в процессе психологической подготовки спортсменов учитывать уровень их личностной тревожности. Особенно важно осуществлять мероприятия, способствующие снижению неадекватно высокой тревожности, которая свойственна спортсменам, не имеющим большого опыта соревновательной борьбы, входящим в группу запаса.

2. При разработке психолого-педагогических средств коррекции повышенной тревожности следует учитывать, что спортсмены, которые характеризуются данной особенностью, чрезвычайно низко оценивают свои собственные возможности, склонны преувеличивать возможность негативных оценок своей соревновательной деятельности со стороны

тренера и товарищей по команде, имеют тенденцию по этой причине к снижению игровой активности (целеустремлённости, настойчивости, инициативности, желания бороться за победу и т. п.). В то же время они достаточно правильно оценивают трудность борьбы с соперником и сохраняют высокий уровень мотивации при встречах с «лёгким» соперником, что даёт возможность тренеру использовать эти позитивные особенности их психики.

3. Для преодоления неприятных последствий повышенной личностной тревожности и снижения её уровня до адекватных границ необходимо, прежде всего, обеспечить условия для приобретения спортсменами опыта соревновательной борьбы, что может быть достигнуто за счёт более частого ввода игрока в соревновательный процесс. Возникающие в связи с этим временные издержки в результативности команды должны в будущем с лихвой окупиться.

Поскольку спортсмены с повышенной тревожностью особенно нуждаются в поддержке и одобрении, важно всемерно укреплять их авторитет, подчёркивать их успешные результаты, оберегать их от излишней негативной оценки со стороны товарищей по команде, к которой они особенно чувствительны.

В установке на игру, в общении (в периоды минутных перерывов) важно проводить воздействия на спортсменов, внушающие им уверенность в собственных силах, ставить перед ними чёткие технико-тактические задачи, отвлекать от факторов, нагнетающих чрезмерную ответственность, особую личностную значимость их игрового поведения, завышенное представление о трудности борьбы с противником и т. п. Спортсменов необходимо обучить приёмам саморегуляции в минуты неблагоприятных эмоциональных состояний (аутогенная тренировка). В разборе итогов игр следует акцентировать внимание спортсменов на сильных сторонах их выступления и давать чёткие рекомендации по устранению допущенных ошибок, указывая на возможность их исправления.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бакеев В.А. О тревожно-внушаемом типе личности. «Новые исследования в психологии». 1974. №1.
2. Варданян К.Н., Лалаян А.А. Очерки по психологии баскетбола. М.: ФиС, 1964.
3. Вяткин Б.А. Материалы второго Всесоюзного симпозиума «Психический стресс в спорте». Пермь, 1975.
4. Вяткин Б.А. Управление психическим стрессом в спортивных соревнованиях. М.: ФиС, 1981.

5. Гиссен Л.Д. О нервно-психическом состоянии спортсменов перед ответственными соревнованиями. Журнал «Теория и практика физической культуры»: ФиС., 1966. №6.
6. Дашкевич О.В., Зобков В.А. Управление психическим компонентом состояния готовности в легкоатлетическом юношеском спринте. Теория и практика физической культуры. 1980, №3.
7. Дашкевич О.В. Психические состояния спортсменов: деятельный подход / Тезисы докладов научного симпозиума «Проблемы психических состояний в спорте»: Цахкадзор, 1987.
8. Егоров В.В. Эффективная деятельность баскетболистов в зависимости от ситуативной тревожности / Дипл. раб. М.: ГЦОЛИФК, 1985.
9. Киселев Ю.Я. Психологические проблемы предсоревновательной готовности спортсмена к ответственным соревнованиям. Л., 1977.
10. Левитов Н.Д. Психическое состояние беспокорства, тревоги / Вопросы психологии. 1969. №1.
11. Мохамед Лотфи, Мохамед Таха. Эффективность средств психологической подготовки баскетболистов / Дисс. М.: ГЦОЛИФК, 1981.
12. Наенко Н.И. Психическая напряженность. М., 1976.
13. Найдиффер Р.Н. Психология соревнующегося спортсмена. М.: ФиС, 1979.
14. Плахтиенко В.А., Блудов Ю.М. Надежность в спорте. М.: ФиС, 1983.
15. Родионов А.В. Влияние психологических факторов на спортивный результат. М.: ФиС, 1983.
16. Спилбергер Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Стресс и тревога в спорте: Междунар. сб. М.: ФиС, 1983.
17. Стресс и тревога в спорте: Международный сб. / Сост. Ханин Ю.Л. М.: ФиС, 1983.
18. Суворов В.В. Психофизиология стресса. М., 1975.
19. Ханин Ю.Л. Исследование тревоги в спорте / Вопросы психологии. 1978. №6.
20. Ханин Ю.Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. Л., 1976.
21. Ханин Ю.Л. О срочной диагностике состояния личности в группе / Журнал «Теория и практика физической культуры». М.: ФиС, 1977. №8.
22. Ханин Ю.Л. Психология общения в спорте. М.: ФиС, 1980.
23. Черникова О.А., Дашкевич О.В. Активная саморегуляция эмоциональных состояний спортсмена. М.: ФиС, 1970.
24. Черникова О.А. Соперничество, риск, самообладание в спорте. М.: ФиС, 1980.
25. Шульга Т.И. Особенности волевой регуляции в процессе овладения профессиональной деятельностью. // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки» №2. 2009. С. 85-92.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922:001-057.4

Артемьева О.А.

ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ*

Аннотация. Представлен исторический обзор подходов к изучению социально-психологической детерминации развития науки. Определяется историко-психологический контекст данной проблемы. В качестве основания выделения основных этапов её решения рассматривается представление о смене типов научной рациональности. Обосновывается неклассический характер проблемы социально-психологической детерминации науки. Анализируются взгляды К. Маркса, М. Куна, М. Полани, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева.

ва. Обосновывается необходимость и определяются возможности постнеклассического подхода к решению проблемы в современной отечественной истории психологии.

Ключевые слова: социальная детерминация познания, социально-психологическая детерминация развития науки, тип научной рациональности, личность учёного.

O. Artemeva

HISTORY OF RESEARCH OF SCIENCE
DEVELOPMENT SOCIAL-PSYCHOLOGICAL
DETERMINATION

Abstract. The historical review of ap-

* © Артемьева О.А.

proaches to studying of social-psychological determination of development of a science is presented. The historical-psychological context of the problem is defined. The basis of allocation of the main stages of its decision is change of types of scientific rationality. Nonclassical character of the problem of social psychological determination of science is proved. K. Marx, M. Kun, M. Polany L.S. Vygotsky, S.L. Rubinshtein, B.G. Ananyev, A.N. Leontev's sights are analyzed. Necessity and possibilities of the postnonclassical approach to the problem decision in a modern Russian history of psychology are stated.

Key words: social determination of knowledge, social-psychological determination of development of a science, type of scientific rationality, person of scientist.

Социальное влияние на научное познание в психологии является общепризнанным положением современной истории психологии [7; 12; 21; 30; 31; 37]. Однако необходимо понимать, что такое видение соотношения науки и общества является относительно недавним. Сохраняют свою актуальность исследования конкретных форм, механизма, результатов социальной детерминации науки. Вместе с тем арсенал современного научного знания пополнился представлением о смене типов научной рациональности [20; 34]. Обращение к истории изучения проблемы социальной детерминации науки позволит прояснить основания научных теорий и перспективы анализа проблемы в контексте смены типов научной рациональности.

Введение понятий *классического, неклассического и постнеклассического типов научной рациональности* является результатом сравнения оснований научного знания в их ретроспективе. Классические идеалы научного знания были заложены при переходе к техногенной цивилизации и становлении таких естественных наук, как физика, химия, биология в XVII веке. Внимание исследователя сосредоточивалось на объекте исследования вне средств его познания, вне субъекта познания. В качестве объекта выступали простые, малые системы. Учёные верили в возможность построения абсолютно истинной, единой для всех картины мира, исключая субъективность. Становление неклассической науки в конце XIX – начале XX вв. было обусловлено рядом революционных открытий в естественных науках, а также возникновением кибернетики и теории систем. Фокус внимания учёных расширился за счёт

включения в него средств научного познания, осознания необходимости представления основных положений теории с указанием на метод исследования. Область исследования пополнилась сложными саморегулирующимися системами. В отличие от малых систем, такие объекты характеризуются уровневой организацией, наличием относительно автономных и переменных подсистем, массовым стохастическим взаимодействием их элементов, существованием управляющего уровня и обратных связей, обеспечивающих целостность системы. Осознаётся социально-историческая обусловленность познания, выбора его средств субъектом. Последний уже рассматривается не как дистанцированный от изучаемого мира, а как находящийся внутри него, детерминированный им. Таким образом, на этапе становления неклассической науки были заложены основания сращивания естествознания и социогуманитарных наук.

Дальнейшее развитие науки (в том числе открытия космологии, термодинамики, синергетики), коммуникации между представителями её разных отраслей, рефлексия научного познания обусловили становление постнеклассической науки в последние десятилетия XX в. Объектами исследования становятся сложные саморазвивающиеся системы, как принадлежащие к определённому классу, так и уникальные. Формируется идеал ценностно-нейтрального исследования, обеспечение которого требует прояснения связей фундаментальных внутринаучных ценностей с внеучными ценностями общесоциального характера. Таким образом, поле рефлексии научной деятельности расширяется за счёт включения не только внутринаучных, но и социальных ценностей и целей. Рассмотрим пути решения проблемы социальной детерминации науки на разных стадиях её развития.

На *классическом этапе развития науки* вопрос её социальной детерминации не ставился. Он был чужд исследователям, верящим в универсальный характер и безличностность научного знания. На этом этапе социальное влияние могло рассматриваться только как негативное, лишнее. В частности, Ф. Бэкон говорил о «помехах» истинного знания. К ним он относил «призраки» рода, пещеры, рынка, театра, то есть заблуждения, обусловленные страстями человека, навязываемые средой, возникающие в ходе общения или на основе усвоения неверных идей. На негативный характер зависимости знания

от страстей и культуры обращал внимание Р. Декарт. Предложенный им принцип субъективной достоверности предписывал ориентацию не на чужие мнения, а на создание собственных. Так противопоставлялось искажённое социальное мнение и истинное знание. Р. Декарт полагал, что сомнение поможет снести здание традиционной культуры и расчистить почву для постройки культуры рациональной. Данный подход был характерен для учёных классического типа рациональности, разграничивавших объект и субъект познания.

Руководствуясь принципами неклассической рациональности, можно осознать зависимость результатов от методов научного исследования, сознания, постигающего действительность, – от социальных обстоятельств, определяющих установки познания, ценностные и целевые ориентации. Начинаются исследования социальной детерминации науки. Это открывает путь к обнаружению социальной обусловленности регуляторов (установок, ориентаций) и средств (методов) научной деятельности.

Одной из наиболее продуктивных концепций социальной детерминации науки стала *марксистская*. Её осмыслению посвящён ряд отечественных монографий 1970-1980-х гг. Редактор одной из них – «Социальная природа познания. Теоретические предпосылки и проблемы» (М., 1979) – Н.В. Мотрошилова определяет в качестве важнейшей предпосылки исследования социальной природы и социальной детерминированности науки анализ особенностей научно-исследовательского труда как социального явления [22]. Автор оперирует понятием «*всеобщего труда*», введённого К. Марксом. Оно фиксирует, с одной стороны, историческую взаимосвязь различных этапов развития науки, непрерывность её движения, с другой – зависимость особенностей такого труда от различных общественных условий. «При взаимодействии учёного с современниками, а также в процессе своеобразного заочного «диалога» с предшественниками и потомками научное знание, передаваемое другим людям, не «отчуждается» от его творца, как это происходит с вещью-товаром» [22, 11]. Основу составляет особая для науки форма преемственности исследовательской деятельности, «взаимный обмен деятельностью».

Анализируя представления Маркса о всеобщем труде в сфере науки, Е.Я. Режабек определяет особенности отношений между его участниками [27]. Основой для их сплочения

является «индивидуальное отношение между людьми». В процессе его возникновения происходит взаимный обмен, «универсализация способностей индивида В за счёт присвоения им способности индивида А» [27, 58]. Ориентированность человека на всеобщий труд состоит в применении, затрате, расходовании своих способностей для воспитания и развития способностей других людей. С этой точки зрения, основной задачей науки становится создание не просто орудий, а новых условий производства самого субъекта. Культурно-историческим результатом духовного производства, ни с чем не сравнимым по своему социальному значению, являются новые духовные, интеллектуальные и физические качества человека. «Коллективное присвоение общественно развитых способностей здесь предшествует коллективному производству и реализуется в нём» [27, 69]. Таким образом, в марксистском подходе подчёркивается коллективный характер научной работы, подготовки её субъектов и реализации научной деятельности. Благодаря всеобщему научному труду формируется единый арсенал познавательных средств: категориальные схемы, понятийный аппарат, логический инструментарий. Они – результат всей протекшей всемирной истории. Таким образом, по Марксу, теоретические средства умственного труда являются «подлинным, личным достоянием человека, заимствованным из общественной сокровищницы» [27, 60].

Ещё одним аспектом социальности науки, с позиций марксизма, является её зависимость от общественной практики. По мнению Г.В. Старка, И.В. Ватина и Ю.Р. Тищенко, материалистический подход к решению вопроса о социальной детерминации научного познания реализуется в постановке двух проблем [32]. Первая – связана с изучением определяющей роли материального производства по отношению к науке, вторая – обусловлена определяющим значением практики для социального познания. Раскрытие роли материального производства в развитии науки связано со спецификой предмета познания. Познающему субъекту он дан не непосредственно, а задан как проблема. Поэтому проблемы, рождающиеся в ходе производственной деятельности, неизбежно определяют направление научного поиска. В частности, потребности практики в Новое время, по словам К. Маркса, широко влияют «на формирование исследовательского поля науки, причём учёные прямо откликаются на практические потребности, подчас создавая

теории, далеко опережающие практику» [32, 44]. Философы-марксисты определяют механизм влияния материального производства через духовную атмосферу эпохи: «Тенденции, потребности и интересы практической деятельности через призму духовной атмосферы либо воздействуют на личность учёного, либо через соответствующие организации промышленно-государственного комплекса проникают в институт науки. Через осознание людьми, работающими в науке, запросов общества и производства предмет научного исследования задаётся как общественно значимая проблема» [32, 45]. Помимо этого, в марксистской концепции отмечается роль практики в селекции фактов, отражаемых в теории: факты, обнаруживаемые в ходе исследования, сначала воспринимаются изолированно, независимо от сущности, лежащей в их основе; однако, по мере их накопления и проявления в практической деятельности, развития и изменения самой деятельности, обнаруживаются единые принципы функционирования, способствующие изучению их взаимосвязи.

Таким образом, с позиций марксистской философии, материальное производство влияет на развитие науки: 1) определяя направление научного поиска через обозначение *проблемы* производственной деятельности, 2) порождая общественную потребность в исследовании определённого *предмета*, 3) детерминируя *селекцию фактов*, отражаемых в теории, 4) определяя *категории* науки и степень их разработанности посредством воздействия на способы мышления в ходе смены типов материального производства.

Развитию представлений о социальной детерминации науки на её *неклассическом этапе* способствовали дискуссии, развернувшиеся в русле *постпозитивизма*. Одной из основных предложенных концепций является концепция Т. Куна, изложенная в работе «Структура научных революций» (1962). Она стала возможной во многом благодаря критическим исследованиям К. Поппера. Наиболее существенным вкладом автора является разработка проблем динамики научного познания. До него основное внимание в философии науки уделялось структуре научного знания. В своих работах Поппер обращается к изучению динамики научного познания – процессам выдвижения, формирования, проверки и смены научных теорий. Другим достоинством его работ является изучение реальных случаев истории науки. Анализируя взгляды К. Поппера, Т. Кун соглашается с ним имен-

но в этих двух аспектах [15]. Помимо этого, Кун обнаруживает сходство с подходом Поппера в отрицании прогресса науки путём кумулятивного прироста знаний. Вместо этого выдвигается концепция революционного процесса, в ходе которого теория, не способная объяснить известные факты, заменяется новой, несовместимой с прежней. Вместе с тем учения К. Поппера и Т. Куна обнаруживают существенные отличия. К. Поппер отказывается от «субъективного» и «психологии познания» в пользу «объективного» и «логики познания». Кун критикует Поппера за объяснение научного прогресса «исключительно сквозь призму революций, которые случаются время от времени» [15, 25], за игнорирование повседневных исследований. Проблему выбора между теориями во время революции К. Поппер решает с помощью логических критериев, которые, по мнению Куна, применимы в полной мере лишь тогда, когда теория уже принята. Кун полагает необходимым обратиться к основаниям, определяющим постановку проблемы и выдвижение теорий, а не отбор одной из теорий в ходе научной революции. Для этого необходимо психологическое или социологическое объяснение, описание «системы ценностей, идеологии, вместе с анализом институтов, через которые эта система передаётся и укореняется. Зная, что представляет для учёных ценность, мы можем надеяться понять, какими проблемами они станут заниматься и какой выбор они сделают в конкретных условиях конфликта» [15, 41]. «Никакая деятельность по решению головоломок невозможна, если те, кто ею занят, не разделяют критериев, которые – для конкретной группы и конкретного времени – определяют, когда данная головоломка может считаться разрешённой» [15, 26]. Понимание успеха науки Кун связывает с пониманием силы риторически вводимых и профессионально разделяемых императивов. По его мнению, будучи институционализированными и тщательно проработанными, принципы и ценности учёных могут объяснить результаты выбора, которые не могут диктоваться только логикой и экспериментом [15, 43].

Поэтому для объяснения динамики научного познания Т. Кун обращается к анализу научного сообщества. Последнее рассматривается как сообщество исследователей, разделяющих некую общую парадигму – совокупность теорий, законов, моделей постановки и решений проблем. Его могут составлять учителя, современники и непосредственные пре-

емники в истории науки. Смену парадигм, научные революции Кун объясняет через формирование нового типа социальности, базирующейся на производстве субъектом нового знания. В развитии науки автор выделяет этапы допарадигмальной, нормальной и экстраординарной науки (научной революции). Работы Куна позволяют проследить, каким образом парадигмальное единство учёных определяет спектр актуальных научных проблем и способов их решения. Усвоение существующей парадигмы происходит в некотором смысле произвольно: «Учёные никогда не заучивают понятия, законы и теории абстрактно и не считают это самоцелью. Вместо этого все эти интеллектуальные средства познания с самого начала сливаются в некотором ранее сложившемся исторически и в процессе обучения единстве, которое позволяет обнаружить их в процессе их применения «...». Данный процесс обучения путём теоретических или практических работ сопровождает весь ход приобщения к профессии учёного. По мере того как студент проходит путь от первого курса до докторской диссертации и дальше, проблемы, предлагаемые ему, становятся всё более сложными и неповторимыми. Но они по-прежнему в значительной степени моделируются предыдущими достижениями, так же, как и проблемы, обычно занимающие его в течение последующей самостоятельной научной деятельности» [15]. Таким образом, Т. Кун определяет социально-психологический аспект детерминации научного прогресса.

В своих работах он обращается к положениям, высказанным другим представителем исторического направления в философии науки – М. Полани [25]. В частности, при описании процесса приобщения студента к науке Т. Кун говорит о приобретении «неявного знания» скорее в ходе практического участия в научном исследовании, чем при усвоении правил, регулирующих научную деятельность. Концепция *неявного знания* М. Полани предполагает наличие явного (артикулируемого) и неявного (неартикулируемого) знания, направляющих процесс научного поиска. Явное знание интерперсональное, содержится в научных гипотезах, теориях, теоретических моделях, экспериментальных законах и т. д. *Неявное знание* – личностное, его источником является индивидуальный опыт учёного, накопленный в ходе совместной исследовательской деятельности.

В представлении о неявном, неосознаваемом *личностном знании* состоит коренное

отличие концепции М. Полани от марксистского подхода к социальной детерминации научного познания. С позиций марксизма, *всеобщее* представлено совместной научной деятельностью, трудом разных поколений учёных, обусловленных объективными потребностями материального производства. Для М. Полани *всеобщее* является частью *личностного*. Через устремлённость к всеобщему учёный ограничивает свободу собственной личности в познании, подчиняет его требованиям, которые сам признаёт как нечто от него не зависимое. «Свобода субъективированной личности поступать, как ей заблагорассудится, преодолевается свободой ответственной личности поступать так, как она обязана» [25, 314].

Научному открытию, по М. Полани, предшествует страстный поиск решения, рассматриваемого в качестве потенциально предсуществующего, то есть ещё неизвестной истины. Свобода учёного ограничивается ответственностью перед членами профессионального сообщества и перед постигаемой истиной, единой для всех. Учёный постоянно рискует своим профессиональным статусом. Принцип, которому подчиняется выбор в процессе научного исследования, определяется автором как «ощущение растущей близости скрытой истины, сходное с тем чувством, которое направляет нас в попытках мысленно нащупать в нашей памяти забытое имя «...». Научная интуиция пробуждается в напряжённом движении ощущью к некоторому ещё неизвестному результату, полагаемому хотя и скрытым, но доступным» [25, 315]. Поэтому, хотя каждый акт выбора научного решения является личностным, внешне не детерминированным, тем не менее для тех, кто совершает его компетентно, он полностью детерминируется ответственностью по отношению к ситуации научного поиска. В той мере, в какой учёный действует ответственно, его личностное участие в процессе получения научных выводов полностью компенсируется тем фактом, что в своих действиях он подчинён «универсализму скрытой реальности, к которой стремится приблизиться». В концепции вовлечённости М. Полани личность учёного выступает в качестве деятельного субъекта, ответственного за «проведение и удостоверение научных открытий».

Таким образом, учёный сам решает, во что ему верить на пути научного поиска. Эта вера определяется особенностями его личности, личностного опыта, но в его решении нет произвола. Убеждения, к которым он прихо-

дит, по мнению М. Полани, порождены необходимостью и не могут быть по желанию изменены. Без личного знания учёного Полани не мыслит научное познание, но лишь тогда, когда рождение этого знания ограничено ответственностью перед всеобщим, перед истиной. Можно заметить, что в концепции М. Полани находят отражение два аспекта социальной детерминации познания. Первый аспект зафиксирован в понятии *явного знания, всеобщего*, разделяемого учёными, представленного в научной теории. Наличие явного, артикулируемого знания предполагает коммуникацию и согласие учёных относительно изучаемого предмета. Второй аспект характеризует процесс порождения неявного, интуитивного знания, решения, рассматриваемого в качестве потенциально существующего. Такое *личностное* знание возникает в ходе усвоения образцов решения научных задач, ценностей и норм научного сообщества, во взаимодействии с учителями и коллегами. Получаем, что социальная детерминация предшествует рождению и неявного, личного, и явного знания. В концепции Полани содержится положение о детерминирующем значении внутринаучных ценностей и целей в исследовательской деятельности учёного, то есть аксиологическом аспекте научного познания. Это видение вводит концепцию личного знания в разряд постнеклассических.

Итак, в постпозитивистских концепциях философии науки социальное представлено межличностным, групповым. Социальная детерминация науки рассматривается как зависимость от ценностей и принципов, разделяемых научным сообществом. Т. Кун обозначает роль научного сообщества в определении парадигмы, видении актуальных научных проблем и способов их решения. М. Полани уделяет внимание роли ответственности учёного перед научным сообществом в процессе научного поиска. Авторы отмечают значение опыта межличностного взаимодействия в научном исследовании в процессе приобщения к профессии и научной деятельности учёного. В отличие от позитивистского марксистского подхода, постпозитивисты большее внимание уделяют процессу развития, изменения научного знания, в котором социальное, межличностное оказывается средой, откуда учёный перенимает ценности и идеалы научной деятельности.

Иначе говоря, подходу постпозитивистов свойственно новое, неклассическое понимание рациональности, «когда сознание,

постигающее действительность, постоянно наталкивается на ситуации своей погруженности в саму эту действительность, ощущая свою зависимость от социальных обстоятельств, которые во многом определяют установки познания, его ценностные и целевые ориентации» [35].

Таким образом, на неклассическом этапе развития представлений о социальной детерминации науки произошло осознание роли субъекта, связи средств и предмета научного познания, теории и практики. Данные изменения в научном сознании сделали возможным обращение к социально-психологической детерминации развития науки. Стало возможным изучение взаимосвязи личностной и социальной детерминации познания.

Со становлением идеалов *постнеклассической рациональности* расширяются представления о закономерностях *самоорганизации науки*. Больше внимание уделяется роли личности и культуры. Знания об объекте соотносятся с социальными целями и ценностями. Сами объекты научного познания пополняются сложными, исторически развивающимися системами, включающими человека. Методология исследования таких объектов сближает естественнонаучное и гуманитарное познание, определяя их интеграцию. Теоретические основания развития постнеклассической науки, по словам В.С. Стёпина, были заложены в самой науке, не в философии, а именно – в работах по термодинамике, космологии, синергетике. В современной науке ведётся значительная работа по внедрению теоретических наработок этих научных областей в психологию. Результаты исследований по термодинамике позволяют И. Пригожину перейти к выявлению закономерностей развития науки [26] и человеческих сообществ [24].

В русле синергетики опубликован ряд работ, в частности сборники «Синергетика и психология», в создании которых участвовали ведущие мировые учёные этого направления. В первом выпуске представлена статья президента «Russian Synergetic Society», редактора серии И.Н. Трофимовой «Предпосылки синергетического подхода в психологии» [35], во втором выпуске – статья одного из основателей синергетики, предложившего термин «синергетика», Г. Хакена [36].

Рассмотренные типы рациональности нашли отражение в основных подходах к истории психологии XX в. Проследим их специфику на примере отечественной психологии. Каждый историк психологии в своих

работах, так или иначе, озвучивает видение хода и основных этапов развития психологии. В частности, М.Г. Ярошевский выделяет ряд критических моментов в становлении научной историографии мировой психологии и соответствующие этапы развития мировой истории психологии (периодизация ограничена временем её составления – 1976 г.):

- 1) 1910 – 1920-е гг.;
- 2) конец 20-х – 30-е гг.;
- 3) 1940-е – начало 1960-х гг.;
- 4) 1960 – 1970-е гг.

Границы данных этапов определяют переломными «идейно-теоретическими сдвигами» [37, 4]. Для 1910-х гг. характерна критика и пересмотр вундтовского подхода к психологическому исследованию и зарождение новых направлений – поведенческого, гештальтпсихологии, психоанализа. Научная рефлексия оформляется в виде очерков всеобщей истории психологии. В 1930-е гг. – период кризиса в мировой психологии – приводит к росту интереса к методологическим исследованиям и рождению крупных историко-научных трудов. Научно-техническая революция 1960-х г. стимулирует значительные изменения в научной деятельности и, как результат, обращение к историческому опыту [13].

Таким образом, в периодизации М.Г. Ярошевского отражается представление об этапе становления классической scientistски-ориентированной психологии (1910 – 1920 гг.), этапе осмысления самобытности психологической науки как гуманитарной (конец 1920-х-1930-е гг.), а также этапе рефлексии истории психологической науки в её развитии (начиная с 1960-х гг.) В подходе М.Г. Ярошевского учтены логика развития науки, определяющая фундамент и направление научной работы и поиска, а также зависимость науки от практических и идеологических задач, определяемых обществом.

Осмыслению состояния современной психологической науки, обусловленного логикой её развития, посвящены работы М.С. Гусельцевой. В них автор говорит об изменениях познавательной парадигмы в целом – о переходе от классической рациональности к неклассической и постнеклассической, от естественнонаучной ориентации психологии к гуманитарной и гуманистической, от позитивистского стиля мышления к герменевтическому [5; 6]. Представление о смене типов научной рациональности находит отражение в выделении этапов развития психологии:

1 этап – допарадигмальное состояние,

связанное с развитием психологических знаний в области философии;

2 этап – классическая рациональность в психологии, обусловившая её претензии на статус самостоятельной науки и возникновение «открытого кризиса»;

3 этап – неклассическая рациональность в психологии, представленная расцветом психологических школ XX в., ориентирующихся на разнообразные типы анализа;

4 этап – постнеклассическая рациональность в психологии со свойственными ей «критическим самоосмыслением дисциплины» (К. Герген), междисциплинарным курсом, «сетевым» принципом организации знания, герменевтической ориентацией исследований и т.п. (6).

Исследование, проведённое М.С. Гусельцевой, является основанием определения ресурсов психологии для ответа на вызовы современной ситуации в науке и культуре. Одним из направлений, отвечающим на «вызовы» современности, по мнению автора, становится культурная психология [6, 5]. В контексте изучения социальной детерминации науки основной интерес представляет «вызов, брошенный позитивизмом». Дискуссия в философии науки во второй половине XX в., связанная с именами К. Поппера, Т. Куна [16], И. Лакатоса [17], М. Полани [25], о которой шла речь выше, «привела к пониманию того, что “проблема объективного знания” не может быть решена в принципе: истина зависит от контекста, от перспективы [6, 10]. Перспектива же определяется постоянными социальными изменениями, поскольку строится в системе коммуникаций и человеческих отношений [38]. Поэтому преодоление кризисного состояния в психологии автор объясняет обращением к философским и культурным контекстам.

Роль психологии в решении задач, ставших перед неклассической и постнеклассической наукой, обусловлена уникальным предметом её изучения. Так, достижения психологической науки в начале XX в. способствовали развитию неклассической науки, конкретизации роли субъекта познания. Становление неклассического типа рациональности в психологии связано с её развитием как гуманитарной науки, признанием уникальности человека и его сознания как предмета исследования. Толчком для этого, по мнению Д.А. Леонтьева, послужили работы К. Левина, Л.С. Выготского, М.М. Бахтина, А. Адлера и Л. Бинсвангера 1920-1930-х гг. [19]. Физиология активности Н. А. Берн-

штейна, психология установки Д.Н. Узнадзе, междисциплинарная концепция человека А.А. Ухтомского, деятельностный подход А.Н. Леонтьева и субъектно-деятельностный подход С.Л. Рубинштейна, способствовавшие преодолению «постулата непосредственности» путём поисков «опосредующего звена» [2], определили расцвет отечественной *неклассической психологии*.

Учёным-символом неклассической рациональности в психологии Л.С. Выготским было предложено новое видение истории психологии. В своей работе «Исторический смысл психологического кризиса» (рукопись 1927 г.) автор определяет основные причины кризиса в психологии, обусловленные особенностями её развития как естественнонаучной дисциплины [4]. Одним из основных положений теории Выготского является социальность психики, её культурно-историческая обусловленность. Осмысление неклассической наукой погруженности познающего сознания в социальную среду нашло выражение в культурно-исторической концепции развития психики.

С.Л. Рубинштейн видел путь выхода психологии из кризисного состояния в изучении человека, субъекта деятельности, на котором смыкаются объекты исследования основных научных школ – сознание и поведение (деятельность). Таким образом, свойственное неклассической науке осознание роли субъекта в научном познании отразилось во введённом С.Л. Рубинштейном принципе субъекта. С переходом к неклассическому типу рациональности произошло признание детерминирующей роли субъекта познания. Психология обрела собственный предмет исследования и стала самостоятельной наукой. Работы психологов на этом этапе содержали критику исследовательских подходов классической рациональности. Так, С.Л. Рубинштейн, критикуя интроспективный подход, писал: «Сведя психику к сознанию, а сознание – к самосознанию, отражению (рефлексии) психики в самой себе, эта ставшая традиционной для всей психологии декартовско-локковская <...> концепция сознания отъединила сознание человека от внешнего мира и от собственной его внешней предметной практической деятельности. В результате деятельность человека оказалась отъединённой от сознания, противопоставленной ему и потому сведённой к рефлексии и реакциям» [29, 89].

Идеи К. Маркса о социальной обусловленности познания были также блестяще

реализованы в разработке психологической теории деятельности. В концепции А.Н. Леонтьева знание предстаёт как форма «безличного» в человеке, образующаяся в ходе персонификации и индивидуализации культуры [18].

Корифеи советской психологии напрямую обращались к проблеме социальной детерминации науки. С.Л. Рубинштейн разграничивал знание и научное знание. Отмечая идеологическую ценность научного знания, он писал: «Знание – универсально, наука – социальна» [29, 332]. О культурной обусловленности научного психологического познания говорил Б.Г. Ананьев: «научное творчество русского народа в области психологии тесно связано с общими историческими судьбами развития русской культуры» [1, 6]. Таким образом, отечественные учёные заложили основы теоретического анализа зависимости познания от культуры и межличностных отношений в ходе совместной деятельности. На этом пути советские психологи выходили за рамки неклассической рациональности. Развитие марксистского диалектического подхода в философии и психологии во многом стало основой реализации постнеклассической рациональности в исследовании психической активности.

В ходе анализа типов научной национальности в психологии П.А. Мясоед замечает, что психология неклассична по самой сути теоретизирования в ней: «чтобы объективировать субъективное», психолог должен предложить способ выхода из «круга познания» [23, 11]. Наличие психологических теорий классической рациональности утверждается с оговоркой. Замечается, что рефлекторная теория И.М. Сеченова соответствует «программе научной психологии» как аналитической дисциплины, сводящей сложные явления к простым, устанавливающей законы, основывающейся на данных физиологии. Вместе с тем снятие оппозиции «внутреннего» и «внешнего» через введение Сеченовым принципа рефлекса рассматривается как «шаг по направлению к неклассической психологии» [23].

Обращение к идеалам неклассической психологии позволяет А.Г. Асмолову обнаружить «ценностные идеологические установки общественного сознания, которые на долгие годы вытеснили со сцены психологической науки парадигму мышления неклассической психологии» [2, 448]. Реабилитация идей выдающихся отечественных учёных – Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьева, объ-

яснение причин их забвения осуществляется благодаря составлению «социальной биографии культурно-исторической психологии» [3]. Руководство установками неклассической психологии позволяет автору перейти «от анализа «сознания вне культуры» и «культуры вне сознания» к постижению тайны взаимопереходов, преобразований социальных связей в мир личности и сотворения личностью из материала этих связей миров человеческой культуры. Осознать исходный замысел культурно-исторической психологии и означает увидеть в ней венчающую знания о развитии человека в природе и обществе дисциплину, предметом которой является понимание механизмов преобразования культуры в мир личности и порождения в процессе развития личности культуры» [2, 454]. Надо заметить, что отмеченные возможности культурно-исторической психологии позволяют преодолеть установки не только классической, но и неклассической науки.

На современном этапе развития отечественной психологии происходит переход к *постнеклассической психологии*, к такому состоянию знания, в котором различные научные теории (понимаемые как модели, описывающие отдельные аспекты психической реальности) составляют взаимосогласованную сеть [6]. Отмеченная тенденция реализуется в разработке таких подходов, как *метасистемный* (А.В. Карпов), *интегративный* (В.В. Козлов), *коммуникативный* (В.А. Мазилев), *метапсихология* (И.Е. Гарбер), *психосинергетика* (В.Е. Ключко) и других. Постнеклассическая психология позволяет использовать различные теории и методы в зависимости от специфики изучаемой части психической реальности. Принятие идеалов постнеклассической рациональности научным сообществом является предпосылкой более адекватного осмысления эпистемологических основ психологии. Расширяются возможности изучения процессуального аспекта истории науки, её развития, а не застывших форм знания. Становление постнеклассического типа научной рациональности в современной психологии обнаруживает связь с социально-политическими и идеологическими изменениями в нашем обществе [14].

Реализация принципов постнеклассической рациональности [6] определяет новые перспективы науковедческого, методологического и историко-психологического исследования. Принцип *учёта культурного контекста* способствует более адекватной

интерпретации отдельных событий и этапов истории психологии. *Сверхрефлексивность* как ментальное новообразование постнеклассической рациональности позволяет осмысливать динамику научного познания не только как кумулятивный прирост научного знания, но и как смену равноценных научных подходов в меняющихся исследовательских контекстах. Таким образом, вклад каждого учёного, значение каждой теории должен оцениваться не с позиций одной теории, а с учётом тех вопросов, которые ставил перед собой каждый учёный в своём научном поиске (Дж. Коллингвуд). *Установка на коммуникативность* (Ю. Хабермас) способствует открытости для использования объяснительных принципов различных теорий. Усиление роли *междисциплинарных исследований* позволяет изучать исторический, политический, экономический и другие аспекты социальной детерминации психологического познания в более широком научном контексте. Вместе с тем расширение возможностей исследования в постнеклассической психологии способствует не росту, но ограничению субъективности научного поиска. Принципом становится не вмешательство, а «благоговение» перед реальностью.

В психологии внедряются идеи синергетики. В.Е. Ключко вводит специальный термин «психосинергетика» [10]. Последняя определяется как постнеклассическая наука, «прикладная синергетика», ищущая переход между духом и материей, совершающийся в человеке. «Психосинергетика выходит за пределы как гносеологического, так и онтологического (бытие человека) круга собственно психологических проблем и ставит в центр проблемы становления человека как самоорганизующейся психологической системы» [10, 107]. В своих работах В.Е. Ключко на историко-психологическом материале последовательно реализует идею о смене типов научной рациональности (в связи с самостоятельной «перестройкой» предмета науки) и принципы постнеклассической науки. В частности, в качестве открытых самоорганизующихся систем, исследуемых в постнеклассической науке, автор предлагает рассматривать «науку, изучающую человека, и человека как её предмет» [8, 9]. Самоорганизация как режим существования обозначенных систем обуславливает обращение к проблеме становления, «перехода возможности в действительность». Данная система взглядов позволяет определить новый подход к истории психологической науки, – открыва-

ющий её движение «как закономерное, конституируемое и манифестируемое этапами, становление» [8, 57]. Социальное в этом случае представляется как среда самоосуществления человека, преобразуемая в соответствии с его стремлениями: «Обмен системы со средой её существования всегда выступает как взаимодействие, в котором система ведёт себя как заинтересованное целое» [11, 26]. Взаимодействие учёного с социальной средой может быть понято как избирательное, «изначально включающее в себя отношение как собственную причину» [11]. Таким образом, можно говорить о том, что вопрос о социальной детерминации науки в постнеклассической психологии «снимается»: социальная зависимость развития научного познания не отрицается, но рассматривается не как фактор, но среда самоорганизации учёного (как человека) и науки.

Итак, рассмотрение истории психологии в связи со сменой типов научной рациональности позволяет не только более широко, системно осмыслить достижения предыдущих этапов развития науки, но и конкретизировать особенности взаимосвязи состояния науки и социокультурного контекста. На неклассическом этапе развития науки стало возможным изучение глубинного психологического механизма социальной детерминации познания, связанного с ролью личности учёного; социально-психологической детерминации развития науки. На постнеклассическом этапе проблема социальной детерминации науки «снимается». Социальное представлено культурной средой, в которой происходит самоорганизация науки. Расширяются возможности изучения саморазвития науки в социокультурном пространстве. Таким образом, изменения, произошедшие в методологии психологической науки конца XX-начала XXI вв., позволяют осмыслить историко-психологический материал в более широком научном и социальном контексте. Особую ценность приобретают открывшиеся возможности для истории отечественной психологии, понимание которой на протяжении десятилетий ограничивалось по идеологическим причинам.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. Очерки истории русской психологии XVIII и XIX веков. М.: ОГИЗ, 1947.
2. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: Методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002.
3. Асмолов А.Г. Социальная биография культурно-исторической психологии [Вступительная статья] // Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения. Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-пресс, 1993. С. 3-18.
4. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса: Методологическое исследование // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 291-436.
5. Гусельцева М.С. Культурно-историческая психология: от классической – к постнеклассической картине мира // Вопросы психологии. 2003. № 1. С. 99-115.
6. Гусельцева М.С. Постнеклассическая рациональность в культурной психологии // Психологический журнал. №6. 2005. С. 5-15.
7. Ждан А.Н. История психологии: от Античности до наших дней: учебник для вузов. Изд. 7-е, испр. и доп. М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2007.
8. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Психология инновационного поведения. Томск: Томский государственный университет, 2009.
9. Ключко В.Е. Закономерности движения психологического познания и проблема метода науки // Методология и история психологии. 2007. Вып. 1. С. 5-19.
10. Ключко В.Е. Психосинергетика: настоящее и будущее психологии // Человек в психологии: ориентиры исследований в новом столетии: материалы конференции (г. Караганда, 20 апреля 2001 г.). Караганда: Изд-во Каргу, 2001. С. 101-110.
11. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). Томск: Томский государственный университет, 2005.
12. Кольцова В.А. История психологии: Проблемы методологии. М.: Институт психологии РАН, 2008.
13. Кольцова В.А. Системный подход и разработка проблем истории отечественной психологической науки // Психологический журнал. 2002. №2. С. 6-18.
14. Кольцова В.А., Медведев А.М. Об изучении истории психологии в системе культуры // Психологический журнал. 1992. № 5. С. 4.
15. Кун Т. Логика открытия или психология исследования? // Философия науки. Выпуск 3. Проблемы анализа знания. М., 1997. С. 20-48.
16. Кун Т. Структура научных революций. 2-е изд. М.: Прогресс, 1977.
17. Лакатос И. Методология исследовательских программ: Пер. с англ. М.: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2003.
18. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975.
19. Леонтьев Д.А. Неклассический вектор в современной психологии // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 74-94.
20. Мамардашвили М.К. Классические и неклассические идеалы рациональности. М., 1984.

21. Марцинковская Т.Д. История психологии: учебник. 7-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2007.
22. Мотрошилова Н.В. Теоретические предпосылки и проблемы марксистского исследования социальной природы познания// Социальная природа познания. Теоретические предпосылки и проблемы. М.: Наука, 1979. С. 5-22.
23. Мясоед П.А. Психология в аспекте типов научной рациональности // Вопросы психологии. 2004. № 6. С. 3-18.
24. Николис Г., Пригожин И. Познание сложного. Введение. М.: Едиториал УРСС, 2003.
25. Полани М. Личностное знание: На пути к посткритической философии. М., 1985.
26. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. Пер. с англ. Изд. 4-е стереотипное. М.: Едиториал УРСС, 2003.
27. Режабек Е.Я. Всеобщий труд в сфере науки// Социальная природа познания. Теоретические предпосылки и проблемы. М.: Наука, 1979. С. 55-71.
28. Рубинштейн С.Л. Наука и действительность// Сергей Леонидович Рубинштейн: Очерки, воспоминания, материалы. М.: Наука, 1989. С. 336-343.
29. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.
30. Саугстад П. История психологии. От истоков до наших дней. Самара: Бахрах-М., 2008.
31. Смит Р. История психологии. Пер. с англ. М.: Академия, 2008.
32. Старк Г.В., Ватин И.В., Тищенко Ю.Р. К вопросу о социальной детерминации научного познания// Социальная природа познания. Теоретические предпосылки и проблемы. М.: Наука, 1979. С. 41-54.
33. Степин В.С. Философия науки. Общие проблемы: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук. М.: Гардарики, 2008.
34. Степин. В.С. Теоретическое знание: структура, историческая эволюция. М.: Прогресс-Традиция, 2000.
35. Трофимова И.Н. Предпосылки синергетического подхода в психологии// Синергетика и психология. Тексты. Вып. 1. Методологические вопросы / Под ред. И.Н. Трофимовой. М., 1997. С. 6-33.
36. Хакен Г. Можем ли мы применять синергетику в науках о человеке// Синергетика и психология. Тексты. Вып. 2. Социальные процессы / Под ред. И.Н. Трофимовой. М.: ЯНУС-К, 1999. С. 11-25.
37. Ярошевский М.Г. История психологии. 2-е, перераб. изд. М.: Мысль, 1976.
38. Gergen K.J. Toward a Postmodern Psychology // Psychology and Postmodernism / Ed. by S. Kvaales. L.: Sage Publications, 1994. P. 17-30.

УДК 004.83:316.77

Григорьева А.А.

МАСС-МЕДИЙНЫЙ ДИСКУРС: ИНТЕНЦИОНАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО И ПРИЁМЫ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ*

Аннотация. В статье исследуются три вида масс-медийного дискурса: предвыборные дебаты, телебеседы и ток-шоу. Выявляются сходства и различия в интенциональных структурах этих дискурсов, сравниваются используемые в них приёмы речевого воздействия. С использованием алгоритмов ограниченного перебора (метод WizWhy) обнаруживаются связи между интенциями и приёмами речевого воздействия.

Ключевые слова: дискурс, интенции, приёмы речевого воздействия, интент-анализ, масс-медиа.

A. Grigor'eva
MASS MEDIA: INTENTIONAL SPACE

AND VERBAL MANIPULATION METHODS

Abstract. Three types of Mass Media discourses are analyzed in this article: election debates, TV-discussions and talk-shows. Similarities and differences between discourses' intentional spaces and verbal manipulation methods were revealed. Data Mining methods (WizWhy) were used to find connections between intentions and verbal manipulation methods.

Key words: discourse, intentions, verbal manipulation methods, intent-analysis, Mass Media.

Работа, изложенная в этой статье, является продолжением исследований, проводимых в лаборатории психологии речи и

* © Григорьева А.А.

психолингвистики Института психологии Российской академии наук [6; 7; 8; 10; 12] и направленных на разработку фундаментальной проблемы выражения и понимания интенций. Исследование проводилось при поддержке гранта РГНФ №10-06-00480а.

Интенции – субъективные направленности на некий предмет, активности сознания субъекта – давно заинтересовали научное сообщество (Ф. Brentano, К. Штумпф, Э. Гуссерль). В последнее время появились новые направления их изучения, которые основывались на междисциплинарной коммуникативной парадигме и были связаны с возникшей тенденцией исследовать речь в естественном жизненном контексте как универсальную форму социальной активности субъекта [19; 20]. Стал актуален вопрос о роли интенций в вербальной коммуникации, существенной стороной которой выступает понимание интенций собеседника [5; 21; 22].

В связи с изучением интенций в контексте разных видов коммуникативных ситуаций актуальность получили исследования интенциональных пространств – совокупностей иерархически организованных интенций и интенциональных структур, свойственных данной сфере коммуникации и составляющих их основу [6; 7; 8; 17].

В последнее время всё больше исследователей обращается к проблеме эффективной коммуникации. Проводятся как теоретические, так и практические исследования речи, мотивов и намерений говорящего, а также способов реализации этих намерений [6; 7; 8; 10; 12; 16; 17]. Множество популярной и полупрофессиональной литературы посвящено повышению эффективности общения, выражения собственных мыслей, способам воздействия на собеседника [3; 9; 21; 22]. При этом современный подход основывается на реалиях разговорной практики, а не на представлениях о том, как в идеале должен строиться разговор [1; 4; 11; 15; 19]. Для социальной психологии интерес представляют материалы, характеризующие дискурсивную практику в разных сферах социальной действительности, таких, как избирательные кампании, политическая и телевизионная коммуникация [4; 5; 11; 13; 14; 15; 18; 22]. Интенции, являясь важной характеристикой дискурса, связаны с коммуникативной ситуацией, поэтому особую актуальность приобретает изучение интенциональных пространств разных видов дискурса.

В рамках социальной психологии наибольший исследовательский интерес пред-

ставляют публичные виды дискурса, из которых в современном обществе самым популярным оказывается дискурс масс-медиа. Для анализа нами было выбрано три вида масс-медийного дискурса: политические дебаты, телебеседа и ток-шоу. Принцип нашего выбора основывался на критериях популярности вида дискурса и степени использования в нём приёмов воздействия.

Мы ставили своей целью провести сравнительное изучение избранных видов дискурса, охарактеризовав их интенциональное пространство и используемые приёмы речевого воздействия. Мы предполагали обнаружить интенциональную специфику каждого вида дискурса, найти различия в наборе и частоте используемых в них приёмов речевого воздействия, а также выявить взаимосвязь между интенциональными характеристиками и используемыми в дискурсе приёмами речевого воздействия.

Материалом исследования послужили 150 текстов, относящихся к трём видам масс-медийного дискурса: предвыборным дебатам, телебеседам и ток-шоу. Были взяты транскрипты теледебатов, проходивших перед выборами в Государственную думу и показанных по Первому каналу, и тексты теледебатов, проходивших перед выборами на пост Президента Российской Федерации. В качестве текстов телебесед использовались фрагменты передачи А. Караулова «Момент истины». Были использованы транскрипты диалогов из двухтомника «Вокруг Кремля» [2]. Анализировались транскрипты ток-шоу «Пусть говорят», идущего по Первому каналу. Каждый вид дискурса был представлен пятьюдесятью текстами.

Для анализа текстов использовались методы интен- и контент-анализа. Интен-анализ проводился экспертной группой. На первом этапе проведения интен-анализа каждый текст многократно прочитывался каждым экспертом. После этого каждый эксперт отдельно от остальных составлял список интенций, присутствующих, по его мнению, в данном тексте. На втором этапе списки обсуждались с другими экспертами. В результате обсуждения составлялась общая схема интенциональной структуры рассматриваемого текста. Более подробно процедура интен-анализа описана в книге «Слово в действии» [12].

Для выявления приёмов воздействия, представленных в исследуемых нами текстах, на основании обширного литературного обзора был составлен список приёмов речево-

го воздействия. Безусловно, число приёмов речевого воздействия очень велико, и многие из них до сих пор не описаны и даже не упомянуты в литературе; в нашей работе были перечислены лишь основные из них – те, которые представлялись нам наиболее интересными и существенными. Приёмы воздействия выявлялись с помощью контент-анализа.

Хотя все три исследуемых дискурса относятся к масс-медиа, их структуры очень отличаются. В предвыборном дискурсе организован спор между двумя политиками-оппонентами. Присутствует ведущий, который задаёт тему беседы, чётко регламентирует разговор политиков, в том числе отводя для их речи строго определённое время. В телебеседе присутствует только один герой передачи, и он ведёт разговор непосредственно с ведущим; соответственно, оппонент в беседе не участвует, хотя в ходе разговора такой человек или группа лиц всегда выделяются, и гость к ним апеллирует, хотя и не лично. Ток-шоу имеет более сложную структуру. В студии присутствует несколько героев передачи, их количество может меняться в процессе разговора. Ведущий более активен, чем в предвыборном дискурсе – он не только контролирует процесс беседы, но и может высказывать своё мнение, но всё же его роль значительно менее выражена по сравнению с телебеседой. Также в студии присутствуют гости – чаще всего известные люди, которым периодически даётся слово, и которые могут высказать своё мнение относительно ситуации. Во всех трёх дискурсах в студии присутствуют зрители, но возможность высказаться у них есть только в ток-шоу.

Результаты интент-анализа показали следующие особенности видов масс-медийного дискурса. Во-первых, во всех трёх видах дискурса базовые интенциональные направленности дискурса: на себя, на действительность, на аудиторию и на оппонента [6, 12] – имеют своеобразный характер и различную выраженность. Так, в предвыборном дискурсе основной является направленность на избирателя, в передаче «Момент истины» она трансформируется в направленность на телезрителя, а в ток-шоу объектом этой направленности становятся ещё и гости студии. Направленность на себя в случае предвыборных дебатов включает в себя и направленность на партию в целом. Оппонент в предвыборных дебатах, то есть реальный представитель оппозиционной партии, сидящий напротив, в передаче «Момент истины» становится просто противником, не всегда однозначно опре-

делённым. В ток-шоу же это и вовсе герой передачи, отношение к которому у говорящего часто оказывается положительным.

Также в текстах были выявлены две интенциональные направленности, ранее не обнаруженные в текстах – на ведущего и собственно на разговор. Эти направленности значительно менее выражены и присутствуют только в части исследованных текстов.

Все интенциональные направленности имеют характерные составляющие, представленные совокупностью конкретных интенций. В общем случае направленность на себя (либо на себя и свою партию) выражается в стремлении представить свои положительные качества, рассказать о себе и своих достижениях, возможны самоохранительные интенции – самооправдание, демонстрация невиновности и т. д. Направленность на окружающую действительность (ситуацию и её объекты, других людей, не являющихся частью беседы), в основном представлена такими интенциями, как анализ ситуации, акцентирование положительных или отрицательных сторон, критика. Направленность на аудиторию (аудиторию, избирателя, гостей студии) представлена интенциями воздействия – убедить слушателя, изменить его картину мира, привлечь на свою сторону. Направленность на оппонента выражается в основном в подчёркивании его недостатков (а иногда достоинств), демонстрации чуждости, критике. На ведущего в основном направлены интенции информирования и формирования картины мира. Последняя направленность – собственно на разговор – выражается в желании говорящего перевести беседу в нужное ему русло, уточнить или расширить тему разговора.

Несмотря на сходную интенциональную структуру трех исследованных видов дискурса, они значительно различаются, что видно из табл. 1.

Процентное соотношение интенциональных направленностей в разных видах дискурса

| | Я | Действительность | Аудитория | Оппонент | Ведущий | Результат |
|---------------------|------|------------------|-----------|----------|---------|-----------|
| Предвыборные дебаты | 0,32 | 0,27 | 0,25 | 0,15 | 0,01 | 0,00 |
| Теле-беседы | 0,33 | 0,33 | 0,20 | 0,07 | 0,06 | 0,00 |
| Ток-шоу | 0,21 | 0,32 | 0,15 | 0,29 | 0,01 | 0,02 |

Интенциональные направленности представлены в разных дискурсах в разной степени. Для предвыборных дебатов, главной целью которых, безусловно, является завоевание голосов избирателей, характерна наиболее выраженная, по сравнению с другими видами дискурса, направленность на аудиторию. В наименее конфликтной из трёх телепередач, «Момент истины», направленность на оппонента выражена очень слабо, но при этом большую значимость приобретает направленность на ведущего, так как в этой программе он выступает как партнёр по диалогу. Ток-шоу меньше, чем другие виды дискурса, нацелено на достижение результата, в нём люди чаще собираются просто для того, чтобы поговорить, поэтому именно в нём выражена интенция собственно на разговор.

На следующем этапе исследования мы с помощью контент-анализа выделяли в текстах приёмы речевого воздействия. Не все из найденных нами в литературе приёмы были обнаружены в этих текстах. Мы предполагаем, что это в первую очередь связано с особенностями коммуникации и ситуацией телевизионной передачи: широкая аудитория, временные ограничения, глубокая заинтересованность темой обсуждения, неожиданность некоторых вопросов ведущего и т.д.

Из всех приёмов речевого воздействия чаще всего используется приём выбора информации. На втором месте – сообщение позитивных либо негативных фактов. Мы полагаем, это связано с простотой использования этих приёмов, их обусловленностью ситуацией и темой разговора. Приёмы, требующие подготовки или наличия навыков убеждающей коммуникации, встречаются значительно реже.

Более всего приёмы воздействия используются в предвыборном дискурсе (40% от общего объёма), на втором месте – ток-шоу (35%), менее всего приёмы речевого воздействия используются в телебеседах (25%). Различия в использовании приёмов речевого воздействия обусловлены разницей в дискурсивных ситуациях – разным количеством собеседников, наличием либо отсутствием временных ограничений, степенью контроля со стороны ведущего. Но в первую очередь выбор тех или иных приёмов определяется интенциями говорящего (на которые, в свою очередь, может влиять и ситуация дискурса), его намерениями и целями. Поэтому для детального анализа различий в использовании приёмов воздействия нам необходимо было провести дополнительный анализ и найти связь между интенциями и приёмами речевого воздействия.

Для этого мы анализировали данные методами Data Mining, используя систему WizWhy 3.01 компании WizSoft.

Программный продукт WizWhy является наиболее ярким современным представителем систем, которые используют алгоритмы ограниченного перебора, которые вычисляют частоты комбинаций простых логических событий в подгруппах данных. Этот метод позволяет находить правила типа «ЕСЛИИ – ТО», связывающие выбранные переменные.

Выявлялись такие интенции или сочетания интенций, при наличии которых с большой вероятностью можно утверждать, что для их реализации будет использован определённый приём воздействия.

В целом мы обнаружили 809 правил типа «если – то», связывающих интенциональные характеристики дискурса и исполь-

зуемые приёмы речевого воздействия. Не для всех приёмов удалось обнаружить такие правила. Это в некоторой степени обусловлено редкой встречаемостью части приёмов – в случае, если приём встречается меньше чем в пятнадцати случаях из ста пятидесяти, погрешность правил оказывается слишком высока.

Вот пример одного из найденных WizWhy правил. Если присутствуют интенции: на себя – демонстрация знаний, ума, компетенции; на ситуацию – проанализировать, разъяснить; на аудиторию – привлечь на свою сторону, – то в 96,8% случаев, с вероятностью ошибки менее 0,001, будет использован приём «выбор информации».

Все обнаруженные правила имеют низкую статистическую вероятность ошибки (Significance Level: Error probability) – от 0,01 и ниже.

Правила различаются по количеству условий – интенций, связанных с использованием приёма. Если в приведённом выше примере таких условий 3, то в общем случае правила констатируют связь приёма с 1-5 интенциями. Различна также вероятность (Rule's probability) правила, которая определяет, в каком проценте случаев интенция или их набор связаны с использованием данного приёма воздействия. В приведённом выше примере эта вероятность составляет 96,8 процентов. Существуют правила, которые реализуются в 100% случаев; в основном они были обнаружены для двух приёмов воздействия – выбор информации и сообщение позитивных / негативных фактов. Эти приёмы оказались связаны с 81,25% и 56,25% интенций соответственно (из всех интенций, для которых обнаружены правила), причём для большинства этих правил вероятность равна или практически равна 100%. В этих случаях можно говорить об автоматизме, произвольности приёма. Так, в соответствии с обнаруженным правилом, мы можем утверждать, что в 100% случаев, если у говорящего есть интенция построить прогноз относительно обсуждаемой ситуации, будет использоваться приём выбора информации (вероятность ошибки <0,01).

Видимо, в большинстве случаев такая произвольность невозможна – ведь приёмы воздействия, безусловно, предполагают выбор, осознанность; интенции лишь побуждают говорящего использовать тот или иной приём. Кроме того, результаты исследования показывают, что использование приёма обычно связано с тем или иным интенциональным

комплексом, определённым интенциональным состоянием говорящего.

Также это предположение подтверждается тем, что вероятность правила в большинстве случаев растёт с увеличением числа интенциональных переменных. В большинстве случаев этот интенциональный комплекс полностью или частично повторяет обнаруженную нами ранее интенциональную структуру: анализ и критика ситуации, критика оппонента, самоапологизация, агитация / убеждение слушателя.

При этом некоторые приёмы оказались связанными только с интенциями, относящимися только к одной интенциональной направленности: максимизация и обращение к социальному самосознанию – с направленностью; ссылки на очевидцев и на авторитет – с направленностью на слушателя; повторение – на оппонента. Эти данные вкупе с более детальным анализом правил позволяют говорить о возможности создания классификации приёмов речевого воздействия на основании их связи с интенциями.

Использование тех или иных приёмов воздействия, безусловно, обусловлено также спецификой разных видов дискурса. Для анализа различий между тремя анализируемыми видами дискурса нами использовался Difference test из пакета Statistica 6.0. Как показал анализ, часть приёмов действительно используется в различной степени, в зависимости от дискурса. Рассмотрим результаты более подробно.

Надо отметить, что, так как все три вида дискурса относятся к масс-медиа и, как было показано ранее, их интенциональные структуры достаточно схожи, стоило ожидать, что различия проявятся только в части приёмов воздействия. Так, самые характерные для масс-медийного дискурса приёмы воздействия – выбор информации и сообщение позитивных или негативных фактов – различий не показали. Это можно объяснить тем, что эти приёмы обуславливаются ситуацией масс-медийного дискурса в целом (большой зрительской аудиторией, предварительной подготовкой к разговору и т. д.) и, как видно из нашего анализа, эти приёмы обнаруживают связь с большим количеством разнообразных интенций. Напротив, те приёмы, которые показали различия, по всей видимости, определяются более частными характеристиками дискурсов и связаны с более частными интенциями.

Приём детализации описания используется практически в равной степени в ток-

шоу и программе «Момент истины», но значительно реже – в предвыборных теледебатах. Это может быть связано с более высоким уровнем фактичности этих двух дискурсов. В то же время для дебатов характерно ограничение времени выступления при высокой насыщенности приёмами воздействия (из всего исследованного объёма данных на предвыборный дискурс приходится 48,5% приёмов воздействия, в то время как на «Момент истины» и ток-шоу – 38% и 13,5% соответственно). Надо заметить, что при анализе *WizWhy* была обнаружена связь этого приёма не только с рядом интенций, но и напрямую с дискурсом «Момент истины»; то есть в ряде случаев сам по себе дискурс определяет использование того или иного приёма.

Приём ссылки на очевидцев используется одинаково редко в предвыборных дебатах и в ток-шоу, но значительно чаще в программе «Момент истины», что подтверждает и обнаруженное правило: если дискурс – телебеседа, то в 34% случаев будет использоваться приём ссылки на очевидцев. Вероятность ошибки – менее 0,00001.

В данном случае, по всей видимости, играет роль фактор наибольшей интимности беседы, собеседники часто ссылаются на общих знакомых. Кроме того, из трёх программ эта направлена на самую интеллектуальную аудиторию, что даёт участникам дискуссии возможность ссылаться на более разнообразные источники, а основной интенцией, которая влияет на выбор этого приёма, является интенция просветить, проинформировать аудиторию. Похожая ситуация сложилась и с приёмом воздействия с помощью выбора неоднозначных слов и предложений, который используется в передаче «Момент истины» намного чаще, чем в дебатах, но в данном случае это, вероятно, обусловлено иными причинами. С одной стороны, этот приём сложно использовать человеку, у которого нет навыков убеждающей коммуникации, а в этой программе практически всегда принимают участие только опытные ораторы. С другой стороны, в большинстве случаев участники программы не ставят себе целей получить голоса избирателей или объяснить что-либо зрителям; для них важнее оправдать себя и скрыть, заретушировать какие-либо факты, и для этих целей приём выбора неоднозначных слов и выражений подходит как нельзя лучше. К сожалению, в связи с тем, что этот приём используется довольно редко, данных по методу *WizWhy* для него нет.

Приёмы максимизации, повторения и

длины предложений используются в ток-шоу значительно чаще, чем в передаче «Момент истины». Мы полагаем, эти различия определяются вновь фактором образованности аудитории. Ток-шоу и дебаты направлены на широкую аудиторию, их цель – быть доступными каждому. Поэтому в них значительно чаще используются приёмы, направленные на «простого» человека, приёмы, не требующие от слушающего дополнительных знаний. В случае с ток-шоу «простые» люди часто оказываются также и в роли говорящего. Также «простым» людям более свойственна аргументация через обвинение, а именно интенции обвинения, как показал анализ, в основном определяют использование приёмов максимизации и повторения (для приёма «длина предложений» нет данных в связи с тем, что он встречается недостаточно часто). Вероятно, этим же определяется и тот факт, что выбор знакомых или незнакомых слушателю слов совершенно не использовался в ток-шоу, в то время как в двух других видах дискурса он довольно популярен.

Метафора «война» оказалась максимально популярна в предвыборных дебатах, в то время как в других видах дискурса она практически не используется. При этом для других метафор различия не были обнаружены. Из этого можно сделать вывод, что эта особенность связана с содержанием метафоры, а не с формой воздействия. Предвыборные дебаты, в отличие от двух других видов дискурса, характеризуются наибольшей серьёзностью беседы и её последствий: участники не просто спорят, но действительно борются за зрителя, за победу, поэтому использование метафоры «война» в них наиболее оправданно. Этот приём воздействия также не обнаружил статистически значимых связей с интенциями.

Результаты нашего анализа, безусловно, подтвердили выводы предыдущих исследований о характерной интенциональной структуре дискурсов. Нам удалось составить интенциональные схемы трёх исследованных видов дискурса, выявить общие для них направленности: на себя, на действительность, на аудиторию и на оппонента, обнаружить более специфические направленности на ведущего и на разговор.

Мы провели контент-анализ текстов и выявили использованные в них приёмы речевого воздействия. Оказалось, что выбор приёма воздействия зависит как от типа дискурса, так и, в первую очередь, от интенций говорящего, что подтвердили данные *WizWhy* анализа. Оказалось, что приёмы воздействия

различаются не только по тому, какими интенциями они могут быть обусловлены, но и тем, насколько произвольно, осознанно их использование. Таким образом, в дальнейшем возможно составление классификации интенций на основании полученных данных.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Баранов А.Н., Паршин П.Б. Языковые механизмы вариантной интерпретации действительности как средство воздействия на сознание // Роль языка в средствах массовой коммуникации. М., 1986.
2. Караулов А.В. Вокруг Кремля. М.: Слово, 1993.
3. Киселева Л.А. Вопросы теории речевого воздействия. Ленинград: Издательство ленинградского университета, 1978.
4. Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. Современная политическая коммуникация. /Современный русский язык: социальная и функциональная дифференциация. М., 2003.
5. Новое в зарубежной лингвистике: Теория речевых актов. М.: Прогресс, 1986. Вып. XVII.
6. Общение и познание. /Под ред. В.А. Барабанщикова, Е.С. Самойленко. М., 2007.
7. Павлова Н.Д. Новые направления исследований в психологии речи и психолингвистике // Психологический журнал. 2007. №2.
8. Павлова Н.Д. Современный диалог-анализ// Иностранная психология. 1996. №6.
9. Паршин П.Б. Речевое воздействие: основные сферы и разновидности // Рекламный текст. Семиотика и лингвистика. М., 2000.
10. Проблемы психологии дискурса. /Отв. Ред. Н.Д. Павлова, И.А. Зачесова. М.: Институт психологии РАН, 2005.
11. Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации / Под ред. Ф.М. Березина, Е.Ф. Тарасова. М.: «Наука», 1990.
12. Слово в действии. Интент-анализ политического дискурса /Под ред. Ушаковой Т.Н., Павловой Н.Д. Санкт-Петербург: Алетейя, 2000.
13. Сорокин Ю.А., Базылева В.Н. (отв. ред.) Политический дискурс в России /3. Материалы раб. совещ. М., 1999.
14. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Шахнарович А.М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. Москва: Наука, 1979.
15. Степанов В.Н. Речевое воздействие в рекламе. Учебно-практическое пособие. Ярославль: Международный университет бизнеса и новых технологий. 2004.
16. Ушакова Т.Н., Латынов В.В., Павлова А.А., Павлова Н.Д. Ведение политических дискуссий: Психологический анализ конфликтных выступлений. Москва, 1995.
17. Ушакова Т.Н., Цепцов В.А., Алексеев К.И. Интент-анализ политических текстов// Психологический журнал. Том 19. №4. 1998.
18. Шейгал Е.Н. Семиотика политического дискурса. М., 2004.
19. Dijk T.A. van. Political Discourse and Racism: Describing Others in Western Parliaments // The Language and Politics of Exclusion: Others in discourse. Thousand, 1994.
20. Edwards D., Potter J. Discursive psychology. London/ Newbury Park/ New Delhi, 1992.
21. Goodin R.E., Manipulatory politics. Yale U. Pr. N. Haven; L., 1980.
22. Riker W.H. The art of Political Manipulation. Yale U. Pr. New Haven, L., 1986.

УДК 159.9:61

Шибакова Т.Л.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК СЕМЕЙ, ЗАВИСИМЫХ ОТ АЛКОГОЛЯ*

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования социально-психологических характеристик семей, зависимых от алкоголя.

Ключевые слова: психология зависимостей, медицинская психология, девиантное поведение, аддикция, дисфункциональность

семейных систем, психотерапия, профилактика, современные технологии.

T. Shibakova

FEATURES OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS FAMILIES DEPENDENT ON ALCOHOL

Abstract. The results of the ampirical research of the families of the alcohol dependent patients are given in the article. The article shows the importance of the family disfunctions

* © Шибакова Т.Л.

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (№ проекта: 08 06 00 606а)

in formation of the new cases of independence on alcohol.

Key words: dependence psychology, medical psychology, deviate behavior, addiction, dysfunction of the family systems, psychotherapy, prophylactics, modern technology.

В современной России, наряду с переживаемым экономическим кризисом, всё больше и больше нарастает кризис института семьи. В рамках этих кризисных явлений института традиционной полной семьи укорачивается период полноценной и оптимальной семейной социализации, ослабляется роль родительского авторитета, нарушаются ценности устойчивой полной семьи как социальной нормы. Между тем семья является главным агентом социализации во всех обществах. Именно в ней дети усваивают основные знания, необходимые для исполнения ролей взрослых.

В настоящее время проблемам супружества уделяют больше внимания не только в теории, но и на практике. В работах Ю.И. Алешиной, В.Н. Дружининой, С.В. Ковалевой, А.С. Спиваковской, Э.Г. Эйдемиллера и дру-

гих учёных подчёркивается, что семья прямо или косвенно отражает все изменения, происходящие в обществе, хотя и обладает относительной самостоятельностью, устойчивостью.

По мнению Т.Б. Дмитриевой, социальная динамика современной семьи характеризуется негативными тенденциями. Следует выделить следующие устойчивые тенденции: рост числа семей с 1-2 детьми, когда практически не воспроизводится репродуктивная функция семьи.

Одновременно в целом по стране суммарный коэффициент рождаемости сократился с 2,0 до 1,28, и доля однодетных семей выросла с 29,7% до 31%. В соответствии с динамикой разводов, в 1,14 раза возросла доля неполных семей с одним родителем с детьми до 18 лет.

Значительная часть из приведённых в анализе семей являются семьи с наличием у одного из супругов зависимости от алкоголя. Семьи с наличием больного с зависимостью от алкоголя многие авторы (Москаленко В.Д., Шibaкова Т.Л., Сулова Т.Н.) оценивают как дисфункциональные.

Таблица 1

Признаки дисфункциональных и функциональных семей по Москаленко В.Д.

| Признаки дисфункциональной семьи: | Признаки функциональной семьи: |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| 1. Отрицание проблем и поддержание иллюзий | 1. Проблемы признаются и решаются |
| 2. Вакуум интимности | 2. Поощряются свободы |
| 3. Замороженность правил и ролей | 3. Гибкость всех семейных правил, законов |
| 4. Конфликтность во взаимоотношениях | 4. Члены семьи умеют удовлетворять свои потребности |
| 5. Недифференцированность “я” каждого члена | 5. Родители делают то, что говорят |
| 6. Границы личности либо смешаны, либо наглухо разделены невидимой стеной | 6. Ролевые функции выбираются, а не навязываются |
| 7. Все скрывают секрет семьи и поддерживают фасад псевдоблагополучия | 7. В семье есть место развлечениям |

| | |
|----------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| 8. Склонность к полярности чувств и суждений | 8. Ошибки прощаются, на них учатся |
| 9. Закрытость системы | 9. Каждый член семьи имеет свою уникальную ценность |
| 10. Абсолютизирование воли, контроля | |

К дисфункциональным относят семьи, в которых, в силу нарушения различных аспектов семейного функционирования, систематически не удовлетворяются базовые потребности членов семьи и не реализуются основные её задачи, специфические для каждой стадии жизненного цикла; – в то время как главной характеристикой здоровой семьи является создание условий для личностного становления человека, возможности его профессиональной реализации, творческого

развития и духовного становления. Здоровые отношения в семье являются открытыми, эмоционально доверительными. Несмотря на эмоциональную близость, здоровые семьи позволяют каждому члену семьи иметь свои границы, уважаемые всеми другими членами семьи.

Сравнительные характеристики функциональных и дисфункциональных семей можно представить следующим образом.

Семейный алкоголизм – всё более обос-

Таблица 2

Сравнение функциональных и дисфункциональных семей.

| Функциональные семьи | Дисфункциональные семьи |
|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Гибкость ролей, взаимозаменяемость функций | Негибкость ролей, функции ригидные |
| Правила гуманны и способствуют гармонии, поощряется честность | Правила негуманны, им невозможно следовать |
| Границы признаются и уважаются | Границы либо отсутствуют, либо ригидные |
| Коммуникации прямые; чувства открытые, свобода говорить | Коммуникации не прямые и скрытые; чувства не ценятся |
| Поощряется рост и независимость; индивиды способны видеть конфликты | Поощряется либо бунтарство, либо зависимость и покорность; индивиды неспособны разрешать конфликты |
| Исход: приемлемый и конструктивный | Исход: неприемлемый и деструктивный |

тряющаяся, тревожная проблема, болезненно значимая для всего мира и для нашей страны. Естественно, алкоголизм отражается на супружеской и семейной жизни, на членах семьи, на воспитании детей, а также на трудовой деятельности и общественном поведении. Алкоголизм захватывает всю жизнь

человека, влияет на все сферы его деятельности. Алкоголизм поражает всю семью. Согласно оценкам, каждый алкоголик оказывает сильное воздействие на жизнь, по крайней мере, четырёх человек. Члены их семей обычно реагируют на тяжкое бремя жизни с алкоголиком достаточно хорошо предсказуемым

образом. Эти реакции могут стать такими же непреодолимо навязчивыми, как и поведение самого алкоголика, и как таковые они грозят ввергнуть членов семьи в настоящую болезнь – даже более серьёзную, чем болезнь алкоголика. Эта болезнь называется созависимостью (Битни М., Москаленко В.Д., Шибаква Т.Л.).

Длительно текущая алкогольная зависимость порождает в семье хроническую атмосферу межличностного конфликта, возникает так называемый “порочный круг”, затрудняющий нахождение выхода из сложной семейной ситуации. Конфликт может проявляться в стремлении жёны контролировать поведение мужа, опекать его, «спасать от социальных неприятностей» и, тем самым, выполнять «роль пособника». У жён, зависимых от алкоголя, зачастую развиваются различные аффективные расстройства, психосоматические заболевания. У детей развивается широкий спектр нарушений: от поведенческих, аффективных до грубых органических поражений ЦНС.

Актуальность данной работы складывается из необходимости дальнейшего изучения алкогольных семей, проведения психологического исследования социально-психологических характеристик дисфункциональных алкогольных семей, изучения феномена семейного алкоголизма психологическими способами и влияния его, через семью как фактора, воздействующего на человека, на жизнь всего общества в целом.

В исследовании приняли участие 30 семей, имеющих больного, страдающего алкогольной зависимостью (экспериментальная группа) и 30 семей, не имеющих алкогольных проблем (контрольная группа). В семьях экспериментальной группы пьющим был мужчина от 25 до 45 лет, без высшего образования (то есть имеющий среднее и среднее специальное образование), работающий на неквалифицированной работе. Употребление алкоголя носило запойный характер, стаж алкоголизации составлял 10-15 лет, что квалифицируется как средняя стадия алкогольной зависимости. Все семьи контрольной и экспериментальной группы имели детей.

Исследование проводилось на базе психиатрической больницы №7, наркологической больницы №17, наркологического диспансера №6 г. Москвы.

Для получения эмпирических данных использовались методы и методики, направленные на обследование родителей.

В частности, использовались:

1) методы беседы и наблюдения как вспомогательные методы, позволяющие выявить особенности функционирования семьи;

2) метод сравнения, направленный на выявление социально-психологических характеристик в семьях страдающих алкогольной зависимостью;

3) метод анализа документов (в частности, анализировались медицинские документы);

3) математические методы обработки полученных результатов — корреляционный анализ, критерий различий, критерий Манна-Уитни.

Использовались следующие психодиагностические методики:

- шкала семейной адаптации и сплочённости (FACES-3);

- опросник удовлетворённости браком В.В. Столина;

- шкала семейного окружения (ШСО);

- опросник «Рольные ожидания и притязания в браке» (РОП);

- генограмма.

Математическая обработка полученных результатов показала достоверность следующих характеристик: в экспериментальной группе выявлены неудовлетворённость браком, сплочённость, конфликтность, экспрессивность, ориентация на активный отдых. Все показатели по этим шкалам были ниже, чем в контрольной группе.

Статистически достоверно, что сплочённость и удовлетворённость браком в экспериментальной семье будет ниже, а также будут зависеть друг от друга.

Таким образом, семьи зависимых от алкоголя характеризуются разобщёнными, неудовлетворительными семейными отношениями.

Они либо проявляются в открытом признании того, что семейные отношения не удовлетворяют, либо неудовлетворённость проявляется косвенным путём: через выражение чувств и состояний в виде монотонности, скуки, бесцветности жизни, отсутствии радости, ностальгических воспоминаниях о времени до брака.

В семье длительное время существуют конфликты, но об актуальных текущих проблемах супруги не говорят друг с другом; низкий уровень выявленной экспрессивности говорит о затянувшемся процессе. Иногда это проявляется в сохранении так называемого «секрета семьи». Во время беседы с жёнами они сообщали, что длительное время надея-

лись на то, что муж «одумается, перестанет пить». Рассказывать знакомым и даже близким об алкогольной зависимости «было стыдно».

При дальнейшем течении зависимости в семье начинает преобладать хаотичный уровень адаптации, характеризующийся высокой степенью непредсказуемости, недостатком лидерства в руководстве семейной системой. Решения непродуманны, семейная система дезорганизована, дисфункциональна. Отношения в семье характеризуются низким уровнем сплочённости, крайней эмоциональной разделённостью членов семьи, малой привязанностью друг к другу. В такой семье трудно оказывать поддержку и решать жизненные проблемы.

Кроме того, мы использовали для анализа психологической ситуации в семье метод генограммы. Генограмма – это графическая запись информации о семье. Для того чтобы оценить семейную систему, необходимо собрать информацию об истории семьи. Генограмма была введена Мюррэм Боуэном и служит для анализа семейной истории с позиции системной теории. Представляет собой субъективный инструмент генерирования клинических гипотез на основе истории членов семьи.

Анализ выявил, что алкоголизм наследуется в нескольких поколениях семьи. Девочки из семьи, где отец злоупотребляет алкоголем, предпочитают брачного партнёра, страдающего алкогольной зависимостью (феномен ассортотивности брака, описанный ранее В.Д. Москаленко с соавторами).

В алкогольной семье проявляется нарушение супружеской иерархии. Отношения между супругами напряжённые, конфликтные. Нередко родители вовлекают одного из детей в сложные семейные отношения. Это так называемый «триангулированный ребёнок», выполняющий роль «буфера» в семейных отношениях. Зачастую родители посвящают его в свои сложные отношения, доверяют «секреты» супружеских отношений. Порой ребёнок становится «яблоком раздора», каждый из родителей пытается перетянуть его на свою сторону, оправдывая мотивы своего поведения. Такая чрезмерная эмоциональная нагрузка оказывается непосильной для ребёнка. У него могут возникнуть различные нарушения: колебания настроения с чувством стыда, вины, горечи о том, что он не смог помочь родителям, что по его вине возникают ссоры и конфликты в семье. У ребёнка появляются (зачастую не-

осознаваемые) переживания: «Я плохой, я ничтожный, никому ненужный, меня никто не любит».

Это так называемые эмоциональные «корни» последующих нарушений в подростковом возрасте. Эмоциональный дискомфорт, а также неумение справиться с сильными негативными эмоциями толкают подростков к употреблению веществ, заглушающих душевную боль. Это может проявляться булимией – анорексией, либо употреблением психоактивных веществ (алкоголь, наркотики). Могут также возникать зависимости от нехимических агентов в виде игровой зависимости, увлечения экстремальными видами спорта. Возникают грубые поведенческие нарушения в виде демонстративного, оппозиционного, девиантного поведения.

Таким образом, проведённое исследование подтверждает существующее представление об алкогольных семьях как о дисфункциональных, с длительно текущими созависимыми отношениями. И это положение ещё раз подчёркивает необходимость обращения ко всей семейной системе при лечении зависимости от алкоголя, необходимости создания психотерапевтических программ, направленных на терапию созависимых родственников. Особого внимания заслуживают программы первичной профилактики для «детей группы риска» семей, зависимых от алкоголя.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. М.: 1987.
2. Битти М. Алкоголик в семье, или преодоление созависимости. М., 1997.
3. Егоров А.Ю. О типологии супружеского алкоголизма // Вестник клинической психологии. 2005. №1.
4. Емельянова Е.В. Кризис в созависимых отношениях. СПб.: Речь, 2008.
5. Клиническая психиатрия /Под ред. Т. Б. Дмитриевой/ Руководство по социальной психиатрии/ под ред. Дмитриевой Т.Б.; ред.-сост. Положий Б.С. 2009. 560 с.
6. Кришталь Е.В. Алкоголизм супружеской пары: клинические и социально-психологические аспекты. Автореф. диссерт. докт. мед. наук. Харьков, 1998.
7. Москаленко В. Д. Зависимость: семейная болезнь. М.: Персей, 2004.
8. Москаленко В.Д. Программа социальной работы с семьёй больных алкоголизмом. М.: 1992.
9. Суслова Т.Ф. Социально-психологическая помощь семье больного алкоголизмом // Трезвость и будущее родителей. Материалы XVI Международных рождественских чтений. М.:

- РГСУ, 2008. С. 83-85.
10. Шайдукова Л.К. Супружеский алкоголизм: типы семей и мотивы совместного употребления алкоголя // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. М., 1992.
11. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 1999.

12. Шульга Т.И., Олиференко Л.Я., Фирсов М.В., Кирсанова В.Г. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. Учебное пособие. изд. 2-е допол. М.: FCFDEMA, 2007

УДК 364.4

Бобылева И.А.

К ВОПРОСУ О ПАТРОНАТЕ ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ*

Аннотация. Статья посвящена становлению понятия «патронат» в российской педагогической практике. Рассматриваются этапы его развития, связанные с изменениями в содержании понятия, их причины, а также роль патроната как формы жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Ключевые слова: дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, патронат, патронатное воспитание, социальный патронат.

I. Bobyleva

TO THE QUESTION OF PATRONAGE UPBRINGING OF CHILDREN, LEFT WITHOUT GUARDIANSHIP OF THEIR PARENTS

Abstract. The article is devoted to the formation of the concept «patronage» in the Russian practice of pedagogy. The article reviews the history of patronage upbringing with the analysis of the changes in the concept and their causes. The patronage upbringing as a form of establishing orphans and children left without guardianship of their parents is discussed.

Key words: orphans, children left without parents guardianship, patronage, patronage upbringing, social patronage.

По данным Министерства образования и науки, общее количество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в 2008 г. составило 667,5 тысяч человек (подробнее см.: <http://www.ed.gov.ru/files/materials/9315/103rik.pdf> на 28.10.09). Подавляющее

большинство этих детей, 583 тысячи, устроено на воспитание в семьи граждан.

Более чем в 40 регионах нашей страны интенсивно развивается патронат. Он основан на разделении полномочий и ответственности между государственным попечителем ребёнка и семьёй.

Патронат имеет ряд преимуществ, которые отличают его от традиционных форм устройства и обеспечивают его гибкость: предоставление целенаправленной помощи семье, взявшей ребёнка на воспитание; возможности помещения в семью ребёнка любого возраста (с рождения до совершеннолетия), вне зависимости от его юридического статуса, на время, которое определяется нуждами ребёнка; сохранение контакта с кровными родителями. Таким образом, появляется возможность помочь ребёнку в любой ситуации.

Распространена точка зрения, что патронат является аналогом широко применяемому в зарубежной практике помещению детей-сирот в фостеровские семьи (Foster family). Безусловно, зарубежный опыт оказывает влияние на российскую практику попечения детей-сирот. Однако понятие «патронат» не является новым, полностью заимствованным.

Цель нашей статьи – рассмотреть становление понятия «патронат» в российской практике попечения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

История становления понятия «патронат»

Анализ исторического опыта позволяет выделить три этапа в становлении данного

* © Бобылева И.А.

понятия.

1. Вторая половина XVIII в. -20-е г. XX в. Развитие понятия «патронат» по нескольким направлениям.

2. 20-е-80-е г. XX в. Становление понятия «патронат» как формы жизнеустройства детей-сирот.

3. С 90-х г. XX века по настоящее время. Развитие видов патроната: патронатное воспитание, социальный патронат.

Первоначально патронат не имел отношения к детям-сиротам. В энциклопедическом словаре Ф.А. Брокгауза и И.А. Эфрона (1898 г.), например, дано определение патроната как института церковного права, в силу которого лицу или учреждению предоставляется известная совокупность прав и обязанностей по отношению к церковной должности и, в особенности, к её замещению [13, 41].

Другое значение понятия «патронат» связано с предоставлением нуждающимся помощи, что косвенно затрагивало проблему охраны детей-сирот. В энциклопедическом словаре А. и И. Гранат (1913 г.) дается определение патроната как совокупности мер материальной и моральной помощи, предоставляемой нравственно опустившимся, в частности, освобождённым из мест заключения лицам, проституткам и т. д., с целью облегчения им перехода к честной трудовой жизни [12, 378]. Развитие патроната в этом понимании происходило, главным образом, во второй половине XVIII в.. С этой целью создавались различные учреждения. В Санкт-Петербурге, например, открываются Рабочий дом для выходящих из тюрьмы, а также больницы для малолетних, необученных ремёслам и «вообще для павших, но не утративших чувство стыда и доброй воли» [11, 9].

Вначале такие учреждения возникали в результате частной инициативы. Постепенно в этом процессе начинает принимать участие государство. Закон от 5 декабря 1866 г. обязывал исправительные приюты оказывать покровительство малолетним преступникам в течение определённого срока и помогать в устройстве их будущего [11, 11]. Позднее создаются общества с более широкими полномочиями, в число которых входит попечение над сиротами и бесприютными детьми (например, Одесское и Московское благотворительные общества). Они старались подыскать сиротам дело по возрасту и способностям, для чего часто помещали их в учебное или промышленное заведение [11, 42]. В этом случае речь шла о временном помещении, на период обучения ремеслу. Это был шаг в сторону пат-

роната как формы устройства детей-сирот [4, 58].

В данный период детей-сирот касалась больше патронаж, под которым понималось помещение в частные семьи беспризорных детей и людей, нуждающихся в домашнем уходе [12, 378], а также передача воспитанника из приюта в семью для вскармливания. Законодательными предпосылками патронажа стала обязанность сельских и городских общин помогать нуждающимся, существовавшая во времена Екатерины II. Постепенно патронаж распространяется на сирот. Акцент в их государственном попечении смещается с устройства в воспитательные дома, где смертность составляла около 80%, на устройство в деревенскую семью. Позднее данный подход к воспитанию сирот получил развитие в деятельности императрицы Марии Фёдоровны. Указ, принятый правительством в 1837 г., ориентировал на воспитание брошенных детей исключительно в деревенских семьях за плату. От семьи требовалось содержать ребёнка так, чтобы, по возможности, обеспечить его здоровье и получение начального образования, приобщение к какому-либо труду, способному служить источником средств существования в самостоятельной жизни [7, 77]. Эти требования не всегда были реальными, ибо семьи, как правило, были бедными.

Анализ исторического опыта свидетельствует о том, что понятие «патронат» появилось в практике воспитания во второй половине XVIII в., и с течением времени его содержание трансформировалось. Форму семейного устройства детей-сирот патронат стал означать только в XX в..

После 1917 г. «патронат» трактовался неоднозначно. Он подразумевал не только форму семейного устройства детей-сирот, но и помощь рабочих коллективов детским домам и детям-сиротам, в том числе и вышедшим из детских домов. Для решения этой задачи создавались рабочие патронаты.

В период с 1917 по 1923 г. роль семейного патроната отрицалась, так как государством была провозглашена идея общественного воспитания.

Начало второго этапа в развитии понятия «патронат» можно связать с 20-ми годами XX в., когда в 1923 году на Всероссийском съезде по охране материнства и младенчества был поставлен вопрос о создании патроната для детей младенческого возраста. Предусматривалась передача ребёнка-сироты грудного возраста в рабочие семьи при условии контроля над воспитанием государственно-

ми органами.

Передача детей в семьи трудящихся рассматривалась государством и как мера борьбы с беспризорностью. В Положении «О мероприятиях по борьбе с детской беспризорностью в РСФСР», утверждённом декретом ВЦИК и СНК РСФСР в 1926 г., предусматривалось помещение детей в семьи трудящихся, с их согласия, с оказанием этим семьям материальной поддержки и с предоставлением различных льгот в целях облегчения им содержания воспитанников.

В 1928 г. было принято Постановление ВЦИК и СНК РСФСР «О порядке и условиях передачи воспитанников детских домов и других несовершеннолетних трудящихся в городах и рабочих посёлках», которое предусматривало передачу осиротевших детей в семью на основании письменного договора. Он заключался после подачи письменного заявления в местный отдел народного образования. В договоре определялись обязанности лица, принимающего несовершеннолетнего, срок содержания, формы и размеры помощи, оказываемые воспитаннику по окончании срока договора. Лицу, заключившему такой договор, предоставлялись права и обязанности опекуна или попечителя воспитанника. Воспитатель получал пособие на содержание несовершеннолетнего. Таким образом, постепенно патронат стал пониматься как форма попечения о детях-сиротах. Для стимулирования передачи детей-сирот в семью по договору была принята Инструкция по применению постановления ВЦИК. Она вводила термин «городское патронирование» [4, 61-62]. В 1938 г. в системе НКП РСФСР насчитывалось 38 тысяч детей, находящихся на патронате. Около половины из них патронировались ближайшими родственниками, которые предпочитали данную форму попечения из-за возможности получать материальную помощь и льготы [4, 63].

Впервые термин «патронат», который напрямую связан с воспитанием в замещающей семье, появился в 1936 г. в связи с принятием ВЦИК и СНК РСФСР Постановления «О порядке передачи детей на воспитание (патронат) в семьи трудящихся». В этом постановлении речь идёт обо всех детях-сиротах, и нет различий для патроната между городским и сельским населением. Постановление подчёркивает добровольное начало патроната, подробно регламентирует возраст ребёнка, передаваемого на патронат, чётко определяет права лица, принимающего ребёнка на воспитание, и органа, передающего его в

семью.

Главный недостаток патроната того времени – невыплата причитающегося пособия, из-за чего рос отказ от патронированных детей. Но, несмотря на это, в предвоенные годы патронат в РСФСР не уступал по своему значению другим формам устройства детей-сирот.

Большое значение патронат имел во время Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. В 1942 г. на патронате находилось 37 490 детей [4, 64]. Только по официальным данным, в России в конце войны насчитывалось 678 тысяч детей, оставшихся без родителей. Из них 278 тысяч (41 %) находились в семьях, заменивших родительскую [1, 19].

К сожалению, дальнейшего распространения патронат как форма семейного устройства не получил в связи с волной репрессий в конце 40-х гг.: детей репрессированных граждан фактически приравнивали к врагам народа, и брать их в семью на воспитание было опасно, а с 50-х до 90-х гг. стали развиваться только интернатные формы воспитания сирот. Патронат, как форма устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, не вошёл в законодательство о браке и семье.

Основные отличия патроната второго этапа от других официально принятых форм устройства детей (усыновление, опека, интернатное учреждение):

- передача ребёнка на воспитание в семью на основе договора;
- контроль над воспитанием переданного на патронат ребёнка и уходом за ним;
- передача воспитателю прав и обязанностей опекуна (попечителя) воспитанника;
- оплата как труда воспитателя, так и содержания ребёнка (пособие).

Эти характеристики близки современной форме семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения – приёмной семье.

Современная трактовка понятия «патронат» как формы жизнеустройства детей-сирот имеет некоторые отличия от принятой в 20-80-х гг. Прежде всего – в части передачи прав и обязанностей опекуна: патронатному воспитателю они передаются не все. Кроме того, обязательным является профессиональное сопровождение патронатной семьи, оказание ей психолого-педагогической помощи. Эти изменения связаны с влиянием на российскую практику жизнеустройства детей, оставшихся без попечения родителей, опыта зарубежной педагогики и системы социальной защиты.

Фостеровское воспитание.

В XX в., особенно после 1940 г., в некоторых странах (Англия, США, Канада и другие) стало распространённым воспитание детей чужими людьми (обычно семейными парами). Они принимали в семью детей, оставшихся без попечения родителей, подвергшихся насилию, брошенных или изъятых из родной семьи из-за кризисной ситуации. Этот вид попечения получил название фостеровское воспитание, а семья – фостеровской. Этим вопросом занимались государственные агентства и негосударственные организации.

Система фостеровского воспитания прошла развитие от ориентации на чисто родительскую роль до осознания важности профессиональной роли фостеровского воспитателя, от передачи детей всем желающим, до признания факта, что воспитание ребёнка-сироты – это задача государственной важности, что труд такого воспитателя подлежит оценке и оплате, а сама работа в качестве фостеровского воспитателя должна осуществляться людьми, обладающими определёнными знаниями и навыками.

Основные черты фостеровского воспитания.

1. Устройство ребёнка в фостеровскую семью является мерой защиты его прав.

2. Устройство в семью носит временный характер. Семья обеспечивает уход и воспитание ребёнка. Она наделена полномочиями действовать в соответствии с «разумной необходимостью» с целью защиты и обеспечения благосостояния ребёнка.

3. Между кровными родителями (если они есть), местными органами власти и фостеровскими воспитателями чётко разграничены полномочия и ответственность.

4. Помещение в фостеровскую семью влечёт за собой комплекс помощи, контроль над развитием и состоянием ребёнка специальными службами.

5. Обязательным является планирование программы помощи ребёнку. Для каждого воспитанника фостеровской семьи должен быть составлен индивидуальный план, в котором определяются цель помощи, действия и меры, которые необходимо предпринять, а также устанавливаются ответственность конкретных лиц за их исполнение, сроки достижения поставленных задач.

6. Фостеровские родители проходят отбор согласно выработанным критериям, подготовку и обучение по специальной программе, так как они должны будут заниматься квалифицированным социально-

педагогическим трудом, который требует определённых знаний. Во многих странах разработаны стандарты отбора и подготовки фостеровских родителей.

7. С фостеровскими родителями заключается договор, который фиксирует права и обязанности сторон.

Семью курируют два социальных работника: один – ребёнка, другой – фостеровских родителей. Они проводят мониторинг развития семьи и ребёнка, корректировку индивидуального плана, привлекают специалистов и людей, связанных с воспитанием.

Социальные процессы в разных странах во многом схожи. В нашей стране, как в Европе и США, в систему государственной опеки попадают всё более сложные дети. Большое количество семей может квалифицироваться как неблагополучное. Схожесть социальных портретов неблагополучных семей и детей, нуждающихся в помощи, положительное влияние фостеровских семей на детей позволили использовать опыт фостеринга в российской практике.

Современное понятие**«патронат»**

В нашей стране современная трактовка определяет патронат как форму воспитания и оказания социальной помощи детям, нуждающимся в государственной поддержке, а также лицам из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в возрасте от 18 до 23 лет.

Существуют два основных подхода к патронату: «постоянное планирование» и «разделённое родительство» [6]. Первый предполагает помещение ребёнка-сироты в семью патронатного воспитателя на длительное время. Второй рассматривает патронатных родителей как добавочных, а помощь патронатной семьи – как условие реабилитационного процесса кровной семьи. Эти подходы определяют основные виды патроната, получившие распространение в современной практике его организации: **патронатное воспитание, социальный патронат.**

Патронатное воспитание – это форма воспитания, при которой ребёнок-сирота или ребёнок, оставшийся без попечения родителей, находится в семье патронатного воспитателя. На патронатное воспитание передаются дети-сироты; дети, родители которых неизвестны или местонахождение которых не установлено, лишены родительских прав,

ограничены в родительских правах, лишены свободы, признаны в судебном порядке недееспособными, безвестно отсутствующими; дети, родители которых по состоянию здоровья не могут лично осуществлять их воспитание и содержание или уклоняются без уважительных причин от воспитания, содержания детей или от защиты их прав и интересов; а также в других случаях отсутствия родительского попечения. В семью патронатного воспитателя может быть передано не более трёх детей.

Для организации патронатного воспитания создаются специальные учреждения или реформируются уже имеющиеся (детские дома, дома ребёнка, приюты, реабилитационные медико-социальные центры и т. д.). Эти учреждения, сохраняя функции опекуна (законного представителя) ребёнка, осуществляют подбор и обучение лиц, желающих стать патронатными воспитателями; проводят подготовительную работу и социальную адаптацию ребёнка с целью подготовки его к помещению в семью патронатного воспитателя; оказывают организационно-методическую помощь патронатным воспитателям; осуществляют текущий контроль.

Дети передаются в семью по договору между патронатным воспитателем и учреждением. В нём обозначены условия содержания, воспитания и образования ребёнка; меры по защите его прав; права и обязанности сторон; порядок и условия расторжения договора, срок его действия; размер средств, выплачиваемых на содержание ребёнка; порядок осуществления контроля; ответственность сторон и иные условия. На патронатных воспитателей возлагается ответственность за жизнь и развитие ребёнка. Учреждение берёт на себя значительную часть забот о здоровье и обеспечении ребёнка, защите его прав, включая юридическую защиту, психологическую помощь, устройство в школу и т. д. Родительские права не передаются полностью патронатному воспитателю, часть этих прав исполняет устроившее ребёнка учреждение. В нашей стране первым предоставил патронатное воспитание детский дом №19 ЦАО г. Москвы.

Профессионализация деятельности патронатных воспитателей предполагает профессиональный отбор и подготовку граждан, желающих взять ребёнка на воспитание в свою семью. В нашей стране патронатные воспитатели получают пособие на ребёнка и заработную плату за свой труд.

После принятия ребёнка патронатная

семья обеспечивается профессиональным сопровождением, которое предполагает материальную, медицинскую, психологическую, юридическую, педагогическую и другие виды поддержки.

Патронатное воспитание позволяет помочь большему числу нуждающихся в этом детей, причём своевременно, минуя сиротское учреждение, так как не нужно ждать установления юридического статуса ребёнка. Появляется возможность для помещения на воспитание в семью детей, имеющих на это мало шансов, например, подросткового возраста, при наличии у них братьев и сестёр, с различными проблемами в поведении, обучении и развитии.

Патронатное устройство значительно расширяет круг семей, которые могут взять ребёнка на воспитание, в том числе за счёт тех, которые хотели бы усыновить ребёнка, но не имеют на это права, например, семьи с низким доходом; одинокие женщины или женщины, находящиеся в гражданском браке; пожилые или очень молодые люди.

Таким образом, система патронатного воспитания в данный период складывалась как сотрудничество между семьёй, принимающей на воспитание ребёнка, и организацией, которая поддерживала и помогала как патронатным воспитателям, так и ребёнку, помещённому в патронатную семью.

Формы патронатного воспитания (определены его спецификой):

- на длительный срок – ребёнок находится в патронатной семье до совершеннолетия (возврат в кровную семью невозможен из-за необратимой деградации и распада этой семьи);

- с перспективой усыновления – фактически является подготовкой к усыновлению;

- экстренное – ребёнок, в силу разных причин, изымается из семьи, но ему показано проживание в детском учреждении (инвалид, младенец или ребёнок с особыми психологическими проблемами);

- в целях постинтернатной адаптации – подросток, который не жил раньше в семейной обстановке, в патронатной семье готовится жить самостоятельно (эта форма патронатного воспитания распространяется на лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в возрасте от 18 до 23 лет, являющихся выпускниками детских домов и школ-интернатов и получающих очное профессиональное образование);

- детей-инвалидов;

- на короткий период времени – (до

полугода либо периодически на несколько дней), например, на каникулы, выходные дни, на время оценки состояния здоровья, психических особенностей и развития ребёнка.

В настоящее время развитие института патронатного воспитания сдерживает отсутствие нормативно-правовой базы федерального уровня, закрепляющей основные принципы и положения, регулирующие вопросы создания и деятельности патронатных семей, в том числе устанавливающие принципиальные отличия системы патронатного воспитания от иных форм устройства детей, оставшихся без попечения родителей.

Социальный патронат – оказание патронатным воспитателем необходимой помощи ребёнку в случае его признания в установленном порядке нуждающимся в государственной поддержке. Это форма индивидуальной профилактической работы с целью обеспечения безопасности ребёнка, предотвращения алкоголизма, других зависимостей родителей и насилия над ребёнком, восстановления социальных функций семьи, обеспечения стабильности изменений в семье [9]. Ситуация, при которой назначается социальный патронат, предполагает определённую стадию неблагополучия, когда семья уже не обращается за помощью, теряет связь с родными и окружением; без оказания помощи ребёнок будет подвергаться опасности в такой семье. Социальный патронат устанавливается в форме регулярного посещения патронатным воспитателем воспитанника по месту жительства с целью оказания социальной помощи.

Социальный патронат создаёт механизм для профилактики сиротства и осуществления целенаправленного социального вмешательства в кровную семью на основе заключённого договора между родителями или другими законными представителями ребёнка, патронатным воспитателем и органом опеки и попечительства (либо органом социальной защиты населения). В договоре определены способы воспитания; меры оказания социальной помощи ребёнку, переданному на социальный патронат; меры по защите его прав; права и обязанности сторон; порядок и условия расторжения договора; срок договора; порядок осуществления контроля; ответственность сторон; иные условия. Договор означает согласие родителей на помощь, то есть имеется контакт с этими родителями, и появляется возможность реабилитировать семью и сохранить ребёнка в семье. Конкретный срок социального патроната может быть

любым и определяется исходя из интересов ребёнка.

В настоящее время разрабатывается законопроект (см. проект Федерального закона «О внесении изменений в Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (в части совершенствования работы органов опеки и попечительства по профилактике социального сиротства)), которым будет введено понятие «социального патроната» как формы индивидуальной профилактической работы с ребёнком, проживающим в семье, находящейся в социально опасном положении, и его родителями (родителем), осуществляемой органами опеки и попечительства на основании договора с указанными законными представителями ребёнка.

Для специалистов, непосредственно работающих с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, преимущества новой модели замещающей заботы очевидны. Патронат открывает новые возможности для более эффективного решения проблем деинституализации детей данной категории и, что более важно, создаёт условия для смещения приоритета в сторону работы с семьёй ребёнка и профилактики социального сиротства.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Беляков В.В. Сиротские детские учреждения России: Исторический очерк. М.: Дом, 1993.
2. Бобылева И.А. Из опыта Владимирской области: Семейный центр – форма патронатного воспитания // Развитие патронатного воспитания в регионах России. – М.: БФРГТЗ «СЛОВО», 2002. С. 101-107.
3. Довгалевская А.И. Семейное воспитание приёмных детей. М., 1948.
4. Нечаева А.М. Охрана детей-сирот в России: История и современность. М.: Дом, 1994.
5. Нечаева А.М. Россия и её дети (ребёнок, закон, государство). М., 2000.
6. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. М.: Генезис, 2006.
7. Опанин М. О призрении покинутых детей. Ярославль, 1912.
8. Программа переподготовки социальных педагогов и социальных работников уполномоченных служб органов опеки и попечительства. М., 2002.
9. Работа Детского дома №19 ЦАО г. Москвы как уполномоченной службы органов опеки и попечительства. М.: СЛОВО, 2001.
10. Справочник по вопросам охраны детства. М., 1951.
11. Шимановский М.В. Патронат в России. Одесса, 1888.

12. Энциклопедический словарь /А. и И. Гранат. М., 1913. Т. 31.
13. Энциклопедический словарь /Ф.А. Брокгауз и И. А. Эфрон. СПб., 1898. Т. XXIII, кн. 45.

14. Шульга Т.И. Социальная адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. - М.: Педакадемия, 2005

УДК 159.9

Андросенко М.Э.

ДИНАМИКА СОЦИАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И РЕПРЕЗЕНТАЦИЙ КАК МЕХАНИЗМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В НОВОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ*

Аннотация. В настоящее время во всём мире происходят кардинальные изменения в экономической, политической, социальной и других сферах, что неизбежно влечёт за собой столь же значительные изменения в общественном и индивидуальном сознании, в жизненных стратегиях и иерархии социальных ценностей индивидов. В силу этого несомненную актуальность приобретают методологические и эмпирические исследования, посвящённые изучению возникающих социально-психологических явлений как на уровне индивидуального, так и на уровне массового сознания.

Ключевые слова: социальные репрезентации, социальные и индивидуальные ценности, социокультурное пространство, социально-психологическая адаптация.

M. Androsenko
THE DYNAMICS OF SOCIAL
VALUES AND REPRESENTATIONS
AS A MECHANISM OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL
ADAPTATION
OF PERSONALITY THE NEW SOCIO-CULTURAL SPACE

Abstract. At present, around the world undergoing fundamental changes in economic, political, social and other spheres, which inevitably entail an equally significant changes in society and individual consciousness, life strategies, and the hierarchy of social values of individuals. For this reason, the obvious urgency methodological and empirical studies on the socio-psychological phenomena, both at individual and at the level of mass

consciousness.

Key words: social representations, social and individual values, socio-cultural space, socio-psychological adaptation.

Текущее состояние различных сфер общественной практики во всём мире свидетельствует о возникновении существенных трансформаций, что подразумевает неизбежные изменения в общественном и индивидуальном сознании, в жизненных стратегиях и системе социальных ценностей индивидов. Вследствие этого перед личностью возникает сложная задача социально-психологической адаптации к возникающим трансформациям общества, изменения своих взаимодействий с окружающей средой. При этом «окружающая среда» понимается в самом широком смысле (экологическая, культурная, социальная и т. п.).

На сегодняшнем этапе развития нашей цивилизации, вследствие продолжающегося всемирного экономического кризиса, во многих странах происходит эволюция практически всех сфер общественной жизни.

Подобные изменения повлекли за собой появление в сфере научного познания инновационных научных парадигм, отражающих сущностные характеристики модернизации социального общества, специфику социотехнического прогресса, особенности создаваемых новых социокультурных сред.

Так, например, в ряде современных теорий социальных изменений – таких, как концепция «цивилизации повышенных рисков» [У. Бек 1996], теория «цивилизации «поздней современности»» [Э. Гидденс 1990, 2001],

* © Андросенко М.Э.

концепция «сетевого общества» [М. Кастельс 2000], – делается попытка показать негативный результат воздействия (рискогенные последствия) сильноресурсных агентов (властных структур, СМИ и т. п.), научно-технического прогресса: в виде загрязнения среды обитания, проблем мировых электронных информационных сетей, низкой контролируемости деятельности транснациональных корпораций, низкой адаптивности социокультурной среды и т. п.

Иной подход к проблеме взаимосвязи изменений социальной среды и психологического благополучия человека мы находим в деятельно-активистской концепции, основная идея которой заключается в обосновании зависимости специфики социальных изменений от логики действий многообразных разностатусных социальных субъектов.

Следует отметить также значимый методологический и эмпирический вклад экопсихологического подхода в исследовании наиболее актуальных проблем окружающей среды. В частности, в рамках этого подхода подчёркивается взаимообусловленность компонентов системы «человек–среда». По мнению В.И. Панова, «человек и среда – совокупный субъект развития, где система «индивид–среда» выступает как целостный субъект, реализующий в своём становлении общеприродные принципы развития и тем самым способный к саморазвитию» [5, 308].

Согласно экопсихологическому подходу, если речь идёт о кардинальных изменениях в одном из компонентов данной системы – например, социальной среде, – мы с определённой долей уверенности должны ожидать не менее существенных изменений в другом компоненте – человеке.

По мнению В.А. Ядова, идея нормальности непредсказуемых социальных изменений и их влияния на формирование социального пространства становится практически общепринятой [7]. Другой вопрос – насколько быстро и качественно члены различных социальных групп становятся адаптивны к этим непредсказуемым изменениям. И здесь невольно на ум приходит утверждение Д. Стоколса (1976) о наличии стремления у индивидов и социальных групп к оптимальной среде, которая максимально удовлетворяет их потребности [8]. Тогда возникает вопрос о том, что представляет собой эта «оптимальная среда», какие основные механизмы позволяют её достигать, каковы основные адаптационные формы и стратегии личности в трансформирующейся социальной среде.

Мы остановимся на анализе одного из аспектов обозначенного вопроса – взаимосвязи социальных репрезентаций и ценностей личности, процесса её социально-психологической адаптации в изменяющейся социокультурной среде.

Исследуя специфику социально-психологической адаптации в трансформирующемся обществе, необходимо отметить, что человек использует две дихотомические стратегии: либо сам адаптируется к окружающей среде, либо окружающую среду адаптирует к себе. Г. Бейтсон в «Экологии разума» отмечал привычку человека «изменять скорее среду, нежели себя». Исследователь писал: «Человек – выдающийся модификатор окружающей среды» [2, 411]. С данным утверждением можно полностью согласиться, даже в силу того, что человеку гораздо легче осуществлять осознанные изменения природной, архитектурной, информационной и т.п. среды, чем проводить сознательную внутреннюю работу по изменению собственных ценностных установок, норм, идеалов, образа мира. Личностные изменения требуют системности, понимания логики желаемых изменений, силы воли и т. п.; и, кроме того, человек, как правило, с трудом покидает привычную «зону комфорта».

Нами были проведены многолетние исследования различных аспектов социально-психологической адаптации личности в трансформирующемся обществе. Одной из гипотез, выдвигаемых нами, выступает предположение о том, что основным механизмом данной адаптации выступает динамика ценностей личности, системы её социальных репрезентаций.

Поясним своё предположение. Любая социальная реальность (в частности, социокультурная среда) является источником формирования личной и социальной идентичности человека, его **Я-концепции**. **Я-концепция**, в свою очередь, обеспечивает построение жизненного сценария, профессиональные и личностные выборы, а также их изменения в соответствии с меняющимися жизненными обстоятельствами.

До сих пор остаётся открытым вопрос об эволюции различных культур в современном «сетевом» обществе и о специфике адаптации личности к ценностям и нормам чужой культуры. Анализ различных социально-психологических, культурологических и психолого-антропологических подходов к проблеме взаимосвязи различного вида трансформаций современного общества и основополагающих

явлений общественного и индивидуального сознания, позволяет предположить наличие, по меньшей мере, двух психологических феноменов. Эти феномены, связанные с влиянием ситуации социальной нестабильности на конструирование личностью социального мира, а также на построение новой системы ценностей как обобщённых представлений о желаемом, отражают определённые этапы социально-психологической адаптации личности в трансформирующемся обществе.

Речь идёт о двух психологических явлениях – так называемом «культурном шоке», проявляющемся в виде существенного внутреннего дискомфорта, чувства потерянности в новом непонятном мире, и явлении аккультурации, под которой, в частности, понимают «явления, которые возникают в результате вхождения групп индивидов, обладающих разными культурами, в непрерывный непосредственный контакт, вызывающий последующие изменения в изначальных культурных паттернах одной из групп или их обеих» [4, 348-349].

Подобные явления достаточно хорошо изучены в этнопсихологии. Относительно социальной психологии этот феномен может иметь место, по мнению Г.М. Андреевой [1], в ситуации ломки одного и того же мира в период его встречи с новым миром в условиях переходного периода. При этом происходит встреча людей с определённой системой социальных ценностей, социальных презентаций и консенсусов с «другими» социальными консенсусами, которые стали таковыми для одной части общества, но вызывают «подлинный шок» для другой [Г.М. Андреева 1997]; то есть возникает феномен «шока» в массовом сознании.

Как мы уже отмечали, существует ещё один феномен, возникающий при «встрече» двух культур – это аккультурация. В контексте проведённых нами исследований рассматривалась, в частности, проблема усвоения представителями различных социальных групп ценностей, установок западноевропейской и американской культур, приспособления и усвоения поведенческих стратегий представителей данных культур; анализировалась вероятность создания достаточно сбалансированного и внутренне непротиворечивого альянса жизненных ценностей и норм, определяющих повседневное поведение членов современного российского общества.

При этом следует отметить, что различия между западноевропейской и российской культурой носят не столь выраженный ха-

актер, как с американской культурой. Подобные различия определяются особенностями содержания «индивидуалистических» и «коллективистских» культур (обществ), для которых характерны специфические **Я-концепции**, системы ценностей, поведенческих стратегий, норм и т. п.

Приоритетной ценностью для индивидуалистического общества (в частности, американского) является стремление выделиться и самоутвердиться [Дж. Горер 1964; Д. Рисман 1950; Ф. Слейтор 1970; Ф.Л.К. Хсю 1961, 1983]. Нормативной задачей в этих культурах является сохранение независимости индивида как обособленной, самостоятельной личности [6]. При таком независимом конструкте «Я» человек сосредоточивается на достижении личной (внешней) успешности.

Многие коллективистские культуры либо не допускают возможность явной обособленности личности, либо не приветствуют её. Эти культуры делают акцент на том, что можно назвать «фундаментальной связанностью человеческих существ» [3]. Люди в этих культурах социализируются таким образом, чтобы адаптироваться к установленным отношениям или к группе, к которой они принадлежат, проявлять солидарность, эмпатию, выполнять и играть назначенные роли, а также принимать участие в совместной деятельности.

Итак, можно констатировать наличие в индивидуалистической и коллективистской культурах различий в предпочтении определённых видов ценностей. Причём данные ценности, в свою очередь, обосновывают нормы, ожидания и поведенческие стратегии в ходе взаимодействия между людьми, при выборе адаптационных стратегий в ситуации существенных изменений социокультурной среды.

Проведённый нами анализ различных моделей развития культуры, а также эмпирические данные собственных исследований по проблеме трансформации социальных и индивидуальных ценностей представителей различных социальных групп позволяют утверждать следующее. Культура, вступающая в конкурентные отношения с другой культурой, так же, как и иерархия ценностей, в конкретном социуме могут как подвергнуться частичной переработке, так и быть вытесненными в значительной степени.

В качестве примера приведём результаты эмпирических исследований, проведённых под нашим руководством в 2001-2006 гг. и посвящённых изучению специфики социальных представлений лиц различных со-

циальных групп об успешности и успешном человеке. В частности, в ходе ассоциативного эксперимента было выявлено 530 ассоциаций, полученных при опросе респондентов из разностатусных социальных групп, относительно понятия «успешность», на основании чего выделялись субъективные и объективные характеристики данного понятия. Приоритетное положение среди остальных ассоциативных представлений заняли такие объективные характеристики, как: «деньги, материальная обеспеченность» (42%), «образование» (37%), «работа, карьера» (36%). Около четверти респондентов понятие «успешность» связывают с такими параметрами, как: «семья, дети» (22%), «наличие определённых целей в жизни» (20%), «высокая должность, власть, положение в обществе, престиж» (20%).

С помощью методики репертуарных решёток Келли анализировалось содержание семантического пространства понятия «успешность». В частности, было выявлено, что в семантическом пространстве образ «успешность» располагается в непосредственной близости к образу «образование», то есть в обыденном сознании представление об успешном человеке высоко коррелирует с фактором «имеет образование».

Анализ выделенных конструктов позволяет констатировать, что в системе представлений респондентов об «успешном человеке» нашли своё отражение качества, традиционно присущие российской ментальности, в частности – «добрый», «общительный», «весёлый», «честный», «пьющий», «открытый», «мудрый». Вместе с тем изменившаяся социально-экономическая ситуация в стране, появление новых форм деятельности стимулируют появление и развитие таких личностных свойств, которые помогают не только адаптироваться к изменившимся условиям, но и самореализоваться, в частности в профессиональной сфере. На наш взгляд, такие качества, как «целеустремлённый», «трудолюбивый», «ответственный», «уверенный», «аккуратный», «независимый», могут обеспечить человеку успешность в сфере профессиональной деятельности, которая, в представлениях респондентов, расценивается как один из ведущих параметров, необходимых для достижения, в целом, жизненного успеха. Ведь профессиональная деятельность – не только способ найти своё место в жизни, обрести независимость, обеспечить себя, но и основа для самоутверждения, самоуважения. Вместе с тем рыночная экономика,

частная собственность, порождая достаточно жёсткую конкуренцию, влияют на стиль поведения человека в новой среде. Поэтому, по мнению респондентов, для достижения жизненного успеха необходимы такие качества, как «властность», «расчётливость», «хитрость», «упрямство».

Итак, как мы видим, выявленные конструкты отражают особенности представлений, сформировавшиеся в рамках определённой культуры. Общекультурное ментальное пространство как совокупность значений, образов, символов общественного сознания присваивается конкретными субъектами, преломляется через их мировоззрение, приобретает тот или иной личностный смысл, задающий отношение субъекта к различным социальным явлениям и определяющий использование данного ментального пространства для категоризации событий.

Несмотря на прошедшие два десятилетия экономических и социокультурных изменений в нашей стране (которую можно отнести к коллективистским культурам), состояние системы социальных репрезентаций и ценностей членов общества во многом далеки от упорядоченности и структурированности. Безусловно, можно говорить о достижении определённой социально-психологической адаптивности к наличным условиям окружающей среды. Поясняя эту мысль, отметим, что схемы декодификации и интерпретации произошедших и происходящих непредвиденных (для основной части населения) изменений в нашем обществе в основном предоставляются различным социальным группам извне, как правило, через массированное информационное воздействие масс-медиа. Итак, с одной стороны, предлагаемые средствами массовой информации и властными структурами интерпретационные схемы происходящего в обществе оказывают существенное воздействие на складывающуюся картину мира личности. С другой стороны, как показывают результаты наших исследований, подобные воздействия, во-первых, обладают различной суггестивной силой в различных социальных стратах (в частности, наиболее подвержена влиянию молодёжь и «кастовые» профессиональные группы); во-вторых, присутствует неоднородность глубины изменений социальных репрезентаций и ценностей (в большей мере воздействию поддаются периферийные области системы репрезентаций, а также структурные элементы, отвечающие за достижение качества адапционных процессов личности в изменившейся

ся внешней среде).

Как отмечал Г. Хакен (2003), и мы разделяем его точку зрения, в различных самоорганизующихся системах, например, экономике, сообществах животных, человеческом обществе можно обнаружить отдельные части, которые с помощью высокой степени кооперации могут продуцировать пространственные, временные или функциональные структуры. Далее Г. Хакен пишет: «Важно подчеркнуть, что эти структуры **не навязаны извне, но организованы самой системой**» [6, 107].

Таким образом, исследователь подчёркивает, что самым главным в устойчивом функционировании и конструктивном развитии тех или иных систем является способ самоорганизации, способность к выполнению определённых действий или функций, а не внешние воздействия. При этом понятно, что подобная устойчивость (восходящее развитие и отсутствие негативного реагирования на какие-либо воздействия окружающей среды)

является относительной – прогрессивные и регрессивные процессы в системе достаточно тесно переплетены.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 2000.
2. Бейтсон Г. Экология разума. М., 1998.
3. Бидни Дэвид. Концепция культуры и некоторые ошибки ее изучения / Антология исследований культуры. СПб., 1997/ С. 57-90.
4. Билз Л. Ральф. Аккультурация / Антология исследований культуры. СПб., 1997/ С. 348-370.
5. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М., 2004. С. 70.
6. Хакен Г. Синергетика как мост между естественными и социальными науками // Синергетическая парадигма. М., 2003.
7. Ядов В.А., Оберемко О.А. Общетеоретические подходы к анализу социального развития и социальных изменений // Социальные трансформации в России: теории, практики, сравнительный анализ. М., 2005.
8. Stokols D. Environmental Psychology // Annual Review of Psychology. 1978. /Vol. 29. P. 258.

УДК 316.6

Дубиницкая К.А.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ*

Аннотация. В рамках настоящей статьи представлены результаты сравнительного исследования уровня профессионального выгорания педагогов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений, занимающих высокостатусные, среднестатусные и низкостатусные позиции в неформальной структуре педагогического коллектива. Показано, что динамика и уровень профессионального выгорания напрямую связаны со статусно-ролевой позицией сотрудника в неформальной интрагрупповой структуре педагогического коллектива. В частности, уровень профессионального выгорания педагога детского сада оказывается выше, если его статусная пози-

ция в интрагрупповой неформальной структуре педагогического коллектива может быть охарактеризована как низкостатусная или высокостатусная.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, фазы эмоционального выгорания, симптомы эмоционального выгорания, интегральный показатель статусно-ролевой позиции индивида в контактном сообществе, социально-психологические аспекты формирования синдрома эмоционального выгорания.

С. Dubinitskaya
SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF
THE FORMATION OF EMOTIONAL BURNOUT
IN TEACHERS AND EDUCATORS OF

* © Дубиницкая К.А.

PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. As part of this article presents the results of a comparative study of the level of professional burnout of teachers and educators of preschool educational institutions occupying high status, medium status and low status positions in the informal structure of the teaching staff. The dynamics and the level of burnout is directly related with the status-role position the employee in an informal intra group structure of the teaching staff. In particular, the level of burnout kindergarten teacher, is higher if his status position in the intra group informal structure of the teaching staff can be characterized as low status or as a high status.

Key words: emotional burnout syndrome, phase of burnout, the symptoms of burnout, integral indicator of status and roles of individuals in a contact community, social and psychological aspects of the formation of emotional burnout.

Одной из актуальных проблем, связанных с обеспечением эффективности профессиональной деятельности, поддержанием высокого уровня функциональности, а также охраной здоровья сотрудников в любой организации является профилактика синдрома «эмоционального выгорания». Данному вопросу посвящён целый ряд исследований в современной психологической науке, в частности В.В. Бойко, И.А. Акиндиновой, О.П. Бусовиковой, Т.Н. Мартыновой, М.В.

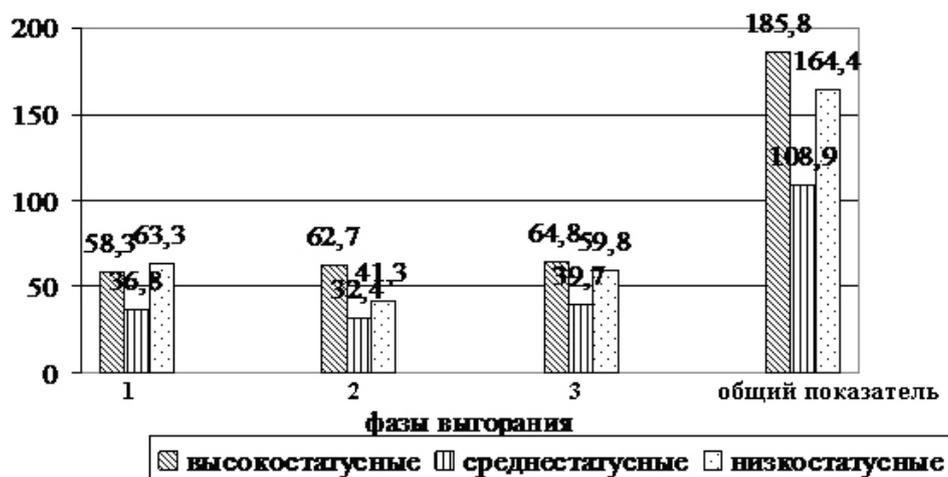
Борисовой и других. При этом имеющиеся на сегодняшний день работы по данной проблеме построены, главным образом, в логике психофизиологического подхода. Между тем представляется достаточно очевидным, что в прикладном аспекте существенное значение в контексте проблемы эмоционального выгорания имеют социально-психологические факторы.

Также вряд ли требует специального доказательства утверждение о том, что педагогическая деятельность в современных условиях, в силу своей специфики, предполагает повышенный риск формирования синдрома «эмоционального выгорания». В связи с этим представляется совершенно обоснованным и, более того, необходимым углубленное изучение роли социально-психологических факторов формирования синдрома эмоционального выгорания у представителей педагогических специальностей, в частности у педагогов-воспитателей дошкольных образовательных учреждений (далее – ДОУ).

Исходя из данных соображений, с 2007 по 2009 г/ мы проводили сравнительное исследование уровня профессионального выгорания педагогов-воспитателей дошкольных образовательных учреждений, занимающих высокостатусные, среднестатусные и низкостатусные позиции в неформальной структуре педагогического коллектива. В исследовании приняло участие 137 педагогов и воспитателей, работающих в семи дошкольных обра-

Диаграмма 1

соотношение средних значений по трём фазам, характеризующим синдром эмоционального выгорания согласно методике В.В. Бойко у высокостатусных, среднестатусных и низкостатусных членов педагогических коллективов



зовательных учреждениях города Москвы. В качестве основных методов углублённого исследования использовались **методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко, социометрия, референтометрия, методический приём выявления интрагрупповой структуры неформальной власти.**

Внутри каждого из детских садов, вошедших в эмпирическую базу исследования, с использованием перечисленных методов социально-психологического исследования была выявлена статусно-ролевая позиция каждого члена в неформальной структуре педагогического коллектива.

Далее анализировалось соотношение уровня профессионального выгорания высокостатусных, среднестатусных и низкостатусных членов педагогического коллектива для всей выборки испытуемых. Отметим, что, поскольку в процессе определения интегрального показателя статусно-ролевой позиции индивида в контактном сообществе происходит усечение выборки, количество испытуемых, чьи результаты рассматривались в рамках данного анализа, составила 90 человек.

На диагр. 1 представлено соотношение средних значений по трём фазам, характеризующим синдром эмоционального выгорания, а также итоговый показатель синдрома эмоционального выгорания, согласно методике В.В. Бойко, у высокостатусных, среднестатусных и низкостатусных членов педагогических коллективов.

Как видно на представленной диаграмме, среднее значение показателей уровня эмоционального выгорания по всем трём фазам у среднестатусных членов педагогических коллективов близки к начальной стадии формирования, согласно тестовым нормам методики Бойко.

В то же время средние значения данных показателей, как у высокостатусных, так и у низкостатусных членов педагогического коллектива, оказались существенно выше и позиционируются в переходной области от стадии формирования к сформировавшейся фазе, согласно тестовым нормам данной методики. Для проверки значимости видимых различий использовался непараметрический критерий Манна-Уитни. Как показали результаты статистического анализа с использованием пакета SPSS 13.0, наблюдающиеся различия являются значимыми (во всех случаях уровень асимптотической значимости U-критерия – $p < 0,01$).

Далее представляется совершенно оче-

видной необходимость оценки содержательных особенностей выявленной общей закономерности.

Как показали полученные результаты, среднестатусные члены педагогического коллектива занимают относительно благополучную позицию с точки зрения эмоционального выгорания. Большинство испытуемых данной категории находятся, по сути дела, вне зоны риска относительно такой составляющей синдрома эмоционального выгорания, как «напряжение». Напомним, что данная фаза в схеме Бойко В.В. характеризует, прежде всего, остроту переживания психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворённость собой, склонность к повышенной тревожности и депрессии.

Ещё более благополучной данная категория испытуемых выглядит относительно фазы «резистенция», которая связана с неадекватным эмоциональным реагированием, эмоционально-нравственной дезадаптацией и редукцией профессиональных обязанностей.

Что касается фазы «истощение», ключевыми составляющими которой являются деперсонализация в сочетании с психосоматическими и психовегетативными нарушениями, большинство среднестатусных членов педагогических коллективов оказываются как минимум в зоне риска, с точки зрения формирования данной фазы синдрома эмоционального выгорания. Заметим, что, как показал статистический анализ с использованием T-критерия Уилкоксона, для этой категории испытуемых отсутствуют значимые различия между распределениями данных по фазам «напряжение» и «резистенция» (уровень асимптотической значимости T-критерия – $p > 0,05$). При этом имеют место значимые различия между распределениями данных по фазе «истощение» и фазам «напряжение» и «резистенция» (во всех случаях уровень асимптотической значимости T-критерия – $p < 0,01$).

Интерпретационная оценка данного факта будет представлена ниже, поскольку, на наш взгляд, он носит системный характер и имеет отношение ко всем трём категориям испытуемых.

У большинства высокостатусных членов педагогических коллективов имеет место завершение формирования фазы «напряжение». Фазы «резистенция» и «истощение» практически сформированы. Статистический анализ различий распределения результатов данной категории испытуемых по трём фазам показал, что они фактически отсут-

твуют (уровень асимптотической значимости Т-критерия Уилкоксона – $p > 0,05$).

Несколько иная картина имеет место применительно к категории низкостатусных испытуемых. У большинства испытуемых данной категории сформированы фазы «напряжение» и «истощение». Что касается фазы «резистенция», она находится в стадии формирования. Это подтверждается и результатами оценки статистической значимости различий распределений результатов этой категории испытуемых по трём фазам синдрома эмоционального выгорания. Отсутствуют различия между распределениями по фазам «напряжение» и «истощение» (уровень асимптотической значимости Т-критерия Уилкоксона – $p > 0,05$). Имеют место значимые различия между распределениями результатов испытуемых по фазам «резистенции» и таким фазам, как «напряжение» и «истощение» (в обоих случаях уровень асимптотической значимости Т-критерия Уилкоксона – $p < 0,01$).

Что касается итогового показателя синдрома «эмоционального выгорания», то в свете сказанного совершенно закономерной представляется видимая на диагр.1 картина, согласно которой минимальное среднее значение данного показателя имеет место у среднестатусных испытуемых. Напомним, что в рамках методики В.В.Бойко итоговый показатель используется именно как относительный критерий для сравнительного анализа динамики выгорания у различных групп испытуемых. Тестовые нормы по данному показателю для качественной оценки автором методики не выделены. Максимальное среднее значение итогового показателя синдрома эмоционального выгорания имеет место у высокостатусных испытуемых. Низкостатусные испытуемые занимают по данному критерию промежуточную позицию. При этом необходимо отметить, что в результате анализа статистической значимости видимых различий распределение результатов низкостатусных испытуемых по итоговому показателю значительно отличаются от распределения результатов как среднестатусных, так и высокостатусных (уровень асимптотической значимости U-критерия Манна-Уитни – $p < 0,01$). Это означает, что, согласно данному относительному показателю, в наибольшей степени синдрому «эмоционального выгорания» подвержены именно высокостатусные члены педагогических коллективов.

Как следует из приведённых данных, наряду с уже обозначенным выше видимым

парадоксом, в рамках которого у среднестатусных членов педагогических коллективов все фазы эмоционального выгорания выражены существенно меньше, чем у высокостатусных и низкостатусных членов, применительно к данной выборке испытуемых имеет место ещё одна, заслуживающая внимания, закономерность. В концепции **эмоционального выгорания** В.В. Бойко фазы «напряжение», «резистенция» и «истощение» рассматриваются как последовательные этапы процесса эмоционального выгорания. В данной логике правомерно было бы ожидать, что для всех трёх категорий испытуемых имело бы место снижение показателей выраженности фаз от «напряжения» к «истощению». Между тем в рассматриваемом нами случае подобная тенденция отсутствует. Более того, у высокостатусных и среднестатусных испытуемых максимальные средние показатели зафиксированы именно по фазе «истощение». Также стоит отметить, что минимальные средние показатели у среднестатусных и низкостатусных испытуемых имеют место по фазе «резистенция». Далее мы проанализируем эти выявленные в ходе исследования «парадоксы» в содержательном плане.

Как видно на диагр. 1, среднее значение распределения результатов высокостатусных и низкостатусных испытуемых по фазе «напряжение» достаточно близки (ещё раз отметим, что, согласно тестовым нормам, они лежат на границе этапов **формирования и сформировавшейся стадии**). При этом отсутствуют статистически значимые различия между данными распределениями, уровень асимптотической значимости U-критерия Манна-Уитни – $p > 0,05$. Эти результаты становятся совершенно понятными, если обратиться к основным симптомам, относящимся к данной фазе.

Низкостатусная позиция индивида в неформальной интрагрупповой структуре сама по себе с достаточной очевидностью обуславливает обостренное восприятие любых, в том числе и объективно нейтральных в личностном плане, внешних раздражителей, в силу чего последние приобретают, по сути дела, психотравмирующий характер. Также вполне понятно, что для низкостатусных членов сообщества характерна внутренняя убеждённость в собственной неспособности оказывать сколь-нибудь значимое влияние на внешние факторы, что напрямую связано с заниженной самооценкой и в итоге порождает неудовлетворённость собой. Постоянная неудовлетворённость собственной статусно-

ролевой позицией и ролью в структуре межличностного взаимодействия в контактном сообществе в сочетании с убежденностью в собственной неспособности изменить ситуацию являются ключевыми составляющими симптома «загнанности в клетку». Всё это в совокупности совершенно закономерно приводит к повышенной тревожности, а в конечном итоге и к депрессивным состояниям.

Необходимо отметить, что в силу социально-психологической и организационной специфики профессиональной деятельности педагогов и воспитателей ДОО все перечисленные особенности формирования симптомов «эмоционального выгорания» в связи со статусно-ролевой позицией индивида, занимаемой в контактном сообществе, проявляются особенно остро.

Ещё более показательны в этом отношении результаты высокостатусных испытуемых. Если в основе неадекватного личностного восприятия внешних факторов, связанных с профессиональной деятельностью, низкостатусными испытуемыми в большинстве случаев лежит интерпретация этих факторов в логике подкрепления заниженной самооценки, то высокостатусные члены педагогических коллективов зачастую рассматривают их как «покушение» на занимаемую ими позицию.

Неудовлетворённость собой применительно к данной категории испытуемых связана, прежде всего, с тем, что они в субъективном восприятии себя «переросли» занимаемую социальную позицию. Иными словами, достигнув высокого статуса в интрагрупповой структуре трудового коллектива (что, естественно, потребовало серьёзных личностных усилий и временных затрат), эти испытуемые столкнулись с тем, что это не повлекло за собой существенного улучшения их официального статуса, материального положения и т. п. При этом высокий неформальный статус в рамках достаточно консервативной профессиональной корпорации является своеобразным «якорем», блокирующим реальную личностную активность, направленную на самореализацию в других сферах профессиональной деятельности.

Понятно, что в данных условиях, как и в случае с низкостатусными испытуемыми, наличие составляющие симптома «загнанности в клетку». При этом деструктивное воздействие данного симптома усиливается тем, что, образно говоря, «в клетке» оказывается индивид, воспринимающий себя (и находящий подтверждение справедливости такой

оценки в межличностном взаимодействии) не «кроликом», а «тигром». Заметим, что, как показали результаты интервью с высокостатусными членами педагогических коллективов, отсутствие реальных попыток изменения не устраивающего их положения вещей за счёт личностной активности объясняется чаще всего их бесперспективностью в отношении «засилья бюрократии», «взяточничества», «кумовства», «всеобщего бардака» и т. п., что практически совпадает с семантическими конструкциями, являющимися типичными внешними проявлениями данного симптома, выделенными Г. Селье [6; 7]. В свете всего сказанного, появление у данной категории испытуемых симптома тревоги и депрессии представляется, на наш взгляд, не только закономерным, но и практически неизбежным.

В целом благополучная, с точки зрения формирования рассматриваемой фазы синдрома эмоционального выгорания, позиция среднестатусных членов педагогических коллективов связана, на наш взгляд, со следующими основными моментами.

Прежде всего, это обусловлено недостаточным уровнем адаптированности данной категории испытуемых как к специфике межличностных отношений, так и организационной структуры и профессиональной деятельности в условиях ДОО. В силу этого практически любые внешние раздражители воспринимаются если и не совершенно адекватно, то, во всяком случае, не как критически значимые в личностном аспекте.

Что касается восприятия себя в контексте профессиональной деятельности и своей статусно-ролевой позиции в структуре межличностных отношений, то здесь с известной степенью условности можно выделить два основных тренда. Часть испытуемых данной категории рассматривают относительное благополучие в этом контексте как личностное достижение. В то же время другая часть испытуемых данной категории оценивает свою позицию как ламинарную, являющуюся переходным этапом к достижению более высокого статуса в логике «у меня всё впереди». Понятно, что и в первом, и во втором случае, по сути дела, отсутствуют предпосылки к формированию симптома «загнанности в клетку», повышенной тревожности и, тем более, депрессии.

Вторая фаза формирования синдрома выгорания, в логике В.В. Бойко [2], характеризует способы личностного реагирования на уже возникшее напряжение. Заметим, что,

как следует из диагр. 1, данная фаза сформирована применительно к нашей выборке только у высокостатусных испытуемых; у низкостатусных она находится в стадии формирования, в то время как среднестатусные испытуемые представляют собой достаточно благополучную в данном отношении группу. Как показал статистический анализ с использованием U-критерия Манна-Уитни, имеют место значимые различия между распределениями результатов по данной стадии, полученными во всех трёх категориях испытуемых (уровень асимптотической значимости U-критерия Манна-Уитни – $p < 0,01$).

Применительно к высокостатусным испытуемым, неадекватное эмоциональное реагирование на внешние раздражители, связанные с профессиональной деятельностью, типичными проявлениями которого, с точки зрения Г.Селье [6; 7], является выстраивание личностной активности в логике «хочу – не хочу», «есть настроение – нет настроения» в сочетании с директивно-пренебрежительной позицией в отношении к партнёрам по взаимодействию, обусловлено не только внутренним напряжением, но и высокой статусно-ролевой позицией в неформальной интрагрупповой структуре. Дополнительным стимулом для развития данного симптома у высокостатусных испытуемых в рассматриваемом случае является то, что, как было показано выше, чаще высокого статуса в условиях ДОУ достигают сотрудники с большим стажем работы, находящиеся в достаточно зрелом возрасте и занимающие позицию «выше среднего» в официальной организационной иерархии.

Достаточно очевидно, что все перечисленные факторы способствуют и эмоционально-нравственной дезориентации в логике морализации практически любых проявлений собственной личностной активности.

Всё это закономерно способствует расширению сферы экономии эмоций, распространению её не только на коллег по работе, но и на ближайшее окружение, включая членов семьи в схеме «я весь отдаю работе».

Редукция профессиональных обязанностей в рассматриваемом случае обусловлена, наряду с внутренним напряжением, субъективной убеждёностью в том, что «я – мастер своего дела», «я знаю, как надо», в сочетании с объективно нарабатанными устойчивыми алгоритмами профессиональной деятельности, которые автоматически экстраполируются и на те рабочие ситуации, в рамках которых они объективно неадекват-

ны.

Что касается среднестатусных испытуемых, то низкая степень выраженности симптомов, связанных с рассматриваемой фазой, обусловлена, прежде всего, относительно низким, как было показано выше, уровнем внутреннего напряжения. При этом имеют место, на наш взгляд, и ряд факторов, влияющих на формирование резистенции, непосредственно связанных с социально-психологической спецификой среднестатусной позиции индивида в контактном сообществе.

Минимизации неадекватного эмоционального реагирования в контексте межличностного взаимодействия у представителей данной категории испытуемых способствует, с одной стороны, недостаточный их «вес» в неформальной интрагрупповой структуре власти в сочетании с установкой на продвижение в неформальной иерархии. Последнее обуславливает достаточную значимость отношений не только с высокостатусными, но и с большинством остальных членов контактного сообщества, что исключает доминирование позиции «сверху» в межличностном взаимодействии. Понятно, что такая установка объективно способствует реалистичности оценки как собственной роли и значимости, так и партнёров в контексте межличностного взаимодействия, что минимизирует риск эмоционально-нравственной дезориентации.

Все перечисленные факторы в равной степени значимы, применительно к симптомам расширения сферы экономии эмоций и редукции профессиональных обязанностей. Таким образом, низкий уровень показателей среднестатусных испытуемых по фазе «резистенции» представляется совершенно закономерным. Ещё раз подчеркнём, что он обусловлен как низким уровнем внутреннего напряжения, так и социально-психологической спецификой среднестатусной позиции в контактном сообществе.

Низкостатусные испытуемые, как уже отмечалось выше, занимают промежуточную позицию с точки зрения сформированности рассматриваемой фазы. Заслуживает внимания тот факт, что у данной категории испытуемых выраженность фазы «резистенция» минимальна, по сравнению с фазами «напряжение» и «истощение». Причём данное отличие является значимым, как показал статистический анализ с использованием T-критерия Уилкоксона (уровень асимптотической значимости T-критерия – $p < 0,01$). На наш взгляд, это объясняется именно социально-психологической спецификой низ-

костатусной позиции индивида в контактном сообществе. Достаточно очевидно, что низкостатусный член группы попросту не может себе позволить выстраивать собственную активность в контексте профессионального и межличностного взаимодействия в логике «хочу – не хочу», «есть настроение – нет настроения» и, тем более, открыто демонстрировать это партнёрам без риска подвергнуться жёстким санкциям со стороны сообщества. Причём в нашем случае крайне высока вероятность сочетания неформальных и официальных санкций. В то же время данная статусно-ролевая позиция способствует эмоционально-нравственной дезориентации в логике стереотипа «сироты казанской», предполагающего восприятие себя как недооцененного, незаслуженно гонимого, притесняемого в сочетании с негативной оценкой внешнего окружения.

Что касается расширения сферы экономики эмоций, то формированию данного симптома у низкостатусных испытуемых способствует характерное для данной категории испытуемых использование психологических защит первого уровня, предполагающее эмоциональную отстранённость, исключённость из ситуации по принципу «это происходит не со мной». Проявление редукции профессиональных обязанностей у данной категории испытуемых, применительно к нашей выборке, носит своеобразный характер, который заключается в том, что на внешнем формальном уровне низкостатусные члены педагогического коллектива попросту вынуждены демонстрировать повышенную самоотдачу и добросовестность в контексте профессиональной деятельности. При этом в субъективном плане имеет место, как правило, достаточно низкая мотивация трудовой деятельности, в основе которой лежит убеждённость в том, что её результаты не получают адекватной оценки.

По фазе «истощение» максимальные результаты, соответствующие уровню сформировавшейся фазы, имеют место, как видно на диагр. 1, у высокостатусных испытуемых. Выраженность симптомов эмоционального дефицита и эмоциональной отстранённости представляется, на наш взгляд, совершенно закономерным результатом дальнейшего развития симптомов, относящихся к фазе «резистенции». Заметим, что только у данной категории испытуемых отсутствуют различия между степенью выраженности фаз «резистенции» и «истощения». Также вполне логичным представляется высокий уро-

вень выраженности симптома личностной отстранённости (деперсонализации). Напомним, что под **деперсонализацией** в рассматриваемом контексте подразумевается факт утраты интереса к объекту общения, который начал восприниматься как объект для механической манипуляции [2]. Как показано в ряде работ – [1; 2; 3; 4; 5 и т. д.], – и это подтверждается результатами включённого внешнего наблюдения, осуществлённого в ходе исследования, высокостатусным членам педагогических коллективов свойственно широкое использование психологической манипуляции в целях воздействия как на коллег по работе, так и на членов курируемых ими детских групп. Показательным, в этом смысле, является то, что не только в субъективном восприятии значительной части педагогов с большим стажем работы, но и в целом ряде педагогических концепций ребёнок рассматривается именно как объект педагогического воздействия.

Все перечисленные социально-психологические особенности высокостатусной позиции индивида в профессиональном педагогическом сообществе способствуют повышению риска психосоматических и психовегетативных нарушений.

У низкостатусных испытуемых степень выраженности фазы «истощения» практически аналогична данному показателю у высокостатусных. При этом что средний показатель по рассматриваемой фазе у данной категории испытуемых приходится на границу между этапом формирования и этапом сформированности по тестовым нормам, статистически значимых различий между распределениями результатов высокостатусных и среднестатусных испытуемых не выявлено (уровень асимптотической значимости U -критерия Манна-Уитни – $p > 0,05$).

Как отмечает Г. Селье, характерными проявлениями симптома эмоционального дефицита является повышенная раздражительность, грубость, резкость. Типичную поведенческую схему такого рода Г. Селье метаморфически характеризует как «человек-зверь», и в эту схему совершенно отчётливо укладывается социально-психологическая специфика низкостатусной позиции индивида в контактном сообществе. Но если на уровне данной метафоры высокостатусного члена сообщества можно сравнить с хищником, ищущим добычу, то низкостатусные члены сообщества оказываются в состоянии «зверя, загнанного в клетку».

Что касается симптома эмоциональ-

ной отстранённости, то применительно к категории низкостатусных испытуемых он представляется закономерным результатом развития редукции профессиональных обязанностей и действия описанных выше защитных механизмов.

Деперсонализация в рассматриваемом случае не ограничивается, на наш взгляд, приведённой выше трактовкой, используемой в работах по эмоциональному выгоранию. Применительно к низкостатусным испытуемым речь идёт о деперсонализации именно в классическом социально-психологическом смысле. Совершенно очевидно, что уровень идеальной представленности низкостатусных членов педагогических коллективов в сознании коллег неизбежно оказывается чрезвычайно низким.

В свою очередь, вся совокупность описанных факторов повышает риск возникновения психосоматических расстройств и психовегетативных нарушений.

У среднестатусных испытуемых, как видно на диагр. 1, рассматриваемая фаза находится в стадии формирования. Заметим, что именно по этой фазе у данной категории испытуемых зафиксировано максимальное среднее значение. Это обусловлено, прежде всего, профессиональной и социально-психологической спецификой трудовых коллективов ДОУ, способствующей развитию симптомов эмоционального дефицита и эмоциональной отстранённости даже у этой, наиболее благополучной в рассматриваемом контексте, категории испытуемых.

Что касается симптома деперсонализации, у среднестатусных членов педагогических коллективов он выражен довольно слабо, что представляется совершенно закономерным в силу всей совокупности описанных выше факторов, составляющих социально-психологическую характеристику данной статусно-ролевой позиции. Это справедливо и в отношении симптома «психосоматические и психовегетативные нарушения», который также практически не выражен у данной категории испытуемых.

Таким образом, подводя общий итог проведённого исследования, можно с достаточным основанием констатировать, что уровень профессионального выгорания педагога детского сада оказывается выше, если его статусная позиция в интрагрупповой неформальной структуре педагогического коллектива может быть охарактеризована как низкостатусная или высокостатусная.

Кроме того, результаты, полученные

в рамках данного исследования, показали, что у представителей рассматриваемого профессионального сообщества формирование синдрома «эмоционального выгорания» имеет определённые особенности. В частности, наряду с рассматриваемыми общими закономерностями в исследованиях по проблеме эмоционального выгорания И.А. Акиндиновой, О.П. Бусовиковой и Т.Н. Мартыновой, Т.И. Ронгинской, Т.В. Форманюк [1; 3; 5; 9], существенную роль играют социально-психологические факторы, а также факторы, связанные с предметно-организационной спецификой профессиональной деятельности сотрудников ДОУ.

Это означает, что, в целях профилактики, а также купирования синдрома «эмоционального выгорания» у представителей рассматриваемого профессионального сообщества, необходимо уделять серьёзное внимание именно социально-психологическим аспектам, в частности разработке и реализации полноценных программ социально-психологического развития трудовых коллективов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Акиндинова И.А. Методы психологической помощи работе с последствиями синдрома эмоционального выгорания специалистов помогающих профессий // Психологический журнал. 2001. Том 17. № 4. С. 56-72.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Информац.-изд. дом Фелин, 1996.
3. Бусовикова О.П., Мартынова Т.Н. Исследование формирования синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности социальных работников // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2002. № 10. С. 8-10.
4. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. – 2001. Т. 22. № 1. С. 90-101.
5. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. 2002. Т. 23. №3. С. 85-95.
6. Селье Г. Некоторые аспекты учения о стрессе // Общая психология: сборник текстов. М.: Наука, 1998. С. 150-153.
7. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: «Прогресс», 1982. 280 с.
8. Скугаревская М.М. Синдром эмоционального выгорания: личностные особенности у работников сферы психического здоровья // Вестник БГМУ. 2003. № 2. С. 56.
9. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 60. С. 54-67.

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДИЗОНТОГЕНЕЗА*

Аннотация. В статье рассмотрены особенности социально-психологической адаптации детей и подростков в условиях дизонтогенеза. Указываются некоторые факторы влияния социума и индивидуальные предпосылки к социально-психологической адаптации детей и подростков с дизонтогенезом.

Ключевые слова: дизонтогенез, социально-психологическая адаптация, стигма.

A. Filatov

THE BASIC PROBLEMS OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF THE CHILDREN AND TEENAGERS IN THE CONDITIONS OF THE DYSONTOGENESIS

Abstract. In article features of socially-psychological adaptation of children and teenagers in conditions dysontogenesis are considered. Some moments influence of society and individual preconditions to socially-psychological adaptation of children and teenagers with dysontogenesis are specified.

Key words: dysontogenesis, social-psychological adaptation, stigma.

Процесс социально-психологической адаптации личности в условиях **дизонтогенеза** и, в частности, при определённых нервно-психических расстройствах имеет свои значимые особенности. Как отмечал Л.С. Выготский, в целом развитие человека в условиях дизонтогенеза подчиняется тем же законам, что и развитие в норме, но представляет собой патологическую модификацию, то есть происходит на нарушенной, повреждённой основе [3].

Широкое распространение в научной литературе получило представление об адаптации как одном из критериев разграничения нормы и патологии. В рамках адаптационного подхода **адаптированность** (устойчивая адаптация) является показателем и синонимом нормы и здоровья. Между тем адаптивный потенциал (адаптивные ресурсы) не всегда характеризует реальную степень адаптированности. Так, ограниченные адаптационные ресурсы могут не препятствовать социально-психологической адаптации личности в случае нахождения

ею оптимальной социальной ниши. Однако в непривычных, незнакомых условиях адаптированность личности может резко снизиться из-за недостаточности адаптивного потенциала.

Своеобразие адаптации лиц с нарушениями психофизического развития во многом определяется конкретной социальной средой и связано с особенностями исторически сложившегося отношения общества к этой категории граждан. Например, Wolfenburger, проанализировав отношение общества к людям с особенностями развития, выделил 6 основных моделей этого отношения:

- “больной человек”: рассматривается исключительно аспект здоровья – человек с ограниченными психофизиологическими возможностями признаётся только как объект лечения;

- “недочеловек”: люди с отклонениями в развитии сравниваются по уровню развития с животными, ограничиваются формы взаимодействия их с окружающими;

- “угроза обществу”: люди с отклонениями в развитии рассматриваются как фактор, снижающий потенциал здоровья народа в целом;

- “объект жалости”: снисходительно-покровительственное отношение, стремление оградить людей с нарушениями в развитии от различных трудностей;

- “объект обременительной благотворительности”: оказываемая помощь людям с нарушением развития рассматривается как экономическое бремя для всего общества;

- “объект развития”: человек с особенностями развития имеет те же права и привилегии, что и все остальные члены общества [4, 84].

Анализ взаимоотношения общества и людей с нарушениями развития приведён Н.Н. Малофеевым. Он опубликовал исследование политики государства по отношению к лицам с отклонениями в развитии, законодательства в сфере образования и прав человека. Им были приведены периоды эволюции отношения общества и государства к лицам с нарушениями в развитии:

* © Филатов А.В.

- 1-й этап – от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости заботы;

- 2-й этап – от сознания необходимости заботы о людях с нарушениями в развитии к осознанию возможности обучения хотя бы части из них;

- 3-й этап – от осознания целесообразности обучения трёх категорий детей – с нарушениями слуха, зрения, умственно отсталых;

- 4-й этап – от осознания необходимости обучения части аномальных детей к пониманию необходимости обучения всех аномальных детей;

- 5-й этап – от изоляции детей с нарушениями развития к интеграции их в общество.

Таким образом, эволюция отношений социума к лицам с отклонениями в развитии, как физическими, так и нервно-психическими, проходит несколько этапов: от агрессии и нетерпимости – к пониманию необходимости интеграции их в общество. На смену старой парадигме общественного и государственного сознания “полноценное большинство – неполноценное меньшинство” приходит новая – “единое сообщество людей с различными проблемами”. Становится недопустимым социальное маркирование не только национальных, религиозных и других меньшинств, но также физически и интеллектуально неполноценных. Это законодательно фиксируется на уровне международных документов: деклараций ООН “О правах умственно отсталых лиц” (1971 г.), “О правах инвалидов” (1975 г.), конвенции ООН “О правах ребенка” и других.

Онтогенез социального развития личности в условиях дизонтогенеза будет иметь свои особенности, поскольку социальная роль вытекает из надындивидуальных отношений и взаимосвязей между людьми. Таким образом, исполнение социальных ролей человеком с нарушениями в развитии должно соответствовать социальным нормам и ожиданиям и часто осуществляется вне зависимости от индивидуальных особенностей личности.

Освоение ребёнком первых социальных ролей протекает главным образом внутри семьи. Роль семьи в формировании и развитии адаптивных возможностей лиц с нарушениями психофизического развития определяется тем, что на ранних, наиболее важных для дальнейшего развития этапах жизни индивида она является единствен-

ной, а позднее – одним из наиболее важных влияний других социальных групп. Нарушения семейных представлений, структурно-ролевого аспекта жизнедеятельности семьи, а также механизмов интеграции семьи и системы взаимного влияния членов семьи способствуют развитию семьи в деструктивном направлении и могут быть причинами формирования и закрепления неадаптивных форм поведения у индивидов с особенностями развития.

Эйдемиллер Э.Г. и Юстицкис В.В. [5, 264] описали системы патологизирующих ролей в семье, имеющей у одного члена нарушение развития.

Взаимоотношения родителей (матери) со своими детьми, имеющими нарушения развития, многообразны. Их простая классификация, предложена О.В.Поляковой. Рассмотрим её.

1. Стиль воспитания – растить здорового ребёнка. Подразумевает компенсацию дефекта, минимализацию роли дефекта в настоящем и будущем ребёнка. Отношение к ребёнку, имеющему нарушения развития, как к другим (здоровым) детям. Стратегия данного воспитания – поощрение самостоятельности.

2. Стиль воспитания – растить особенного ребенка. Основывается на присвоении ребёнку особого статуса, который обязывает всех членов семьи постоянно жертвовать своими интересами. Родители стремятся ограничить ребенка в самостоятельном взаимодействии с жизненными ситуациями. Стратегия данного типа воспитания – гиперопека.

По мере того как ребёнок входит в новые сектора общества, существенное влияние на его адаптацию и социализацию начинает оказывать мезосоциум (конкретные социальные группы) и макросоциум (общество в целом). Их влияние связано с тем, что индивиду предписываются определённые функции, образы поведения, роли, вытекающие из его социального статуса.

При восприятии человека с особенностями развития особое внимание обращается на его непохожесть на других, которая обусловлена внешними признаками или особенностями поведения. Для большинства отличие от других означает отклонение от типичного, привычного, а значит, и предсказуемого. Любое отличие индивида от группы – физическое или поведенческое – у остальных вызывает чувство тревоги, поскольку нарушает представление о це-

лостности своей социальной группы.

Как пишет Goffman [6], важным психологическим механизмом нежелания включать больных людей в свой круг общения является вытеснение. “Нормальные”, идентифицируясь с “ущербными”, испытывают чувство жалости по отношению к самим себе, а поскольку это чувство для человека неприятно, то он вытесняет его по принципу “с глаз долой, из сердца вон”, исключая людей с недостатками из собственного социально-психологического пространства.

Н.В. Васильева, рассматривая механизмы усвоения и принятия человека с нарушениями развития социальных ролей, предполагает, что данный индивид рассматривается в обществе через статусные символы (инвалидная коляска, очки, слуховой аппарат) к статусной идентификации. При этом статусные символы играют не менее заметную роль по сравнению с личностными характеристиками рассматриваемого индивида.

Ожидается, что человек с нарушениями опорно-двигательного аппарата будет находиться в инвалидной коляске, мало двигаться, будет скован в движениях, во многом стеснителен и не станет дистанцироваться от таких же людей, как и он. Аналогично ожидается, что человек с нарушениями речи будет молчаливым, замкнутым, необщительным и также предпочтёт общение с такими же, как и он. Поэтому статус человека с нарушениями в развитии “обязывает” его вести такой образ жизни, который оправдывается ожиданиями и соответствует этим неозвученным социальным стандартам [2].

Стереотипы восприятия лиц с нарушениями развития могут вызывать искажения в оценках черт личности, результатов их деятельности и отдельных поступков. Поступки таких людей оцениваются не столько из их собственных способностей и возможностей, сколько из сравнения с ограничениями, налагаемыми на них дефектом.

Порой давление этих социальных стереотипов обладает такой силой, что большинство людей с особенностями развития строит своё поведение в соответствии с теми ожиданиями, которые предъявляет к ним общество, конструируя и принимая при этом “ущербную” идентичность. Однако при благоприятных условиях социального развития психофизический дефект не влечёт за собой значительные трудности социально-психологической адаптации; его носите-

ли принимают свою индивидуальность при полном осознании своего отличия от здоровых людей и достигают высокой степени интеграции в обществе. Вариативность исхода будет определяться личностными особенностями человека, формирование которых может быть понято через механизмы идентификации и принятия специфической социальной роли.

Теория стигматизации Goffman [6] также рассматривает взаимосвязь проблем адаптации в обществе лиц с нарушением развития с вопросами самоидентификации (то есть отождествлением себя с социальной ролью лица с нарушением поведения и здоровья). Goffman основывается на представлении о существовании социальной заданности индивидуального реагирования на самого себя: развитие любого индивида с психическим или физическим недостатком, как правило, происходит под воздействием того, что он является носителем **стигмы**. Под **стигмой** Goffman понимает не только “дискредитирующий индивида атрибут”, но и особые социальные стереотипы, развивающиеся у индивида негативную идентичность.

Негативные стереотипы восприятия обществом людей с нарушениями развития играют важную роль в процессе формирования у носителя “дефекта” самоотношения и самооценки. “Самое страшное, что может сделать с человеком предвзятое отношение – заставить его самого стремиться соответствовать сложившимся предвзятым мнениям”. Когда идентичность становится привычной, возникает тенденция к самоподкреплению. В любом акте взаимодействия индивид со стигматизированной идентичностью ищет знаки своего отличия от большинства. При этом благожелательное отношение окружающих им воспринимается как неприятие, замаскированное под вежливость, что ещё в большей степени способствует закреплению идентичности со знаками стигмы.

Однако не для всех людей навязываемая окружением стигма становится тотальной характеристикой личности. Иногда самодетерминация приобретает приоритетное значение. В таких случаях индивид старается изменить то, что является его основной проблемой. Ещё одним способом преодоления разрушающего действия стигмы может стать использование её для получения вторичной выгоды.

Такие стратегии являются результа-

том действия компенсаторных механизмов человеческой психики. Осознание собственной неполноценности в результате физического или психического дефекта способствует развитию специфического стиля жизни, который должен быть направлен на эффективное решение новых социальных, профессиональных и личностных проблем. Однако эффект стигмы будет присутствовать обязательно, поскольку она порождена не индивидуальными, а культуральными факторами.

Исходя из сказанного, можно сделать следующее заключение: идентичность человека с ограниченными способностями формируется под влиянием стигмы и может быть представлена двумя вариантами:

1) общество предписывает идентичность определённого рода, а именно – негативную идентичность, в результате которой индивид приобретает ущербную идентичность;

2) развитие личности сопровождается самоидентификацией, которая зависит от социальной ситуации развития; в результате индивид строит свой внутренний социум, в котором пытается избавиться от последствий нарушения или извлечь из него выгоду.

Механизмом социально-психологической адаптации личности, согласно взглядам Л.И.Божович, выступает социальная роль. Роль – социальная функция, модель поведения, объективно заданная социальной позицией личности в системе общественных и межличностных отношений. Принятие индивидом социальной роли является важным аспектом социально-психической адаптации [1, 291-292].

Одновременно с остальными ролями индивидом с нарушенным развитием осваивается ещё одна роль – “здоровый-больной”, – и зачастую это происходит даже раньше, чем освоение более важных социальных ролей – например, ученика [2, 21].

Роль больного закрепляется и зачастую занимает преобладающую позицию, накладывает свой отпечаток на все остальные роли, на индивидуальность и личность человека. Вжиться в эту роль помогают все институты – от семьи до государства. Процесс вживания начинается сразу после выявления отклонения в развитии. Ребёнок находится под наблюдением врачей, домашних и других окружающих его людей. Освободиться от роли больного или заменить её на другую весьма сложно. Безусловно, всё

это влияет и на самоактуализацию, и на социально-психологическую адаптацию подростков.

Таким образом, процесс социально-психологической адаптации лиц с нарушениями развития в целом, и с нервно-психическими нарушениями на почве резидуально-органических заболеваний ЦНС в частности, имеет свою специфику по сравнению с нормой. Это своеобразие связано со специфическими личностными чертами, сформировавшимися под влиянием имеющегося нарушения, а также со стигматизацией и негативными социальными ролями. Человек с нарушениями развития в процессе адаптации должен приспособиться не только к условиям физического существования и определённым стереотипам поведения, но и психологически адаптироваться к своему своеобразию, к наличию психофизического дефекта.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте: психологическое исследование. М., 1968.
2. Васильева Н.В. Жизненные планы молодых инвалидов: особенности формирования и реализации в современном российском обществе. Дисс. канд. социол. наук. М., 2000.
3. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. Т.4. М., 1982.
4. Специальная психология / Под ред. Н.М. Назаровой. М., 2001.
5. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 2001.
6. Goffman E. Stigma. Notes on the Spoiled Identity. London, 1990.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ*

Аннотация. Статья посвящена изучению профессиональной направленности студентов педагогического колледжа. Результаты исследования показали, что происходят изменения на протяжении всего процесса обучения в мотивах выбора профессии, учебных мотивах и системе профессиональных представлений. Однако эти изменения носят более существенный характер в условиях проектного обучения.

Ключевые слова: профессиональная направленность личности, педагогическая направленность, проектное обучение, мотивы выбора профессии, учебные мотивы, отношение к профессии.

E. Savina, E. Filinkova

PROFESSIONAL ORIENTATION
OF THE PERSON OF STUDENTS OF IS
PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL COLLEGE
IN CONDITIONS OF PROJECT TRAINING

Annotation. This article is dedicated to the research of Professional orientation of the person of students of is professional-pedagogical college. We describe the changes in the motives choice of a profession, in the motives of training and in the attitude to a profession of the teacher. However these variations have more essential character in conditions of project training.

Key word: professional orientation of the person of students, the project training, the motives choice of a profession, the motives of training, the attitude to a profession of the teacher.

Постановка проблемы

Современное общество нуждается в квалифицированных учительских кадрах, однако количество студентов педагогических специальностей, не желающих работать по профессии, остаётся на высоком уровне, поэтому задачей учебных учреждений, готовящих учителей, является целенаправленное и научно обоснованное развитие профессиональной направленности личности студентов.

Значимость профессиональной направленности для становления личности велика: именно она определяет психологический склад личности и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие, от её сформированности зависит реализация способностей человека. Нельзя также не отметить, что мотивы выбора педагогической профессии, мотивация трудовой деятельности учителя, его отношение к своей профессии и к своей работе, – то есть всё, что составляет феномен профессиональной педагогической направленности, – напрямую связано с эффективностью учительского труда, а значит – с формированием личности ученика.

Проблема профессиональной направленности личности остаётся актуальной вследствие того, что процесс формирования и развития профессиональной направленности отличается достаточной сложностью, обусловленной влиянием множества факторов. В психолого-педагогических работах показано, что профессиональная направленность студентов существенно зависит от условий её формирования и развития, которые заложены в специфике обучения. Знание закономерностей воздействия различных факторов учебной деятельности позволит психологически обоснованно решать задачи повышения уровня профессиональной направленности личности студентов педагогического колледжа. По ряду объективных и субъективных причин такой фактор развития профессиональной направленности личности будущего учителя, как влияние интерактивных образовательных технологий, не нашёл должного рассмотрения в психологических исследованиях. Это и обусловило выбор цели исследования – изучение профессиональной направленности личности студентов педагогического колледжа в условиях проектного обучения. **Объект исследования** – профессиональная направленность личности студентов педагогического колледжа.

Под **профессиональной направленностью** личности студентов педагогического колледжа мы понимаем устойчивое свойство личности, основанное на доминирующих мо-

* © Савина Е.А., Филинкова Е.Б.

тивах, которые побуждают его к педагогической деятельности. В структуре профессиональной направленности личности студентов колледжа мы выделяем мотивы выбора профессии, учебные мотивы и систему профессиональных представлений. Мотивы профессионального выбора отражают осознание смысла педагогической профессии, учебные мотивы определяют отношения в системе «обучающий – обучаемый», в которой студент является не только объектом этой системы, но и субъектом деятельности, а система отношений к профессии определяет конечные цели обучения, успешность в приобретении профессии, формирование правильного и полного образа профессии и себя в этой профессии.

Задачи исследования:

- изучить мотивы выбора профессии, учебные мотивы и систему профессиональных представлений студентов педагогического колледжа, получающих образование в условиях традиционного и проектного обучения, и выделить изменения профессиональной направленности личности студентов колледжа, детерминированные проектным обучением;

- изучить взаимосвязь между уровнем профессиональной направленности и учебными мотивами у студентов педагогического колледжа;

- сравнить характеристики профессиональной направленности у студентов разных курсов.

Эмпирическая база исследования

Исследование проводилось в Брянском государственном профессионально-педагогическом колледже. В качестве респондентов выступили 233 студента 1 – 4 курсов.

Методики исследования

1) методика исследования профессионально-педагогической направленности личности Н.В. Кузьминой в модификации Е.М. Никиреева; 2) методика диагностики профессиональной направленности личности К. Зафир (в модификации А. Реана); 3) тест-опросник Ю.М. Орлова и Б.А. Сосновского для изучения мотивационно-смысловых образований личности; 4) тест-опросник Т.Т. Ильиной «Мотивация учебной деятельности»; 5) методика по выявлению отношения студентов к проектному обучению Н.В. Матяш; 6) авторская методика исследования возможности использования проектного обучения в будущей профессиональной деятельности.

Исследование включало в себя этапы констатирующего и формирующего экспе-

римента, с последующим сравнением их результатов.

Основные результаты исследования

Мотивы выбора профессии студентами педагогического колледжа. На этапе констатирующего эксперимента было выявлено, что собственно- педагогическая направленность у студентов педагогического колледжа преобладает над предметной и ситуативной. На всех курсах, как в контрольных, так и в экспериментальных группах количество студентов с собственно-педагогической направленностью в среднем в 2 раза превышает количество студентов с предметной направленностью и в 3-5 раз – количество студентов с ситуативной направленностью. Преобладание собственно-педагогической направленности над предметной и ситуативной означает, по нашему мнению, её более значимое положение в психологической структуре личности будущего учителя.

Имеются различия в выраженности видов педагогической направленности, связанные с годом обучения в колледже. Наибольшее количество студентов с собственно-педагогической направленностью отмечено на первом курсе обучения (60,75% от общего числа студентов на этом курсе), а минимальное – на третьем курсе (52,85% от общего числа студентов на этом курсе), что может быть связано с пересмотром студентами мотивов выбора педагогической профессии, своего отношения к ней, с переоценкой себя в качестве учителя. Повышение уровня собственно-педагогической направленности у студентов четвёртого курса (55,5% от общего числа студентов на этом курсе) свидетельствует о происходящем выборе в пользу педагогической деятельности. Количество студентов с предметной направленностью медленно возрастает от первого курса к третьему (25,7% - 27,2% от общего числа студентов на этом курсе), что объясняется повышением интереса студентов к преподаваемым дисциплинам. Ситуативная направленность имеет максимальное значение у студентов третьего курса (19,95% от общего числа студентов на этом курсе), её возрастание объясняется разочарованием в профессии, отсутствием должного подкрепления сделанному выбору.

Проведённый формирующий эксперимент оказал неоднозначное воздействие на разные виды направленности у студентов педагогического колледжа. Зафиксировано уменьшение значимости ситуативной направленности на всех курсах, кроме треть-

его. Предметная направленность осталась практически неизменной, а педагогическая направленность усилилась у студентов всех курсов экспериментальных групп. Однако достоверными отличия в структуре направленности стали лишь у студентов четвёртого курса. Средние баллы по всем трём видам направленности у студентов четвёртого курса значимо различаются в контрольной и экспериментальной группах. Поскольку показатели профессионально-педагогической направленности в экспериментальной выборке, в целом, оказались выше по сравнению с показателями в контрольной выборке, мы можем сказать, что условия проектного обучения определяют у студентов более высокие уровни развития профессионально-педагогической направленности, что означает повышение осознанности выбора профессии.

Мотивация профессиональной деятельности.

На констатирующем этапе эксперимента зафиксировано, что внешняя положительная мотивация профессиональной деятельности преобладает у большинства студентов как контрольных, так и экспериментальных групп (от 44,8% до 60%), внутренняя мотивация характерна для меньшего количества студентов (от 25,9% до 39,2%), а внешняя отрицательная мотивация присутствует не более, чем у четверти студентов (от 13,3% до 24,1%). Доля студентов с внешней положительной мотивацией снижается, а с внутренней мотивацией увеличивается от первого к четвёртому курсу в контрольных и экспериментальных группах на протяжении всего процесса обучения. Количество студентов с внешней отрицательной мотивацией вначале несколько возрастает во всех группах ко второму курсу обучения, но к четвёртому курсу опять снижается.

По результатам формирующего эксперимента выявлено, что динамика видов мотивации профессиональной деятельности в контрольных и экспериментальных группах несколько различается. Увеличилось количество студентов с внутренней мотивацией, и снизилась доля студентов с внешней мотивацией во всех экспериментальных группах. Наибольшие изменения внутренней мотивации обнаружены на четвёртом, выпускном курсе, однако уровня достоверности различия между контрольными и экспериментальными группами не достигают. В динамике внешней отрицательной мотивации также выявлены определённые различия: у студентов всех курсов, находившихся в условиях проектного обучения, произошло снижение влияния внешней отрицательной мотивации,

в то время как в контрольных группах роль данной мотивации осталась без изменений. Однако уровня статистической достоверности различия и в данном случае не достигают, и мы можем сделать вывод, что от условий обучения структура **мотивации профессиональной деятельности** не зависит.

Учебная мотивация. Исследования структуры учебных мотивов на констатирующем этапе эксперимента студентов педагогического колледжа показало, что наиболее ярко выражены у студентов контрольных и экспериментальных групп следующие мотивы: аффилиации, доминирования, достижения, познания, а также такие психологические характеристики, как экзаменационная тревожность и позитивное отношение к учёбе. Это говорит о том, что студенты проявляют склонность к общению, стремятся влиять на других людей и улучшать свои результаты в деятельности, стараются расширить свой опыт и знания, но испытывают эмоциональную напряжённость в процессе сдачи экзамена, проявляют внимание к результатам своей учебной деятельности.

Обнаружена значительная динамика учебных мотивов в зависимости от курса обучения. У студентов первого курса практически все исследуемые психологические переменные, связанные с учебной мотивацией, выражены ярко, что объясняется предвосхищением предстоящего обучения в колледже. На втором курсе отмечается снижение уровня мотивации достижения и аффилиации, а также уровня удовлетворённости ими. Важные изменения в учебной мотивации происходят на третьем и четвёртом курсах. На третьем курсе выявлено снижение мотивации аффилиации и степени удовлетворённости аффилиацией и познанием, однако наблюдается увеличение значимости мотива получения диплома. На фоне повышения негативизма в отношении к учёбе весомость приобретает экзаменационная тревожность, что объясняется некоторым разочарованием студентов в обучении и выбранной профессии. На выпускном курсе значимость мотива аффилиации вновь увеличивается, повышается уровень удовлетворённости принадлежностью к группе. Это объясняется тем, что студенты четвёртого курса уже имеют возможность попробовать себя в учительской профессии на педагогической практике и осознать свои способности, возможности и умения. На четвёртом курсе повышается осознанное отношение к учёбе, а значимость окончания колледжа и

получения диплома заставляет студентов более внимательно относиться к учёбе.

На этапе формирующего эксперимента в контрольных группах практически никаких изменений в учебной мотивации не произошло, единственным статистически достоверным изменением оказалось повышение значимости мотива получения диплома, что связано с заинтересованностью студентов в окончании обучения и приобретении документа об образовании. В экспериментальных группах по окончании проектного обучения зафиксированы значительные изменения в учебной мотивации: увеличение выраженности мотивов аффилиации, познания, достижения, а также степени удовлетворённости этими мотивами, увеличение значимости мотива овладения профессией, увеличение позитивного отношения к учёбе и снижение экзаменационной тревожности. Значимость мотива получения диплома осталась без изменений. Таким образом, оказалось подтверждено, что учебная мотивация студентов колледжа зависит от типа обучения и проектное обучение формирует более адекватные учебные мотивы по сравнению с традиционным обучением.

Динамика учебной мотивации также демонстрирует зависимость от условий обучения. Студенты контрольной и экспериментальной групп первого и второго курсов значимо различаются по уровню удовлетворённости познанием, которая выше у студентов, получавших образование в условиях проектного обучения, и выраженности мотива получения диплома, ярче проявившегося в контрольной группе. Различия у студентов третьего курса двух рассматриваемых групп проявляются ещё ярче, чем на младших курсах. В экспериментальной группе, по сравнению с контрольной увеличилась удовлетворённость познанием, выросла мотивация аффилиации, отношение к учёбе стало более позитивным, уменьшилась экзаменационная тревожность. Наибольшее количество значимых отличий в учебной мотивации у студентов контрольных и экспериментальных групп выявлено на четвёртом курсе. В экспериментальной группе, преподавание для которой осуществлялось в условиях проектного обучения, отмечены: усиление мотивации достижения, познания, аффилиации и степени удовлетворения этих мотивов, повышение удовлетворённости доминированием, усиление мотива овладения профессией, более положительное отношение к учёбе, снижение уровня экзаменационной тревожности.

Анализ показывает, что значительные

отличия наблюдаются в экспериментальных группах по сравнению с контрольными именно в тех мотивах, которые органически связаны с содержанием будущей профессиональной деятельности: проектное обучение обусловило значительные изменения в учебной мотивации студентов педагогического колледжа по сравнению с контрольными группами, обучавшимися по традиционному методу.

Отношение к профессии учителя и к себе как к учителю

В процессе исследования системы отношений к профессии учителя на констатирующем этапе эксперимента выявлено, что, как в контрольных, так и в экспериментальных группах, на всех этапах исследования более половины студентов продемонстрировало положительное отношение к профессии учителя. Безразлично относятся к профессии учителя 11% испытуемых, и примерно 12% студентов относятся к профессии учителя отрицательно. Не смогли определиться со своим отношением к профессии учителя около 9% опрошенных. У студентов постепенно возрастает положительное отношение к профессии учителя от первого к третьему курсу обучения. Существенные изменения в психологическом отношении к профессии учителя происходят у студентов четвёртого курса – резко возрастает положительное отношение к профессии учителя.

На этапе формирующего эксперимента в контрольных и экспериментальных группах выявлена общая тенденция увеличения положительного отношения к профессии учителя, уменьшения безразличия и отрицательного отношения к профессии учителя от первого к четвёртому курсу. При этом увеличение количества студентов с положительным отношением к профессии учителя в экспериментальных группах оказалось значимо более заметным, чем в контрольных, что, по нашему мнению, говорит об общей высокой готовности студентов экспериментальных групп к самостоятельной педагогической деятельности.

Результаты исследования отношения студентов к себе как к учителю показывают, что на констатирующем этапе эксперимента различий по данному параметру в контрольных и экспериментальных группах нет. Примерно четверть (26%) опрошенных хотят быть учителями, но не уверены, что у них есть педагогические способности, и столько же студентов хотят быть учителями и уве-

рены в своих педагогических способностях. Около трети студентов не желают быть учителями, но думают, что педагогические навыки могут пригодиться в жизни. Пятая часть опрошенных студентов контрольных и экспериментальных групп не хочет работать в качестве учителя и уверена в отсутствии (у них) педагогических способностей. Динамики по курсам по параметру «отношение к себе как к учителю» практически нет. Единственные заметные изменения в отношении к себе как к учителю выявлены у студентов четвёртого курса: возрастает желание быть учителем и уверенность в своих педагогических способностях, и снижается отрицательное отношение к себе как учителю. Различий в показателях контрольных и экспериментальных групп не выявлено.

После проведения формирующего эксперимента стала заметна разница между контрольными и экспериментальными группами: в последних произошло увеличение числа студентов, уверенных в своих способностях и желающих стать учителями, по сравнению с контрольными. Уровня статистической значимости различия достигают только у студентов четвёртого курса. То есть влияние различий в обучении проявляется лишь на завершающем этапе обучения. Именно на выпускном курсе формируется более полное и адекватное представление о себе как профессионале, а проектное обучение максимально, по сравнению с традиционным, этому способствует.

Отношение к проектному обучению

Значения психологических переменных, характеризующих различные аспекты отношения к проектному обучению и к его использованию в будущей профессиональной деятельности, в контрольных и экспериментальных группах студентов педагогического колледжа на констатирующем этапе эксперимента не различаются. Студенты считают проектное обучение нужным, полезным, разнообразным. Общее отношение к проектному обучению в обеих группах нейтральное.

По результатам формирующего эксперимента установлено, что увеличилось количество студентов в экспериментальных и контрольных группах, которые считают, что проектное обучение является интересным, желательным, простым, понятным, однако эти изменения в экспериментальных группах были более значительными. Статистически подтверждённые различия между контрольной и экспериментальной

выборкой зафиксированы по всем исследуемым оценкам проектного обучения. Также значительно уменьшилось количество студентов, не принявших проектное обучение в экспериментальных группах, по сравнению с контрольными. Снижение доли негативного отношения к проектному обучению в экспериментальных группах в 5 раз превысило аналогичный показатель в контрольных группах.

Для процедуры оценивания студентами возможности использования проектного обучения в будущей профессиональной деятельности были выбраны наиболее применимые в практике преподавания колледжа технологии. Студентам предлагалось проранжировать предложенные технологии обучения в соответствии с предпочтением использования их в будущей профессиональной деятельности. Результаты оценивались по шестибальной шкале. На констатирующем этапе эксперимента студенты контрольных и экспериментальных групп одинаково высоко оценили возможность использования в своей будущей профессии таких технологий, как сообщающее обучение, ролевые игры, коллективное взаимообучение.

На контролирующем этапе формирующего эксперимента зафиксирован перевод проектного обучения студентами экспериментальных групп из категории маловыбираемых в категорию предпочитаемых, а в контрольных группах изменения в отношении к проектному обучению незначительны. Значимые различия в увеличении выбора проектного метода для возможности использования в будущей профессиональной деятельности в экспериментальных и контрольных группах отмечены во всей выборке, а максимального уровня различия достигают опять-таки на четвёртом курсе. То есть участие в проектном обучении детерминирует изменение отношения к нему с нейтрального до позитивного.

Выводы

1. На этапе среднего профессионального образования условия проектного обучения детерминируют изменения в структуре профессиональной направленности личности студентов колледжа: повышается уровень собственно-педагогической направленности, увеличивается значимость мотивов достижения, познания, овладения профессией и принадлежности к профессиональной группе, повышается удовлетворённость познанием и достижениями в учёбе, формируется более позитивное отношение к учёбе и снижается

экзаменационная тревожность. То есть изменяются те психологические характеристики студента колледжа, которые органически связаны с будущей профессиональной деятельностью.

2. Уровень готовности выпускников к педагогической деятельности при проектном обучении выше: проектное обучение, в сравнении с традиционным, оказывает более сильное воздействие на формирование положительного отношения студентов колледжа к профессии учителя и на усиление желания быть учителем.

3. Обучение в условиях проекта обуславливает более положительное отношение учащихся колледжа как к самому проектному методу, так и к возможности его использования в будущей профессиональной деятельности. Наибольшее влияние условия обучения оказывают на психологические характеристики студентов четвертого, выпускного курса. Студенты-выпускники, проходившие обучение по проектному методу, чаще воспринимают себя как специалистов, подготовленных к самостоятельной работе по профессии, в сравнении со студентами, обучающимися в рамках традиционных методов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дьяченко М.И. Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей вуза. – Минск: Издательство БГУ, 1981. – 319 с.
2. Зеер Э.Ф. Профессионально-педагогическая направленность как системообразующий фактор профессионального становления личности студента // Формирование профессионально-педагогической направленности личности инженера-педагога. – Свердловск, 1987. – 148 с.
3. Зимичева С.А. Лонгитюдное исследование динамики профессиональной направленности: Автореф. диссерт. канд. психол. наук. – Л., 1977. – 24 с.
4. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970.
5. Масюкова Н.А. Проектирование в образовании / Под ред. профессора Б.В. Пальчевского. – Минск: Технопринт, 1999. – 288 с.
6. Матяш Н.В. Проектная деятельность школьников. – М.: Высшая школа, 2000. – 306 с.
7. Никиреев Е.М. Направленности личности и методы ее исследования: учеб. пособие. – М.: Издательство Московского психолого-социального института. – Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2004. – 192 с.
8. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Новые педагогические информационные технологии в системе образования. / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2000. – С. 67.
9. Сендер А.Н. Научно-педагогические основы формирования профессиональной направленности личности студентов педвуза. – Минск, 1998. – 152 с.
10. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
11. Томилова Г.А. Содержание и методика формирования профессионально-педагогической направленности студентов университета: Диссерт. канд. психол. наук. – Л., 1975.
12. Черных А.Н. Проблема формирования профессионально-педагогической направленности у студентов педагогических институтов: Диссерт. канд. пед. наук. – Рязань, 1976. – 218 с.
13. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М., 1981.

УДК 159.922.8

Чурсинова О.В.

ВЛИЯНИЕ ТЕЛЕВИДЕНИЯ НА СТРУКТУРУ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПОДРОСТКОВ ОБ АГРЕССИВНОМ ПОВЕДЕНИИ*

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования представлений младших подростков об агрессивном поведении в условиях воздействия телевизионной коммуникации. На основе ре-

зультатов метода семантического дифференциала отмечается, что подросткам с разными уровнями агрессивности присуще специфическое понимание и построение образа агрессивного поведения.

Ключевые слова: представления, под-

* © Чурсинова О.В.

росток, семантический дифференциал, агрессивное поведение, образ.

O. Chursinova

THE INFLUENCE OF THE TELEVISION ON THE STRUCTURE OF THE VISION OF THE AGGRESSIVE BEHAVIOUR OF TEENAGERS

Abstract. There are the empiric results of the researching of the aggressive behaviour of the teenagers under the influence of the telecommunication. According to the results of the semantic differential method we noticed that teenagers with the different aggressive levels have interesting specifications while building the specific behaviour.

Key words: representations, teenagers, semantic differential, aggressive behaviour, image.

Общественные перемены в современной России существенно изменили все стороны жизни людей как на уровне социальной структуры, социальных институтов, так и на уровне повседневных социальных практик, индивидуального поведения личности. Модернизационные изменения породили феномен социальной аномии, привели к нарушению традиционных социальных связей и укладов, способствовали пересмотру ценностей. В этих условиях изменились содержательные, функциональные и инструментальные аспекты социализации молодёжи. Сегодня личность подростка формируется в условиях альтернативности установок, ослабления контроля со стороны государства и вариативности субъектов воспитания, якобы выступающих как консенсус общества. В связи с этим наблюдается тенденция к расширению влияния современных средств массовой информации на социализацию подростков.

В условиях информационного общества особое место в процессе социализации принадлежит современным средствам массовой информации, среди которых наиболее действенным, с психологической точки зрения, является телевидение, которое способствует формированию у подростков субъективной картины мира как определённой модели реальности (представлений о явлениях и фактах окружающего мира, определённых стереотипов, шаблонов, образов), своеобразных моделей поведения. Другими словами, телевидение оказывает влияние на все стороны жизни современного подростка.

Подростки, мировосприятие которых складывается в изменившейся информационной среде, часто оказываются неспособ-

ны приобрести верные ориентиры в потоке противоречивой информации, передаваемой посредством телевидения. Это способствует тому, что мировоззрение подростков становится всё менее цельным, оказывается более подверженным манипуляции, воздействию пропаганды ложных идеалов и ценностей жизни, формированию представлений подрастающего поколения [2, 175].

Сегодня в центре внимания многих отечественных исследователей (В.С. Собкин, К.А. Тарасов А.В. Федоров и другие) находится проблема репрезентации средствами телевидения модели агрессивной личности и её влияние на восприятие и воспроизведение агрессивного поведения, на рост агрессивности, в частности – агрессивных форм индивидуального поведения.

В целом проблема взаимодействия молодёжи и СМИ получила весомое освещение в научной литературе. Однако в попытках сопоставить динамическое развитие масс-медиа, с одной стороны, и асоциальное поведение в молодёжной среде – с другой – нет определённости. Дискуссия о том, насаждают ли СМИ образы, несвойственные нашему обществу, или отражают реальные процессы, также не способствует разрешению вышеупомянутых проблем, волнующих общество. В связи с этим нам представляется важным обратиться к анализу проблемы влияния телевидения на представления подростков об агрессивном поведении и выявить структурные характеристики восприятия агрессивного поведения у детей исследуемого возраста.

Методика исследования

Изучение особенностей представлений об агрессивном поведении в выделенной нами социальной общности (младшие подростки) проводилось в несколько этапов. На первом этапе все испытуемые были разделены на три группы с учётом такого фактора, как уровень агрессивности. В результате было сформировано три группы испытуемых: с высоким, средним и низким уровнем агрессивности. Обозначение границ для критерия отношения испытуемых к той или иной подвыборке было осуществлено на основе результатов опросника диагностики состояния агрессии Басса-Дарки, адаптированного Л.Г. Почебут.

Экспериментальной базой исследования выступили учащиеся 5-х классов образовательных учреждений города Ставрополя и Шпаковского района. Всего в исследовании приняло участие 200 подростков.

Второй этап методом исследования и

одновременно формой модельного представления категориальных структур сознания подростков явилось построение субъективных семантических пространств на базе категорий, описывающих аспекты поведения человека. Данные категории мы получили с помощью метода ассоциативного эксперимента, проводившегося на ключевой стимул «агрессивное поведение». В результате были выделены шкалы-дескрипторы (42 биполярные шкалы): «легко раздражается», «долго помнит обиду», «проявляет жестокость», «конфликтует с окружающими» и другие. Данный список дескрипторов представляет собой информационную составляющую представлений об агрессивном поведении.

В качестве объектов оценки было взято 6 ролевых позиций: 1) «человек, демонстрирующий агрессивное поведение»; 2) «человек, не демонстрирующий агрессивное поведение»; 3) «я сам»; 4) «любимый киногерой»; 5) «типичный телегерой»; 6) «герой любимой телепередачи». Испытуемые оценивали по шестибальной шкале (от 0 до 5) степень того, насколько каждый данный дескриптор соответствует или может служить характеристикой каждому оцениваемому объекту.

На третьем этапе была осуществлена обработка ответов респондентов, которая включала построение групповой матрицы данных 42 Ч 6 (путём суммирования индивидуальных протоколов), а также математическую обработку исходной матрицы с целью выделения тех универсумов, которые лежат в её основе. В качестве математического аппара-

та применялся факторный анализ, который проводился по программе **Centroid method** с последующим поворотом по типу **Varimax**-вращения.

Результаты исследования

В результате факторизации данных группы испытуемых младшего подросткового возраста с высоким уровнем агрессивности было выделено 3 фактора: импульсивность – уравновешенность, эгоизм – альтруизм, враждебность – дружелюбие, – объясняющих соответственно 38,2%, 28,5% и 20,3% общей дисперсии. Интерпретацию каждого фактора и его наименование мы осуществляли на основе смыслового значения, содержащегося в группе объединяемых им шкал.

При интерпретации первого фактора оппозиционными оказались ролевые позиции: «человек, демонстрирующий агрессивное поведение» (1,55), «я сам» (1,01) – положительный полюс – и ролевая позиция «человек, не демонстрирующий агрессивное поведение» (-0,75). По этому фактору ролевые позиции «человек, демонстрирующий агрессивное поведение» и «я сам» наполнены следующими конструктами: употребляет ненормативную лексику (0,95), вспыльчив (0,89), легко раздражается (0,87), бранится, пререкается с людьми (0,85), совершает необдуманные поступки (0,83), не пользуется уважением (0,83), эгоистичен (0,81), подозрителен, ожидает отовсюду подвоха (0,78).

Рассматривая ролевую позицию «человек, не демонстрирующий агрессивное пове-

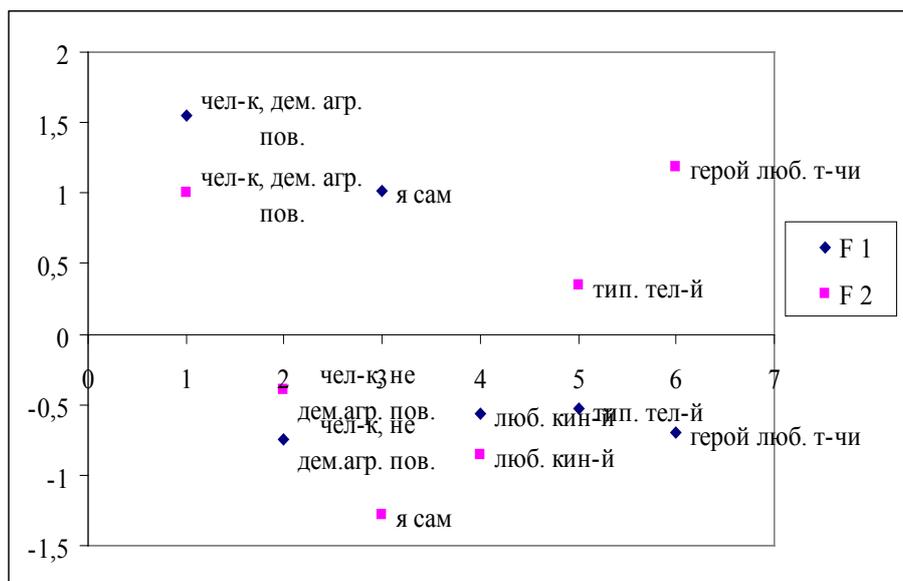


Рис. 1. Расположение ролевых позиций в семантическом пространстве F1F2

дение», представленную на противоположном полюсе фактора, можно предположить, что она описывается следующими конструктами: живёт по правилам (-0,69), способен сопереживать (-0,64), старается защитить других людей (-0,63), доверяет людям (-0,59) – см. рис. 1.

Второй биполярный фактор мы назвали «Эгоизм – альтруизм». На одном полюсе по данному фактору размещены ролевые позиции «герой любимой телепередачи» (1,19) и «человек, демонстрирующий агрессивное поведение» (1,00). Характеризуя данные ролевые позиции, подростки придают значение таким аспектам их поведения, как ненависть, конфликтность, враждебное отношение к людям. При такой отрицательной оценке образа «герой любимой телепередачи» интерес к телепередачам не уменьшается. Образ «я сам», наоборот, описывается как образ отзывчивого и внимательного человека («склонен к подражанию», «способен любить других людей», «старается защитить других людей»). Выделенная испытуемыми склонность к подражанию, на наш взгляд, объясняется возрастными особенностями. В подростковом возрасте многие школьники создают себе кумиров, идеализируют их и пытаются им подражать.

По третьему фактору противоположные полюса занимают ролевые позиции «любимый киногерой» (1,60) и «я сам» (-0,94). Наполняемость конструктами по данному фактору следующая: «любимый киногерой» относится к людям враждебно (0,84), даст сдачи любому, кто его оскорбил (0,74), отстаивает свои интересы в драках (0,64), действует прямо и открыто (0,63). На основе полученных данных можно создать обобщённый портрет «любимого киногероя». Это прежде всего человек, не прощающий нанесённые обиды, продумывающий план мести обидчику, решающий свои проблемы исключительно с помощью силы. Чаще всего он действует прямо и открыто, не скрывая своих намерений от недоброжелателей. Заметим, что в качестве любимого киногероя у многих подростков с высоким уровнем агрессивности выступают герои боевиков, демонстрирующие такое поведение, но при этом вызывающие восторг у юных зрителей. Ролевая позиция «я сам» описывается конструктами – тщательно планирует свои действия (-0,96), отзывчив (-0,79), способен любить других людей (-0,79), пользуется уважением (-0,72).

В результате факторизации данных испытуемых младшего подросткового возраста со средним уровнем агрессивности было вы-

делено 2 значимых фактора: враждебность – дружелюбие и эгоизм – альтруизм, – объясняющих соответственно 52,9% и 35,9% общей дисперсии.

По первому фактору наиболее полярными оказались ролевые позиции «человек, демонстрирующий агрессивное поведение» (1,30) и «я сам» (-1,20) – см. рис. 2. Испытуемые следующим образом описывают полюсы этого фактора: «человек, демонстрирующий агрессивное поведение» – враждебен к окружающим (0,79), ненавидит людей (0,75), действует подло (0,73), зло подшучивает (0,72), демонстрирует свою силу и власть (0,71), получает удовольствие, издеваясь над более слабыми (0,71); «я сам» – способен сопереживать (-0,91), способен дружить (-0,89), старается защитить других людей (-0,88), способен любить других людей (-0,87), умеет прощать (-0,86), обладает стойким волевым характером (-0,86), оптимистично смотрит на мир (-0,83), миролюбив (-0,79), приносит пользу (-0,77).

В данном факторе проявляется явное противопоставление «плохой – хороший». Это совпадает с общеконнотативным фактором «оценка» Ч. Осгуда. Подростки оценивают свой образ «я сам» исключительно положительно («способен сопереживать», «умеет прощать» и т. п.). На наш взгляд, это скорее идеализированный образ, соответствовать которому стремятся подростки, но не всегда у них это получается. При описании образа «человека, демонстрирующего агрессивное поведение» на первом месте у этих же испытуемых оказалось качество негативного отношения к людям – «относится к людям враждебно». Вероятнее всего, наши испытуемые связывают агрессивное поведение с таким понятием, как враждебность.

Анализ данных показал, что в психосемантическом пространстве имеет место близость расположения ролевых позиций. Так, «я сам» размещён с образом «любимый киногерой» в одной плоскости. Это свидетельствует об их отождествлении в сознании испытуемых (рис. 2).

По второму фактору наиболее контрастными оказались ролевые позиции «человек, демонстрирующий агрессивное поведение» (1,30) и «герой любимой телепередачи» (-1,08). Человек, демонстрирующий агрессивное поведение, оценивается как подозрительный, раздражительный человек, умеющий настоять на своём и дать отпор обидчикам. Образ героя любимой телепередачи описыва-

ется испытуемыми как образ человека отзывчивого, приносящего пользу обществу, заботящегося об окружающих людях.

У респондентов с низким уровнем агрессивности также было выделено 2 значимых фактора: импульсивность – уравновешенность и враждебность – дружелюбие, описывающих соответственно 52,4% и 19,2% общей дисперсии.

По первому фактору полярными оказались ролевые позиции «человек, демонстрирующий агрессивное поведение» (1,80) и

«герой любимой телепередачи» (-1,12) – см. рис.3. Если образ агрессивного человека оценивается крайне отрицательно, как человека применяющего физическую силу, раздражительного, жестокого, вспыльчивого, совершающего необдуманные поступки, мстительного, то образ героя любимой телепередачи прямо ему противоположен. Это прежде всего человек, тщательно планирующий свою жизнь, соперничающий с другими людьми, относящийся к окружающим с уважением, умеющий прощать и доверять людям.

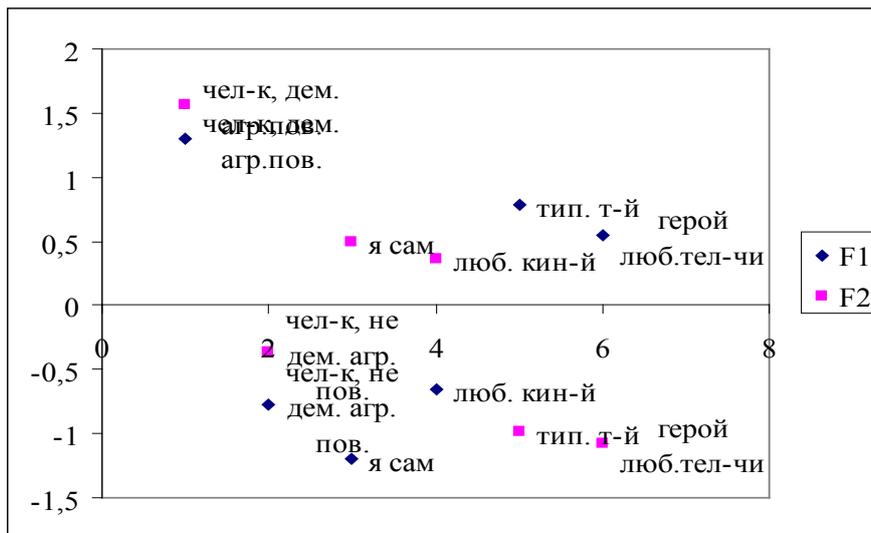


Рис. 2. Расположение ролевых позиций в семантическом пространстве F1F2

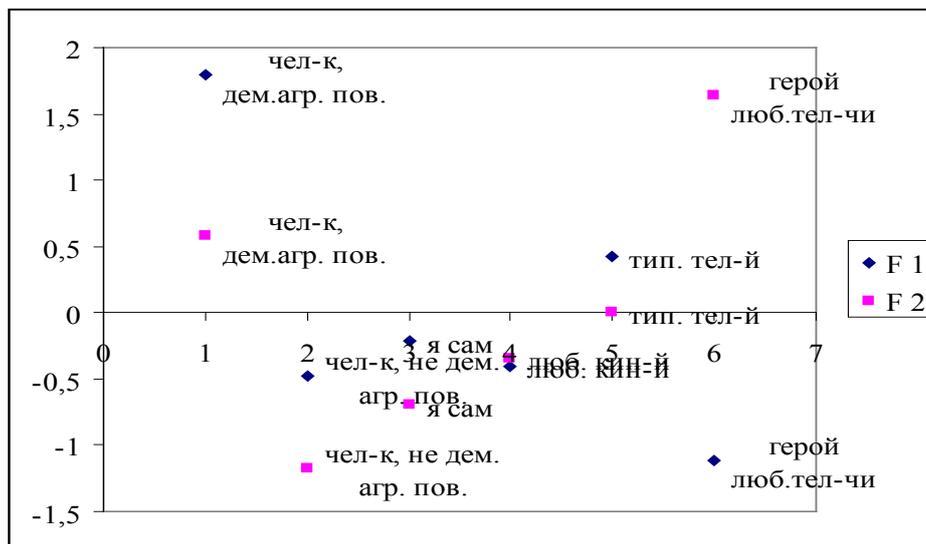


Рис. 3. Расположение ролевых позиций в семантическом пространстве F1F2

По второму фактору полярными оказались ролевые позиции «человек, не демонстрирующий агрессивное поведение» (-1,17) и «герой любимой телепередачи» (1,64). Че-

ловек, не демонстрирующий агрессивное поведение, описывается с помощью таких качеств, как отзывчивость, миролюбие, доверие к окружающим людям. Это некий идеализированный образ человека. По сравнению

с ним, герой любимой телепередачи достаточно агрессивен, так как может проявлять враждебность, конфликтовать с окружающими, употреблять ненормативную лексику. Следует сказать, что ряд шкал может входить в состав сразу нескольких факторов; и тем не менее за счёт других шкал, входящих в группу, содержание факторов отражает достаточно независимые линии измерения.

Выводы

1. Подростки понимают под агрессивным поведением широкий диапазон действий, который варьируется по степени интенсивности и форме проявления: от враждебности и недоброжелательности до употребления ненормативной лексики и применения физической силы. При этом представления подростков об агрессивном поведении включают такие черты, как вспыльчивость, раздражительность, мстительность, отсутствие контроля и другие.

2. Структура семантического пространства в группах подростков с высоким, средним и низким уровнем агрессивности имеет ряд общих черт. Так, представления, которые сложились во всех группах испытуемых по отношению к человеку, демонстрирующему агрессивное поведение, в целом имеют самую негативную окраску. Это вспыльчивый, эгоистичный, враждебно настроенный к окружающим человек.

3. У младших подростков с высоким и низким уровнем агрессивности наибольшее своё выражение получил фактор «импульсивность - уравновешенность». Следовательно, основу их представлений об агрессивном поведении составляет эмоциональный компонент: вспыльчивость, раздражительность, совершение необдуманных поступков, пессимизм. Такое представление агрессивного поведения более характерно для младших подростков с низким уровнем агрессивности. У младших подростков со средним уровнем агрессивности наибольшее выражение получил фактор «враждебность - дружелюбие». Выраженность данного фактора позволяет нам сделать предположение, что эти испытуемые в качестве ведущего признака агрессивного поведения выделяют направленность на причинение вреда окружающим людям.

4. Сравнение семантических пространств показывает, что в группе испытуемых с высоким уровнем агрессивности общее число значимых факторов выше, по сравнению с испытуемыми со средним и низким уровнями агрессивности. Это может свиде-

тельствовать о том, что в младшем подростковом возрасте большие когнитивные трудности в восприятии агрессивного поведения и его объектов характерны для испытуемых с высоким уровнем агрессивности.

5. Результаты факторного анализа показали, что испытуемые при восприятии агрессивного поведения и его субъектов прибегают, прежде всего, к эмоционально-оценочному (коннотативному) компоненту.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учебное пособие / Г.М. Андреева. М.: Аспект Пресс. 2005. 303 с.
2. Брик Л.В. Анализ эффективности воздействия СМИ на формирование социально-позитивных ориентаций молодежи // Вестник МГТУ. 2008. №1. С. 175-178.
3. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания / В.Ф. Петренко. М.: МГУ, 1998. 208 с.
4. Петренко В.Ф. Психосемантические исследования мотивации / В.Ф. Петренко // Вопросы психологии. 1983. №3. С. 29-39.
5. Шмелев А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику / А.Г. Шмелев. М.: МГУ, 1983. 158 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

Сорокоумова С.Н.

ИЗУЧЕНИЕ ЭМПАТИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ*

Аннотация. Статья посвящена стихийному развитию эмпатии как личностному образованию, как составляющей эмоциональной сферы ребёнка в условиях инклюзивного (интегрированного) обучения в дошкольных образовательных учреждениях г. Нижнего Новгорода. Эмпатия изучается у детей старшего дошкольного возраста с нормальным психическим развитием (НПР) и задержанным психическим развитием (ЗПР). В исследовании изучается также развитие эмоциональной культуры у детей с разным уровнем психического развития в детско-родительском взаимодействии.

Ключевые слова: эмпатия, старшие дошкольники, детско-родительские отношения, инклюзивное обучение.

S. Sorokoumova

THE STUDY OF EMPATHY FOR THE OLDER PRESCHOOLERS IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. The article is devoted to the research into a problem of disordered empathy development of preschool children. Empathy is considered to be a part of child's personality dimension. Empathy is investigated at preschool educational establishments in city of N. Novgorod. Empathy of preschool children with normal personality development and children with abnormal personality development is analysed in the article. The research also touches the problem of emotional dimension of children having different levels of human personality development in child-parental interaction.

Key words: empathy, preschool children, child-parental relationships, inclusive education.

Эмпатия является ведущей социальной эмоцией и выступает как способность индивида эмоционально отзываться на переживания других людей. Она предполагает субъективное восприятие другого человека, проникновение в его внутренний мир, понимание его

переживаний, мыслей и чувств.

Проблема изучения эмпатии как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях имеет два подхода. С одной стороны, она рассматривается в связи с нравственными и эстетическими чувствами (А.А. Бодалев, Т.П. Гаврилова, Р.Н. Ибрагимов, А.Г. Ковалев, А.Д. Кошелева, Я.З. Неверович, К. Роджерс и другие исследователи), а с другой стороны – как один из аспектов человеческих отношений (Л.И. Божович, Е.Н. Васильева, Л.П. Выговская, Т.Е. Конникова, В.К. Котырло, А.Д. Кошелева, Ю.А. Менджеричка, С.Н. Николаева, О.В. Порваткина, О.В. Тютяева, Е.А. Сорокоумова, С.Н. Сорокоумова, Е.Ф. Субботский, О.И. Цветкова, А.М. Щетинина, К. Роджерс). Способность человека эмоционально откликаться на чувства другого человека способствует установлению взаимоотношений и организует взаимодействие (В.Н. Мясищев).

Особую значимость проблема изучения эмпатии приобретает в связи с исследованиями взаимоотношений между детьми и взрослыми в семье, где ребёнок получает первые уроки эмоционального отклика. Через взаимодействия с близким взрослым, возникающие в процессе общения, ребенок учится понимать и строить отношения со сверстниками (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, К.Н. Дембеле, А.Г. Ковалев, М.И. Лисина и другие).

Вопросами развития детско-родительских отношений и их влиянием на развитие личности ребёнка занимались А.А. Бодалев, А.Я. Варга, В.В. Зеньковский, Е.И. Захарова, Р.Б. Карамуратова, В.П. Кузьмина, М.И. Лисина, В.М. Минияров, Е.А. Сорокоумова, С.Н. Сорокоумова, Г.П. Сопиков, В.В. Столин, О.В. Тютяева, П.М. Якобсон и другие. «Общаясь в семье, ребёнок вырабатывает собственные взгляды, нормы, установки и идеи. Развитие ребенка зависит от условий предоставленных ему в семье, оно зависит от чёткости и ясности общения в семье, от гармонизации семейных отношений» (В.М. Минияров).

Процесс развития эмпатии, как и обще-

* © Сорокоумова С.Н.

го эмоционального развития у детей, имеющих отклонения в развитии, имеет свою специфику.

Специальная психология в настоящее время уже располагает значительными сведениями о детях с проблемами в развитии, в том числе с ЗПР и различных её вариантах (С.Д. Забрамная, В.Г. Петрова, А.Р. Лурия, В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская, Л.И. Переслени, У.В. Ульяновская, О.Н. Усанова и другие).

Особое место занимают исследования, посвящённые детям с ЗПР дошкольного возраста (Н.Л. Белопольская, Е.Н. Васильева, Е.Е. Дмитриева, И.А. Коробейников, В.В. Кисова, К.А. Некрасова, Н.В. Салихова, Е.С. Слепович, С.Н. Сорокоумова, У.В. Ульяновская, Н.В. Шутова и другие), накоплен значительный материал, свидетельствующий о возможностях компенсации имеющихся дефектов психического развития детей с ЗПР в специально созданных психолого-педагогических условиях инклюзивного обучения.

Что же касается проблемы эмоционального развития дошкольников с ЗПР, то она изучена недостаточно. Тем не менее многие исследователи, так или иначе, прикасались к этой сфере психического развития ребёнка. Специфика эмоционально-волевой саморегуляции детей с ЗПР в значительной мере выражает собой сущность специфики задержки психического развития как аномальной формы развития психики (Е.Н. Васильева, Г.И. Ефремова, Р.И. Канунников, С.Н. Сорокоумова, У.В. Ульяновская, Н.В. Шутова и другие). Авторы отмечают незрелость, нестабильность эмоциональных проявлений. Эти особенности они связывают с незрелостью мозга ребёнка, спецификой его дефекта и указывают на то, что дефицит эмоциональных контактов и общения дошкольников с ЗПР со взрослыми и, особенно, со сверстниками не могут не затруднять или не искажать их личностное становление.

В психологических исследованиях до сих пор остаётся неразработанной проблема развития эмпатии у старших дошкольников с ЗПР и НПР в зависимости от детско-родительских отношений. Недооценка развития эмпатии у детей дошкольного возраста в практическом плане приводит сегодня к тому, что возникают затруднения во взаимоотношениях детей со сверстниками. Особенно ярко это проявляется в процессе обучения в начальной школе. Поэтому особую значимость приобретает проблема развития эмпатии в старшем

дошкольном возрасте, она формирует зону ближайшего развития во взаимодействии с другими людьми. Главная роль в этом процессе принадлежит родителям, под влиянием которых и строится эмпатийное развитие детей [3].

В русле решения данной проблемы важнейшая роль принадлежит психолого-педагогическому изучению эмпатийного поведения детей со сверстниками и родителями в условиях инклюзивного обучения в дошкольных образовательных учреждениях (МДОУ).

Исследование было направлено на выявление уровней сформированности эмпатии у старших дошкольников с нормальным психическим развитием (НПР) и задержанным психическим развитием (ЗПР).

Экспериментом было охвачено несколько районов Нижнего Новгорода. В эксперименте приняли участие 148 старших дошкольников, посещающих интегрированные (инклюзивные) группы МДОУ, где воспитываются дети с НПР и ЗПР, а также их родителей (280 человек). В качестве независимых экспертов выступали воспитатели (12 человек), методисты (10 человек) и практические психологи (10 человек) МДОУ, в которых проходило исследование [4].

Для нашего исследования мы использовали следующие методы.

1. Организованное наблюдение, целью которого явилось выявление эмоциональных реакций во всей жизнедеятельности детей в группе детского сада. Наиболее ценный материал, как мы полагали, можно получить в нерегламентированной деятельности детей при выполнении режимных моментов (свободном общении детей со сверстниками и взрослыми, в игровой деятельности). Был составлен план наблюдения, результаты фиксировались в дневнике.

В наблюдении нас интересовали эмоциональные проявления детей и родителей в следующих ситуациях: особенности эмоционального взаимодействия родителей и детей во время утреннего приёма в группу; особенности эмоционального взаимодействия со сверстниками в самостоятельной игровой деятельности; во время свободного общения и самостоятельной игровой деятельности на прогулке; во время взаимодействия родителей и детей при уходе домой.

Работа проводилась в первой и второй половине дня в течение одного месяца. При наблюдении мы фиксировали факты поведения детей, свидетельствующие о наличии / отсутствии, характере и устойчивости вза-

имодействия детей со сверстниками, детей с родителями; факты, показывающие, в какой мере дети разных категорий (с ЗПР и с НПР) обнаруживают умения видеть, слышать, понимать другого, испытывать идентичные чувства и – наконец – обнаруживает ли ребёнок знания и умения в области оказания сверстнику реальной помощи.

В наблюдении нас интересовали также характеристики родительского взаимодействия с ребёнком. Мы использовали пять характеристик из методики Е.И. Захаровой: оказание эмоциональной поддержки; способность воспринять состояние ребёнка; умение воздействовать на эмоциональное состояние ребёнка; способность к сопереживанию; стремление к телесному контакту.

При этом учитывалась выраженность вербальных и невербальных реакций и поведенческий репертуар детей и родителей, а именно: обращения родителей к детям во время расставания, встречи, (характер действий и контактов во взаимодействии); активные высказывания ребёнка, оказывающие воздействие на сверстника в ситуации взаимодействия, выражающиеся в умении договариваться о совместной деятельности, уступать друг другу, спокойно настаивать на своём, приходиться к общему решению; степень вовлечённости в коммуникацию в процессе совместной деятельности, в общее пространство взаимодействия, включённость в эмоциональные отношения, в совместные переживания; проявления эмоций испытуемыми, моменты заражения эмоциональной экспрессией сверстника во взаимодействии (синтония); реакции детей на затруднения сверстника: оказание помощи друг другу, внесение конструктивных предложений, попытки нахождения альтернативного выхода или игнорирование его; учёт желаний, мнений, внимание к сверстнику; эмоциональные и поведенческие проявления в конфликтных ситуациях.

Для наблюдения нами были отобраны характеристики эмоционального взаимодействия, позволяющие выявить уровни развития эмпатии у старших дошкольников к сверстникам в ситуации реального поведения (взаимодействия), а также средства, имеющие непосредственное отношение к реализации эмпатийного поведения (вербальные и невербальные, построение взаимодействия, позиции взаимодействия).

Все собранные фактические данные по тому и другому направлению обработаны нами в ключе эмоционального отклика (на

ситуацию, на сверстника, на родителей) или в ключе готовности к взаимодействию, сопереживанию/сочувствию, причём мы старались учесть также степень эмоционального переживания ребенка.

Характеристики эмоциональных и поведенческих проявлений детей во взаимодействии оценивались нами по следующим критериям: эмоциональное отношение к другому, эмоциональный фон взаимодействия со сверстником и взрослым в ситуации взаимодействия: позитивное отношение, поддержание эмоциональных контактов; нейтральное отношение (безразличие и игнорирование) к сверстнику; негативное отношение (агрессивное, враждебное отношение к сверстнику, разрыв эмоциональных контактов, аутизированность отношений); включённость в совместные переживания, групповые эмоциональные состояния и общее настроение (синтония): включённость / автономность; эмоциональные реакции, эмоциональный отклик детей на затруднения и переживания сверстника (сопереживание, сочувствие / содействие, игнорирование/ неадекватная эмоция); уровень передачи эмоционального состояния в поведенческом репертуаре (адекватность/неадекватность эмоциональных и поведенческих реакций в ситуациях взаимодействия).

На основании выделенных критериев мы определяли уровни проявления эмпатии у детей старшего дошкольного возраста к сверстникам.

Первый уровень эмпатии. Характеризуется позитивным отношением к другому. Ребёнок демонстрирует гуманистическую направленность по отношению к сверстнику / родителю. Проявляет потребность в общении с другим, позитивный настрой на взаимодействие, внимание к другому, сочувствие, сопереживание, синтонию. Дошкольник откликается на затруднения или неудачу сверстника в ситуации взаимодействия, выражает желание оказать поддержку и содействие, предпринимает попытки реального оказания помощи.

Второй уровень эмпатии. Выражается в преобладании нейтрального отношения к другому, некоторой эмоциональной автономности. Ребёнок настроен на взаимодействие, с удовольствием вступает в контакт, эмоционально реагирует на ситуацию и другого. Участвуя в совместной деятельности и взаимодействии, ребёнок поддерживает эмоциональный контакт, однако его эмоции не всегда ярко выражены и адекватны. Он в большей

степени сосредоточен на собственных действиях и неадекватно переживает общее эмоциональное состояние, настроение. Понимая затруднения, неудачу, переживание сверстника, он не всегда проявляет адекватный эмоциональный отклик. Стремление помочь, содействовать другому он не демонстрирует.

Третий уровень эмпатии. Характеризуется негативной направленностью на другого. Эмоциональный отклик на ситуацию взаимодействия и другого отсутствует. Ребёнок не умеет включаться в общее эмоциональное состояние, проявлять адекватные эмоции, вступать в контакт и строить взаимодействие, проявлять инициативу, считаться с интересами (пожеланиями, мнениями) товарищей, сопереживать и содействовать им. В общении преобладают эгоистические интересы, ведущие к ссорам и конфликтам.

Изучение эмпатийного поведения старших дошкольников со сверстниками показало, что большинство детей с НПП (60%) и меньшая часть детей с ЗПП (25%) продемонстрировали первый уровень позитивных взаимоотношений в реальных ситуациях взаимодействия в группе детского сада. Почти половина детей с ЗПП (41,7%) и пятая часть детей с НПП (20%) показали второй уровень проявления эмпатии, что выражалось в эмоциональной автономности. Переживания сверстника не вызывали адекватного эмоционального отклика и стремления помочь, несмотря на понимание затрудняющей ситуации. Третий уровень развития эмпатии обнаружили 20% детей с НПП и 33,3% детей с ЗПП. Эти дети демонстрировали полное непонимание ситуации взаимодействия и отсутствие адекватного эмоционального отклика.

Сравнительное изучение особенностей эмоционального взаимодействия родителей со старшими дошкольниками с ЗПП и НПП показало некоторую депривацию эмоционального отношения родителей к детям с ЗПП.

В поведенческом компоненте наиболее существенные различия наблюдаются по характеристике «стремление к телесному контакту». Родители детей с НПП значительно чаще прибегают к этому естественному средству эмоциональной поддержки ребёнка (58,89% / 47,92%).

Родители детей с НПП дали в целом более сходные результаты по большинству характеристик эмоционального взаимодействия (оказание эмоциональной поддержки, способность воспринимать состояние ребенка, умение воздействовать на эмоциональное

состояние ребёнка, стремление к телесному контакту). Родители детей с ЗПП показали более существенные различия между реальным и знаемым отношением к своим детям.

При планировании исследования нами были учтены положения, разработанные Л.П. Стрелковой, о том, что диагностика и развитие эмпатии у ребёнка предполагает выделение следующих параметров:

1) адекватная реакция на различные явления окружающей действительности;

2) дифференциация и адекватная интерпретация эмоциональных состояний других людей;

3) широта диапазона понимаемых и переживаемых эмоций, интенсивность и глубина переживания, уровень передачи эмоционального состояния в речевом плане, терминологическая оснащённость языка;

4) адекватное проявление эмоционального состояния в коммуникативной сфере [5].

На основании проведённого теоретического анализа психолого-педагогической литературы нами были выделены критерии проявления эмпатии применительно к детям старшего дошкольного возраста:

1) «принятие» наличной (актуальной) ситуации (ребёнок понимает суть происходящих событий и ситуацию взаимодействия);

2) «сопереживание/сочувствие» (способность ребёнка видеть душевное состояние другого человека, рефлексировать его переживания, испытывать идентичные чувства по поводу наличной ситуации другому; но при этом ребёнок не вступает в общение и взаимодействие);

3) «содействие» (ребёнок вступает в общение и взаимодействие по поводу наличной ситуации, это состоит в умении поставить себя на место другого, оказать ему реальную помощь.

Сочетание выделенных нами критериев позволило определить уровни проявления эмпатии у детей старшего дошкольного возраста друг к другу.

Высокий уровень – ребёнок понимает наличную ситуацию, проявляет адекватные чувства, выражает стремление к содействию.

Средний уровень – ребёнок понимает происходящие события, ограничивается лишь проявлением эмоциональной отзывчивости, то есть идентифицирует наблюдаемые чувства, однако отказывается от активного взаимодействия.

Низкий уровень – ребёнок понимает происходящие события, но адекватных

чувств не выражает и не вступает в общение и взаимодействие.

2. Для реализации исследовательских задач нами были применены две методики с опорой на представление детей с использованием вербального и невербального стимуль-ного материала.

Одна из методик включала в себя специально разработанный нами тест, материалом которого послужило стихотворение С.В. Михалкова «Находка» [1]. Данный тест и содержит возможность выявить взаимосвязь проявления эмпатии с умственным развитием ребёнка, и позволяет определить исходный уровень эмпатии у старших дошкольников.

При использовании тестов мы также учитывали следующее положение, что предъявляемая ситуация должна быть знакомой и понятной, соответствующей опыту детей.

Оценка уровня эмпатии. Суть теста заключается в следующем. Обследуемому предлагается набор ситуаций, состоящий из пяти вопросов, в которых содержится три варианта ответа, каждый из которых соответствует определённому (высокому, среднему и низкому) уровню эмпатии. Обработка теста осуществляется в баллах.

12-15 баллов – высокий уровень. Ребёнок понимает, о чём повествует стихотворение, принимает сложившуюся ситуацию, проявляет адекватные чувства, выражает стремление к содействию.

8-11 баллов – средний уровень. Ребёнок понимает происходящие события, эмоционально реагирует, то есть идентифицирует воображаемые чувства детей, однако отказывается от активного взаимодействия.

5-7 баллов – низкий уровень. Ребёнок понимает происходящие события, но адекватных чувств не выражает и не вступает в общение и взаимодействие.

Если ребёнок не понимает содержания стихотворения, то дальнейшее испытание не проводится.

Изучение проявления эмпатии к сверстникам по результатам оценивания ими вербально преподнесённой коллизии показало следующее.

Первый уровень эмпатии свойствен только детям с ННР (66,7%), в то время как типичным для детей с ЗПР оказался второй уровень развития (75%). Треть детей с ННР показала второй уровень развития эмпатии (33,3%). Третий уровень эмпатии был выявлен лишь у детей с ЗПР (25%).

Ответы детей с ЗПР, показавшие третий уровень эмпатии, свидетельствуют об эгоцен-

тризме; неадекватное понимание содержания ситуации не даёт им возможности правильно оценить, а следовательно, и принять эту ситуацию, а также выразить сопереживание и сочувствие или оказать содействие.

Для выявления проявления эмпатии детьми мы использовали специально разработанный нами тест «Определи выражение лица», основанный на умении распознавать эмоциональные состояния других людей, изображённых на фотографиях, и на этой основе проявлять адекватные решения к взаимодействию [2].

Испытуемым предлагалось 10 фотографий детей из фотоматериала Е.В. Рылеевой, выражающих различные эмоциональные состояния (радость, сожаление, удовольствие, разочарование, восторг, огорчение, злость, страх, отвращение, смущение.).

Детям давалась инструкция: «Посмотри внимательно на фотографии и ответь на вопросы: 1) кто изображён на фотографии и что он делает? 2) почему он это делает (смеётся, плачет и т. д.)? 3) что бы ты делал, если бы был другом ребёнка?»

Результаты оценивались в баллах и соответствовали высокому, среднему и низкому уровню развития эмпатии.

Исследование эмпатии при распознавании эмоциональных состояний положительной и отрицательной модальности позволило выявить существенные различия между двумя категориями детей по первому и третьему уровню распознавания эмоциональных состояний положительной и отрицательной модальности. Так, первый уровень показали дети с ЗПР – 14,58%; в то время как у детей с ННР процент первого уровня составил 41,11%. Сходное распределение показателей по второму уровню показали испытуемые как с ЗПР (52,08%), так и с ННР (52,22%). Третий уровень более характерен для испытуемых с ЗПР.

Дошкольники с ЗПР адекватнее воспринимают состояние благополучия, удовольствия, то есть эмоциональные состояния положительной модальности, так как у детей данной категории чаще выявляется сочувствие и содействие в эмоционально положительных ситуациях. Дети с ННР показали более высокие уровни распознавания широкого диапазона эмоциональных состояний, а также готовность разделить со сверстниками как положительные, так и отрицательные эмоциональные состояния.

Таким образом, наблюдаются сниженные показатели эмпатии у детей с ЗПР по

сравнению с детьми с ННР, соответственно, более низкие показатели по родительскому принятию, сопереживанию, стремлению к телесному контакту и другим характеристикам эмоционального взаимодействия, что свидетельствует о связи между эмпатией старшего дошкольника к сверстнику и характеристиками эмоционального взаимодействия в детско-родительских отношениях.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Михалков С.В. Находка: Стихи / С.В. Михалков М.: Детская литература. 1985. 128 с.
2. Рылеева Е.В. Путешествие в мир эмоций [Фотоматериал]. Демонстрационные материалы

для фронтальной работы. Раздаточные материалы для индивидуальной работы. М.: Изд-во ЛИНКА – ПРЕСС, 2000. 28 с.

3. Сорокоумова С.Н. Психологические особенности инклюзивного обучения // Известия Самарского научного центра РАН. 2010. Т. 12. №3. С. 134-136.
4. Стрелкова Л.П. Творческое воображение: эмоции и ребенок // Обруч. 1996. №4. С. 24-27.
5. Сорокоумова С.Н. Формирование эмоциональной культуры в детско-родительском взаимодействии // Психология образования: профессионализм и культура. Докл. регион. научн.-практ. конференции. Н.Новгород, НИРО. 2005. С. 71-80.

УДК 372.016:811.133.1

Юсупова Т.Г.

СУЩНОСТЬ И СОСТАВЛЯЮЩИЕ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ*

Аннотация. Своему формированию и развитию когнитивно-коммуникативный подход обязан обобщающему гуманистическому подходу к обучению иностранному языку. Суть гуманистического подхода – комплексная ориентация на личность обучаемого. Гуманистическое направление в психологии, лингвистике и дидактике привели к появлению коммуникативного и когнитивного подходов. При использовании когнитивно-коммуникативного подхода к обучению иностранному языку обучаемый становится активным участником процесса иноязычного обучения. Когнитивный аспект должен быть включён в коммуникативный и подчинён ему.

Ключевые слова: когнитивно-коммуникативный подход, аудиолингвальный метод, трансформационные упражнения, гуманистический подход, иноязычное обучение.

Abstract. The cognitive-communicative approach owes its formation and development to the generalizing humanistic approach to the teaching of foreign languages. The main point of humanistic approach is the complex orientation towards the personality of a student. The humanistic direction in psychology, linguistics and didactics led to the appearance of the communicative and cognitive approaches. When we use the cognitive-communicative approach to the teaching of a foreign language a student becomes an active participant of a foreign language teaching process. The cognitive aspect must be included into communicative one and it must be submitted to it.

Key words: cognitive-communicative approach, audio-lingual method, transformation exercises, humanistic approach, foreign language teaching.

T. Jusupova
THE ESSENCE AND COMPONENTS
OF THE COGNITIVE-COMMUNICATIVE
APPROACH TO THE TEACHING OF A
FOREIGN LANGUAGE

Теоретический анализ современных научных подходов к обучению иностранному языку, их трансформация происходит сегодня под воздействием исследований в базисных для методики иноязычного обучения науках, к которым относятся психология и лингвистика, основная комбинация направлений которых определила появление когнитивно-

* © Юсупова Т.Г.

коммуникативного подхода, междисциплинарность и многоплановость его содержания как научного термина.

Когнитивно-коммуникативный подход к обучению иностранному языку можно рассматривать как модификацию когнитивного подхода с дополнением его коммуникационной составляющей, что делает необходимым, в первую очередь, обращение к рассмотрению исторического формирования содержания когнитивного подхода в педагогическом ключе.

Однако нужно отметить, что своим целостным формированием и развитием когнитивно-коммуникативный подход обязан обобщающему гуманистическому подходу к обучению иностранному языку, появившемуся в зарубежной методике иноязычного обучения в 60-70-е гг. XX в. Сутью гуманистического подхода является комплексная ориентация на личность обучаемого, на его интересы, потребности и возможности, а также на выбор методов, способов, форм и технологий обучения, которые соответствуют индивидуальным особенностям учащегося. Для данного подхода характерна полная переориентация основного фокуса всего процесса иноязычного обучения с личности преподавателя на личность учащегося и осуществление соответствующего выбора методического инструментария.

Гуманистическое направление в психологии, лингвистике и дидактике привели к появлению коммуникативного и когнитивного подходов, которые как по отдельности, так и в комбинации получили сегодня широкое распространение во многих средних учебных заведениях различных стран мира и в различных условиях обучения.

Появление когнитивного подхода, на взгляд ряда исследователей, обусловлено генезисом и кризисом распространённого в 40-50-е гг. XX в. в западной науке бихевиористского подхода к преподаванию иностранных языков, который оказал серьёзное влияние на методику иноязычного обучения. В результате этого влияния возник аудиolingвальный метод обучения, доминировавший в обучении иностранным языкам в течение двадцати и более лет, сохраняясь и сегодня, если не в чистом виде, то во многих его проявлениях не только в зарубежной, но и в отечественной практике обучения. Бихевиоризм концентрировался на внешнем проявлении человеческого поведения и сводил его к цепи стимулов-реакций. Основоположителем данного метода выступил зарубежный исследователь Б. Скиннер, который разработал систему принципов поведения

человека в строго определённых условиях. По мнению Б. Скиннера на процесс иноязычного обучения прежде всего, оказывает влияние окружающий обучаемого мир, а не генетический фактор. Аудиolingвальный метод аналогичным образом сводил овладение языком к процессу формирования навыков в результате закреплённых реакций при условии положительного подкрепления. В основу обучения были положены языковые образцы, которые подвергались механической тренировке через систему трансформационных упражнений, что обеспечивало запоминание и сверхзапоминание языкового материала.

Уже в начале 60-х гг. бихевиористский подход и основанный на нём аудиolingвальный метод подверглись серьёзной критике их оппонентами-когнитивистами. В отличие от бихевиористов, описывающих поведение, в том числе и речевое, в его внешнем проявлении, когнитивная психология сосредоточилась на глубинных умственных процессах, неподвластных внешнему наблюдению.

В продолжение данной теории были разработаны когнитивные стили, которые характеризуют поведение обучаемого в его познании – рефлексивный, импульсивный, полезависимый, полнезависимый, терпимый к неопределённости. Было установлено, что когнитивные стили порождают определённые стратегии и подходы к обучению иностранным языкам.

В более поздних исследованиях были сформулированы 24 стратегии изучения иностранного как второго языка, которые можно разделить на три основные группы:

– *метакогнитивные стратегии*, включающие предварительное планирование учения, осознание процесса учения, оценку результатов и т. п.;

– *когнитивные стратегии*, связанные непосредственно с оперированием учебным материалом (повторение, группировка, дедукция, конспектирование, запоминание ключевых слов и т. п.);

– *социоаффективные стратегии*, подразумевающие сотрудничество, а также *компенсаторные стратегии* для выяснения непонятного (переспрос, парафраз, примеры и т. п.).

Следует также подчеркнуть, что, помимо разработанных стратегий обучения, когнитивизм в 1970-1990 гг. дал толчок появлению новых методов обучения иностранным языкам, среди которых можно назвать *суггестопедию* и так называемый «молчаливый способ».

Основатель *суггестопедии*, болгарский врач-психиатр Г. Лозанов, исходил из предположения о том, что человеческий мозг способен усваивать гораздо большие объёмы нового языкового материала за счёт изменения условий обучения, в частности создания благоприятной атмосферы релаксации путём включения музыки барокко в учебный процесс. Несмотря на многие практические проблемы, возникающие при реализации данного метода, на основе суггестопедии возникли интенсивные методы обучения иностранным языкам и, в частности, метод Г.А. Китайгородской (эмоционально-смысловой). Интенсивные методы обучения лежат и в основе многих современных учебных пособий по французскому языку.

«Молчаливый способ обучения» характеризуется проблемно-поисковым подходом к организации обучающего процесса и был разработан известным представителем когнитивного направления К. Гаттеню. В его разработке учёный исходил из идеи о том, что у учеников следует развивать самостоятельность, автономию и ответственность, они должны сотрудничать друг с другом в процессе решения языковых задач. Учитель при этом должен дать лишь импульс к поиску и познавательной деятельности обучаемых в самом начале урока, отводя на своё говорение и презентацию нового языкового материала традиционным способом лишь 10% учебного времени, отдавая при этом остальные 90% речевой деятельности учащимся (отсюда и название метода). Не вдаваясь в дальнейшую технологию реализации данного метода, отметим, что он в настоящее время подвергается критике за нерациональную трату времени на поиск решения, которое учитель может сообщить буквально за минуту. Однако нельзя не согласиться, что сама идея увеличения самостоятельности учащихся и уменьшения речевой активности учителя актуальна и плодотворна.

Дальнейшие психологические и методические исследования зарубежной науки показали, что успешность овладения иностранным языком определяют не только умственные когнитивные процессы, связанные с разумом, рассудительностью, но и аффективная сфера, относящаяся к эмоциям и чувствам. В этой связи в 60-90-е гг. XX в. в психологии активно изучались так называемые личностные факторы, многие из которых оказались релевантными для изучения иностранного языка. Начало этому процессу было положено исследователем К. Роджерсом, основателем гуманистической психологии, который ещё в 1951

г. описал 19 принципов человеческого поведения, согласно которым человек – прежде всего эмоциональное существо, оставаясь при этом физическим и познающим субъектом.

Гуманистическая концепция К. Роджерса применительно к обучению иностранным языкам нашла своё развитие в трудах исследователя-психолога Ч. Каррана и многих других учёных, которые среди релевантных для изучения иностранных языков характеристик выделили такие, как мотивация, уровень тревожности, уровень самооценки, скованность (раскованность), склонность к риску, эмпатия, экстравертность обучаемых.

Мотивация выступает неоспоримым и изученным фактором успешности учения. Она является своего рода пусковым механизмом любой умственной деятельности.

Подобно мотивации, самооценка обучаемого может быть глобальной, ситуационной и инструментальной. Однако, как отмечают учёные, в современной науке по-прежнему требует ответа вопрос о том, вызывает ли высокая самооценка успешность в овладении языком или существует обратная связь, то есть успех вызывает высокую самооценку.

Продолжая рассмотрение выделенных составляющих, необходимо заметить ту закономерность, что низкая самооценка обучаемых достаточно часто ведёт к скованности обучаемых в коммуникативной и познавательной деятельности при изучении иностранного языка или – используя более привычный термин – к «закомплексованности», антиподом которой является «готовность к риску», которая связана с импульсивностью. Скованность часто вызвана характерной для обучаемых боязнью ошибок, что отрицательно влияет на эффективное овладение иностранным языком. Обучаемые, готовые к риску, напротив, не боятся ошибок, но они не обязательно достигают высокой лингвистической компетенции. Оптимальное методическое решение данной проблемы лежит посередине: риск, ведущий к догадке обучаемых, педагогу необходимо поощрять, особенно у так называемых «сверхосторожных» учащихся. «Сверхрискованных» обучаемых, в свою очередь, нужно вовремя останавливать, чтобы они не доминировали в общении.

В тонкой взаимосвязи с самооценкой, скованностью и раскованностью находится уровень тревожности обучаемых при усвоении иностранного языка. Психологи-когнитологи различают тревожность на глобальном уровне, то есть как присущую индивиду черту характера, и ситуационную тревожность, свя-

занную с тем или иным событием, ситуацией. Преподавателю важно различать эти виды, а также дебилитативную и фасилитативную тревожности. В первом случае она является психофизиологическим фактором ослабления организма учащегося, существенно затрудняя иноязычное обучение; во втором случае она способствует развитию ситуации соревнования, обеспечивая интеллектуальное напряжение обучаемым. Таким образом, как высокий уровень тревожности, так и её полное отсутствие может тормозить успешное усвоение обучаемым иностранного языка, что было экспериментально подтверждено исследованиями зарубежного психолога Ж.М. Бейли.

Как доказано научными исследованиями, для поддержания коммуникации обучаемого на родном языке большую роль играет эмпатия, понимаемая в современной науке как сопереживание, умение поставить себя на место другого. Установлено, что обучаемые с высоким уровнем эмпатии не обязательно добиваются больших успехов в овладении иностранным языком, и наоборот.

Наиболее всеобъемлющим, отражающим специфику иностранного языка как учебного предмета, в современной науке — как за рубежом, так и в России, считается коммуникативный подход (И.Л. Бим, Е.И. Пассов, Н.И. Гез и другие исследователи), который рассматривает обучение иностранному языку как обучение коммуникативной деятельности, характеризуется исследованием познавательной деятельности субъектов обучения, а также проблем формирования системы знаний учащихся. Однако сегодня коммуникативное направление в обучении иностранным языкам отличается растущим вниманием к личности ученика. Процесс овладения иностранным языком, обогащённый данными когнитивной психологии и когнитивного подхода, превращает обучение иностранному языку в осознанный учебный процесс, в котором на любом этапе работы должны быть задействованы умственные способности учащихся.

Когнитивный аспект должен быть включён в коммуникативный и подчинён ему, но вместе с тем должен проявляться там, где для этого есть основание: где необходимо найти какие-либо аналогии, облегчающие усвоение, или, наоборот, выявить различия, чтобы избежать уподобления. Вынесение же понятия «когнитивный» в названии подхода на первое место объясняется его исторической первостепенностью появления и фундаментом личностно-индивидуальных характеристик обучаемых для выбора методического инстру-

ментария и подхода к обучению.

Таким образом, когнитивно-коммуникативный подход к обучению представляет собой, с одной стороны, теоретическое обоснование коммуникативной методики обучения иностранным языкам, то есть решение таких методических вопросов, как отбор, организация, последовательность изучения языкового и речевого материала и способов его предъявления и тренировки, учитывающих коммуникативные потребности учащихся определённого возраста и учебные условия; с другой стороны, с когнитивистских позиций, он обеспечивает сознательное усвоение знаний и сведений языкового, страноведческого и культурно-эстетического характера, удовлетворяющих и развивающих познавательные интересы и запросы формирующейся личности учащегося, овладевающей иностранным языком на минимально необходимом уровне.

В результате обучаемый становится активным участником процесса иноязычного обучения, а не просто объектом обучающей деятельности преподавателя. В свою очередь, в процессе обучения лежат модели реального общения и особенности реальной иноязычной коммуникации, поскольку владение системой языка (знание грамматики и лексики) является недостаточным для эффективного пользования обучаемым иностранным языком в условиях межкультурного общения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андриевская-Левенстерн Л.С. Методика преподавания французского языка в средней школе. М., 1983.
2. Бим И.Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования (ИЯ)// Иностранные языки в школе. 2005. №8.
3. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования// Методист. 2000. № 2.
4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ, 2003.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 1999.
6. Мирлобов А.А. Сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам. М.: МКО-МИПКРО, 1998.
7. Реан А.А. Психология и педагогика: Учебное пособие для вузов. Спб.: Питер, 2002.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА*

Аннотация. В статье рассматривается проблема личностного потенциала педагога в аспекте целостного подхода к личности учителя. Определена психологическая структура личностного потенциала педагога, которая включает в себя потенциал свободы, потенциал ответственности и смысловой потенциал. На основании степени развития потенциалов свободы и ответственности и типа смысловой структуры личности выявлены четыре варианта развития личностного потенциала педагога.

Ключевые слова: целостный подход к личности учителя, структура личности педагога, личностный потенциал педагога, потенциал ответственности, потенциал свободы, смысловой потенциал.

A. Kostyleva

THE RESEARCH OF TEACHER'S PERSONAL POTENTIAL

Abstract. This text is about a problem of teacher's personal potential in aspect of the complete approach to the person of the teacher. The psychological structure of teacher's personal potential consists of potential of freedom, potential of the responsibility and semantic potential. There are four variants of development of teacher's personal potential.

Key words: complete approach to the person of the teacher, structure of the teacher's person, teacher's personal potential, potential of the responsibility, potential of freedom, semantic potential.

Проблема личностного потенциала педагога в аспекте целостного подхода к личности учителя

Проблема личностного потенциала педагога представляет собой современную постановку традиционных для педагогической психологии вопросов о психологических факторах эффективности педагогической деятельности, о соотношении личностного и профессионального в педагоге. Несмотря на склонность большинства исследователей высоко оценивать роль личности учителя в педагогической деятельности (Маркова А.К., Поляков С.Д., Овчарова Р.В. и другие исследователи), саму категорию «личность учи-

теля» и проблему личностного потенциала педагога можно рассмотреть с разных теоретических позиций.

Один из распространённых подходов предполагает выделение различных психологических структур личности учителя: направленность, характер, способности, самосознание и т. д., каждая из них, в свою очередь, включает в себя целую систему качеств, свойств, характеристик. Наиболее последовательно этот подход, на наш взгляд, представлен в модели личности учителя Л.М. Митиной [5]. С этих позиций личностный потенциал педагога определяется через успешность реализации в педагогической деятельности. Такой подход, несмотря на свою явную практическую полезность, суживает понятие «личностный потенциал педагога» до предпосылок успешности педагогической деятельности и, по сути дела, сводит категорию «личность учителя» к набору характеристик, качеств и способностей, необходимых для выполнения профессиональной деятельности, что нивелирует различия между личностным и профессиональным в педагоге в пользу профессионального.

Альтернативой вышеописанному выступает *целостный подход* к пониманию личности учителя. Исходя из данного подхода, личность педагога следует рассматривать как частный случай организации личности в общепсихологическом понимании. Такой взгляд позволяет чётко разграничить личностное и профессиональное в педагоге и показать системообразующую роль личности педагога в педагогической деятельности.

Анализ основных общепсихологических моделей структуры личности приводит к выводу о необходимости использовать в качестве основы для исследования личностного потенциала педагога модель личности, предложенную Д.А. Леонтьевым [4]. В соответствии с этой моделью структуру личности педагога можно представить следующим образом.

Первый уровень составляют ядерные механизмы личности педагога – свобода и ответственность. Они образуют «стержень личности» и играют роль психологического скелета, на который «наназываются» все остальные подструктуры. Свобода и ответственность – это формы, способы бытия личности

* © Костылева А.А.

в мире, уровень их развития характеризует экзистенциальную жизненную позицию педагога. Ядерные механизмы личности педагога отвечают за критические изменения смысловых ориентаций путём свободного выбора и рефлексии. Поэтому психологическая работа по изменению смысловых структур личности педагога невозможна без развития ядерных механизмов личности.

Второй уровень представлен смысловой сферой личности педагога. Этот уровень крайне важен для понимания того, как взаимодействуют личностное и профессиональное в педагоге. Связующим звеном между личностью педагога и его профессиональной деятельностью является категория смысла. Преломляясь через смысловую сферу педагога, абстрактная цель образования превращается в конкретные задачи педагогической деятельности. Смысл, присутствующий в смысловой сфере педагога под видом личностных ценностей, смысловых конструктов и смысловых диспозиций, определяет смысл и мотивы педагогической деятельности, педагогические установки, влияет на выбор средств и стилей педагогической деятельности.

Учитывая то, что целью современного российского образования является саморазвитие личности и расширение её возможностей в компетентном выборе жизненного пути [1], педагог в своей профессиональной деятельности должен исходить из гуманистических ценностей и смыслов, что возможно только при соответствующем типе смысловой структуры личности педагога.

Третий уровень – экспрессивно-инструментальный. В него входят подструктуры, характеризующие типичные для педагога формы или способы внешнего проявления личности в профессиональной деятельности. К этому уровню можно отнести традиционно изучаемые в педагогической психологии профессионально важные качества и свойства личности учителя: педагогические способности, профессиональные роли и позиции, педагогические установки, педагогическую культуру и т. д. Все эти подструктуры подчинены высшим уровням личности педагога и выполняют исполнительскую функцию. Этим и обосновывается необходимость изучения высших проявлений личности педагога.

В соответствии с представленной моделью, под *личностным потенциалом педагога* понимается интегральная системная характеристика индивидуально-психологических

особенностей личности педагога, включающая в себя потенциал свободы, потенциал ответственности, смысловой потенциал, отвечающая за способность педагога исходить из гуманистических смыслов в своей профессиональной деятельности и позволяющая сохранять эффективность деятельности и смысловых ориентаций на фоне давлений и изменяющихся внешних условий.

Понятие *личностного потенциала* выражает «личностное в личности» педагога и характеризует уровень его личностной зрелости. Слово «потенциал» подчёркивает неспецифический характер описываемой характеристики. Личностный потенциал педагога может проявляться в разных видах педагогической деятельности, он отвечает за способность педагога осуществлять эффективную саморегуляцию профессиональной деятельности вне зависимости от заданных обстоятельств.

Такая постановка проблемы личностного потенциала педагога позволяет при организации психологической фасилитации работы учителя отказаться от ориентации на затруднения и ошибки педагогов. При рассмотрении личностного потенциала педагога в контексте целостного подхода к личности учителя появляется возможность развивать системообразующие личностные качества педагогов, которые повысят успешность педагогической деятельности во всех её проявлениях за счёт развития эффективной саморегуляции педагогов и совершенствования ими как профессиональной деятельности, так и своей жизни в целом.

Как личностная характеристика, личностный потенциал педагога включает в себя следующие психологические конструкты: личностную автономию (Э. Деси, Р. Райан), осмысленность жизни (В. Франкл, Д.А. Леонтьев), жизнестойкость (С. Мадди), толерантность к неопределённости (Д. Мак-Лейн), ориентацию на действие (Ю. Куль), особенности планирования деятельности (Е.Ю. Мандрикова), временную перспективу личности (Ж. Нюттен, Ф. Зимбардо), субъект-объектные ориентации (Е.Ю. Коржова), смысловые структуры личности педагога (Б.С. Братусь, М.Н. Миронова). В функциональном отношении понятие личностного потенциала даёт возможность охарактеризовать педагога как субъекта профессиональной деятельности в контексте теорий саморегуляции и самодетерминации.

Организация и методы исследования

С целью выявления психологического содержания и структуры личностного потенциала педагога, а также вариантов его развития нами было проведено эмпирическое исследование. В тестовую батарею вошли следующие методики: российская версия опросника каузальных ориентаций (РОКО) Э. Деси и Р. Райана в адаптации Д.А. Леонтьева, О.Е. Дергачёвой, Л.Я. Дорфмана; тест жизнестойкости С. Мадди (ТЖС) в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой; СЖО Д.А. Леонтьева; опросник самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандриковой; опросник «Контроль за действием» Ю. Куля в адаптации И.А. Васильева и С.А. Шапкина; опросник *Временной Перспективы* Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой; опросник *Толерантности к Неопределённости* Д. Маклейна (MSTAT-I) в адаптации Е.Г. Луковицкой; опросник жизненных ориентаций Е.Ю. Коржовой; модифицированный вариант методики изучения смысловых уровней в структуре личности педагога М.Н. Мироновой.

Выборку составили 152 педагога г. Кургана, Курганской области, а также г. Петропавловска (Казахстан), из них – 137 женщины и 15 мужчин. В исследовании приняли участие учителя – предметники, учителя начальных классов, педагоги дополнительного образования, воспитатели ДОУ, преподаватели ссузов и вузов. Средний возраст участников исследования $39,3 \pm 10,2$ лет, педагогический стаж $17,4 \pm 10,1$ лет. 82% имеют высшее педагогическое образование, 10% – среднее специальное и неоконченное высшее педагогическое образование, 8% – непедагогическое высшее образование. Квалификация педагогов: 28% – высшая категория, 35% – первая категория, 22% – вторая категория, 15% – без категории. Такая выборка обеспечивает желательный минимум и в достаточной степени репрезентирует генеральную совокупность. Кроме того, в исследовании приняли участие представители непедагогических профессий (врачи, инженеры, работники торговли) в количестве 55 человек. Они составили выборку нормы. Общее количество участников исследования – 207 человек.

Результаты и их обсуждение

Для выявления особенностей в уровне выраженности параметров личностного потенциала в выборке педагогов по сравнению с выборкой нормы был использован t-критерий Стьюдента. Педагоги показали значимо более низкие результаты по шкалам: толеран-

тность к неопределённости, принятие риска, трансситуационное творчество, трансситуационная изменчивость, трансситуационная подвижность, все шкалы методики Куля. Педагогами продемонстрирован более высокий уровень осмысленности жизни, планомерности и фиксации на деятельности.

С целью определения психологической структуры личностного потенциала педагога был сделан факторный анализ (метод главных компонент, алгоритм вращения *Варимакс* с нормализацией по Кайзеру). Мы получили факторную модель личностного потенциала педагога. В *первый фактор* с высокими факторными нагрузками вошли все шкалы методики смысловых уровней личности учителя. Этот фактор представляет собой смысловой потенциал педагога. *Второй фактор* составили все шкалы теста жизнестойкости, толерантность к неопределённости, осмысленность жизни, трансситуационные творчество, изменчивость и подвижность, шкалы «негативное прошлое» (с обратным знаком) и «фаталистическое настоящее» (с обратным знаком). Этот фактор можно назвать потенциалом свободы. *Третий фактор* включил в себя автономную каузальную ориентацию, ориентацию на действия при планировании, опору на позитивный прошлый опыт, трансситуационный локус контроля, осмысленность жизни. Этот фактор составляет потенциал ответственности. В *четвёртый фактор* вошли планомерность, фиксация, ориентация на состояния при планировании, шкала «будущее». Этот фактор связан с ригидностью, фиксацией на препятствиях. Он релевантен низкому личностному потенциалу.

Таким образом, психологическая структура личностного потенциала педагога включает в себя потенциал свободы, потенциал ответственности и смысловой потенциал. Конституирующую функцию выполняет смысловой потенциал. Он задаёт интенцию всей активности педагога. Содержательно смысловой потенциал можно описать через смысловую структуру личности педагога. Основываясь на идее «смысловой вертикали» Б.С. Братуся [2], мы выделили два типа смысловой структуры личности педагога: развивающая и деструктивная. Деструктивная смысловая структура характеризуется высокой степенью присвоенности низших смысловых уровней: предличностного, эгоистического и группоцентрического. Развивающая смысловая структура предполагает доминирование гуманистического уровня при высокой степени присвоенности духовного уровня и

минимальном содержании низших уровней. Тип смысловой структуры личности педагога определяет смысл и мотивы педагогической деятельности, педагогические установки, влияет на выбор средств и стилей педагогической деятельности.

Для понимания роли потенциала свободы и потенциала ответственности необходимо обратиться к концепции саморегуляции Д.А. Леонтьева. Он предлагает двухфазную модель саморегуляции, включающую в себя две функции — функцию самоопределения и функцию реализации, — привязанные к определённым фазам экзистенциального цикла взаимодействия с миром [3]. Для успешной саморегуляции необходима полноценная работа обеих функций.

Исходя из модели саморегуляции, можно предположить, что потенциал свободы помогает педагогу самоопределиваться в пространстве возможностей и выбрать цель для своей активности. Потенциал ответственности отвечает за реализацию активности путём гибкого и целеустремлённого движения к уже выбранной цели. При этом недоразвитие какого-либо потенциала влечёт за собой нарушение всей системы саморегуляции и стимулирования педагогической деятельности. Низкий потенциал ответственности приводит к тому, что педагог не может решиться на выбор и приступить к действию. Низкий потенциал свободы выражается в излишней плановности и ригидности, педагог перестаёт видеть окружающие его возможности и при достижении цели фиксируется на препятствиях.

С целью проверки предположения о существовании общего фактора, соответствующего личностному потенциалу педагога, был проведён иерархический анализ косоугольных факторов. Первый, второй и третий косоугольные факторы обнаружили высокую корреляцию между собой и оказались наиболее тесно связанными с общим фактором второго порядка, который можно интерпретировать как фактор собственного личностного потенциала педагога.

Для выявления индивидуальных особенностей личностного потенциала педагогов был сделан кластерный анализ (метод Уорда). В результате анализа различий между полученными четырьмя кластерами по каждому из факторов были выявлены четыре варианта развития личностного потенциала педагогов. В первом случае (8% педагогов) незрелость потенциала свободы и потенциала ответственности сочетается с деструктивным типом

смысловой структуры личности педагога с преобладанием предличностного уровня. У такого педагога отсутствуют активность и осознанность по отношению к собственной жизни, он пассивно подчиняется обстоятельствам и принимает всё, что происходит, как неконтролируемое и неизбежное, и, по сути дела, утрачивает личностную позицию. Это отражается в смысловых структурах в виде высокой степени присвоенности предличностного уровня.

Второй вариант (29% педагогов) предполагает незрелость потенциала ответственности, что приводит к недоразвитию потенциала свободы и сопрягается со смысловой структурой деструктивного типа с преобладанием эгоистического уровня. Такой педагог пытается управлять своей жизнью, не будучи в состоянии её хорошо осмыслить. Неумение видеть жизнь в перспективе приводит к тому, что педагог направляет свою активность на удовлетворение насущных потребностей. Это отражается в смысловых структурах в виде высокой степени присвоенности эгоистического уровня.

Логике *третьего варианта* развития личностного потенциала педагога (52% педагогов) определяет незрелость потенциала свободы. Это приводит к формированию квазиответственности и сочетается со смысловой структурой деструктивного типа с преобладанием группоцентрического уровня. Педагог убеждён в невозможности или неспособности влиять на собственную жизнь. Он «бежит от свободы», принимая для себя в качестве жизненных ориентиров чужие цели и ценности. Это отражается в смысловых структурах личности в виде высокой степени присвоенности группоцентрического уровня.

И, наконец, *четвёртый вариант* (11% педагогов) предполагает полноценное развитие потенциалов свободы и ответственности, что сочетается с развивающей смысловой структурой личности педагога. Способность к самодетерминации как активному и осознанному управлению собственной жизнью отражается в смысловых структурах личности в виде высокой степени присвоенности духовного и гуманистического уровней.

Таким образом, по результатам проведённого исследования можно сделать следующие **выводы**.

1. Психологическая структура личностного потенциала педагога включает в себя потенциал свободы, потенциал ответственности и смысловой потенциал. Смысловой потенциал определяет направление активности

педагога в профессиональной деятельности, потенциалы свободы и ответственности отвечают за эффективную саморегуляцию и стимулирование педагогической деятельности.

2. На основании степени развития потенциалов свободы и ответственности и типа смысловой структуры личности выделяется четыре варианта развития личностного потенциала педагога.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. XXI век: психология в век психологии. Образование личности в контексте разных культур как фактор социальной эволюции [Текст] // *Развитие личности*. 1999. №1. С. 22-40.
2. Братусь Б.С. Аномалии личности [Текст] / Б.С.Братусь. М.: Мысль, 1988. 301 с.
3. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции [Текст] // Психологическая диагностика. 2007. №1.
4. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности [Текст] / Д.А. Леонтьев. М.: Смысл, 1997. 64 с.
5. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Л.М.Митина. М.: Издательский центр "Академия", 2004. 320 с.
6. Булгаков А.В. Психологические особенности межгрупповой адаптации преподавателей и студентов в вузе. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2007. №3. с. 71-84.

УДК 159.9.072.43

Наличаева С.А.

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ПЕДАГОГОВ С РАЗЛИЧНЫМИ УРОВНЯМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ*

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей ценностно-смысловой сферы педагогов с различным уровнем профессионального выгорания. Она раскрывает особенности самоактуализации, ценностей, смысло-жизненных ориентаций и аспектов самоотношения педагогов с разными уровнями выраженности аспектов, фаз и симптомов выгорания.

Ключевые слова: педагоги, профессиональное выгорание, эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция персональных достижений, тревожное напряжение, резистенция, истощение, ценности, самоотношение, самоактуализация, смысло-жизненные ориентации.

S. Nalichaeva

SPECIAL FEATURES OF THE VALUES - MEANING SPHERE OF TEACHERS WITH DIFFERENT LEVELS OF THE PROFESSIONAL BURNOUT

Abstract. The article is devoted to study of special features of the value-meaning sphere of the teachers with different levels of professional burnout. It reveals the special feature of self-actualization, values, smyslozhiznennye

orientations and aspects of self-relation of teachers with different levels of the aspects, symptoms and phases of burnout syndrome.

Key words: teachers, professional burnout, emotional exhaustion, depersonalization, lacking personal accomplishments, alarm phase, resistance phase, exhaustion, values, self-relation, self-actualization, smyslozhiznennye orientation.

Профессиональное развитие личности включает в себя не только прогрессивные изменения, но и возможность регресса: деформации личности под влиянием профессии. В современной психологической науке всё больше внимания уделяется проблеме профессионального выгорания, рассматриваемого в аспекте деформации личности под влиянием профессиональных стрессов [В.Е. Орёл 2005; Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова 2002]. Выгорание разрушительно влияет на педагогов, учащихся и на процесс образования в целом. Феномен активно исследуется в современной психологии, разрабатываются меры профилактики выгорания, широко изучается ценностно-смысловая сфера профессионала в основе совладания с выгоранием.

Синдром выгорания – частое явление

* © Наличаева С.А.

у профессионалов сферы «человек-человек», в частности у педагогов средней и высшей школы. Педагогическая деятельность сложна, эмоционально, коммуникативно и когнитивно нагружена, но вместе с тем интересна, творчески насыщена и открывает возможности для самореализации личности в профессии. Субъект-субъектные отношения, воспитание (преобразование другого), общение (процесс информационного, эмоционального и ценностного обмена), творчество – определяют характер и динамику развития субъектности педагогов, возможность реализации внутреннего потенциала [П.В. Кондратьев 2007].

При большом вкладе в развитие профессионального выгорания, влияния педагогической деятельности на личность, организационных факторов школы и вуза, многие педагоги, работая долгие годы, остаются резистентными к выгоранию; напротив – удовлетворены профессией, работают с полной отдачей, реализуют свой внутренний потенциал, ощущают вовлечённость в работу [С. Maslach 2001].

Синдром выгорания рассматривается как долговременная негативная реакция на продолжительные стрессы на работе [Н.Е. Водошнянова, Е.С. Старченкова 2002]; как фазовый стрессовый процесс [В.В. Бойко 1999]; болезненное разочарование в работе, как способе обретения смысла жизни [В.Е. Орёл 2005]; как выработанный личностью механизм психологической защиты с исключением эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия [Т.И. Рогинская 2002]; экзистенциальное явление, отражающееся на всех сферах жизни профессионала [И.О. Куваева 2007]; реакция, возникшая в результате внутреннего накопления отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки» или «освобождения» от них [Т.В. Форманюк 1994]. Несмотря на различия в дефинициях данного феномена, в наиболее общем виде под *профессиональным выгоранием* понимается долговременная стрессовая реакция, синдром, возникающий вследствие продолжительных профессиональных стрессов, ведущий к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов работающего человека. Важным представляется изучение синдрома выгорания не только как стрессовой реакции, а как деформации личности, затрагивающей ценностно-смысловую сферу, как экзистенциального явления [И.О. Куваева 2007].

Совладание с выгоранием включает в

себя аспекты переоценки профессионалом ситуации, преодоление стрессовых воздействий на личностном уровне за счёт сложной системы внутренних (осмысленность жизни, интернальность, позитивное самовосприятие, гибкость поведения) [О.И. Бабич 2007] и внешних ресурсов (организационные факторы, социальная поддержка, стимуляция к развитию и самореализации [М.Е. McNeil 2006]; за счёт внутреннего потенциала, особенностей ценностно-смысловой, духовно-нравственной сфер, вовлечённости в деятельность, обусловленной особенностями ценностей, ориентациями на самореализацию. Система ценностей и смыслов, как регулятор профессионального развития педагога, детерминирует продуктивность педагогической деятельности, является фактором, предотвращающим возникновение деструктивных изменений в эмоциональном состоянии и личности педагога [И.А. Курапова 2009]. Факторы, связанные с самоактуализацией (уровень самоактуализации, бытийные ценности, осмысленность жизни), играют важную роль в профилактике профессионального выгорания [А.Ю. Василенко 2008]. У педагогов с разной степенью профессионального выгорания преобладает ориентация на различные ценности и разная степень их согласованности [И.А. Курапова 2009; О.И. Бабич 2007].

Педагог наиболее полно реализует свой внутренний потенциал, обогащая личность за счёт профессии и профессию за счёт личности, если профессиональная деятельность имеет для него смысл; в работе педагог решает «настоящую» проблему. Профессиональная деятельность целостна – не рассыпается на преходящие проблемы [Л.А. Коростылёва 2005]. Самоактуализация – не отсутствие проблем, а движение от преходящих или ненастоящих проблем к настоящим проблемам [Е.Е. Вахромов 2001].

Сцелью исследования особенностей ценностно-смысловой сферы и профессионального выгорания у педагогов было проведено исследование на базе средней образовательной школы и вуза г. Севастополя на выборке из 40 учителей средней школы и 40 преподавателей вуза. В работе использовались теоретические методы (анализ и обобщение), наблюдение, беседа, психодиагностические методики в бланковой форме («Самоактуализационный тест» - прототип методики Personal Orientation Inventory – POI Шострома Э. (1963) в адаптации Гозмана Л.Я. (1995); методика «Смыслжизненные ориентации» Д.А. Леонтьева; методика исследования са-

моотношения (МИС) В.В. Столина; опросник терминальных ценностей (тест «ОТЕЦ» И.Г. Сенина); опросник МВИ К.Маслач в русскоязычной адаптации Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой; опросник «Эмоциональное выгорание» В.В. Бойко). Данные обрабатывались в статистическом пакете SPSS for Windows 12.0.

Основные гипотезы исследования:

1) педагоги с низким уровнем самоактуализации менее резистентны к выгоранию;

2) существует обратная зависимость между показателями профессионального выгорания и аспектами самоактуализации у педагогов.

У педагогов изучались следующие показатели выгорания: эмоциональное истощение – ЭИ, деперсонализация – Д, редукция персональных достижений – РЛД; три фазы выгорания, включающие по четыре симптома: «тревожное напряжение» – ТН (переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворённость собой, «загнанность в клетку», тревога и депрессия); «резистенция» – Р (неадекватное эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственная дезориентация, расширение сферы экономии эмоций, редукция профессиональных обязанностей); «истощение» – И (эмоциональный дефицит, эмоциональная отстранённость, личностная

отстранённость, психосоматические и психовегетативные нарушения). Оценивались следующие аспекты самоактуализации: компетентность во времени, поддержка, ценностные ориентации, гибкость поведения, сензитивность к себе, спонтанность, самоуважение, самопринятие, представление о природе человека, синергии, принятие агрессии, контактность, познавательные потребности, креативность и интегральный уровень самоактуализации. Рассматривались ценности: собственный престиж, высокое материальное положение, креативность, активные социальные контакты, развитие себя, достижения, духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности. Изучались смысложизненные ориентации (ориентация на цель, процесс, результат, локус контроля – «Я», локус контроля – «Жизнь») и аспекты самоотношения (закрытость, самоуверенность, саморуководство, отражённое самоотношение, самооценочность, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение).

В результате кластерного анализа (hierarchical cluster analysis) в группе учителей и преподавателей выделено три подгруппы по уровню самоактуализации и профессионального выгорания (табл. 1).

Таблица 1

Психологические особенности педагогов с разными уровнями выгорания

| | 1 подгруппа | 2 подгруппа | 3 подгруппа |
|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | 15 учителей; 13 преподавателей | 10 учителей; 14 преподавателей | 15 учителей; 13 преподавателей |
| ИПС* | высокий | средний | низкий |
| Уровень выгорания | низкий | средний | высокий |
| | низкие показатели ЭИ, Д, РЛД; отсутствие сформированных фаз и сложившихся симптомов выгорания | низкий уровень ЭИ, высокий Д, низкий уровень РЛД; складывающиеся симптомы фазы ТН | фазы сформировались, симптомы сложились (в наибольшей степени – фаза ТН и симптом «экономии эмоций») |

| | | | |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Аспекты самоактуализации | сензитивность, самопринятие, компетентность во времени, контактность, познавательные потребности, гибкость поведения и ценностные ориентации; завышен показатель поддержки | спонтанность, представления о природе человека, принятия агрессии, познавательные потребности и креативность выше среднего; занижены показатели компетентности во времени, поддержки, контактности и гибкости поведения | все показатели самоактуализации очень низкие, особенно по шкале поддержки, ценностных ориентаций и контактности |
| Ценности | креативность, духовное удовлетворение, активные социальные контакты, развитие себя | собственный престиж, активные социальные контакты | высокое материальное положение, собственный престиж, сохранение собственной индивидуальности |
| СЖО* | цель, процесс, высокий показатель осмысленности жизни | цель, процесс | результат, низкий показатель осмысленности жизни |
| Самоотношения | самоуверенность, саморуководство, самооценочность, самопринятие, самопривязанность; низкие показатели самообвинения и внутренней конфликтности | закрытость, самоуверенность, самопринятие при невысоких проявлениях самообвинения | закрытость, самообвинение, внутренняя конфликтность |

Примечание: ИПС – интегральный показатель самоактуализации; СЖО – смысловые ориентации.

При сравнении основных показателей выгорания и аспектов ценностно-смысловой сферы получены статистически значимые различия (критерий Манна-Уитни) проявлений в трёх подгруппах педагогов:

1) у педагогов с низким уровнем выгорания показатели эмоционального истощения, деперсонализации (при $p < 0,01$) и редукции личных достижений (при $p < 0,05$), симптомов и фаз выгорания ($p = 0,000$), ниже, чем у педагогов с высоким уровнем выгорания; наибольшие показатели – всех аспектов самоактуализации, ценностей престижа, креативности, развития, достижения, духовного удовлетворения, сохранения собственной индивидуальности, позитивного отношения к себе; показатели закрытости, внутренней конфликтности и самообвинения ниже, чем у учителей с высоким и средним выгоранием (при $p < 0,01$);

2) у педагогов со средним уровнем выгорания в большей степени выражены все ценности, кроме высокого материального положения, ценность которого выше у педагогов с высоким выгоранием (при $p < 0,01$); выше самоуверенность, саморуководство, самопринятие и ниже закрытость, внутренняя конфликтность, самообвинение (при $p < 0,01$) – чем у педагогов с высоким выгоранием;

3) у педагогов с высоким уровнем выгорания показатели смысловых ориентаций и осмысленности жизни значительно ниже, чем у педагогов со средним и низким уровнем выгорания (при $p < 0,01$).

1. Педагоги первой подгруппы не испытывают негативных проявлений выгорания, живут настоящим, ощущают неразрывность прошлого, настоящего и будущего, что свидетельствует о высоком уровне самоактуализации. Независимы в поступках, стремятся

руководствоваться собственными целями и принципами, не враждебны, свободны в выборе, не подвержены внешнему влиянию. Способны быстро, адекватно реагировать на изменения в окружении. Стремятся приобретать знания, развиваться. Имеют цели в будущем, которые придают осмысленность, направленность жизни и временную перспективу; жизнь насыщена смыслом, интересна. Ощущают силу своего «Я», («Я» - внутренний стержень, организующий личность), способны управлять эмоциями. Отличаются высокой оценкой своего «Я» (по внутренним критериям духовности), богатством внутреннего мира, принятием себя и интернальностью, привязанностью к себе, некоторой консервативной самодостаточностью. Разделяют ценности, присущие самоактуализирующейся личности: креативность, духовное удовлетворение, активные социальные контакты, развитие себя.

2. У педагогов второй подгруппы возникают ощущения эмоционального перенапряжения, ощущается снижение чувства компетентности в работе, ценности деятельности, недовольство собой. Начинает проявляться негативное, циничное отношение к окружающим, раздражение, контакты становятся формальными. Усиливается осознание психотравмирующих факторов работы, появляется чувство безысходности. Помимо цинизма и отстранённости, у педагогов проявляется совладание со стрессом в форме неадекватной экономии эмоций, ограничения эмоциональной отдачи за счёт выборочного реагирования, избирательность в установлении контактов (по принципу «хочу-не хочу»), возникает ощущение неспособности эмоциональной помощи; на фоне тревоги и подавленности формируется деперсонализация к деятельности, отстранённость, нежелание решать задачи, требующие эмоциональных затрат, безразличие, когда ни позитивное, ни негативное не волнует. Педагоги спонтанно и свободно выражают свои чувства, способны на непродуманный заранее способ поведения, принимают и рефлексиируют свои чувства, стремятся к новым знаниям, в деятельности проявляют творческую направленность. Отличаются недостаточно целостным восприятием времени; часть из них ориентируется на прошлое, часть – живёт сегодняшним днём, а некоторые живут в ожидании будущей лучшей жизни. Недостаточно самостоятельны, конформны, обладают внешним локусом контроля, то есть высокой зависимостью от внешних обстоятельств. Испытывают сложности в установ-

лении глубоких, эмоционально насыщенных контактов. Недостаточно гибки, не всегда способны быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию. Наибольшей ценностью для них является собственный престиж (завоевание своего призвания в обществе путём следования социальным требованиям), активные социальные контакты (установление благоприятных отношений в различных сферах, расширение своих межличностных связей). Но контакты поверхностны, служат цели реализации социальной роли, широко используются для переложения ответственности. Жизнь наполнена смыслом, есть цель в будущем. В самоотношении преобладает закрытость, защитное отношение к себе, самоуверенность, самопринятие (дружеское отношение к себе, согласие с собой, одобрение своих планов, эмоциональное, безусловное принятие себя таким, как есть).

3. У педагогов третьей подгруппы проявляются симптомы, связанные с влиянием стрессов профессиональной деятельности: усиливающееся осознание психотравмирующих обстоятельств, возрастает чувство недовольства собой и профессией, ощущается безысходность, так как многие негативные факторы личность не в силах изменить, выражена тревожно-депрессивная симптоматика. Проявляются симптомы сопротивления с нарастающим стрессом: избирательность в контактах, экономия эмоций, сокращение и облегчение профессиональных обязанностей, требующих эмоциональных затрат. Симптомы истощения проявляются как невозможность эмоционально помогать, исключение эмоций из профессиональной деятельности, безразличие, утрата интереса к учащимся, негативные изменения в физическом самочувствии. У учителей с низким уровнем самоактуализации проявляется несамостоятельность в принятии решений, отсутствие ценностей, присущих самоактуализирующейся личности, неконтактность. Преобладает ценность материальных благ как фактора, придающего смысл существованию, ценность престижа как завоевания своего признания в обществе путём следования нормам, при значимости своей неповторимости и независимости. Педагогам важно осмысление результативности, то есть прошлое придаёт смысл настоящей жизни. У учителей в сфере отношения к себе проявляется закрытость, неспособность, нежелание осознавать и выдавать значимую информацию о себе, внутренние конфликты, сомнения, несогласие с собой, тревожно-депрессивные состояния, сопровождаемые пе-

реживанием вины; чрезмерное самокопание и рефлексия протекают на общем негативном эмоциональном фоне по отношению к себе. Проявляется готовность винить только себя в своих неудачах.

Таким образом, в первую подгруппу входят профессионалы, вовлечённые в деятельность, самореализующиеся; во вторую

– сопротивляющиеся, совладающие; в третью – выгорающие и выгоревшие, невовлечённые в профессиональную деятельность.

В табл. 2 представлены корреляционные связи показателей выгорания и особенностей ценностно-смысловой сферы педагогов (коэффициент Спирмена, при $p < 0,01$).

Таблица 2

Корреляционные связи особенностей ценностно-смысловой сферы и показателей выгорания

| Показатели самоактуализации, ценности, смысло- жизненные ориентации и аспекты самоотношения | Компоненты выгорания по К. Маслач | | | Фазы выгорания по В.В. Бойко | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|---------|---------|---------------------------------|---------|---------|
| | ЭИ | Д | РЛД | ТН | Р | И |
| ИПС | | - 0,632 | | -0,904 | -0,911 | -0,906 |
| Поддержка | | - 0,633 | | | | |
| Ценностные ориентации | | - 0,634 | | | | |
| Гибкость поведения | | - 0,702 | - 0,622 | | - 0,743 | |
| Сензитивность | | - 0,633 | - 0,612 | | | |
| Спонтанность | | - 0,622 | - 0,634 | | | |
| Самоуважение | | - 0,620 | | -0,732 | | |
| Самопринятие | | - 0,643 | - 0,636 | | | |
| Представление о природе человека | | - 0,721 | | | | |
| Синергии | | - 0,623 | | | | |
| Принятие агрессии | -0,655 | - 0,633 | | | | |
| Контактность | | - 0,723 | | | -0,754 | -0,801 |
| Познавательная потреб- ность | | - 0,604 | | | | |
| Креативность | | - 0,647 | | | | |
| Высокое материальное положение | -0,644 | | | -0,644 | -0,632 | -0,621 |
| Собственный престиж | | -0,621 | | - 0,825 | - 0,836 | - 0,823 |
| Креативность | | - 0,610 | | - 0,822 | - 0,843 | - 0,806 |
| Активные социальные контакты | | - 0,622 | | - 0,821 | - 0,845 | - 0,823 |
| Достижения | | - 0,605 | | - 0,844 | - 0,843 | - 0,854 |

| | | | | | | |
|-----------------------------------------|--------|---------|--------|---------|---------|---------|
| Сохранение собственной индивидуальности | | - 0,612 | | - 0,806 | - 0,811 | - 0,803 |
| Духовное удовлетворение | | - 0,665 | | - 0,813 | - 0,843 | - 0,814 |
| Результат | -0,623 | | -0,745 | | | |
| Общая осмысленность жизни | | -0,622 | | | | |
| Закрытость | | -0,605 | -0,608 | | | |
| Внутренняя конфликтность | -0,636 | | | | | |

Чем выше у педагогов интегральный уровень самоактуализации, тем профессионалы более резистентны к развитию выгорания. Чем более выражены чувствительность к себе, способность выражать свои чувства и эмоции, гибкость поведения в зависимости от ситуации и принятие себя, тем выше самооценка себя как профессионала и реже проявляется обезличенное отношение к ученикам и коллегам. Ценность высокого материального положения при низком и среднем уровнях заработка не находит реализации и может быть связанной со стрессом и эмоциональным истощением педагогов. Чем выше проявления ценностей собственного престижа, креативности, активных социальных контактов, достижений, сохранения собственной индивидуальности, духовного удовлетворения, тем ниже показатели профессионального выгорания. Эмоциональное истощение связано с внутренней конфликтностью и самообвинением. Чем выше удовлетворение самореализацией, тем ниже показатели эмоционального истощения. Деперсонализация (цинизм, обезличенное отношение к окружающим) связана с закрытостью личности. Чем выше осмысленность жизни, тем ниже у педагогов показатели цинизма, негативного, обезличенного отношения к окружающим.

Таким образом, в результате исследования особенностей ценностно-смысловой сферы и профессионального выгорания педагогов можно сделать следующие выводы:

1) педагоги с низким уровнем самоактуализации менее резистентны к профессиональному выгоранию;

2) существует обратная зависимость между показателями профессионального выгорания и интегральным уровнем, аспектами самоактуализации у педагогов.

Результаты могут быть использованы при психологическом сопровождении педагогов, для создания мер предупреждения,

снижения уровня выгорания, для разработки профилактических программ, основанных на использовании внутреннего потенциала личности педагогов для развития самоактуализационных тенденций, повышения осмысленности жизни и ценности педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бабич О.И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания педагогов: Автореф. диссерт. канд. психол. наук. Хабаровск, Дальневосточный государственный университет путей сообщения, 2007.
2. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб., 1999.
3. Василенко А.Ю. Личностные факторы профилактики эмоционального выгорания в процессе профессиональной самоактуализации: Автореф. диссерт. канд. психол. наук. Хабаровск, 2008.
4. Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации. М.: Международная педагогическая академия, 2001.
5. Водопьянова Н., Старченкова Е. «Психологическое выгорание» и качество жизни // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. Л.А. Коростылёвой. СПб.: Питер, 2002.
6. Кондратьев П.В. Особенности и факторы саморазвития личности учителя на этапах зрелого возраста: Автореф. диссерт. канд. психол. наук. М., 2007.
7. Коростылёва Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. СПб: Речь, 2005.
8. Куваева И.О. История изучения «синдрома выгорания» в американской психологии. Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике): сб. науч. тр. / под ред. В.В. Лукьянова, С.А. Подсадного. Курск: КГУ, 2007.

9. Курапова И.А. Нравственно-ценностная регуляция эмоционального выгорания в профессиональной деятельности (на примере педагогов средней и высшей школы): Автореф. диссерт. канд. психол. наук. М., 2009.
10. Орёл В.Е. Синдром психического выгорания личности. М.: Ин-т психологии РАН, 2005.
11. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т.И. Ронгинская // Психологический журнал. М.: Наука, 2002. Т. 23, №3.
12. Форманюк Т.В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. М.: Школа-Пресс, 1994. № 6.
13. McNeil M.E., Hood A.W., Kurtz P.Y., Thousand J.S., Nevin A. A Self Actualization Model for Teacher Induction into the Teaching Profession: Accelerating the Professionalization of Beginning Teachers. San Diego, 2006.
14. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. Job Burnout. Annual Review of Psychology, 2001.

УДК 159.9:355.01

Талызина Е.Н.

ОПТИМИЗАЦИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ*

Аннотация. В статье представлен анализ факторов профессиональной деятельности, негативно влияющих на психическое состояние и устойчивость педагогов. Также рассмотрены основные результаты исследования психической устойчивости преподавателей системы дополнительного профессионального образования и путей её оптимизации.

Ключевые слова: психическая устойчивость, преподаватель системы дополнительного профессионального образования, факторы, оптимизация.

E. Talyzina

OPTIMIZATION OF MENTAL
STABILITY OF TEACHERS OF MILITARY
EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF
IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILL

Abstract. In article the analysis of factors of the professional work negatively influencing a mental condition and mental stability of teachers is presented. Also the basic results of research of mental stability of teachers of system of additional vocational training and ways of its optimisation are considered.

Key words: mental stability, the teacher of system of additional vocational training, factors, optimisation.

В последние десятилетия наблюдается тенденция повышения стрессогенности деятельности. В 1983 г. 55% людей еженедельно сталкивались со стрессом [6]. В 1992 году уже каждый третий испытывал стресс ежедневно или несколько раз в неделю, что на 20% больше, чем десять лет назад [9]. Позже, в 1996 году, уже 75% людей ежедневно испытывали стресс [11]. На сегодняшний день из всего стресса, которому подвергаются россияне, 78% жалоб – на стресс из-за работы [1].

Многие учёные (О.А. Ахвердова 2004; А.А. Баранов 1995; И.В. Боев 2004; Н.И. Глушкова 2004; Л.М. Митина 1992; Л.В. Смолова 1999 и другие) отмечают, что одним из наиболее напряжённых (в психологическом плане) видов социальной активности является профессиональная деятельность педагогов. Так, к негативным факторам педагогической деятельности, способным вызвать стресс, относят активную умственную деятельность, требующую мобилизации практически всех ресурсов организма; повседневную рутину; необходимость сдерживать свои эмоции, контролировать каждый свой поступок, каждое слово, интонацию и т. д.

Помимо общих для педагогической деятельности стрессогенных факторов, в профессиональной деятельности педагогов, работающих в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) силовых структур, выделяются специфические стресс-

* © Талызина Е.Н.

факторы. Одним из наиболее существенных факторов является ответственность педагога за профессиональную переподготовку и повышение квалификации сотрудников силовых структур и их дальнейшую профессиональную деятельность.

Многие психологи (О.А. Ахвердова, М.А. Березин, Р.М. Грановская, А.К. Маркова, А.А. Напримеров) указывают на то, что осуществление педагогической деятельности в условиях постоянного воздействия негативных факторов ведёт к снижению показателей психических процессов (памяти, внимания, мышления), появлению нехарактерных ошибок, профессиональной деформации, синдрому эмоционального выгорания, а также к ряду заболеваний (ишемической болезни сердца, ожирению, диабету, язве желудка и т.п.). Вышеуказанные негативные психологические и физиологические последствия не могут не сказаться на качестве и эффективности исполняемых преподавателем служебно-профессиональных задач.

Своеобразным фундаментом психического и физического здоровья преподавателя, а также одним из значимых факторов профессиональной готовности (А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик, В.А. Крутецкий, Л.М. Митина и другие исследователи) и эффективности педагогической деятельности (Н.А. Аминов, С.В. Кондратьева, Н.В. Кузьмина, О.А. Ахвердова, О.Д. Привалова, А.К. Маркова, Е.М. Семенова и другие) выступает *психическая устойчивость*.

Анализ существующих подходов в отечественной психологии к пониманию сущности позволяет рассматривать *психическую устойчивость* преподавателя системы ДПО как способность сохранить адекватность психического состояния, которая даёт педагогу возможность поддерживать оптимальную работоспособность в различных, в том числе напряжённых, ситуациях, добиваясь успеха в служебно-профессиональной деятельности.

В связи с тем, что от уровня психической устойчивости зависит и здоровье преподавателя, и эффективность его профессиональной деятельности, актуально возникает проблема изучения путей её оптимизации. При этом под *оптимизацией психической устойчивости* подразумевается комплекс мероприятий, осуществляемых руководством образовательного учреждения ДПО, кадровыми органами, психологической службой, а также самими преподавателями по созданию внешних и внутренних условий для поддержания оптимального уровня психической

устойчивости.

В процессе оптимизации психической устойчивости преподавателей среди прочих мероприятий особое место занимает психологическая подготовка сотрудников. Основными задачами психологической подготовки выступают: 1) теоретическая подготовка преподавателей к возможным трудностям профессиональной деятельности, расширение знаний педагогов по вопросам оптимизации психических состояний; 2) практическая подготовка преподавателей к действиям в напряжённых ситуациях и восстановлению психической сферы после воздействия негативных факторов.

В рамках нашего исследования оптимизация психической устойчивости преподавателей военных образовательных учреждений ДПО осуществлялась по следующим этапам.

1. Проведение лекционных занятий, которые позволяют расширить познания преподавателей в области стресса, его последствий, методов саморегуляции. Проведение тестов, позволяющих преподавателям лучше понять себя, своё психоэмоциональное состояние, оценить свою психическую устойчивость.

2. Проведение практических занятий по овладению первичными навыками саморегуляции, позволяющими сознательно, волевыми усилиями снять нервное напряжение, чувство тревоги, страха или беспокойства перед ответственной работой, во время выполнения напряжённой задачи, а также восстановить психоэмоциональное состояние и работоспособность после пребывания в стрессогенной ситуации.

3. Проведение тренинга биоуправления с целью освоения индивидуального способа саморегуляции с последующим психологическим консультированием, которое заключается в обсуждении эффективности выбранных преподавателями способов саморегуляции и их коррекции (по необходимости).

С целью выявления и уточнения факторов, влияющих на появление отрицательных психоэмоциональных состояний и снижение психической устойчивости преподавателей системы ДПО, в 2007 г. среди преподавателей военных образовательных учреждений повышения квалификации был проведён анкетный опрос.

Для повышения репрезентативности обобщений и выводов исследование было проведено в пяти военных образовательных учреждениях ДПО (Институт переподготовки и повышения квалификации сотрудников (ИППКС) г. Екатеринбург; ИППКС г. Моск-

вы; ИППКС г. Нижнего Новгорода; ИППКС г. Новосибирска; ИППКС г. Санкт-Петербурга).

Эмпирическую базу исследования составил профессорско-преподавательский состав (ППС) из числа военнослужащих (81% от общего числа респондентов) и гражданского персонала (19%) (за исключением лиц, работающих на условиях совместительства и часовой оплаты труда) ($n=150$). В исследовании принимали участие преподаватели мужского (85%) и женского пола (15%), с различным опытом педагогической деятельности (до 3-х лет – 19%, 3-5 лет – 22%, 5-10 лет – 27%, свыше 10 лет – 32%), с высшим образованием (техническое – 42%, гуманитарное – 64%) и наличием учёной степени (доктор наук – 6%, кандидат наук – 33%, не имеет учёной степени – 61%). Исследование проводилось среди начальников кафедр, заместителей начальников кафедр, профессоров, доцентов, старших преподавателей и преподавателей учебных кафедр. Возрастной диапазон респондентов составил в среднем 25-60 лет.

В ходе исследования применялась специально разработанная анкета, в которой респондентам предлагалось отметить степень выраженности отрицательной реакции на перечисленные факторы, а также указать другие факторы, негативно влияющие на психоэмоциональное состояние преподавателя, появляющиеся в период осуществления педагогической деятельности и в период выполнения других служебных обязанностей.

Анкетные данные обрабатывались с помощью статистической программы «SPSS 13.0. for Windows».

На основе данных, полученных в ходе анкетирования, был сделан вывод, что преподаватели чаще подвергаются воздействию социально-психологических факторов (возникающих в процессе межличностного взаимодействия) и организационно-управленческих факторов (возникающих при недостаточно качественной организации трудового процесса).

При анализе воздействия факторов профессиональной деятельности на преподавателей образовательных учреждений ДПО силовых структур нельзя не учитывать неоднородность состава выборки: разный педагогический стаж, пол и категорию испытуемых (военнослужащие и гражданский персонал). С помощью критерия χ^2 -квadrat, основанного на использовании таблиц сопряжённости, был установлен характер связи между факторами и отмеченными выше признаками.

Так, было выявлено, что стаж педагоги-

ческой деятельности взаимосвязан с такими факторами, как: неподготовленность класса и материально-технической базы (МТБ) к занятиям ($p=0,01$), нахождение в группе слушателя, чей уровень знаний превосходит уровень знаний преподавателя ($p=0,01$), нехватка времени на подготовку к занятиям ($p=0,05$). При этом по всем указанным показателям преподаватели, чей опыт педагогической деятельности составляет меньше пяти лет, оказались наиболее подвержены воздействию негативных факторов, чем более опытные коллеги.

Можно предположить, что связь между первыми двумя факторами и стажем обусловлена недостаточным уровнем педагогического мастерства молодых преподавателей и их неуверенностью в полноте своих знаний по преподаваемой дисциплине. В то же время у опытных преподавателей не часто появляются негативные реакции на неподготовленность класса и МТБ к занятиям, вероятно, потому, что их опыт деятельности позволяет провести занятие в любых условиях и объяснить материал, «имея под рукой только доску и мел». Относительно фактора времени можно выдвинуть следующие предположения: 1) как правило, молодых сотрудников чаще, чем их более опытных коллег, привлекают к выполнению различных задач (написание рецензий, отзывов, участие в различных общественных мероприятиях и т. д.); 2) за первые годы педагогической деятельности у начинающего педагога накоплен незначительный объём учебно-методической литературы, что увеличивает время на поиск учебного материала и на его изучение.

Также было выявлено, что от опыта педагогической деятельности зависит возникновение негативных эмоций во время проведения занятий в больших по численности группах ($p=0,01$). Так, на основании полученных данных можно сделать вывод о том, что реже негативные эмоции данный фактор вызывает у преподавателей, чей педагогический стаж составляет свыше десяти лет. Примечательным представляется тот факт, что в ходе опроса преподаватели с разным опытом деятельности, указывая на стрессогенность данного фактора, называли разные причины. Так, более опытные преподаватели (стаж пять и более лет) среди причин возникновения негативных состояний отмечали духоту в учебной аудитории. Менее опытные педагоги (до пяти лет) в основном указали такую причину, как дискомфорт (страх) выступления перед большим скоплением людей. Как ука-

зали респонденты, дискомфорт в таких ситуациях проявлялся в чрезмерном волнении, напряжении, чувстве скованности, неуверенности, в появлении тремора рук, частого сердцебиения и т. п. С подобными ситуациями сталкивались 64% опрошенных преподавателей, опыт педагогической деятельности которых составляет до пяти лет.

В ходе обработки результатов обнаружена достоверно значимая связь между полученными данными и полом испытуемых ($p=0,01$). Так, проведение занятий после дежурства в суточном наряде вызывает негативные эмоции только у преподавателей мужского пола. Это объясняется тем, что женщин к несению службы в суточном наряде не привлекают, именно поэтому все 100% преподавателей женского пола указали, что с данным фактором не сталкиваются. В то же время влияния пола преподавателя на характер проявления остальных факторов обнаружено не было.

Нельзя не отметить и зависимость восприятия некоторых факторов от принадлежности преподавателя к категории военнослужащих или гражданскому персоналу ($p=0,001$). Например, с нехваткой времени на подготовку к проведению занятий сталкиваются в основном военнослужащие. Данная ситуация предположительно связана с тем, что гражданский персонал в основном привлекается только к учебному процессу, военнослужащим же приходится заниматься не только педагогической деятельностью, но и исполнять другие служебно-профессиональные задачи. Так, многие преподаватели из числа военнослужащих в качестве дополнительных факторов, вызывающих негативные эмоции, указали необходимость постоянно посещать занятия в рамках профессиональной подготовки, а также сдачу экзаменов, зачётов и нормативов по физической подготовке. Также оказалась существенной разница в реакции гражданских и военных педагогов на такой фактор, как проведение занятий после суточного дежурства ($p=0,001$). Данные различия связаны, в первую очередь, с тем, что на дежурства заступают только военнослужащие; для гражданских преподавателей данный фактор не является актуальным.

В целом характер проявления факторов варьировался в зависимости от конкретного института, в котором проводилось исследование. Так, особенно явно проявилась связь между образовательными учреждениями и выбором фактора 1 (техническая необорудованность классов) и фактора 6 (проведение

занятий после несения службы в суточном наряде) ($p=0,01$). В числе основных трудностей, которые оказывают отрицательное влияние на эмоциональное состояние преподавателей в ИППКС (г. Москва, г. Санкт-Петербург, г. Екатеринбург), оказались: 1) техническая необорудованность классов; 2) проведение занятий после дежурства в суточном наряде (для преподавателей-военнослужащих мужского пола). В то же время для института г. Нижнего Новгорода данные факторы оказались вообще не характерными. Можно предположить, что закономерность проявления негативных факторов и степень их влияния на психоэмоциональную сферу преподавателей в каждом конкретном военном образовательном учреждении связана с особенностями организации служебной деятельности.

В качестве дополнительных факторов, вызывающих у преподавателей раздражение, тревогу, беспокойство, напряжение и другие негативные состояния, респондентами были указаны: выполнение служебных обязанностей, не связанных с учебным процессом; нехватка времени на научно-исследовательскую и учебно-методическую работу; решение незапланированных задач; несоответствие температурного режима в учебных аудиториях санитарно-гигиеническим нормам; нехватка необходимой учебной и материально-технической базы; низкая дисциплина слушателей (опоздания на занятия, использование мобильного телефона, посторонние разговоры во время занятий); неподготовленность слушателей к занятиям.

Результаты анкетирования позволяют утверждать, что психическое состояние преподавателей зависит не только от воздействия различных факторов, но и от проведения определённых форм занятий. Испытуемым требовалось указать в анкете 1-2 вида занятий, негативно влияющих на их психоэмоциональную сферу. При этом в анкете были представлены наиболее типичные для системы ДПО виды занятий: лекции, практические занятия, контрольные формы занятий (экзамен, зачёт) и открытые (показные) занятия.

Так, большинство респондентов указали, что испытывают тревожность, напряжение и другие негативные психоэмоциональные состояния при проведении открытых и показных занятий (67%). Также сильные эмоциональные переживания негативного характера у преподавателей вызывает проведение лекций (54%) и контрольных форм занятий (43%).

Появление негативных эмоций и состо-

яний при проведении открытых и показных занятий могут быть объяснены тем, что они представляют собой значимую ситуацию для большинства преподавателей, тем более что подобную ситуацию можно расценивать как ситуацию контроля и оценивания деятельности педагога со стороны командования и коллег. Отрицательные состояния в ходе контрольных форм занятий преподаватели объяснили сложностью объективного подхода в выставлении оценок. Влияние лекционной формы занятия на возникновение негативных эмоциональных состояний может быть объяснено сложностью самого вида занятия, требующего от преподавателя полной отдачи сил, профессионализма и педагогического мастерства.

В ходе анкетирования также была выявлена закономерность появления отрицательных психоэмоциональных состояний у преподавателей в течение рабочего дня. Из предложенных вариантов (до начала занятий, в течение первой пары, в течение второй пары, в течение третьей пары, после проведения занятий) респонденты в основном выбрали первый вариант.

Таким образом, наибольшее количество проявлений отрицательных психических состояний наблюдается у преподавателей перед проведением занятий (92%). Доминирование негативных состояний в начале рабочего дня может быть обусловлено осознанием большого количества нерешённых задач, подготовкой к предстоящему занятию и ожиданию сложных ситуаций, с которыми, возможно, придётся столкнуться на занятиях. При этом, по данным исследователей, наибольший всплеск негативных эмоций наблюдается по понедельникам, в первый рабочий день недели, а наименьший – в пятницу, последний рабочий день [1; 2; 5].

Данные, полученные в ходе анкетного опроса, также позволили сделать следующие выводы:

1) для 73% опрошенных эффективность деятельности зависит от их психоэмоционального состояния;

2) 48% респондентов утверждают, что не всегда могут контролировать свои психические состояния (особенно в напряжённых ситуациях);

3) не все преподаватели имеют ясное представление о методах саморегуляции (с методами саморегуляции знакомы только 38% опрошенных);

4) 54% опрошенных хотели бы пройти тренинг для приобретения навыков саморе-

гуляции.

На основании полученных анкетных данных, целью эксперимента было оптимизировать психическую устойчивость, обучив преподавателей приёмам саморегуляции.

В эксперименте принимали участие две группы: контрольная и экспериментальная (n=30). В качестве объекта эксперимента выступал профессорско-преподавательский состав ИППКС (г. Москва).

Общая схема эксперимента включала проведение трёх диагностических этапов, подготовительных занятий и собственно тренинга биоуправления.

1. В ходе диагностики выполнялась оценка следующих показателей психической устойчивости преподавателей контрольной и экспериментальной групп: тревожность, напряжённость и эффективность деятельности. Тестирование проводилось в три этапа: в начале эксперимента, в конце эксперимента и спустя 4 месяца после проведения эксперимента. Оценка показателей осуществлялась с помощью методики определения личностной и ситуативной тревожности Ч.Д. Спилберга-Ю.Л. Ханина, опросника нервно-психического напряжения Т.А. Немчина и теста «Таблицы Шульце». Техника проведения исследования была стандартизирована: тестирование проводилось в одно и то же время, в одинаковых условиях. Инструкции и стимульный материал предъявлялись в одинаковой форме одним экспериментатором.

2. На подготовительных занятиях присутствовали испытуемые экспериментальной и контрольной групп. До участников эксперимента доводилась информация о стрессе, его последствиях, о реакции человеческого организма на перегрузки и напряжение, о наиболее распространённых методах саморегуляции. Также была проведена тренировка с целью освоения испытуемыми техник саморегуляции, наиболее приемлемых для использования в условиях военных образовательных учреждений ДПО.

3. В тренинге биоуправления принимали участие только преподаватели экспериментальной группы. Тренинг основывался на использовании прибора биологической обратной связи «БОС-Пульс». Цель тренинга состояла в обучении испытуемых навыкам саморегуляции в условиях функционального напряжения физиологических систем и механизмов регуляции.

В качестве экспериментальной гипотезы в ходе формирующего эксперимента выступало предположение о том, что пока-

затели психической устойчивости преподавателей экспериментальной группы после осуществления тренинга биоуправления будут отличаться от показателей психической устойчивости преподавателей контрольной группы. Тем самым контргипотеза состояла в предположении о том, что показатели психической устойчивости преподавателей экспериментальной группы после осуществления тренинга биоуправления не будут отличаться от показателей психической устойчивости преподавателей контрольной группы.

Обработка экспериментальных данных проводилась в статистической программе «SPSS 13.0 for Windows» с использованием критерия статистических различий *U* Манна-Уитни, критерия знаковых рангов Уилкоксона, среднего арифметического и стандартного отклонения.

На начальном этапе эксперимента была проведена проверка равномерности распределения значений по двум группам (контрольной и экспериментальной). Однородность выборок по значениям показателей подтверждена с помощью статистической обработки (критерий *U* Манна-Уитни). Согласно полученным данным, уровень выраженности показателей психической устойчивости преподавателей обеих групп не отличается. Это утверждение позволило нам перейти к следующей части эксперимента (проведению тренинга).

Результаты эксперимента показали следующее.

После проведения тренинга в экспериментальной выборке снизилась личностная и ситуативная тревожность ($p=0,001$), а также уровень нервно-психического напряжения преподавателей ($p=0,005$). В то же время был получен достоверно значимый результат ($p=0,001$) о повышении эффективности работы испытуемых экспериментальной группы к концу эксперимента.

Результаты сравнения данных контрольной группы, полученных в начале и в конце эксперимента, показали, что в контрольной группе на протяжении всего эксперимента личностная, ситуативная тревожность и нервно-психическое напряжение не изменились. В то же время полученный результат показывает достоверное изменение эффективности работы преподавателей: по завершению исследования в контрольной группе уровень эффективности работы снизился ($p=0,007$). Подобный факт может быть детерминирован феноменом психологической усталости, нарастающей у преподавателей

к концу учебного года.

Сопоставление показателей психической устойчивости преподавателей экспериментальной и контрольной групп в конце исследования позволило констатировать положительную динамику показателей в экспериментальной группе. Так, при анализе первичных данных двух групп достоверных различий выявлено не было, в то же время, при сравнении значений, полученных в выборках в конце исследования, с помощью критерия *U* Манна-Уитни были выявлены различия на пятипроцентном уровне статистической значимости.

Таким образом, подтверждается экспериментальная гипотеза о том, что показатели психической устойчивости преподавателей экспериментальной группы после осуществления тренинга биоуправления значимо отличаются от показателей психической устойчивости преподавателей контрольной группы. Активное использование во время тренинга прибора «БОС-Пульс» дало возможность испытуемым в короткие сроки освоить индивидуальные приёмы саморегуляции и тем самым добиться существенных изменений в оптимизации психической устойчивости: снизить уровень тревожности, напряжённости и повысить эффективность работы.

Кроме того, после проведения основной части экспериментальной работы, спустя четыре месяца мы еще раз оценили показатели психической устойчивости преподавателей экспериментальной группы. Статистический анализ данных, полученных при повторном ретестировании в сентябре – октябре 2008 года, не показал значимых изменений параметров психической устойчивости относительно второго замера (май 2008 г.). Вместе с тем статистический анализ данных, полученных в ходе первого (март 2008 г.) и второго, а также первого и третьего срезов, показал статистически значимые различия в исследуемых параметрах. Это даёт основание сделать вывод об устойчивости приобретённого преподавателями навыка саморегуляции.

Основные выводы

1. Психическая устойчивость – это способность сохранять адекватность психического состояния, которая даёт педагогу возможность поддерживать оптимальную работоспособность в различных, в том числе напряжённых, ситуациях, добиваясь успеха в служебно-профессиональной деятельности.
2. Оптимизация психической устойчивости преподавателя – это комплекс ме-

роприятий, осуществляемых руководством образовательного учреждения ДПО, кадровыми органами, психологической службой, а также самими преподавателями по созданию внешних и внутренних условий для поддержания оптимального уровня психической устойчивости.

Среди таких мероприятий особо выделяется психологическая подготовка преподавателей, заключающаяся в проведении теоретических и практических занятий.

3. Для освоения приёмов саморегуляции наиболее эффективным в условиях военных образовательных учреждений ДПО является применение прибора «БОС-Пульс». Данный прибор позволяет в короткие сроки приобрести устойчивый навык саморегуляции.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ахвердова О.А., Боев И.В., Глушкова Н.И. Практикум по формированию стрессоустойчивости учителя общеобразовательной школы. М.: Илекса; Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2004. 136 с.
2. Бубеев Ю.А., Козлов В.В. Измененные состояния сознания: психология и физиология. М.: 1997. 197 с.
3. Джафарова О.А. Психофизиологическое сопровождение профессиональной деятельности на основе технологии биоуправления: Тез. докл./ Всерос. научн.-практ. конф. М.: Граница, 2006. 288 с.
4. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. М., 1983.
5. Костандов Э.А. Восприятие и эмоции. М.: Медицина, 1977. 247 с.
6. Крупник Е.П. Психологическая устойчивость индивидуального сознания // Психология человека в условиях социальной нестабильности. М.: МПГУ, 1994.
7. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
8. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. Психологические проблемы. М.: Дело, 1994. 215 с.
9. Мюррей М.Т. Стресс, тревога, бессонница. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1993. 136 с.
10. Реан А.А., Баранов А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 45-55.
11. Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: Уч. пособие. М.: Издательство Института психотерапии, 2005. 256 с.
12. Смоллова Л.В. Анализ устойчивости к психологическому стрессу педагогов общеобразовательных школ: Диссерт. канд. психол. наук. СПб, 1999. 180 с.
13. Булгаков А.В. Личность в системе межгрупповых отношений. Концепция межгрупповой адаптации – как возможная теоретическая и прикладная основа обеспечения безопасности личности в образовании. [Текст] / А.В. Булгаков. // Становление личности в современном изменяющемся мире. Сборник материалов межвузовской научно-практической конференции. Москва, Орехово-Зуево: МГОПИ, 2008. С. 3-8.

УДК 159.9:355.01

Булгаков А.В., Бушкина М.Г.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА НА СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОЕННОГО ПСИХОЛОГА *

Аннотация. Представлены результаты экспериментального исследования влияния образовательной среды вуза, где учился будущий военный психолог, на становление его профессиональных компетенций в реальных условиях деятельности. Исследование выполнено на репрезентативной выборке флотских психологов (n=52), обучавшихся в 7 университетах. Выявлены основные взаимосвязи дескрипторов образовательной среды со становлением профессиональных компетенций:

1) дескрипторы интенсивности и доминантности, взаимосвязанные со становлением стандартных компетенций; 2) устойчивость образовательной среды, эмоциональность, когерентность, обобщённость, связанные со становлением ключевых компетенций; 3) обобщённость, социальная активность, мобильность, связанные со становлением ведущих компетенций.

Ключевые слова: военный психолог, дескрипторы образовательной среды, образовательная среда, профессиональные компетенции, мотивационный потенциал личности.

* © Булгаков А.В., Бушкина М.Г.

A. Bulgakov, M. Bushkina

PSYCHOLOGICAL FACTORS INFLUENCE THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGH SCHOOL ON THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF THE MILITARY PSYCHOLOGIST

Abstract. An experimental study of the influence of the educational environment of high school, where he studied for future military psychologist, on the formation of his professional competence in the real world activities. The study was conducted on a representative sample of Navy psychologists (n = 52), who studied at 7 universities. The basic relationship descriptors of educational environment and the emergence of professional competencies: 1) handle the intensity and dominance, linked with the development of standard competencies, 2) stability of the educational environment, emotionality, coherence, generalizations related with the development core competencies, and 3) generalization, social activity, mobility associated with the development of leading competencies.

Key words: military psychologist, handles the educational environment, educational environment, professional competency, the motivational potential of the individual.

Опытно-экспериментальное изучение влияния психологических факторов образовательной среды вуза на становление профессиональных компетенций военного психолога проводилось через реализацию трёх взаимосвязанных направлений. Во-первых, экспериментальное исследование влияния образовательной среды вуза на становление профессиональных компетенций военного психолога. Во-вторых, экспериментальное выявление динамики влияния образовательной среды вуза на становление профессиональных компетенций. В-третьих, разработка и апробация психологической технологии по оптимизации образовательной среды вуза как фактора становления профессиональных компетенций военного психолога (на примере ВМФ России).

Методика исследования предполагала планирование опытно-экспериментальной работы, подбор и модернизацию диагностического инструментария по определению влияния образовательной среды вуза на становление профессиональных компетенций, а также разработку психолого-педагогической программы для вуза по оптимизации этого становления. Исследование включало следующие методы: опросы (интервью, анкетирование), индивидуальные и групповые беседы, наблюдение, анализ документов, анализ

работы, констатирующий эксперимент. На основании разработанной теоретической модели и критериев влияния образовательной среды вуза на становление профессиональных компетенций военного психолога был подобран диагностический комплекс для решения поставленных исследованием задач.

Констатирующий эксперимент проводился на примере флотских психологов. Их генеральная совокупность – по критерию образования: имеющие учёную степень, научное звание – 1%, имеющие психологическое образование, прошедшие переподготовку – 18%, имеющие психологическое образование, не прошедшие переподготовку – 19%, не имеющие психологического образования – 46%, вакантные должности – 9%. Экспериментальная выборка была составлена, во-первых, по методу полярных групп по критерию успешности, где в качестве критерия успешности профессиональной деятельности были использованы результаты ежегодно проводимого с 1997 г. в ВМФ России конкурса на лучшего психолога, предполагающего ранжирование всех флотских психологов. Во-вторых, по критерию обучения в 7 вузах, где прошли подготовку более 50% всех флотских психологов, имеющих психологическое образование. В результате количество психологов, вошедших в основную выборку констатирующего эксперимента, обеспечивало её статистическую репрезентативность и внешнюю валидность эксперимента и составило 52 человека в возрасте от 24 до 50 лет: мужчин – 40, женщин – 12, – лично знакомые авторам по профессиональной деятельности в ВМФ России. Выборка была составлена по методу привлечения реальных групп, этим достигается репрезентация выборки. Выборка исследования по объёму соответствовала исследовательским задачам. Доверие коллег к проводимому исследованию, чувство принадлежности к профессиональному сообществу повысили внешнюю валидность проводимой опытно-экспериментальной работы.

В качестве *рабочей гипотезы констатирующего эксперимента* был выдвинут ряд предположений.

1. Становление профессиональных компетенций флотского психолога будет происходить тем успешнее, чем полнее будут выполняться следующие условия влияния на неё образовательной среды вуза: а) образовательная среда вуза будет формировать максимальное разнообразие стандартных компетенций психолога; б) образовательная среда вуза будет равновесно развивать мотивацион-

ный потенциал личности будущего флотского психолога, интегрирующий его ключевые компетенции; в) образовательная среда вуза в своей модальности будет соответствовать военно-организационной культуре корабля, береговой части флота, где проходит службу (работает) флотский психолог.

2. Динамика становления профессиональных компетенций флотского психолога под воздействием образовательной среды вуза представляет собой развёртывающийся во времени нелинейный процесс изменения уровней компетенций, который разделяется на два последовательных взаимосвязанных этапа: *этап первичной адаптации* к профессии флотского психолога и *этап индивидуализации* в становлении профессиональных компетенций флотского психолога. Каждому из этапов необходимо реализовывать наибольшее действие определённых дескрипторов образовательной среды вуза.

Независимыми переменными констатирующего эксперимента являлись уровень освоения профессиональной деятельности психолога (высокий – успешные психологи, средний и низкий – все остальные психологи), время нахождения в должности (до одного года, до трёх лет, от трёх до пяти лет, более пяти лет), дескрипторы образовательных сред вузов, где проходил подготовку будущий флотский психолог, доминирующая культура военно-морской организации, где служит (работает) психолог. В качестве зависимой переменной были определены: стандартные, ключевые, ведущие профессиональные компетенции в соответствующих показателях диагностического комплекса (в средних стандартизированных показателях).

Проведённый констатирующий эксперимент был построен как рекуррентный институциональный цикл – «лоскутный» план (план № 15 по Д.Кэмпбеллу, 1996). В идеализированной форме эта схема выглядит так:

Класс А X O1

Класс В O2 X O3

– где «класс А» – *I этап нашего исследования*: измерение (O1) проводилось после завершения / незавершения становления профессиональных компетенций (X) в показателях диагностического комплекса (замеры проводились в ходе ежегодных методических сборов психологов ВМФ (ноябрь 2003)). «Класс В» – *II этап констатирующего эксперимента*, когда замеры (O2) проводились до начала и (O3) после завершения становления профессиональных компетенций (за-

меры проводились во время командировок по флотам и в ходе ежегодных сборов психологов ВМФ (ноябрь 2003-ноябрь 2006)). В качестве точки отсчёта «завершения становления психолога» нами бралось нормативное требование ко всем флотским специалистам, окончившим вуз – 3 года обучения. В этой схеме эксперимента объединены «лонгитюдный подход» и «сравнительное изучение поэтапных срезов» – процедуры, обычно используемые в изучении развития.

Изучение и анализ психологических особенностей становления профессиональных компетенций военного психолога включало три этапа. Вначале выявлялась динамика становления профессиональных компетенций. Далее изучалась наиболее типичные трудности, характеризующие профессиональное становление. После этого были определены критические периоды в становлении профессиональных компетенций. Полученные знания легли в основу проектирования образовательной среды (ОС) вуза с использованием имеющихся в ней возможностей и потенциала.

На первой стадии (до 1 года) взаимосвязь различных показателей становления ещё не достаточно сильна. Анализ корреляционной связи (рассчитывались коэффициенты корреляции по Пирсону) и построение корреляционных плеяд, отражающих структуру значимых взаимосвязей между различными критериями, обнаруживает довольно дифференцированный характер этой структуры. Положительные значимые связи ($p < 0,05$) обнаружены между стандартными профессиональными компетенциями и остальными показателями, а также между удовлетворённостью и авторитетностью. Очевидно, что своеобразным центром являются стандартные профессиональные компетенции. На этой стадии ценность психолога как специалиста будет определяться, в первую очередь, в зависимости от уровня его знаний, умений и навыков, как базового показателя, на основе которого формируются все остальные. Уровень собственной профессиональной компетентности определяет содержание и характер профессионального самоопределения, сопровождающийся идентификацией себя с образом профессионала, выработкой и уточнением планов на будущее, уточнением целевых приоритетов в деятельности и критериев её эффективности. Кроме того, анализ взаимосвязей позволяет отметить, что удовлетворённость психолога также напрямую зависит от уровня собственной профессиональной

компетентности и признания его в коллективе как специалиста.

На второй стадии (от 1 года до 3-х лет) сохраняются связи, зафиксированные на первой стадии. В дополнение к этому положительные связи обнаружены между профессиональным самоопределением и авторитетом, а также между авторитетом и эффективностью. Последнее означает, что в оценке психолога как специалиста всё большее значение приобретают показатели эффективности его деятельности. В то же время профессиональное самоопределение психолога начинает как бы усиливаться механизмами обратной связи, реализуемыми посредством межличностных и служебно-ролевых взаимоотношений с различными категориями военнослужащих. На его профессиональную самооценку всё более влияет уровень его авторитета, статус в коллективе. Таким образом, на данной стадии прежде всего происходит становление ключевых компетенций флотского психолога.

На третьей стадии (от 3-х до 5 лет) структура дополняется значимыми связями между профессиональным самоопределением и эффективностью, а также между эффективностью и удовлетворённостью. Теперь уже эффективность становится интегрирующим центром, вокруг которого группируется большинство критериев. В целом отмечается усиление связей между всеми критериями. Такое соотношение позволяет говорить о своеобразном синтезе отдельных критериев в целостную структуру, позволяющих комплексно оценивать ведущие компетенции, соответствующие военно-организационной культуре корабля, войсковой части ВМФ.

На четвёртой стадии (свыше 5 лет) структура становится устойчивой; вместе с тем за счёт сложного сочетания развития уровней профессиональных компетенций приобретает свойство гибкости, высокой адаптивности к изменяющимся внешним условиям профессиональной деятельности. Завершение становления в целом профессиональной идентичности флотского психолога приводит к устойчивому принятию профессии.

Таким образом, на каждой стадии наблюдается изменение взаимоотношений между показателями становления профессиональных компетенций. В целом+ замечено не только увеличение значимых связей, но и рост уровня значимости коэффициентов корреляции от одной стадии к другой. Это говорит о своеобразной интеграции критериев в целостную структуру.

В связи с этим проектирование образовательной среды вуза должно вестись с учётом выявленных противоречий, возникающих в системе взаимодействия индивидуально-личностных и объективно-ситуативных факторов, составляющих ситуацию профессионального развития и предопределяющих специфику каждого этапа становления. Именно разрешением таких противоречий детерминирован процесс становления профессиональных компетенций. В качестве основных противоречий выступают: противоречие между реальным уровнем знаний, умений, навыков, психологических качеств и нормативными требованиями профессии; противоречие между самооценкой целей, критериев эффективности и результатов профессиональной деятельности, а также оценкой их со стороны должностных лиц; противоречие между стремлением психолога к специализации в определённой области психологической науки и практики, к профессиональному совершенствованию в целом и недостаточной эффективностью руководства (управления процессом повышения профессиональной квалификации); противоречие между стремлением офицера-психолога к профессионально-служебному росту в рамках избранной специальности и несовершенством организационно-штатной структуры; противоречие между необходимостью ориентации психолога на интересы личности военного моряка и интересами флотской службы; противоречие между высокой интенсивностью социальных контактов, необходимостью постоянного эмоционального выкладывания – и ограниченной способностью флотских психологов сохранять свой эмоционально-психологический потенциал; рассогласование в темпах становления уровней профессиональных компетенций; противоречие между стремлением психолога к специализации и необходимостью сочетать разнообразные методы, обеспечивая решение широкого круга профессиональных задач и направлений деятельности.

Проведённый факторный анализ результатов констатирующего эксперимента позволил определить структуру влияния дескрипторов образовательной среды вуза на становление профессиональных компетенций военного психолога. Так, у успешных психологов такая структура представляет собой совокупность следующих факторов:

- *фактор 1* – влияние ОС на становление ведущих и ключевых компетенций – 0,33607 (36%) общей дисперсии;

- *фактор 2* – влияние ОС на становление стандартных (знания, навыки) и ключевых компетенций – 0,180507 (19%) общей дисперсии;

- *фактор 3* – влияние ОС на становление ключевых компетенций (ПВК) – 0,110612 (13%) общей дисперсии;

- *фактор 4* – влияние ОС на становление ключевых компетенций (мотивация) – 0,182496 (19%);

- *фактор 5* – влияние ОС на становление стандартных компетенций (умения) – 0,117392 (13%) общей дисперсии.

На становление стандартных компетенций воздействуют два фактора – фактор 2 и фактор 5. В нашем исследовании основу для выделения профессиональных умений, необходимых военному психологу, составила классификация задач, характеризующая любую деятельность, связанную с работой с людьми.

На становление ключевых компетенций действуют практически все факторы образовательной среды. Однако факторы 3 и 4 действуют в полной мере, а факторы 1 и 2 – в совокупности как на ведущие, так и на стандартные компетенции, соответственно.

Так, фактор 3 влияет на формирование потребности в завоевании признания со стороны других людей, в том, чтобы окружающие ценили заслуги, достижения и успехи индивидуума. Этот показатель указывает на симпатии к другим и хорошие социальные взаимоотношения, это потребность личности во внимании со стороны других людей, желание чувствовать собственную значимость.

Фактор 4, влияния эмоциональности и когерентности ОС, лежит в основе исключения из ценностно-мотивационной сферы доминирования потребностей успешного флотского психолога в высокой заработной плате и материальном вознаграждении; желания иметь работу с хорошим набором льгот и надбавок, в хороших условиях работы и комфортной окружающей обстановке. В то же время данный фактор лежит в основе актуализации у специалистов потребности быть креативным, анализирующим, думающим работником, открытым для новых идей, что свидетельствует о тенденции к проявлению пытливости, любопытства и нетривиального мышления. Под его воздействием усиливается потребность в ощущении востребованности в интересной общественно полезной работе.

Важно влияние на становление ключевых компетенций и фактора 1, фактора обобщённости ОС, связанной с её социальной

активностью и мобильностью. Этот фактор формирует потребность в разнообразии, переменах и стимуляции; стремление избегать рутины. Появляется тенденция всегда находиться в состоянии приподнятости, готовности к действиям, любви к переменам и стимуляции. Формируется потребность ставить для себя дерзновенные сложные цели и достигать их; успешный флотский психолог хочет следовать поставленным целям и быть самомотивированным, намечать и завоевывать сложные, многообещающие рубежи. Усиливается потребность в совершенствовании, росте и развитии личности. Возникают стремления к самостоятельности, независимости и самосовершенствованию. В то же время практически исключаются потребность в чётком структурировании работы, потребность в снижении неопределённости и установлении правил и директив выполнения работы. Повышается стрессоустойчивость, снижается беспокойство по поводу серьёзных изменений в своей личной жизни или на работе.

Фактор 2 формирует низкую потребность в построении взаимоотношений с большим числом военнослужащих, не вызывает значительной степени близости взаимоотношений, доверительности. Но это, по мнению Мартин и Ричи, подкреплённым нашими наблюдениями, не свидетельствует о слабой социальной адаптации и отсутствии социальных навыков, а является показателем профессионально выверенной позиции «близости – дистанции» психолога. Кроме того, данный фактор способствует формированию потребности во влиятельности и власти, стремлению руководить другими, настойчивому стремлению к конкуренции и влиятельности. Здесь проявляется конкурентная напористость психолога, поскольку предусматривает обязательное сравнение с другими людьми и оказание на них влияния.

Выступая одновременно субъектом служебно-ролевых отношений на корабле, отчасти психолог вынужден сочетать в своей служебно-профессиональной практике различные стили взаимодействия.

На становление ведущих компетенций влияние оказывает фактор 1. Обобщённость образовательной среды, связанная с её социальной активностью и мобильностью, мешает флотскому психологу успешно функционировать в военно-организационной культуре «порядок», зато является основой профессиональной деятельности в субкультуре «результат». Следовательно, в зависимости от возможного планирования необходимости

занятия вакансий психолога, целесообразно учитывать данные показатели образовательной среды вуза. Интегрирующим показателем ведущих компетенций военно-морской организации является *степень предметно-ценностного единства (ПЦЕ)* группы должностных лиц (командование корабля, части, психолог вышестоящего органа управления) и флотского психолога относительно характера и предназначения его профессиональной деятельности. Центральной переменной в этом плане выступал индекс адекватности предметно-рефлексивных отношений психолога и группы должностных лиц относительно критериев эффективности профессиональной деятельности психолога. Для его определения рассчитывался коэффициент корреляции Спирмена (r_s), позволяющий определить тесноту и направление корреляционной связи между двумя профилями (или иерархиями) признаков. После получения результатов сравнения индивидуальных иерархий критериев эффективности профессиональной деятельности каждого психолога со «своей» группой должностных лиц (ГДЛ), производилось сравнение средних (при помощи *t*-критерия Стьюдента) двух групп психологов: достигших высокого уровня становления – с остальными, входившими в исследуемую выборку (приложение). Полученные данные наглядно отражают значимые различия между этими группами ($t=6,32$, $p<0,01$). В дальнейшем было проведено изучение взаимосвязи общего (интегрального) показателя становления профессиональных компетенций со степенью предметно-ценностного единства (ПЦЕ). Проведённый с этой целью подсчёт величин коэффициентов корреляции по Пирсону показал довольно тесную взаимосвязь оценочных признаков ($r=0,74$, $p<0,01$).

Продолжает констатирующий эксперимент факторный анализ по двум сравниваемым выборкам флотских психологов: успешные психологи и остальные психологи. В результате были выявлены сходные структуры влияния образовательных сред вузов на становление всех уровней профессиональных компетенций: стандартных, ключевых и ведущих. Полученные данные подтвердили, во-первых, изначальное предположение о том, что образовательная среда вуза, где учился будущий флотский психолог, оказывает постоянное, пролонгированное во времени влияние на становление профессиональных компетенций. Во-вторых, показали, что разнообразие получаемых и развиваемых в вузе знаний, умений и навыков актуализирует-

ся у состоявшегося психолога в многообразных ситуациях военно-морской деятельности, формируясь в устойчивые стандартные компетенции. В-третьих, образовательная среда вуза, оказывая влияние на ключевые компетенции, в выборке лучших психологов выравнивается в общей пропорции компетенций, изменяясь от значительного переважа влияния на ключевые компетенции в выборке проходящих становление психологов (всех остальных, в терминах нашего констатирующего эксперимента). Эти результаты можно интерпретировать как естественное, рациональное расходование мотивационного потенциала личности специалиста, проходящего стадии профессионального становления. В-четвёртых, выявлено, что у успешных психологов образовательная среда вуза, где они учились, в своей модальности в большей степени, чем у остальных психологов, соответствует военно-организационной культуре корабля, береговой части флота, прохождению службы флотским психологом. Такое соответствие по сравниваемым выборкам было выявлено: 64% – у успешных психологов и 48% – у остальных.

Обобщающий результат эксперимента получен путём несложной статистической процедуры подсчёта общих долей дисперсии рассмотренных ранее пяти факторов влияния образовательной среды вуза на становление профессиональных компетенций флотского психолога. Доли дисперсий выявленных факторов складывались в три кластера по соответствующим уровням компетенций вне зависимости от «чистоты» влияния: влияние ОС на становление стандартных компетенций – 0,287 (20%) дисперсии; влияние ОС на становление ключевых компетенций – 0,817 (57%) дисперсии; влияние ОС на становление ведущих компетенций – 0,336 (23%) дисперсии.

Выводы

В ходе исследования разработана и апробирована теоретическая модель влияния образовательной среды на становление профессиональных компетенций военного психолога. Определена нелинейная динамика изменения уровней профессиональных компетенций военного психолога под воздействием образовательной среды вуза. Экспериментально выявлены основные взаимосвязи дескрипторов образовательной среды со становлением профессиональных компетенций: 1) дескрипторов интенсивности и доминантности, взаимосвязанных со становлением

стандартных компетенций; 2) устойчивости образовательной среды, эмоциональности, когерентности, обобщённости – связанные со становлением ключевых компетенций; 3) обобщённости, социальной активности, мобильности – связанные со становлением ведущих компетенций.

Эмпирически выявлена преобладающая доля (57%) воздействия образовательной среды вуза на становление ключевых компетенций у успешных флотских психологов в сравнении со стандартными (23%) и ведущими (20%) компетенциями. Налицо противоречие между традиционным восприятием образовательной среды вуза как основы становления стандартных компетенций и эмпирически полученными данными. С одной стороны, понятно, что успешные психологи, находясь на этапе индивидуализации становления профессиональных компетенций или пройдя его, содержательно должны актуализировать потенциал образовательной среды вуза именно в направлении ключевых компетенций. Это имеет место. С другой стороны, видимо, мы столкнулись с малоизученным феноменом использования скрытого потенциала – по сути, ресурса инерционности системы российского образования. Причём в нашем случае речь идёт о положительной составляющей такого ресурса. Именно он на сегодня еще позволяет осуществлять подготов-

ку специалиста без чёткой определённости к будущей должности с её специфическими профессиональными компетенциями. Здесь мы имеем дело с управлением вероятностными методами неопределённым процессом. В связи с этим вызывает уважение, с одной стороны, высокий адаптационный потенциал успешных военных психологов, а с другой – основательность полученного образования в ведущих вузах, осуществляющих подготовку психологов и принявших участие в эксперименте.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Базаров Т.Ю. Социально-психологические методы и технологии управления персоналом организации: Диссерт. д-ра психол. наук. М., 1999.
2. Булгаков А.В. Психологическая теория и практика межгрупповой адаптации (по материалам экспериментального исследования на кораблях ВМФ России). Монография. М.: МГОУ, 2006. 229 с.
3. Булгаков А.В. Психология межгрупповой адаптации на кораблях Военно-морского флота России: Диссерт. д-ра психол. наук. М., 2007.
4. Сыромятников И.В. Становление профессиональной деятельности психолога войсковой части Сухопутных войск. Диссерт. канд. психол. наук. М., 1997.
5. Ясвин В.А. Моделирование образовательной среды. М., 1997.

УДК 159.9:316.356.2-057.875

Григорьева С.И.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ ТИПАМИ СЕМЬИ И МОТИВАЦИЕЙ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ*

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению взаимосвязи типов семьи и мотивации учения студентов-психологов. Она раскрывает особенности типов семьи – родовой и городской нуклеарной, а также рассматриваются параметры, определяющие включённость в семейные отношения. Представлены ведущие мотивы учебной деятельности, соответствующие определённому типу семьи.

Ключевые слова: типы семьи, родовая семья, городская нуклеарная семья, детерминация деятельности, функциональный подход, мотивация учебной деятельности.

S. Grigoryeva
INVESTIGATION OF INTERRELATION BETWEEN THE FAMILY MODEL AND EDUCATIONAL MOTIVATION OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

Abstract. The article deals with interrelation between the family model and educational motivation of students-psychologists. It makes clear the habits of tribal and urban nuclear family models. Parameters for involvement of students into the family relations are considered. The leading educational motives for each family model are presented.

Key words: family models, tribal family,

* © Григорьева С.И.

urban nuclear family, activity determination, functional approach, educational motivation, educational activity motive.

В настоящее время проблема семьи как детерминирующей системы развития личности в нашем государстве приобретает невероятную актуальность, что связано с возникновением нового типа общества. Функция духовно-нравственного развития вновь ложится на семью. Именно поэтому тема значимости и значения семьи в формировании личности человека становится всё более востребованной и актуальной. Назрела настоятельная потребность перехода на качественно более высокий уровень исследований роли семьи в развитии личности. По свидетельству множества исследований, именно она играет самую главную роль в формировании личности – вначале ребёнка, а затем взрослого человека.

На семью как основополагающий фактор социального становления человека указывают такие отечественные и зарубежные исследователи, как С. Кратохвил, Э. Арутюнянц, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий, Е.А. Личко, В.С. Мухина, Е.Т. Соколова, Т.С. Когарян, М. Мид и многие другие.

Родовая система общества обеспечивает не только рождение человека, но и систему его мотивов, смыслов, стремлений и привязанностей, а также играет огромную роль в становлении мировоззрения. А это структурирует жизнь и деятельность каждого человека от рождения до смерти.

Как пишет Кон И. С., на формирование личностных качеств ребёнка влияют не только сознательные воспитательные воздействия родителей, но и общий тонус семейной жизни. Он замечает, что если родители живут большими общественными интересами, это способствует расширению кругозора и у детей, которые из услышанных разговоров взрослых извлекают нередко больше уроков, чем из специальных бесед. То есть ребёнок, взаимодействуя с обоими родителями, интегрирует в себя их кругозор, их культуру, интересы [3, 159].

Рассматривая семью в русле функционально-системного подхода, необходимо отметить, что семья – это система, которая локализует в себе наиболее важные общественные функции, необходимые для первоначального формирования и развития человека.

Говоря о семье, мы должны выделить два типа семьи. Традиционная семья – это довольно мощное образование, включающее не

только супругов и их детей, но также братьев, сестер, дедушек и бабушек, а также множество других родственников, для определения которых в народной культуре существует множество терминов. Это, по сути дела, целостный родовой ствол или клан, образованный множеством людей и включённый в общую этническую систему. И совсем иное образование – это современная городская нуклеарная семья, состоящая только из родителей и детей или вообще из одного или двух человек. Впервые название «нуклеарная» применил к семье американский социолог Ж.П. Мурдок. В нуклеарной семье супруги и их дети составляют ядро взаимоотношений, а кровные родственные связи отходят на второй план.

Традиционная семья – это структура, создающая основу этнической системы. Любые формы деятельности, как производство условий жизни, включаются в логику жизни семьи, обеспечивая её выживание и развитие. Охотится ли человек, ловит ли рыбу или убирает урожай, строит ли что-то – все это определяется интересами семьи. Такая семья, как целостный, широко разрастающийся организм, организует своими потребностями все формы деятельности. Сама же семья направлена на воспроизводство и развитие рода, живёт интересами рождения и воспитания детей, обеспечивает усиление своей этнической системы в природе и в общем пространстве человечества.

Современная городская семья живёт совсем иначе. Она включена в современные формы деятельности и производства, которые сами уже никак не включены в её собственную структуру. Профессиональная деятельность рабочего, учёного или актёра создаёт свои особые пространства взаимоотношений, где люди действуют как участники этих новых форм производства жизни, общаются и создают семьи. Эти семьи формируются в ритмах городской жизни как её малые элементы, но сами семьи не определяют своей глобальной структурой и напряжениями логику организации общей деятельности. Общество и производство лишь включают в себя семью. Профессиональная деятельность захватывает людей своими мотивами и целями, заданными вовсе не семейной организацией. Традиционный тип семьи – это многоуровневая семейная система, лежащая в основе родовых и этнических социальных систем. Она отличается сложными внутрисемейными и межсемейными отношениями, создающими устойчивую структуру общества (рода, этноса, клана). Современный тип семьи – это ло-

кальные семейные системы, включённые в современные формы государственной и профессиональной деятельности. Он отличается от традиционной семьи прежде всего разрушенностью стабильных межсемейных родовых отношений [4, 342].

Традиционный тип жизни создал свои системы мифов и ценностей, сложную культуру отношений, направленную на поддержание семьи и основных функций размножения и воспитания человека, что в итоге обеспечивает жизнь этносов. Веками апробированная система традиций и ценностей семьи организует адекватную схему взаимоотношений и поведения людей. Здесь присутствует уважение к старшим и к опыту предков, культ матери, дома, порядка.

Разрушение же родовой системы оставляет человека, по сути, в мотивационном смысловом вакууме. Поиск смыслов и векторов жизни в разрушенном пространстве мифов часто не приводит к успеху, а ведёт к потере мотивов, росту суицида, к наркомании как форме психического ухода из мира. Э. Кратохвил, Э. Арутюнянц, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий, Е.А. Личко, В.С. Мухина, Е.Т. Соколова, Т.С. Когарян, М. Мид, А.А. Бодалев, В.В. Столин и многие другие – все авторы сходятся во мнении, что семья как первичная социальная система формообразует личность ребёнка. Семья является социальным институтом, в котором индивид приобретает первый социальный опыт, первые навыки общественного поведения. Семья не только формирует и определяет поведение индивида, закладывает эмоциональный план и структуру поведения, которая в значительной мере сохраняется в течение жизни, но она оказывает модифицирующее влияние на поведение в каждый определённый период времени [1, 75].

Формирование личности начинается в семье. Именно в семье, через сложившуюся систему мифов, ценностей, культуру отношений закладывается базисная структура личности, происходит становление её смыслов, мотивов, стремлений, формируются субъектные позиции взаимодействия с другими.

В.К. Шабельников подробно исследует функцию мотивов в усвоении действия и считает, что мотивы выполняют роль структурирующих опор для действия и при определённых условиях они интериоризируются, переходя от внешней мотивации к внутренней. Аналогична и мотивация профессиональной деятельности студентов. Если человек осваивает в профессиональной деятельности

роль исполнителя, то его мотивы могут быть внешние, а если координатора, то ближе к внутренним [5].

В концепции социо-биосферной детерминации личности В.К. Шабельников, творчески развивая идеи Г.В.Ф. Гегеля, Э.В. Ильенкова, В.В. Давыдова, считает, что системный путь анализа в психологии необходимо проводить от общего к частному, от биосферы, общества, семьи – к конкретному ребёнку. «Человек уподобляется заданным ему общественным формам», – пишет В.К. Шабельников [5]. Учебная мотивация первоначально складывается в обществе, а затем, через конкретную семью, задаётся ребёнку. Наша задача – рассмотреть взаимосвязь между типами семьи и мотивацией обучения студентов-психологов.

Семья – это порождение определённого общества и по характеру функционирования и, соответственно, по характеру межличностного взаимодействия. В.К. Шабельников выделяет два типа семей в зависимости от особенностей хозяйственной деятельности [6]. Семьи «жесткого» типа – как правило, моноэтнические с развёрнутым распределением деятельности во взаимодействии (S-потребитель, S-исполнитель, S-оценщик и другие роли). При разрушении родового этноса и потере единого порождающего центра структура семьи переходит в «жидкую» и строится по-разному, в зависимости от того, кто выполняет роль S-потребителя. При этом развёрнутые в базовой родовой семье функции могут совмещаться в семье «жидкого» типа. S-исполнитель может быть и S-оценщиком, и S-координатором своей деятельности в разной степени. Это способствует лучшей адаптации семьи и личности в динамичном мире.

Согласно ранним работам В.К. Шабельникова [7], мотивация не просто побуждает к деятельности. Она, наряду со смыслом, является необходимым структурообразующим компонентом деятельности, запуская её. При этом мотивация изменяется и сама от внешней до внутренней вначале для других, а затем и для себя, то есть происходит процесс интериоризации мотивов. А первоначальным их выразителем и организатором условий формирования выступает взрослый. Но кто этот взрослый в учебной деятельности: учитель, родитель? Кто является значимым взрослым? Кто выполняет роль потребителя результатов учебной деятельности, а следовательно, транслирует и её мотивы? Ведь, по функционально-системному подходу В.К. Шабельникова, именно S-потребитель

изначально структурирует вектор деятельности. Опираясь на исследования Шабельникова В.К., можно сделать вывод, что в родовой семье субъектом деятельности является «семья», а в городской нуклеарной семье – «человек».

Проведённое автором исследование показало, что существует взаимосвязь между типом семьи и мотивом обучения в вузе. Была разработана методика на определение типа семьи – родовая семья или нуклеарная городская семья. Принадлежность к типу семьи определялась на основании параметров оценки включённости в семейные отношения:

- юридически-организационный: численность семьи, компактность проживания;
- функциональная детерминированность в семье: функции в семье, дела, обязанности, интересы;
- эмоциональная связь: забота о близких, взаимопомощь, эмпатия, потребность в общении;
- степень доверия родителям: совместный с родителями анализ ошибок и жизненных проблем.

Для определения мотивов учения использовалась методика Ильиной Т.И. «Исследование мотивации обучения в вузе» и методика Реана А.А. «Изучение мотивов учебной деятельности студентов». По результатам исследования доминирующим

мотивом обучения в вузе является мотив «получение диплома», но значимые мотивы обучения в родовой и городской семье оказались различными. В родовой семье значимым оказался мотив – «приобретение знаний», а в городской нуклеарной семье доминирующий мотив – «овладение профессией». Полученный результат даёт право сделать вывод, что существует зависимость между типами семьи и мотивами обучения студентов, что подтверждает основополагающее и детерминирующее значение семьи в формировании личности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анисимов О.С. Методологическая версия категориального аппарата психологии. Новгород, 1990.
2. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960.
3. Кон И.С. Ребёнок и общество. М.: Академия, 2003.
4. Шабельников В.К. Функциональная психология. Гл. «Социо-биосферная детерминация личности». М., 2004. С. 461.
5. Шабельников В.К. Функциональная психология. Гл. «Формирование мотивации». М., 2004. С. 415.
6. Шабельников В.К. Демократизация Востока: психологические проблемы. «Развитие личности». М., 1997. №1. С. 461.
7. Шабельников В.К. Функциональная психология. М., 2004.

УДК 378

Трубников В.В.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ИМИДЖ ВУЗОВ В МАССОВОМ СОЗНАНИИ*

Аннотация. Имидж вуза рассматривается как важный фактор международного продвижения высшего российского образования. Показана специфика восприятия крупнейших российских и зарубежных вузов абитуриентами, студентами и их родителями.

Ключевые слова: имидж, образование, имидж вуза.

Abstract. Image of the university is considered an important factor in the international promotion of Russian higher education. The specificity of perception of major Russian and foreign universities applicants, students and their parents.

Key words: image, education, image of the university.

V. Trubnikov
INTERNATIONAL IMAGE
OF UNIVERSITIES IN THE MASS
CONSCIOUSNESS

Актуальность исследования психологического обеспечения международного продвижения высшего российского образования обусловлена особой социальной значимостью проблемы в современном обществе. Как среднее, так и высшее образование в России стал-

* © Трубников В.В.

квивается с рядом проблем, среди которых такие, как: поиск эффективных путей управления образованием, повышение качества образования, проблема стандартизации качества образовательных услуг. Серьёзным, хотя и достаточно новым направлением научного поиска, является решение проблем организации рынка образовательных услуг, изучение и управление спросом на образовательные услуги разного вида, привлечение потенциальных абитуриентов, повышение конкурентоспособности образовательных услуг на внутреннем и внешнем рынке и других. Исследования этих проблем создают практическую основу для дальнейшего изучения психологических проблем международного продвижения российских образовательных услуг.

Позитивный международный имидж российского образования необходим для повышения конкурентоспособности российских образовательных структур, привлечения иностранных инвестиций, роста иностранных студентов и аспирантов, увеличения программ международного обмена в сфере среднего, высшего и постдипломного образования. Российское образование призвано не только готовить специалистов для страны, но и максимально способствовать повышению престижа его выпускников на мировой арене, способствовать установлению международных профессиональных контактов, заложенных в годы обучения в России.

Однако учебные заведения сегодняшней России утратили былые высоты их восприятия в мировом пространстве. Это неизбежно ставит перед нами проблему понимания механизмов возможного изменения ситуации и её социально-психологического обеспечения.

Нами в течение 2009-2010 гг. проведены серии исследований имиджа российских вузов на российских и выборках стран ближнего Зарубежья. Объём генеральной выборки – 1158 человек. Выборку составили пять основных групп: абитуриенты (российские и иностранные), студенты (российские и иностранные), родители абитуриентов и студентов (российские и иностранные) и преподаватели вузов (российские и иностранные).

Нами использовались количественные и качественные методы изучения имиджа высшего российского образования.

Исследования показали, что сегодня самым позитивным имиджем обладает Гарвард и Оксфорд, из российских вузов – МГУ и МГТУ им. Баумана. Имидж МГУ представляется наиболее привлекательным для россий-

ских студентов, абитуриентов и преподавателей вузов; лидером по привлекательности является также Московский государственный технический университет имени Баумана (МГТУ), для родителей имидж МГУ и МГТУ привлекателен на одинаковом уровне.

При этом МГУ имеет низкие, по сравнению с другими показателями, значения по шкале **оценка трёхмерного имиджелогического поля**, а у МГТУ имени Баумана все характеристики имиджа оказались примерно на одинаковом уровне. Что касается как ведущих мировых, так и ведущих российских вузов, респондентами всех групп отмечается их крайне низкая доступность, при этом стоит отметить, что для выборки школьников доступность данных вузов всё же выше, чем у других групп.

Часть российских вузов оказывается недостаточно позиционирована на международной арене. Например, Высшая школа экономики, хорошо известная российской выборке, для аудитории ближнего Зарубежья (на примере казахстанской выборки) оказалась неизвестной. Решающим для оценки фактором становится известность вуза – то, насколько он «на слуху». И этот фактор оказывает влияние и на оценку значимости университета, и на его престижность, и на качество даваемого в нём образования (по мнению респондентов).

Интересной является полученная нами закономерность: наиболее престижные виды образования (английское, европейское, американское – по географическому положению; экономическое, юридическое, медицинское – по профилю) оцениваются как малодоступные и не вызывающие доверия (нечестные), а доступные, по мнению абитуриентов, вузы (прибалтийское образование в странах СНГ – по географическому положению; спортивные, художественные, сельскохозяйственные – по профилю) – как несовременные и мало престижные.

Малознакомы для всех изучаемых нами выборок Варшавский университет, Казахтанный национальный университет имени аль-Фараби, Белорусский государственный университет и Киевский национальный университет имени Шевченко. Говоря о направлениях и специфике зарубежных вузов, мы видим, что опрошенные россияне не имеют должного представления о китайских, прибалтийских вузах и большинстве вузов стран СНГ. Среди вполне конкурентоспособных направлений подготовки профессионалов незаслуженно мало информированы абиту-

риенты об образовании в области сельского хозяйства.

Вузом, обладающим наименьшим количеством «неизвестных» характеристик, является Московский государственный университет имени Ломоносова, чуть больше неизвестных характеристик опрошенные написали Оксфорду и Гарварду.

Среди самых недоступных вузов россияне указывают Гарвард, Оксфорд, Сорбонну, Варшавский университет; доступность английского, американского и европейского образования в целом. Самым недоступным вузом России, по нашим данным, является и самый престижный вуз – МГУ имени Ломоносова.

Самый негативный имидж из близкого зарубежья имеет Казахстанский национальный университет имени аль-Фараби (из видов образования по географической принадлежности – образование стран СНГ, из профилей образования – образование в области сельского хозяйства). У них отмечаются как низкие показатели по шкалам «престиж» и «оценка», так и средние показатели «близости-дальности» (с высоким показателем доступности).

Позиции рейтингов получения высшего образования у российских абитуриентов, студентов, родителей и преподавателей не слишком отличаются друг от друга. Рейтинги школьников и абитуриентов практически идентичны – для них главными мотивами получения высшего образования являются (от самого важного к менее приоритетному): **желание личностного развития, стремление получить профессию и необходимость получить диплом**. Несколько иная ситуация прослеживается у родителей и преподавателей вузов: для них ведущей мотивацией получения высшего образования является **стремление совершенствоваться в выбранной профессии**. Диплом о полном высшем образовании также очень важен для испытуемых всех четырёх выборок, а желание занять своё место в обществе, мода и коллектив являются наименее важными типами потребительской ориентации, то есть меньше всего влияют на выбор вуза, специальности или специализации.

Рейтинги же иностранных студентов из ближнего Зарубежья с рейтингами русских студентов не совпадают, то есть отношение к обучению и выбору профессии этих респондентов отличается от отношения к этому русских студентов, школьников и старшего поколения россиян. С учётом того, что образование эти студенты получают у нас, воз-

можно, следует учесть данные различия для лучшей организации и планирования международного учебного процесса.

Так, например, у армянских студентов, обучающихся в РГСУ, после ведущей мотивации на личностное развитие главным является получение диплома. У казахских студентов ведущей мотивацией является желание овладеть профессией и лишь затем – личностное развитие и желание получить диплом.

Китайские же студенты, обучающиеся в РУДН, имеют прямо противоположные цели: главным при получении высшего образования в России является желание следовать моде (этот мотив сильно преобладает над всеми остальными). Затем гражданами Китая движет желание получить образование, чтобы чему-то учиться. Также они получают образование в России, чтобы поднять престиж в собственных глазах и в глазах окружающих. Незначимой мотивацией получения высшего образования является внедрение (то есть после его получения в России собираются остаться далеко не все) и личностное развитие (желание совершенствовать себя не приоритетно для данной группы).

У опрошенных наиболее положительное и полное представление существует о преподавателях и студентах российских вузов. Удивление вызывает лишь то, что преподаватели российских вузов чаще всего оцениваются как **малообщительные и обладающие низким уровнем общей культуры**.

Преподаватели российских вузов достаточно позитивно оценивают качества преподавателей европейских вузов. О преподавателях американских и азиатских вузов значимой информации в исследовании получено не было.

В массовом сознании россиян вполне сформирован имидж отечественных студентов. О представителях европейских вузов у российских абитуриентов и студентов существует определённое (хотя и более простое) представление, а о студентах американских и азиатских вузов представления нет.

По мнению родителей, студенты и российских, и европейских, и американских вузов **очень общительны и активны**, при этом американские студенты видятся им как достаточно **образованные**, а **консервативность** европейских студентов осталась для респондентов загадкой.

Преподаватели представляют студентов российских вузов с такими доминирующими чертами: **активность, профессиональная компетентность, толерантность, достаточно**

высокий уровень интеллекта, а также низкая общительность и уровень культуры. О студентах европейских и американских вузов респондентам не известно ничего, кроме толерантности американцев и культурного уровня европейцев, отмеченных как выраженные качества. Студенты азиатских вузов рассматриваются как **активные, толерантные, культурные, но малообщительные.**

В целом имидж современных вузов строится не на основе привычных рекламных ходов. Можно отметить, что в основном опрошенные обращаются к интернет-ресурсам, и только родители самым используемым источником считают специализированную литературу для абитуриентов. Интересным является ещё и тот факт, что только преподаватели вузов в качестве главных источников информации о вузе считают телевидение и психологов-консультантов. Малополезны в представлении всех выборок оказались те источники, в задачи которых входит привлечение студентов: члены приёмной комиссии, индивидуальная работа с потенциальным абитуриентом и собеседование, участие в выставках и ярмарках по образованию и реклама на подготовительных курсах. В остальном же выбор источников достаточно стабилен у всех четырёх выборок: сайт в Интернете, друзья, родители, студенты вуза, дни открытых дверей, печатные издания для поступающих в вузы, при этом студенты чаще предпочитают друзей (в качестве информаторов), а родители и преподаватели – студентов и сотрудников вуза.

Наименее популярными источниками информации являются наружная реклама, радио, слухи, участие в выставках, рекламные мероприятия, реклама на подготовительных курсах. Мало полезной была оценена информация из рекламы на транспорте и рекламы на упаковках.

В целом можно отметить, что, несмотря на то, что большее число опрошенных проживают в России, зачастую в качестве диплома, который наиболее ценится в их стране, они выбирали диплом иностранного вуза. Так, в тройке наиболее предпочитаемых дипломов у всех четырёх выборок присутствует Гарвард и Оксфорд. Высокие значения имеет и ведущий вуз Франции – Сорбонна. Место проживания большинства респондентов повлияло, по нашему мнению, на то, что самым востребованным дипломом у студентов, родителей и преподавателей оказался диплом МГУ (у школьников этот диплом оказался на втором месте после диплома Оксфорда).

Ценным дипломом по-прежнему является диплом МГТУ имени Баумана (во всех четырёх выборках он в пятёрке «лидеров»), при этом родители считают его вторым после диплома МГУ.

Мало ценятся, по мнению респондентов всех выборок, дипломы Киевского национального университета, Белорусского государственного университета, Варшавского университета, Казахстанского университета (кроме респондентов Казахстана), Московского государственного художественно-промышленного университета имени Строганова, Московской государственной консерватории имени Чайковского, Российского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, Московского педагогического государственного университета. Это вузы, имеющие хороший рейтинг среди профессионального сообщества и явно недостаточное позиционирование в массовом сознании.

Наиболее ценным после российского образования отечественными выборками признаётся европейское, английское и американское образование – в разном порядке все эти виды образования были названы среди четырёх наиболее ценных. Самым непопулярным (по мнению родителей и преподавателей – не ценным вообще) является прибалтийское образование. Китайское образование и образование стран СНГ находятся приблизительно на одинаковом уровне, по мнению большинства респондентов.

Выше всего по популярности сегодня представители изучаемых выборок оценивают экономическое образование. Ценным является, по мнению большинства, и техническое, и юридическое образование – они находятся в тройке «лидеров» (незначительное исключение составляет выборка преподавателей, считающая, что медицинское образование более ценно по сравнению с юридическим), при этом экономическое и юридическое образование, хотя и является модным и престижным, у подавляющего большинства опрошенных родителей и преподавателей не вызывает доверия. Высоко ценится у представителей всех опрошенных медицинское образование.

Малоценно спортивное образование и образование в области сельского хозяйства. Объяснением этого мы видим сложившийся в обществе стереотип, что «в спортивные вузы поступают те, кого нигде не берут» и «сельское хозяйство сейчас не модно».

Можно сказать, что существует имиджологическая связь между представлениями о

качествах студентов и преподавателей вузов. Например, профессиональная компетентность, общительность, активность, толерантность, консерватизм, образование, уровень интеллекта и культуры студентов и преподавателей в нашем исследовании являются взаимосвязанными величинами. Наибольшая связь наблюдается между представлениями о толерантности преподавателей и студентов российских вузов, их консерватизме и уровне интеллекта.

В нашей работе найдены значимые различия в представлениях в мужской и женской выборке. Можно сказать, что девушки-старшеклассницы ценят в выбираемых вузах престижность и качество образования в большей степени, чем юноши, при этом они более ориентированы на заграничное обучение.

В выборке студентов также обнаружены значимые различия, показывающие большую значимость различных параметров разных видов образования для девушек. Можно сказать, что в группе студентов девушки больше, чем юноши, оценивают уже не только престижность, но и доступность и честность того или иного вуза, где можно получить образование. Студенты по сравнению со школьниками больше придают значения профессионализму вуза, остаются значимыми показатели престижа учебного заведения. Для девушек эти показатели среди студентов более важны, чем для юношей.

Значимые различия по показателям образования в группе мужчин-родителей чаще всего обнаруживались по показателю «доступности».

При анализе различий между иностранными студентами (РУДН) и российскими студентами найдены следующие статистически значимые различия, указывающие на то, что для студентов-иностранцев из РУДН некоторые признаки отдельных вузов оказались более значимыми: фундаментальность и честность Гарварда; модность Оксфорда; честность и доступность Пекинского университета; фундаментальность, высокопрофессиональность, модность, доступность, современность и международный уровень МГУ; честность и престижность КНУ; «хорошесть», доступность и современность Варшавского университета; фундаментальность, доступность, честность, международность РУДН; престижность и международность МГТУ имени Баумана; элитность, качественность и международный уровень ВШЭ; модность, качественность, высокопрофессиональность экономического образования,

доверие к РУДН; высокопрофессиональность спортивного образования.

Российские студенты выше, чем казахстанские, оценивают ведущие зарубежные вузы, такие, как Оксфорд, Гарвард, Сорбонна, Гейдельбергский университет по уровню престижа, профессионализма, качества образования, соответствия международным стандартам и современности, а также доступности и честности. Российские студенты выше оценивают профессионализм Киевского национального университета, Белорусского государственного университета, Варшавского университета; уровень доверия к этим вузам у российских студентов также выше. Интересно, что Казахстанский университет российские студенты рассматривают выше, чем казахстанские по всем параметрам престижности, близости / дальности, оценки, кроме честности – по этому показателю значимых различий нет.

Российские студенты, в отличие от казахстанских, склонны считать МГУ более доступным и честным, а РГСУ более доступным и современным. РУДН для российских студентов является более качественным и честным, МГТУ им. Баумана более модным и внушающим доверие, а ВШЭ – более доступной. ГИТИС для российских студентов выглядит более модным, элитным и при этом честным и доступным. МПГУ российские студенты считают более элитным и отвечающим международным требованиям, чем казахстанские, а РГМУ – более доступным. Не найдено значимых различий между представлениями российских и казахстанских студентов о Тимирязевской академии, Университете им. Строганова, Московской консерватории, Университете физической культуры и спорта.

Российские студенты высоко оценивают российское образование, отмечая его модность, престижность, современность. Английское образование для российских студентов является более модным, фундаментальным, внушающим доверие, качественным, хорошим, престижным, честным, современным, находящимся на международном уровне, элитным. Образование, полученное в других странах Европы, российские студенты считают более честным, современным, фундаментальным, качественным, хорошим, высокопрофессиональным, престижным. Китайское, так же, как и американское образование, оценивается российскими студентами выше, чем казахстанскими по всем пунктам престижности, близости / дальности, оцен-

ки. Прибалтийское образование, так же, как и образование в странах СНГ, имеет в глазах российских студентов более высокие оценки по всем показателям, кроме доступности.

В целом российское образование имеет достаточно позитивный имидж, но всё же соответствующим показателям зарубежного высшего образования испытуемыми приписываются ещё более высокие значения.

Самый низкий уровень имиджа российского образования в сравнении с зарубежным имиджем присутствует у группы родителей. Особенно высоким оказался имидж зарубежного образования в группе российских студентов. Меньше представлений как о российском высшем образовании, так и о зарубежном высшем образовании – у абитуриентов российских школ. Стоит отметить, что и преподаватели российских вузов выше оценивают высшее образование других стран, правда, у данной выборки достаточно сильны нейтральные представления как о российском, так и о зарубежном высшем образовании.

Студенты-армяне, обучающиеся в России, и казахстанские школьники и студенты считают более позитивным имидж высшего образования других стран. Единственной группой, для которой имидж российского образования выше, чем имидж зарубежного образования, оказалась группа студентов-китайцев: позитивно оценили российское и зару-

бежное образование одно и то же количество опрошенных, но негативный образ высшего зарубежного образования у них встречается в три раза чаще, чем российского образования.

Если же сравнивать имиджи разных стран, то имидж высшего образования стран Восточной Европы и стран бывшего СССР, в целом, уступает имиджу российского образования.

В целом современное российское высшее образование более половины опрошенных оценивают положительно, однако имидж российских вузов не достигает в массовом сознании опрашиваемых уровня зарубежного образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Волков В.Т., Волкова Н.Ю., Четырева Л.Б. Основные направления высшего образования в современной России // Современный гуманитарный ин-т: образовательное пространство. Самара, 2000. Вып.2. С.7-16.
2. Волов В.Т., Четырова Л.Б., Волкова Н.Ю. Перспективы развития высшего образования в России // Наука, искусство, образование на пороге III тысячелетия: материалы II Междун. н.конгресса г. Волгоград, 6-8 апр. 2000. Волгоград, 2000. Т.1. С.175-177.
3. Галумов Э.А. Международный имидж современной России: Политологич.анализ: диссерт. д-ра политол. наук. М., 2004. С. 433.

УДК 159.923.2-057.875

Логинова В.В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ РОССИЙСКОГО ВУЗА*

Аннотация. На многообразном экспериментальном материале (17 экспериментов, охвативших за 14 лет более 1000 иностранных студентов и 100 российских преподавателей) раскрыто содержание психологических детерминант профессионально-личностного становления. Доказано, что доминирующей является область метадетерминант, носящая чётко выраженный этнопсихологический характер и содержательно раскрывающаяся в психологических особенностях той или иной этнической группы студентов. Интердетерми-

нанты представлены в результатах воздействия на профессионально-личностное становление образовательной среды российского вуза, опосредованы, прежде всего, её возможностями. Интрадетерминанты оказывают непосредственное воздействие на становление будущего профессионала, проявляются в результатах обучения в вузе, опосредованных структурой учебной мотивации и последующего профессионального самоопределения.

Ключевые слова: психологические детерминанты, профессионально-личностное становление, образовательная среда, этноп-

* © Логинова В.В.

сихология, обучение, учебная мотивация, профессиональное самоопределение.

V. Loginova

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF VOCATIONAL PERSONAL FORMATION OF FOREIGN STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A RUSSIAN UNIVERSITY

Abstract. In diverse experimental data (17 experiments that have engulfed at least 14 years more than 1000 foreign students and 100 Russian teachers) The content of the psychological determinants of vocational and personal development. It is proved that the dominant region is metadeterminant which bears a distinct ethno-psychological nature and content revealed in the psychological characteristics of an ethnic group of students. Interdeterminant presented in the results of the impact on vocational and personal formation of the educational environment of a Russian university, is mediated primarily its capabilities. Intradeterminant have a direct impact on the formation of future professional, manifested in the results of university studies, mediated by the structure of academic motivation and subsequent professional self.

Key words: psychological determinants, vocational personality formation, educational environment, ethnic psychology, learning, learning motivation, professional self-determination.

Изучение проблемы становления будущего специалиста в вузе занимает важное место в современной отечественной педагогической психологии [5; 6; 10; 11; 14; 17; 20]. Психологические детерминанты профессионально-личностного становления иностранных студентов в российском вузе являются основой концептуальной модели исследования, проводимого нами с 1996 по 2009 г. в России среди студентов китайской и арабской национальностей 6 государственных вузов Москвы, Воронежа, Владивостока, Калуги. В общей сложности исследованием было охвачено 1148 человек, из них 1043 иностранных студента (523 арабских и 515 китайских студентов) и 105 российских преподавателей. Всего было проведено объединённых единым замыслом 17 частных экспериментов и корреляционных исследований на выборках от 12 до 250 участников.

Исходными теоретически обоснованными принципами изучения и управления профессионально-личностного становления иностранных студентов в образовательной среде российского вуза являются взаимосвязанные группы принципов.

1. Принципы, нацеленные на изучение личности и профессионализма, во-первых, разработанные в историко-эволюционном подходе в психологии личности А.Г. Асмолова [1], во-вторых, принципы деятельностного подхода [3; 4; 7].

2. Принципы, традиционно применяемые в ходе этнопсихологического исследования, реализуемые во взаимодополнении стандартного этнопсихологического и кросскультурного исследований [11; 12; 15; 16; 19].

3. Специфические принципы, используемые в этнопсихолого-педагогическом исследовании для изучения и управления психологическими явлениями в поликультурной и многонациональной образовательной среде. Данные принципы выявлены нами в ходе анализа научных источников по педагогике и педагогической психологии, в которых объектом исследования являлись или иностранные студенты, или студенты различных российских этнических групп, обучающиеся в отечественных университетах. Кроме того, были проанализированы исследования Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолова и других исследователей, составляющие основу теории гуманизации и гуманитаризации воспитания и обучения; положения научных трудов П.И. Пидкасистого, В.А. Сластёнина, А.М. Столяренко в области комплексного изучения социальных и педагогических явлений; методология системного подхода и теория этнопедагогического подхода, реализованные в исследованиях в области зарубежной педагогики Б.Л. Вульфсоном, А.Н. Джуриным, З.А. Мальковой, Н.Д. Никандровым, Ф.Л. Ратнер, J. Armstrong, F. Barth, R. Brubaker, D. Lawton, E. Hobsbown, T. Ranger и другими исследователями. Эта, третья, группа принципов сформулирована нами. В неё входят: **1) принцип осознания этнокультурной среды**, не только связывающей студента – «будущего профессионала» с родной страной, но и формирующей самодисциплину, способствующей успешной социализации в стране обучения; **2) принцип диалога ментальностей и разнообразия культур в условиях многонациональности и многоконфессиональности**, необходимый для обеспечения сохранения безопасности как в образовательной среде российского вуза, так и в будущей профессиональной деятельности; **3) принцип этнокультурной компетентности**, позволяющий глубже понять причины поведения представителей иных этнических групп, что способствует повышению культуры межнациональ-

ных отношений и этнической толерантности личности в современном обществе.

Кратко модель психологических детерминант профессионально-личностного становления иностранных студентов в российском вузе может быть представлена следующим образом [9].

1. Интрапсихологические детерминанты. Объективные критерии (характеризуют соответствие личности будущего специалиста требованиям профессии). Показатель – «нормативная успешность осуществления учебной деятельности (внешняя, формальная, результативная)». Индикаторы: успеваемость и облученность, положение в учебной группе, в системе межличностных отношений ближайшего социального окружения, социальный статус, авторитет. Методики: изучение документов, экспертный опрос, анкета, наблюдение, беседа. Показатель – «приобретаемая профессиональная квалификация, развитие профессионально важных качеств в ходе учебно-практической деятельности в вузе». Индикаторы: точность, скорость выполнения, полнота выполнения операций, отсутствие ошибок, мера обобщения и освоения, степень уверенности, самостоятельность, наличие творчества, инновации, профессиональная направленность, профессиональная обучаемость. Методики: изучение документов, экспертный опрос, анкета, наблюдение, беседа. Субъективные критерии, характеризующие степень соответствия профессии требованиям личности будущего специалиста, его профессиональная позиция. Показатели: удовлетворённость избранной специальностью, профессиональное самоопределение, дополнительные показатели профессиональных психических состояний. Индикаторы: удовлетворённость профессиональным выбором, удовлетворённость обучением, профессиональная идентичность, профессиональная позиция, уровень психической напряжённости, психологический комфорт, ощущение самореализации и самоактуализации. Методики: изучение документов, экспертный опрос, анкета, наблюдение, беседа, тестирование.

2. Интерпсихологические детерминанты. Критерий – «образовательная среда российского вуза» в показателях «дескрипторы образовательной среды». Индикаторы: модальность, широта, интенсивность, осознаваемость, устойчивость, обобщённость, эмоциональность, доминантность, когерентность, социальная активность, мобильность образовательной среды, изучается методика экспертной оценки университетской образо-

вательной среды В.А. Ясвина.

3. Метапсихологические детерминанты. Критерий – «этнопсихологические особенности взаимодействия на уровне личности» в показателях: 1) восприятие партнёров по взаимодействию и общению (индикаторы: оценка качеств, наиболее характерных для своей и чужой этнической группы; методики Д. Катца и К. Брейли, парных сравнений Г. Терстоуна, процентная методика Дж. Брайема); 2) индивидуально-личностная желательность вида и типа взаимодействия (индикаторы: эмоциональная оценка желаемого взаимодействия и поведения; методика изучения этнических стереотипов Д. Пибоди); 3) дистанция личности во взаимодействии (индикаторы: симпатии и антипатии, различия в степени близости, личной интегрированности в отношениях; измеряется шкалой «социальной дистанции» Э.Богардуса); 4) эмоциональный характер отношения к взаимодействию (индикаторы: амбивалентность, выраженность, направленность эмоционально-когнитивного компонента этностереотипа, измеряются тестом отношений Г.У. Кцоевой-Солдатовой [15]); 5) индивидуально-личностная идентификация взаимодействия (индикаторы: роли, позиции, способы взаимодействия и поведения; измеряются методикой «множественной идентификации» В.Ф. Петренко); 6) индивидуально-личностные характеристики взаимодействия (индикаторы: мотивационно-поведенческие, когнитивные, эмоциональные, рефлексивно оценочные, регуляторные, продуктивные характеристики, – изучаются с помощью «бланкового теста» анализа качеств личности А.И. Крупнова [8]). Критерий «этнопсихологические особенности взаимодействия на уровне группы студентов другой национальности» выражен в показателях: 1) общие характеристики взаимодействия (индикаторы: доминантность – подчинённость, агрессивность – дружелюбность и т. д. – измеряются методикой диагностики межличностных отношений Т. Лири); 2) направленность взаимодействия (индикаторы: внешняя и внутренняя направленность – измеряются методикой выявления уровня субъективного контроля Е. Ксенофоновой); 3) социальная адаптированность членов в группе (индикатор – уровень адаптации, измеряется методикой изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга); 4) ценностные ориентации (индикаторы: структура ценностей, возможности сплочения и конфронтации – измеряются методикой изучения ценностных ориентаций Е. Фанталовой); 5) способы

регулирования взаимодействия (индикаторы: направленность на собственные интересы или на интересы другого – измеряются методикой выявления стратегий поведения К. Томаса); 6) социально-психологические характеристики взаимодействия (индикаторы: мотивационно-поведенческие, когнитивные, эмоциональные, рефлексивно-оценочные, регуляторные, продуктивные характеристики – изучаются с помощью «бланкового теста» анализа качеств личности А.И. Крупнова). Критерий «Этнопсихологические особенности взаимодействия на уровне группы российских преподавателей» представлен в показателе «межгрупповая адаптация», который имеет индикаторы характеристик ситуации межгрупповой адаптации, стратегий межгрупповой адаптации, которые изучаются авторской адаптацией бланка анализа ситуаций межгрупповой адаптации (АСМГА), опросника по определению стратегий межгруппового взаимодействия [4].

На основе модели предложена программа исследования, в которую входят: а) теоретико-методологические основы, в качестве которых должны выступать научные положения, принципы, подходы и концепции отечественных и зарубежных учёных, позволяющие правильно осмыслить и описать влияние этнопсихологии и образовательной среды российского вуза на профессионально-личностное становление иностранных студентов; б) специфические объект, предмет, цель, задачи и гипотезы исследования; в) основной замысел, позволяющий обнаружить у иностранных студентов психологические особенности, динамику, типологию профессионально-личностного становления через выявление различий во взаимодействии с другими субъектами образовательного процесса, форм его осуществления, выявление специфики влияния на этот процесс как этнопсихологических особенностей иностранных студентов, так и образовательной среды российского вуза; г) обоснованный диагностический инструментарий исследования по уровням изучения.

Для обобщения полученных результатов, их интегрирования, получения целостного представления об изучаемом психологическом явлении традиционно используются теоретически обоснованные индексы [13]. Так, количественной мерой профессионально-личностного становления иностранного студента в образовательной среде российского вуза, позволяющей оценить вероятность успешного становления, является индекс «устойчивости профессионально-личност-

ного становления иностранного студента в образовательной среде российского вуза». Для этого может быть рассчитан показатель устойчивости (УПЛС).

$$Y_{\text{ПЛС}} = Y_{\text{Проф.}} + Y_{\text{ОС}} + Y_{\text{Этно.}}$$

$$\text{где } Y_{\text{Этно.}} = Y_{\text{Этно.-Л}} + Y_{\text{Этно.-ГР}} + Y_{\text{Этно.-РП}}$$

Индекс устойчивости может быть получен в результате агрегирования индексов: $Y_{\text{Проф.}}$ – устойчивость процесса профессионально-личностного становления иностранного студента в образовательной среде российского вуза в области действия интрапсихологических детерминант, определяющих соответствие личности будущего специалиста требованиям профессии и степень соответствия профессии требованиям личности будущего специалиста, его профессиональную позицию; $Y_{\text{ОС}}$ – устойчивость процесса профессионально-личностного становления иностранного студента в образовательной среде российского вуза в области действия интерпсихологических детерминант, определяемых дескрипторами образовательной среды российского вуза; $Y_{\text{Этно.}}$ – устойчивость процесса профессионально-личностного становления иностранного студента в образовательной среде российского вуза в области действия метапсихологических детерминант, определяемых как сумма разноуровневых показателей этнопсихологических особенностей взаимодействия иностранного студента: на уровне личности ($Y_{\text{Этно.-Л}}$), на уровне своей группы студентов ($Y_{\text{Этно.-ГР}}$), на уровне межгрупповой адаптации с группой российских преподавателей ($Y_{\text{Этно.-РП}}$).

Введение индекса устойчивости позволит более наглядно, чётко, структурированно представить результаты проделанной опытно-экспериментальной работы, выйти на более высокий уровень обобщения. Ведь особенностью настоящего эмпирического исследования является, во-первых, объёмность диагностического комплекса, большая временная затратность на его проведение, определённая сложность взаимодействия, связанная с языковыми и культурологическими барьерами; во-вторых, многообразие и некоторая внешняя мозаичность получаемых результатов, которые требуют структурирования и наглядности в представлении

результатов; в-третьих, явная практическая направленность интерпретации результатов после применения индекса устойчивости профессионально-личностного становления для управления этим процессом со стороны руководства университета и заказчика (некоторые иностранные студенты обучаются за государственный счёт и за счёт общественных организаций).

Экспериментально доказано, что доминирующей является область метадетерминант, носящая чётко выраженный этнопсихологический характер и содержательно раскрывающаяся в психологических особенностях той или иной этнической группы студентов. Интердетерминанты представлены в результатах воздействия на профессионально-личностное становление образовательной среды российского вуза, опосредованы, прежде всего, её возможностями. Интрадетерминанты оказывают непосредственное воздействие на становление будущего профессионала, проявляются в результатах обучения в вузе, опосредованных структурой учебной мотивации и последующего профессионального самоопределения.

Изучение мотивации китайских и арабских студентов показало, что у первых она более высокая, чем у вторых (среди «успешных» респондентов китайцы и арабы составляют соответственно 87% и 13%, а среди «менее успешных» – соответственно 48% и 52%). Кроме того, у китайских в большей степени преобладают мотивы получения знаний и самоактуализации, а у арабских – социальные мотивы и мотивы безопасности.

В ходе исследования были выявлены различия в степени выраженности общественно значимых целей у представителей обеих этнических общностей. Наибольшие из них относятся к достижению общественного признания (91% – у китайских и 36% – у арабских студентов), занятиям предпринимательством и коммерцией (соответственно 17% и 49%), обретению хороших и верных друзей (62% и 92%). В целом, китайские студенты стремятся внести свой вклад в достижение общей цели, а также лучше устроить общее дело. Арабские же ориентируются, прежде всего, на заботу об окружающих и близких людях, на стремление всячески помочь им.

Что же касается лично значимых целей, то на первый план у арабских студентов оказались выдвинутыми следующие: намерения как можно больше взять от жизни и улучшить своё материальное положение, стремление быть нужным (любимым)

человеком, устройство семейной жизни. У китайских же студентов данные ценности выражаются через обретение самостоятельности и независимости, совершенствование себя и своих личных качеств. Вместе с тем наибольшие различия в их проявлении были обнаружены по таким признакам, как развитие интуиции и воображения, а также новых интересов и склонностей (у китайских студентов – 86%, 92%, 83% и у арабских – 63%, 70%, 66% соответственно).

Изучение результатов исследования авто- и гетеростереотипов китайских и арабских студентов показало, что: 1) их этностереотипы в отношении китайцев выглядят более убедительными; 2) автостереотипы и китайцев, и арабов носят более позитивный характер, чем их гетеростереотипы; 3) при положительных оценках китайские студенты более категоричны, чем при отрицательных, тогда как арабские студенты склонны давать расплывчатые ответы.

Область совпадений авто- и гетеростереотипов в отношении китайских студентов составляет 23 характеристики (67,6%), а несовпадений – 11 характеристик (32,4%). Количественная разница же направленности оценок в них весьма незначительна – китайские студенты дают негативные оценки по 6 позициям (17,6%) и позитивные по 28 (82,4%), а арабские – по 7 (20,6%) и 27 (79,4%) соответственно. Качественный анализ показал, что и китайские, и арабские студенты единодушно дают положительные оценки по 24 позициям, а отрицательные – лишь по трём. В остальных семи случаях их мнения различаются: там, где китайские студенты дают положительные характеристики, оценки арабов негативны, и наоборот. Можно в целом сказать, что авто- и гетеростереотипы студентов в отношении китайцев достаточно близки и содержат преимущественно положительные характеристики.

Китайские студенты представляют себя миролюбивыми; скорее уравновешенными, чем неуравновешенными; серьёзными, вежливыми, аккуратными, осторожными, отзывчивыми, щедрыми, уверенными; скорее зависимыми, чем независимыми; скованными; скорее пассивными, чем активными. А арабские студенты считают их скорее миролюбивыми, чем агрессивными; самоуверенными, аккуратными, серьёзными; скорее смелыми, чем трусливыми; скорее вежливыми, чем грубыми; скорее жалостливыми, чем жестокими; отзывчивыми, негостеприимными; скорее щедрыми, чем скупыми; незави-

симыми, раскованными; скорее лицемерными, чем откровенными.

Область совпадений авто- и гетеростереотипов в отношении арабских студентов составляет 16 характеристик (45%), а несовпадений – 18 (55%). Количественная же разница направленности оценок в них очень велика – китайские студенты дают негативные оценки по 18 позициям (52,9%) и позитивные по 17 (%), а арабские – по 3 (8,8%) и 31 (91,2%) соответственно. Все негативные оценки китайских студентов носят недостаточно определённый характер: то есть респонденты склоняются скорее к негативному полюсу, чем к позитивному в своих суждениях, но они и не категоричны при этом.

Арабские студенты представляют себя приятными, прощающими, щедрыми, трудолюбивыми, хозяйственными, обладающими чувством юмора, скованными, деликатными; скорее откровенными, чем скрытными. А китайские студенты считают их скорее агрессивными, чем миролюбивыми; скорее грубыми, чем вежливыми; скорее ленивыми, чем трудолюбивыми; хитрыми, щедрыми, жестокими, робкими; скорее бестактными, чем тактичными.

Таким образом, различия в содержании этнических стереотипов китайских и арабских студентов объясняются своеобразием их ценностных отношений, что подтвердило и специально проведённое исследование роли атрибутивных механизмов в их взаимодействии и поведении. На основе полученных данных можно утверждать, что в сфере взаимодействия китайских и арабских студентов этнические атрибуты включаются с особой силой в двух случаях: во-первых, при наблюдении поведения, не соответствующего нормам их этнической группы; во-вторых, тогда, когда в рамках этого поведения можно зафиксировать проявление «типичных» черт, которыми воспринимающий субъект наделяет всю этническую группу воспринимаемого участника взаимодействия.

Сравнительный анализ социальной дистанции китайских и арабских студентов показал, что у первых она очень велика тогда, когда это касается всех контактов, кроме тех, которые относятся к внутривузовскому взаимодействию. Иными словами, китайские студенты в межэтническом общении в большинстве случаев предпочитают представителей только своей этнической группы. То же самое можно сказать и об арабских студентах. Однако социальная дистанция у последних, хотя и достаточно большая, но в два

раза меньше, чем у китайских.

Комплексное этнопсихологическое исследование показало, что у китайских студентов в ходе взаимодействия преобладают определённые стратегии поведения – соперничество (36,5%) и сотрудничество (27,5%), но могут иметь место также компромисс (24%), приспособление (7%) и избегание (5%), а у арабских – приспособление (45%) и избегание (19%) при наличии также компромиссов (16%), сотрудничества (15,5%) и соперничества (4,5%). Было выявлено: у арабских студентов значительно более высокое среднее значение коэффициента групповой адаптации в моноэтнической группе по сравнению с китайскими – соответственно 45,2% и 27,7%. В полиэтнической же группе у арабских студентов коэффициент групповой адаптации значительно ниже (30,7%), что свидетельствует об их более низкой конформности в отношениях с носителями чужой культуры, чем у китайских студентов, о проявлении определённой агрессивности арабов в иноэтнической среде. Это не осуждается, так как считается, что они вынуждены так поступать, тем самым защищая своё «я». Китайцы же должны, при таких же переживаниях, ещё и сохранять своё национальное достоинство. Данный результат подтверждает и изучение характера фрустрации в процессе взаимодействия, которое выявило, что ведущим способом реагирования на ситуацию переживания у арабских студентов является фиксация сознания на препятствии (50%), тогда как у китайских преобладает фиксация сознания на самозащите (56,5%). По направленности у арабских студентов преобладает интропунитивное (50%), а у китайских – экстрапунитивное (70%) поведение.

Именно здесь и проходит грань этнопсихологической детерминации в образовательной среде. Если арабские студенты, в соответствии с их национальной традицией, прежде чем действовать, должны предварительно согласовывать своё предстоящее поведение и с установленными нормами, и с мнением старших (авторитетов), то у китайских студентов здесь проявляется специфическое отличие. Они тоже ориентируются на авторитетное мнение старших, но должны при этом, соблюдая «золотую середину», учитывать не только общественные (групповые) интересы, но и сохранять «собственное лицо».

Межличностные отношения в китайской группе строятся с преобладанием конвенционально-сотрудничающего и покорно-застенчивого типов межличностных отношений

с достаточно умеренными показателями по октантам ответственно-великодушного, недоверчиво-скептического и независимо-доминирующего поведения. Это означает, что китайским студентам, с одной стороны, присуще уважительное отношение к другим людям с элементами почтительности и чинопочитания, стремления зарекомендовать себя в глазах окружающих в хорошем свете. С другой стороны, у них явно присутствует достаточно высокое самомнение, что подтверждается, в частности, и показателями высокой интернальности их поведения на среднем уровне. В межэтническом же взаимодействии китайских студентов в образовательной среде российского вуза эта тенденция сохраняется. В тоже время она носит не столько эгоцентрический, враждебный характер, выражается в стремлении показать интеллектуальное превосходство одной нации над другой: более старой, умной, обременённой вековыми традициями над молодой, а поэтому более невыдержанной.

В арабской группе межличностные отношения выстраиваются с учётом, во-первых, умеренных показателей по всем октантам методики Т. Лири с преобладанием покорно-застенчивого и зависимо-послушного стиля межличностных отношений с другими людьми, и, во-вторых, при явном присутствии ответственно-великодушного и конвенционально-сотрудничающего поведения. Что означает: им присущи скромность, застенчивость, склонность брать на себя чужие обязанности. Они испытывают потребность в получении помощи и доверия со стороны окружающих. Но в то же время стремятся к тесному взаимодействию со своей национальной референтной группой, к дружелюбным отношениям с её представителями, готовы им помогать и брать на себя ответственность.

Это их поведение детерминировано такими особенностями их психологии, как склонность к подчинению, конформность и стремление к компромиссам внутри своей моноэтнической среды. Данный факт подтверждается выводами стандартного этнопсихологического исследования проявлений их инициативности и, несомненно, положительно коррелирует с характеристиками их национально-психологических особенностей, которые можно найти у других исследователей.

Исследование показало, что в межэтническом взаимодействии с другими людьми арабские студенты становятся более уверенными в себе, почти полностью отказываются

от зависимо-послушного поведения, проявляют самостоятельность, стремятся к доминированию в межличностных отношениях. У них при этом начинает проявляться стремление к независимости суждений, упорство в отстаивании собственной точки зрения. Основными мотивами их поведения в этом случае становятся сохранение ими собственного достоинства и отстаивание национальных интересов.

Для подтверждения дополнительной гипотезы исследования был проведён анализ образовательной среды российских вузов. Проводился качественный анализ истории, миссии, стратегической программы развития, результатов самообследования, аккредитации и других материалов документальных источников, включая ресурсы Интернета, а также экспертной оценки, проведённой преподавателями, обучающими китайских и арабских студентов. В ходе исследования были использованы наработки, методики, разработанные В.А. Ясвиным [9] и его учениками, адаптированные к нашим задачам. Результатом такого анализа стали следующие выводы.

Во-первых, все вузы имеют значительное сходство: длительную историю своего развития, насчитывающую минимум 47 лет (РУДН); подготовка иностранных студентов в них ведётся не менее 25 лет (Калужский филиал МВТУ им. Н.Э. Баумана); вектор развития вузов вполне определён и в обязательном порядке включает в себя систему обучения иностранных студентов, пропорционально задачам вуза. Во всех вузах ведётся подготовка специалистов инженерного, технического профилей. Во-вторых, имеются значительные различия: территориальное расположение и ресурсное обеспечение, мировой и российский рейтинг среди вузов, состав преподавателей и т. д., – определяемые в дескрипторах образовательной среды. В-третьих, произведённая оценка модальности университетской среды группой экспертов (по 12-15 преподавателей каждого вуза) показала, что университетская среда всех обследованных вузов была в целом квалифицирована как догматическая среда пассивной зависимости.

Выявлено, что китайские и арабские студенты различно воспринимают широту образовательной среды. Более высокие баллы оценки китайскими студентами параметра широты образовательной среды российских вузов достигаются за счёт существующей долгие годы и в последнее время интенсивно восстанавливаемой системы обмена студен-

тами и педагогами между нашими странами. Китайские студенты высоко оценивают программу выездных мероприятий (путешествия, экскурсии, посещение учреждений культуры). Широта материальной базы по-разному оценивается арабскими и китайскими студентами, что связано с разной степенью доступа к библиотеке, компьютерным классам и т. д. в различных вузах и возможностью пользоваться предоставленными услугами (хотя различия не достигают статистически значимых при $p < 0,05$). Преподаватели данный дескриптор оценивают приблизительно в равной степени, не отличимой от иностранных студентов.

Полученные результаты показывают, что арабские студенты высоко (по сравнению с другими параметрами – различия со всеми параметрами значимы, как минимум, при $p < 0,05$) оценивают параметр **интенсивности образовательной среды**. Видимо, это обуславливается восприятием форм преподавания и объёма изучаемого материала, а также субъективно воспринимаемым высоким уровнем требований к иностранным студентам. Интенсивность образовательной среды китайскими студентами в целом оценивается так же, как и российскими преподавателями.

Анализ количественных оценок параметров образовательной среды показал, что арабские и китайские студенты российских вузов наиболее высоко оценивают такие параметры, как устойчивость и мобильность, а наиболее низко – эмоциональность. Оценки параметров среды студентами в целом сопоставимы с соответствующими оценками квалифицированных внешних экспертов. Очевидны существенные различия субъективного восприятия университетской среды китайскими студентами. Более высоко ими оценивается широта, осознаваемость, эмоциональность образовательной среды. Выявлены специфические особенности восприятия образовательной среды российского вуза арабскими студентами: ими высоко оценивается интенсивность и обобщённость, очень низко – мобильность образовательной среды.

Поскольку в основу экспертной процедуры была заложена субъективная оценка широкого спектра образовательных (развивающих) возможностей университетской среды, полученные результаты свидетельствуют о значительной включённости иностранных студентов во все аспекты университетской жизнедеятельности, то есть об их большей субъективной активности. Характерно также, что в подавляющем большинстве случаев

значения показателей средовых параметров по оценке иностранных студентов или превышают аналогичные показатели по оценке российских преподавателей, или являются средним между группами китайских и арабских студентов. Данный факт указывает на значимый адаптирующий ресурс образовательной среды российских вузов, на способность и умение преподавателей работать с различными этническими группами студентов.

Динамика профессионально-личностного становления представляет собой совокупность этапов адаптации и индивидуализации, графически представляет собой \cup -образную кривую по показателям критериев интрапсихологических детерминант. Профессионально-личностное становление у китайских студентов проходит медленнее в стадии адаптации, у арабских студентов – медленнее в стадии индивидуализации. Такая динамика содержательно раскрывается через сравнительный анализ результатов действия метапсихологических детерминант, формирующих этнопсихологические особенности профессионально-личностного становления иностранных студентов.

Типология профессионально-личностного становления по критерию личность/профессионализм состоит из девяти возможных соотношений уровней сформированности личности и уровня развития профессионализма. Типология выстроена на результатах стандартизации данных по выборке проведённого реального эксперимента. Выборка была составлена из 150 студентов (по 75 китайцев и арабов 12 учебных групп по 6 групп каждой национальности) 3-х российских университетов (КФ МВТУ, РУДН, ДГТУ). Измерение показателей профессионально-личностного становления производилось у студентов 3-го курса, причём эти показатели были агрегированы в индекс устойчивости профессионально-личностного становления иностранного студента в образовательной среде российского вуза – УПЛС.

Коэффициенты в следующей формуле получены нами в ходе пятилетнего лонгитюдного экспериментального исследования, проводимого в Калужском филиале МВТУ им. Баумана на выборке 4 учебных групп 50 иностранных студентов (по 25 китайцев и арабов соответственно) и 15 российских преподавателей. После обычных для процедуры агрегирования математических преобразований, с учётом значимости выделенных детерминант профессионально-личностного становления иностранного студента в обра-

зовательной среде российского вуза, формула агрегированного **индекса «устойчивости профессионально-личностного становления иностранного студента в образовательной среде российского вуза»** имеет вид:

$$\begin{aligned}
 Y_{\text{ПЛС}} = & 0,17 \text{ Ч } Y_{\text{Проф.}} + 0,13 \text{ Ч } Y_{\text{ОС}} + \\
 & +(0,22 \text{ Ч } Y_{\text{Этно.-Л}} + 0,18 \text{ Ч } Y_{\text{Этно.-ГР}} + \\
 & + 0,1 \text{ Ч } Y_{\text{Этно.-РП}})
 \end{aligned}$$

Дальнейшее применение индекса УПЛС показало, что числовой показатель индекса иностранного студента находится в промежутке числовых значений от 3,2 до 8,7 (рабочая часть шкалы). Вариация числовых значений индекса устойчивости профессионально-личностного становления позволила выявить границы срыва профессионально-личностного становления иностранного студента в образовательной среде российского вуза ($2,1 < \text{УПЛС} < 3,9$), в которых вероятность срыва резко возрастает (95% из 100% случаев). Данный показатель может быть назван индексом «детерминированного срыва профессионально-личностного становления иностранного студента в образовательной среде российского вуза».

Устойчивое профессионально-личностное становление:

- конструктивно-устойчивые (традиционные): А-1 – высокий уровень развития личности / низкий уровень становления профессионализма ($7,7 < \text{УПЛС} < 8,7$); Б-1 – средний уровень развития личности / низкий уровень становления профессионализма ($5,3 < \text{УПЛС} < 6,2$) – традиционное, желаемое и одобряемое этническим и профессиональным сообществом поведение будущего специалиста, не вызывающее проблем при выполнении традиционных студенческих обязанностей в ситуации стабильности;

- активно-деструктивные: В-3 – низкий уровень развития личности / высокий уровень становления профессионализма ($2,1 < \text{УПЛС} < 3,9$) – осознанное девиантное поведение студента, уход в иной вид деятельности или расторжение контракта с российским вузом; возможно и криминальное поведение студента;

- стабильно-деструктивные: В-1 – низкий уровень развития личности / низкий уровень становления профессионализма ($2,1 < \text{УПЛС} < 3,9$) – сочетание низкого уров-

ня развития личности с низкой усвояемостью профессиональных норм может привести к неосознаваемому стабильному девиантному поведению во всех формах его проявления, поведению по негативному «образцу», при этом самоконтроль в действиях личности практически будет отсутствовать.

Неустойчивое профессионально-личностное становление:

- деструктивно-неустойчивые: В-2 – низкий уровень развития личности / средний уровень становления профессионализма ($2,1 < \text{УПЛС} < 3,9$); Б-3 – средний уровень развития личности / высокий уровень становления профессионализма ($2,1 < \text{УПЛС} < 3,9$) – сложный прогноз поведения, наиболее высокая зависимость от ситуационных факторов;

- конструктивно-неустойчивые (активные): А-3 – высокий уровень развития личности / высокий уровень становления профессионализма ($5,3 < \text{УПЛС} < 6,2$); А-2 – высокий уровень развития личности / средний уровень становления профессионализма ($6,3 < \text{УПЛС} < 7,6$); Б-2 – средний уровень развития личности / средний уровень становления профессионализма ($4,0 < \text{УПЛС} < 5,2$) – поведение и действия, необходимые при нестабильной, неопределённой ситуации.

Представленная типология может лишь ориентировочно указывать на тенденции в поведении иностранных студентов. Она требует доработки с позиции уточнения наиболее активных типов личности. Вместе с этим данная типология позволяет качественно раскрыть содержание индекса УПЛС, определить психолого-педагогическую, психокоррекционную или организационную стратегии работы со студентами деструктивных типов.

Таким образом, эмпирически были выявлены закономерности профессионально-личностного становления иностранных студентов в образовательной среде российского вуза. **Во-первых**, закономерность доминантного воздействия метадетерминант, основное содержание которых определяют этнопсихологические особенности иностранных студентов, представленные в личностном, групповом и межгрупповом взаимодействии субъектов образования и определяемые – а) в показателях межличностного взаимодействия: восприятие и эмоциональное отношение к другим, желательность вида и типа взаимодействия, межличностная дистанция, идентификация взаимодействия, инициативность; б) в показателях внутрigrуппового взаимодействия: специфические этнопсихологические характеристики группы иностранных

студентов, её направленность, адаптированность студентов в группе, их ценностные ориентации, способы регулирования и другие социально-психологические характеристики внутригруппового взаимодействия; в) в показателях межгруппового взаимодействия, главной психологической характеристикой которого является межгрупповая адаптация. **Во-вторых**, закономерность воздействия интердетерминант, выражающаяся в соответствии или комплементарности образовательной среды российского вуза и этнопсихологических особенностей иностранных студентов. **В-третьих**, закономерность формирования профессиональной направленности, опосредованной изменением структуры учебной мотивации в вузе и последующим профессиональным самоопределением.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М., 2001.
2. Булгаков А.В. Психологическая теория и практика межгрупповой адаптации. Монография. М.: Изд-во МГОУ, 2006. 228 с.
3. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: Изд-во МГУ, 1976. 150 с.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: Курс лекций. М., 1996.
5. Гусякова Н.И. Психологические механизмы становления и развития профессионального сознания студентов педвуза: Автореф. диссерт. д-ра психол. наук: 19.00.07. Курск, 2009.
6. Иванова М.А. Социально-психологическая адаптация **иностраннх студентов** к высшей школе России: диссерт. д-ра психол. наук: 19.00.05. СПб., 2001. 353 с.
7. Климов Е.А. Как выбирать профессию. М., 1990.
8. Козлова Н.В. Личностно-профессиональное становление в условиях вузовского образования: акмеориентированный подход: Автореф. диссерт. д-ра психол. наук: 19.00.13. Томск, 2008.
9. Крупнов А.И. Об изучении и формировании базовых свойств личности. М.: РУДН, 1999. 423 с.
10. Логинова В.В., Булгаков А.В. Психологические особенности и профессионально-личностное становление иностранных студентов в образовательной среде российского вуза. Монография. М.: Изд-во МГОУ, 2009. 412 с.
11. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
12. Мухина В.С. Личность. Мифы и реальность (альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты) /В.С. Мухина. Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. 1072 с.
13. Налчаджян А. А. Этнопсихология. СПб.: Питер, 2004. 381 с.
14. Носс И.Н. Профессиональная психодиагностика: Психологический отбор персонала: Учебно-методическое пособие для студентов и практических психологов. М., 2009.
15. Орлова Е.А. Формирование психологической готовности к педагогическому общению у будущих учителей: диссерт. д-ра психолог. наук: 19.00.07. Тула, 1998.
16. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1998. 389 с.
17. Стефаненко Т.Г. Социальная психология этнической идентичности: Диссерт. д-ра психол. наук. М.: МГУ, 1999.
18. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды. М., 2006.
19. Шамионов Р.М. Внешние и внутренние детерминанты личности в процессе ее социализации: Диссерт. д-ра психол. наук: 19.00.05. Саратов, 2002.
20. Шпет Г.Г. Психология социального бытия. Воронеж: НПО МОДЕК, 1996. 342 с.
21. Шумская Л.И. Личностно-профессиональное становление студентов в процессе вузовской социализации: Автореф. диссерт. д-ра психол. наук: 19.00.05. СПб., 2005.
22. Ясвин В.А. Психологическое моделирование образовательных сред // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 4. С. 79-88.

УДК 159.922.8

Чайко Е.А.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ*

Аннотация. В статье приводятся результаты анализа уровня и видов агрессивности, а также уровня самооценки у юношей и девушек в возрасте 18-20 лет. Для обработ-

ки результатов применялись статистические методы: U-критерий Манна-Уитни, корреляционный и качественный анализ. Ключевой точкой анализа выступает проблема гендерных особенностей агрессивности. Поднимает

* © Чайко Е.А.

ся вопрос о специфике агрессивности студентов с разным уровнем самооценки. Важность подобного рода исследования, в особенности – юношеского возраста, очевидна: самосознание обретает собственные уникальные черты и создаёт предпосылки для самореализации и социальной активности, в этот период возрастает сложность и дифференцированность образа Я.

Ключевые слова: юношеский возраст, гендерные особенности, агрессивность, самооценка, «Я-концепция».

E. Chayko

GENDER PECULIARITIES OF STUDENT` AGGRESSION AS CONSISTENT WITH DIFFERENT LEVELS OF SELF-CONCEPT

Abstract. The article contains the results of analysis of level, types of aggression and of the level of self-concept among adolescents of both genders at the age from 18 to 20. For result processing following methods were used: Mann-Whitney U-test, correlated and qualitative tests. The key point of analysis is the problem of gender peculiarities of aggression. The article considers the problem of specificity of student`s aggression as consistent with different levels of self-concept. The importance of such research in relation to adolescents is obvious – self-consciousness acquires its own unique features and creates preconditions for self-actualization and for social activity, during this period the complexity and differentiation of self-image raises.

Key words: adolescense, gender peculiarities, aggression, self-concept, «self-image».

В последние годы всё больше внимания уделяется исследованию агрессивности, самооценки, характера, темперамента – как в отдельности, так и во взаимосвязи. Связано это как с развитием возрастной проблематики в психологии, так и с гендерной проблематикой.

Агрессивность имеет качественную и количественную характеристики. Как и всякое свойство, она имеет различную степень выраженности: от почти полного отсутствия до её предельного развития. Каждая личность должна обладать определённой степенью агрессивности [11, 188].

Подростковый и юношеский возраст – сенситивные периоды для формирования и становления перспективы, системы жизненных целей человека. Юношеский возраст является стадией онтогенетического развития между подростковым возрастом и взрос-

лостью. Особенности агрессивного поведения юношеского возраста – это результат влияния биологических и социальных предпосылок развития конкретного индивида в определённых условиях.

Одним из важнейших личностных феноменов является самооценка. В словаре под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского приведено определение: «самооценка – оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей» [9, 139]. А.А. Деркач называет самооценку «системообразующим компонентом „Я-концепции”» [3, 141]. «Я-концепция» – это личностная структура более сложного уровня, совокупность представлений о себе или, как говорит Ф. Райс, «сознательное когнитивное восприятие и оценка индивидом самого себя» [10, 221]. К. Окум и С. Сэфай пишут: «мы можем считать юность «...» уникальным этапом когнитивного взросления, важная функция которого – построение жизнеспособной теории самого себя» [10, 221].

Многозначность понятия «самооценка» может порождать различные терминологические противоречия, но, так или иначе, самооценка играет важную роль для существования и развития личности. И.И. Чеснокова отмечает, что «в процессе саморегулирования поведения в различных видах социального взаимодействия самооценка непрерывно развивается, корректируется, углубляется и дифференцируется» [12, 131].

В связи с развитием гендерной проблематики как в психологии, так и в других науках, встаёт вопрос о необходимости изучения специфики личностной и эмоциональной сферы мужчин и женщин в разные возрастные периоды.

Объектом нашего исследования является структура личности и самооценка как оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей, а также агрессивность как свойство личности.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования результатов в работе психологической службы Центров и образовательных учреждений.

Цель работы – изучить гендерные особенности агрессивности студентов с разным уровнем самооценки.

Для достижения цели были поставлены следующие **задачи**:

- 1) изучить и сравнить уровень и виды агрессивности у юношей и девушек;
- 2) исследовать уровень самооценки у

юношей и девушек;

3) провести анализ полученных данных и интерпретацию результатов.

Для определения уровня агрессивности у юношей была применена методика «бланкового теста «Агрессивность»» А.И. Крупнова и методика диагностики агрессивности А. Ассингера. Для исследования особенностей самооценки испытуемых использовались: методика «Вербальная диагностика самооценки личности» и методика «Интегральная самооценка личности «Кто я есть в этом мире»». Численность выборки: юноши – 45 человек и девушки – 45 человек в возрасте 18-20 лет.

Наше исследование основывается на **целостно-функциональном подходе** доктора психологических наук, профессора Российского университета дружбы народов А.И. Крупнова к изучению свойств личности. Согласно данному подходу, каждое свойство личности (в том числе и агрессивность) включает в себя **личностные** (мотивационные, когнитивные, продуктивные признаки, обусловленные социальными факторами развития) и **индивидуальные** характеристики (динамические, эмоциональные, регуляторные признаки, обусловленные темпераментом, особенностями нервной системы, то есть природными задатками). **Личностные** и **индивидуальные** характеристики функционально связаны между собой. Таким образом, агрессивность как черта личности представляет собой сложную функциональную систему, которая содержит единство инструментально-динамических и мотивационно-смысловых составляющих и включает следующие биполярные компоненты: **установочно-целевой компонент** (общественно значимые цели – лично значимые цели); **мотивация** (социоцентризм – эгоцентризм); **когнитивный компонент** (осмысленность – осведомлённость); **продуктивный компонент** (предметность – объектность); **динамический компонент** (эргичность – аэргичность); **эмоциональный компонент** (стеничность – астеничность); **регуляторный компонент** (интернализм – экстернализм); **рефлексивно-оценочный компонент** (операциональные трудности – личностные трудности) [7, 3-8].

Полученные данные (**U-критерий** Манна-Уитни) свидетельствуют о том, что существуют достоверные различия между выборкой юношей и выборкой девушек по таким параметрам, как:

- **социоцентрическая направленность агрессивности ($p \leq 0,05$):** девушки рассматривают агрессивность как способ предупредить

правонарушение, намерение защитить другого человека, оградить от неприятностей, помочь;

- **эгоцентрическая направленность агрессивности ($p \leq 0,01$):** демонстрируя агрессию, юноши руководствуются стремлением наказать виновного за причинённый ущерб, проучить обидчика;

- **осведомлённость о последствиях агрессивного поведения ($p \leq 0,01$):** при этом агрессивность понимается девушками как черта характера или свойства темперамента, как врождённое или генетически заданное свойство личности;

- **осмысленность агрессивности ($p \leq 0,01$):** в данном случае агрессивность расценивается девушками как ненависть к окружающим, намерение причинить ущерб или зло другому человеку;

- **социальная значимость агрессивности ($p \leq 0,01$):** юноши рассматривают агрессивность как возможность быстрее достичь поставленной цели и успешнее выполнить намеченные планы;

- **личностная значимость агрессивного поведения ($p \leq 0,01$):** при этом юноши относятся к агрессивности как к возможности почувствовать себя сильнее и независимее, доказать собственную правоту в споре, добиться признания среди друзей и близких;

- **физическая агрессия ($p \leq 0,01$):** юноши считают возможным ответить агрессией, если кто-то ударит их, выразить гнев, ударив кулаком по столу;

- **аффективность агрессивного поведения ($p \leq 0,01$),** которая проявляется в хлопанье дверями при сильном возбуждении, вспышках гнева, порче вещей;

- **рефлексивность агрессивного поведения ($p \leq 0,01$):** типичными для агрессивности являются угрызения совести за содеянное и сожаление по поводу проявленной агрессивности.

Таким образом, агрессивность юношей отличается эгоцентрической направленностью (побуждения, вызванные желанием проявить свои возможности и способности, стремлением быть независимым, улучшить материально благополучие и т.п.), социальной и личностной значимостью, высокой аффективностью и рефлексивностью. У девушек преобладает социоцентрическая направленность агрессивности (побуждения, связанные с чувством долга, стремлением реализовать намерения других людей, помочь им, заслужить уважение, лучше освоить профессию и т.п.), осведомлённость о последствиях агрес-

сивности и осмысленность собственного агрессивного поведения.

Как показало исследование агрессивности (по методике А. Ассингера), её уровень выше у юношей, в том числе физический её компонент (по методике А.И. Крупнова): высокий уровень агрессивности (юноши – 37,8%, девушки – 28,9%) – $p \leq 0,05$.

Проведённый корреляционный анализ (коэффициент корреляции по Спирмену) свидетельствует о том, что для девушек агрессивность (методика диагностики агрессивности А. Ассингера и методика «Интегральная самооценка личности») связана как с вербальной самооценкой, так и с оценкой собственных личностных качеств, таких, как интеллект, доброта, уверенность в себе, общительность, принципиальность, искренность, смелость, привлекательность и счастье. Таким образом, для девушек агрессивность оказывается способом удовлетворения не только лично значимых потребностей (обретение уверенности в себе, осознание собственной привлекательности), но и средством реализации социально значимых намерений (об этом свидетельствует признание в себе доброты, которую приписывают себе девушки с высоким уровнем агрессивности).

Полученные корреляционные данные свидетельствуют о том, что быть активными и уверенными в себе девушкам помогает как вербальная, так и физическая агрессия (данные методики А. Ассингера). Оба вида агрессии положительно связаны также с оценкой девушками собственного интеллекта, общительности, смелости, привлекательности, счастья. Вербальная агрессия, к тому же, позволяет им быть более принципиальными. В то же время данные корреляционного анализа свидетельствуют о том, что агрессивность как личностная черта имеет скорее эгоцентрическую направленность, чем социцентрическую.

Установлено также, что самооценка девушек связана с интернальным полюсом, что говорит о стремлении подавить агрессию, не демонстрировать её вовне. Самооценка обнаруживает прямую линейную зависимость как с аффективным, так и с рефлексивным полюсом агрессивного поведения, и обратную – с личностными трудностями.

Выраженность личностных трудностей отрицательно сказывается не только на общей самооценке девушек, но и на частных: на оценке интеллекта, доброты, уверенности в себе, общительности, смелости, привлекательности. Операционные трудности не ока-

зывают такого негативного влияния на общую и частные самооценки у девушек.

Однако при анализе полученных данных оказалось, что при физической агрессии у юношей выше уровень вербальной самооценки, а также оценки собственного интеллекта, доброты, уверенности в себе, общительности, принципиальности, искренности, смелости, привлекательности, счастья. При вербальной агрессии юноши склонны завышать как общую самооценку, так и уровень доброты, общительности, принципиальности, искренности, смелости, привлекательности. Эти же показатели самооценки у юношей выше в случае преобладания аффективного полюса агрессивности.

Вызывает интерес тот факт, что у юношей негативное влияние на общую и частные самооценки оказывают **операционные трудности**. Операционные трудности обнаруживают обратную связь с показателями вербальной самооценки, общительности, принципиальности, искренности, смелости, привлекательности, счастья. Личностные трудности, напротив, положительно коррелируют с показателями вербальной самооценки, интеллекта, доброты, уверенности в себе, общительности, принципиальности, искренности, смелости, привлекательности, счастья.

Корреляционный анализ свидетельствует о том, что между агрессивностью и самооценкой у юношей и девушек существует линейная зависимость. Так, у девушек агрессивность (по Ассингеру) коррелирует как с общей самооценкой, так и с оценкой уровня собственного интеллекта, доброты, уверенности в себе, общительности, принципиальности, искренности, смелости, привлекательности и счастья. У юношей наблюдается статистически значимая положительная связь между физической агрессией и общей самооценкой, а также оценкой уровня своего интеллекта, доброты, уверенности в себе, общительности, принципиальности, искренности, смелости, привлекательности, счастья. Показатель вербальной агрессии у юношей положительно коррелирует с общей самооценкой, с уровнем доброты, общительности, принципиальности, искренности, смелости и привлекательности.

В связи с этим можно предполагать, что агрессивность воспринимается юношами и девушками как положительный признак, так как позволяет им достичь внутренней устойчивости и реализовать свой личностный потенциал в обществе.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что агрессивность нередко оказывается средством, позволяющим лицам юношеского возраста преодолевать собственные внутренние проблемы (в значительной степени за счёт социального окружения).

Таким образом, в ходе анализа мы пришли к следующим выводам.

1. Существует прямая связь между агрессивностью и самооценкой у юношей и девушек.

2. Во взаимосвязи агрессивности и самооценки проявляются гендерные различия. У девушек общая агрессивность положительно коррелирует с общей самооценкой и частными самооценками. У юношей физическая и вербальная разновидности агрессивности положительно коррелируют с общей самооценкой и частными самооценками.

3. Гендерные различия взаимосвязи самооценки и агрессивности свидетельствуют о разной роли агрессивности в развитии самосознания. У девушек агрессивность может быть средством разрешения внутреннего конфликта, у юношей – способом поведения, признаком импульсивности, средством воздействия на других людей.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бендас Т.В. Гендерная психология. СПб.: Питер, 2006. 431 с.
2. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия и контроль. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 512 с.
4. Деркач А.А. Самооценка как структурообразующая процесса акмеологического развития // Мир психологии, 2005. № 3. С. 139-145.
5. Комусова К.Г., Шляхта Н.Ф. Влияние агрессивности личности на становление самооценки в юношеском возрасте / В кн.: Самореализация личности в современных социокультурных условиях: Материалы Всероссийской научно-практической конференции: в 3 т. Тольятти: ТГУ, Гуманитарный институт, 2007. Т. 3: Возрастные аспекты самореализации личности. 286 с.
6. Комусова К.Г., Шляхта Н.Ф. Гендерные особенности взаимосвязи уровня самооценки и агрессивности / В кн.: Личность в межкультурном пространстве: Материалы IV Международной конференции, посвящённой 50-летию Российского университета дружбы народов. М., РУДН, 19-20 ноября 2009 г. Ч. II. М.: РУДН, 2009. С. 201-204. 555 с.
7. Крупнов А.И. Психодиагностика свойств личности и темперамента // МГУДТ, 2007. С. 34-37.
8. Крупнов А.И. Комплексные исследования свойств личности: научная школа А.И. Крупнова: Сборник научных статей, посвящённый 70-летию А.И. Крупнова. М.: РУДН, 2009. С. 3-8. 439 с.
9. Нечепуренко Т.В. Специфика агрессивности как системно-функциональной черты личности. Комплексные исследования свойств личности: научная школа А.И. Крупнова. Сборник научных статей, посвящённый 70-летию А.И. Крупнова. М.: РУДН, 2009. С. 252-259. 439 с.
10. Психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1999. С. 139. 400 с.
11. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2000. С. 221. 624 с.
12. Чайко Е.А. Теоретические подходы к исследованию агрессивности / В кн.: Личность в межкультурном пространстве: Материалы IV Международной конференции, посвящённой 50-летию Российского университета дружбы народов. М., РУДН, 19-20 ноября 2009 г. Ч. II. М.: РУДН, 2009. С. 188. 555 с.
13. Чеснокова И.И. Особенности развития самосознания / И.И. Чеснокова // Принцип развития в психологии. М., 1988. С. 131.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

УДК 159.922.74

Резванцева М.О.

РАЗЛИЧИЯ В СТРАТЕГИЯХ ОЦЕНОК У ПОДРОСТКОВ ИЗ ЦЕНТРАЛЬНОАЗИАТСКОГО И СЕВЕРО-ЗАПАДНОГО РЕГИОНОВ СНГ*

Аннотация. В статье теоретически обосновывается гипотеза о существовании региональных различий в оценочных стратегиях подростков. При помощи методики матричного анализа было выявлено, что у подростков Северо-Западного региона СНГ оценки интрапсихичны, преобладает оценочная стратегия ассимиляции к группе. А у подростков Центральноазиатского региона – аккомодация к группе одноклассников и оценки интерпсихичны.

Ключевые слова: региональные различия, оценочные стратегии, ассимиляция и аккомодация к группе, резонансность, интра- и интерпсихичность оценок.

М. Rezvantzeva

ASSESSMENT STRATEGY DIFFERENCES IN ADOLESCENTS FROM CENTRAL-ASIAN AND NORTH-WEST REGIONS OF THE CIS

Abstract. The article lays out theoretical foundation for the hypothesis of regional differences in adolescents' assessment strategies. Matrix analysis is used to show that in the North-East region of the CIS adolescents have mostly intrapsychic assessment types and adopt strategies of assimilation in a group. In the Central region, however, accommodation to the group and interpsychic assessments are more prevalent.

Key words: regional differences, assessment strategies, assimilation and accommodation to the group, resonance, intra- and interpsychic assessments.

В нашем исследовании изучается взаимосвязь региона проживания субъектов с различными оценочными стратегиями у подростков. По данным М. Вебера, Э. Дюркгейма, К. Маркса, К.Г. Юнга, Дж. Голда, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, У. Бренфенбрэннера, М. Коула, Р. Шведера и других исследователей, деятельность и психика человека зави-

сят от средовых влияний. Рассмотрим, как именно регион проживания подростков определяет его оценочную стратегию.

По мнению Дж. Брунера, существует различный набор действий испытуемых при опознании объектов в процессе решения задач, а именно – различия в проверке предварительных гипотез. «Стратегия – это некоторый способ приобретения, сохранения и использования информации, служащий достижению определённых целей в том смысле, что он должен привести к определённым результатам» [Брунер 2009, 540]. Стратегии оценки вырабатываются как необходимый набор действий при взаимодействии с минимальным количеством объектов и позволяют субъекту уверенно и стереотипно действовать с ними. Брунер выделяет две различных стратегии, используемые субъектом для оценки: целостная (или «фокусировка») и локальная (или «парциально сканирующая»), которые отличаются уровнем обобщения проверяемой гипотезы. Испытуемые Брунера категоризировали фигуры на карточках, определяя признаки класса по цвету, форме, числу и т. д. Автор рассматривает преимущественно когнитивные оценки объектов.

Возникает вопрос о причинах различий оценочных стратегий, выявленных у испытуемых. Брунер объясняет это соответствием объёма памяти количеству учитываемых субъектом признаков. Так, при малом числе признаков их легко запомнить, и испытуемые применяют целостную стратегию оценки. С увеличением переменных объёма памяти недостаточно, что приводит к последовательной обработке стратегией сканирования. На наш взгляд, выявленное различие в стратегиях оценки определяется не только сложностью объекта и физиологическими возможностями памяти. Ведь существовали целостные принципы объяснения мира философами античности, при этом отдельные при-

* © Резванцева М.О.

знаки рассматриваемого Логоса во много раз превышали возможности памяти субъекта. По-видимому, различия в стратегиях оценки можно объяснить с учётом более целостной деятельности субъекта и его отношения к ней.

Опираясь на идеи Л.С. Выготского о системном и смысловом строении сознания, Л.И. Божович – о своеобразии целостной личности, А.В. Запорожца и его учеников – об опережающей роли эмоционально-смысловой регуляции когнитивных процессов, мы рассматриваем категоризацию объектов с позиции субъекта. Речь идёт об исследовании стратегии оценки некоторых личностных характеристик объектов. А.Н. Леонтьевым сформулировано положение о существовании в сознании объективного значения понятия и его субъективного личностного смысла для отдельного человека. С учётом этого, появляется возможность рассматривать процесс категоризации или оценки с позиции субъекта, как личностную характеристику. А личность, согласно положениям Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, А.В. Петровского, О.А. Карабановой и других исследователей, формируется в особой социальной ситуации развития как интерпсихическое образование, вначале внешнегрупповое, а затем – собственно субъектное. В итоге можно предположить, что стратегии личностных характеристик оценок подростков из разных регионов СНГ будут различны в зависимости от преобладающих социальных мотивов деятельности в рассматриваемом регионе.

Испытуемыми выступили по 250 подростков из географически разных регионов, а именно: центральноазиатских (Алма-Аты и Кызыла) и северо-западных городов СНГ (Москвы и ближайшего Подмосковья). В начале рассмотрим различия данных регионов и их влияние на социальные мотивы деятельности людей. А затем – эмпирические результаты определения преобладающих оценочных стратегий подростков из разных регионов СНГ.

По данным зарубежных (М. Вебера, Э. Дюркгейма, Л. Арта, Г. Зиммеля, Р. Парка, Л. Вирта, Тацуно Ш. и других) и отечественных (Богатырёва В.Р., Дридзе Т.М., В.Л. Каганского, Д.М. Замятина, Могилевского Р.С., Нефёдовой Т.Г., Трейвина А.И., Сулова Ю.А., Лебедева П.Н. и других) исследователей, современные города характеризуются как открытая система, возникающая в результате структурного и культурного кризиса традиционного общества, часто сопровождающая

ся внешним «вызовом»: угрозы извне, резкого снижения притока ресурсов, замедления метаболизма. «Город потребляет ресурсы более широкой системы, но перерабатывает их, изменяя тем самым внешнюю материальную и социокультурную среду. Город живёт и развивается, пока он продуцирует что-то новое. «...Социокультурные изменения осуществляются в рамках процесса урбанизации» [Пирогов С.В. 2003, 45].

Итак, существенной чертой города является уровень урбанизации (Э. Дюркгейм, Л. Вирт, А. Лефевр, Э.В. Сайко). В нём создаются внутренние и внешние механизмы обмена веществом и информацией между частями самого города и между городом и внешним миром. Современные города различаются географическим положением, степенью урбанизации капитала и ролью города в международном разделении труда, выражающейся в размерах города, количестве населения, развитии промышленности, транспорта, средствами связи, учреждениями науки и культуры и т. д. Являясь точкой бифуркации, города психологически мотивируют и организуют деятельность близлежащих регионов, задавая ей новые смыслы. Развитие городов обусловлено историческим развитием страны.

Рассматриваемые нами города Центральноазиатского и Северо-Западного регионов СНГ различаются по степени урбанизации. Города Кызыл (плотность населения – 200 чел/кв. м.) и Алма-Ата (плотность населения – 342,8 чел/кв.м.) имеют центрально-материковое расположение, географически удалены от крупных торговых путей Европы и Азии. Исторически создавались как приграничные центры России. Развитие промышленности связано с эвакуацией в советский период крупнейших металлургических заводов в Алма-Ату. В связи с недостатком природных ресурсов (воды, электроэнергии, газа, сырья) в настоящее время этот город развивается как научный и культурный центр Казахстана. Кызыл, в связи с удалённостью от центра и неразвитостью железнодорожного сообщения, остаётся административным, культурным и финансово-юридическим центром Тувы с небольшим развитием промышленности. Поэтому данные города можно считать среднеурбанизированными, находящимися на начальном уровне капиталистического развития.

Москва (плотность населения – 10 527 000 чел/кв. м.) и Фрязино (плотность населения – 52 980 чел/кв. м.) расположены на Северо-Западе СНГ и традиционно являются точкой пересечения товаров и капитала из

Европы в Азию. Москва возникла как приграничная усадьба на пересечении торговых путей. В настоящее время имеет развитую промышленную и транспортную систему, является крупнейшим научным финансовым и управленческим центром России. Для этого региона характерна зрелая и монополистическая стадия развития. Москва (с ближайшим Подмосковьем) является крупным мегаполисом, городом-регионом с высоким уровнем урбанизации и концентрации капитала и активно участвующем в международном разделении труда.

По данным социологов (М. Вебер, Э. Дюркгейм, Л. Арт, Г. Зиммель, Р. Парк, Л. Вирт) и социальных психологов (К. Линч, С. Милграм 2000, Дж. Голд), городская среда воздействует на человека двояко: с одной стороны, представляет больше возможностей для индивидуального выбора жизненного пути, личностного роста и самореализации, а с другой стороны – способствует нарушению взаимоотношений с другими людьми, делая их более формальными, прагматичными и поверхностными. В психологии, согласно идеям Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, психика формируется в деятельности, которая в свою очередь детерминирована существующими в обществе социальными отношениями. И общество, как социальный субъект, задаёт определённые социальные мотивы деятельности большинству населения, первоначально транслируя их в городах как точке бифуркации определённой территории.

В различные исторические периоды потребности общества различны. В.К. Шабельников показывает, что взаимодействие человека с окружающим миром, с биосферой меняется на протяжении веков; и определяющим является наличие биосферных ресурсов, которое в конечном итоге определяет характер деятельности и психики человека. «Мотивы жизни несут в себе энергию детерминации человека. Природа мотивов раскрывается через изучение сил и процессов, формирующих людей. Детерминирующие силы и напряжения определяют векторы жизни и логику борьбы в те или иные эпохи» [Шабельников В.К. 2006, 3].

В родовых периодах истории человек функционирует слитно с биосферой, и основными социальными мотивами деятельности являются мотивы рождения детей, укрепления семьи и рода на определённой территории. По мере роста производительности труда в этот период в ряде стран зарождаются отношения сезонного обмена товарами у производителей сельхозпродукции; и в определённых местах

образуются города, которые приобретают административные, правовые и другие функции.

В военный период развития страны возникают новые социальные мотивы – завоевание территории, её защита, возникает мотив служения государству, определения его границ. Города становятся крепостями и центрами жизни завоевателей.

В экономический период развития общества города становятся центрами науки и техники как основы промышленного производства и, соответственно, производства капитала (К. Маркс, А. Лефевр, Д. Харвей). В городах растёт концентрация людей вокруг промышленных предприятий, развивается городская инфраструктура: образование, транспорт, культура. Капитализм как способ производства и зародился, и может существовать в урбанистской социокультурной среде (Д. Харвей 1973; Д. Логан и Х. Молоч 1988; М. Кастельс 1977; М. Кастельс 1989 и другие исследователи). Главный социальный мотив этого времени – индивидуальная деятельность, связанная с накоплением капитала, «сбережения для будущего», которое принесёт награду с процентами, власть над природой и людьми.

Следующий период в истории характеризуется эпохой власти крупнейших промышленных корпораций, подчиняющих себе деятельность стран и городов. «Разрушение социальных систем идёт уже не по замыслам теоретиков революций, а по логике самодвижения финансов и механизмов», – пишет В.К. Шабельников [Шабельников В.К. 2006, 43]. Возникает глобализация и гомогенизация городов в зависимости от их участия в международном разделении труда. В развитом рыночном обществе культивируется отчуждённость человека от организации собственной жизни. «В условиях роста населения и организованности корпораций большинство людей теряют пространство реализации субъектных способностей» [Шабельников В.К. 2006, 45]. Современные социальные мотивы, транслируемые горожанину глобального города – это погашение возросшей активности, выработка умения находить самому себе занятия, избегая совместной деятельности. Социолог Р. Сеннет пишет: «В капитализме сегодня произошли серьёзные перемены, и эти перемены в политической экономике изменили как природу самого города, так и интеллектуальные инструменты, необходимые для понимания нашей эпохи» [Сеннет 2008, 98]. Автор имеет в виду глобализацию капитала и рабочей силы, трансформации в производстве, создающие более гибкие формы трудовой деятельности. Миграция работников

и многонациональные финансы приводят к бюрократической реорганизации производства с введением краткосрочной занятости и выполнением специфических и ограниченных задач, что формирует поверхностные и краткосрочные отношения с другими людьми. Теряется физическая связь человека с местом проживания, он везде себя чувствует временщиком. Происходит стандартизация городской среды, которая порождает безразличие: гибкий офис, модифицирующийся под новые проекты, стандартные магазины и микрорайоны, нет никакой инаковости, прежней истории. Напряжённая гибкая работа дезориентирует семейную жизнь. Географическая оторванность, «раннее взросление», постоянный стресс, а также «кодексы поведения, которые определяют современный мир труда, при их переносе из офиса в дом, приводят к разрушению семей: не привязывайтесь, не увлекайтесь, мыслите краткосрочно». Это порождает безразличие человека к семье, к работе и к гражданской деятельности.

Отечественные социологи (Коган 1998; Пивоваров 2001) считают, что уровень урбанизации бывших советских городов значительно отстаёт от западноевропейского. В качестве причин авторы называют форсированную индустриализацию в советское время, сопровождавшуюся излишней миграцией сельского населения в города, которое и поныне не всё включено в городской образ жизни по характеру занятости, уровню обслуживания, характеру досуга и т. д. Особенно это характерно для Центральной и Среднеазиатской части России (Пивоваров 2001; Горностаева 1989). Жёсткое централизованное регулирование и планирование урбанизации без использования объективных рыночных критериев способствовали принятию субъективных и случайных решений при определении капиталовложений в промышленность и город. После 1917 г. в городах исчезло дворянство и купечество, потомственные рабочие, произошла «крестьянизация» города, и большинство населения и сегодня – это сельские жители в первом-втором поколении. Это приводит к маргинализации жизни. «Городской житель часто был по своему сознанию, ментальности полуюродским, жил сельскими представлениями, а отчасти и трудом вне урбанистической культуры» [Пивоваров 1999, 147]. Многие советские города создаются как сумма рабочих посёлков при предприятиях с минимальными затратами государства на инфраструктуру, поэтому характеризуются посёлковостью и «слободизацией» образа жизни (Вишневский, Глазгачев 1995).

Таким образом, социально-исторический

уровень развития городов в рассматриваемых регионах задаёт преимущественный тип социальной мотивации деятельности. Возникает возможность предположить, что города Центральноазиатского региона СНГ, Алма-Ата и Кызыл, переживают начало третьего этапа – этап промышленного освоения природных богатств, – и в этих городах ещё только складывается собственно городская общность. Основной мотив жизни для немногочисленной части горожан – развитие самостоятельной активности в покорении природы и людей, накопление капитала, вхождение во власть. При этом большая часть мигрирующего сельского населения сохраняет традиционные ценности взаимосвязи с природой, совместной деятельности, авторитета старших, значимости межличностных отношений, преобладание интересов группы над индивидуальными интересами и т. д.

Города Северо-Западного региона – Москва и Подмосковье – вступили в четвёртый этап развития по рассмотренной периодизации Шабельникова и входят в сеть международного разделения труда. Это мегаполис, глобальный город с мигрирующими пригородами с высокой урбанизацией. Сложившееся городское население разнородно и задействовано в разных сферах труда, что, соответственно, порождает различия в психологии людей. Требования сегодняшнего дня характеризуются увеличением мобильности жизни, отчуждением, страхом фиксации на ком-то или на чём-то, кратковременностью и поверхностностью межличностных отношений, высокой степенью эгоцентризма и независимостью от мнения окружающих.

На основании вышесказанного можно сформулировать теоретическую гипотезу о том, что уровень урбанизации городов влияет на характер межличностного взаимодействия и будет различен у субъектов Северо-Западного и Центральноазиатского регионов СНГ. Если для жителей Центральноазиатского региона с низким уровнем урбанизации преобладающим социальным мотивом выступает совместное освоение природных богатств, стремление считаться с интересами группы и подчиняться авторитету, то для субъектов Северо-Западного региона с высоким уровнем урбанизации важнейшим социальным мотивом является организация индивидуальной деятельности, способность к самопрезентации, мобильность и независимость от группы. Соответственно, стратегии оценок у подростков, имеющих интерпсихическую природу предполагаются различными: более зависимыми от оценок группы и более целостными в Центральноазиатском регионе СНГ и более индивидуальными и ло-

кальными в Северо-Западном регионе.

Цель экспериментального исследования заключалась в проверке данной гипотезы. Мы использовали метод семантического дифференциала в модификации И.В. Шабельникова [Шабельников И.В. 2006]. Испытуемые заполняли стандартные матрицы 10x10 (по горизонтали которых отмечали присутствующих сверстников, а по вертикали – указывались прилагательные, характеризующие отдельные личностные стороны: красивый, добрый, смелый, полезный, тёплый и другие), оценивая товарищей от 1 до 10. Аналогично заполнялись матрицы по ранжированию оценок элементарных геометрических фигур и их частей. В обработке методики ранги каждого подростка груп-

пы суммируются, образуя суммарную матрицу группы. Полученная сумма количественно характеризует статусное положение субъекта, так как каждый представитель группы делегирует этому субъекту определённое положение в группе в виде рангового значения. Затем оценки каждого испытуемого сравниваются с оценками группы, образуя показатель степени резонансности, как большего или меньшего совпадения с общегрупповыми оценками.

Данной методикой мы исследовали следующие параметры: степень резонансности индивидуальных и групповых оценок одноклассников подростками из разных регионов и степень резонансности индивидуальных и групповых оценок геометрических фигур подростками из разных регионов.

Таблица 1

Показатели степени резонансности к группе сверстников подростков из разных регионов (в % %).

| Группы из разных регионов (n = 250 по каждому региону) | Степень резонансности к сверстникам | | | | | |
|--------------------------------------------------------|-------------------------------------|------|---------|------|--------|------|
| | высокая | в %% | средняя | в %% | низкая | в %% |
| Москва | 29 | 12% | 147 | 58% | 74 | 30% |
| Московская область | 36 | 14% | 154 | 62% | 60 | 24% |
| Кызыл | 69 | 28% | 146 | 74% | 35 | 14% |
| Алма-Ата | 73 | 29% | 139 | 69% | 38 | 15% |

В результате проведения и обработки эмпирического исследования были получены следующие данные (табл. 1).

В группе московских подростков – 12% с высокой и 30% – с низкой степенью резонансности к сверстникам, это означает, что у московских школьников оценка сверстников в большей степени индивидуальна и меньше совпадает со среднегрупповой оценкой одноклассников. В группе Московской области эти показатели несколько изменяются в сторону увеличения количества испытуемых с

высокой степенью резонансности к одноклассникам до 14% и уменьшения – с низкой степенью резонансности до 24%.

В кызыльской группе подростков также увеличивается показатель резонансности оценок одноклассников до 28% и соответственно уменьшается процент подростков с низкой степенью резонансности к сверстникам – до 14%. В алмаатинской группе подростков – 29% с высокой степенью резонансности оценок к одноклассникам и 15% – с низкой,

Таблица 2

Показатели степени резонансности с группой в оценках геометрических фигур подростками из разных регионов (в % %).

| Группы из разных регионов (n = 250 по каждому региону) | Степень резонансности к социальным знакам | | | | | |
|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------|------|---------|------|--------|------|
| | высокая | в %% | средняя | в %% | низкая | в %% |
| Москва | 37 | 15% | 164 | 66% | 49 | 19% |
| Московская область | 32 | 13% | 160 | 64% | 58 | 23% |

| | | | | | | |
|----------|----|-----|-----|-----|----|-----|
| Кызыл | 78 | 31% | 119 | 48% | 41 | 21% |
| Алма-Ата | 63 | 25% | 149 | 60% | 38 | 15% |

это означает, что в оценках одноклассников у подростков алмаатинской выборки более других преобладает совпадение со сверстниками.

Как видно из табл. 2, наиболее индивидуально, независимо от мнения сверстников, оценивают знаки подростки Московской области (низкая резонансность – у 23% испыты-

емых, а высокая – у 13%), в Москве преобладает низкая степень резонансности к фигурам у 19% выборки – против 15% высокой. В центральных регионах СНГ сравнение высокой и низкой степеней совпадения оценок с мнением группы – с небольшим преобладанием показателей низкой степени резонансности к фигурам. После проведения статистичес-

Таблица 3

Наличие взаимосвязи между резонансностью к группе и резонансностью к фигурам у подростков Москвы.

Êîððáëÿòèè

| | | | ðáçíàíñíí | ðáçíàíñííð |
|-------------|------------------------|--------------------------|-----------|------------|
| ðí Ñìèðíàíà | ðáçíàíñííðòó è äðóíà | Êîððèêòèòèáíò èîððáëÿòèè | 1,000 | ,234** |
| | | N | 250 | 250 |
| | ðáçíàíñííðòó è òèáððàì | Êîððèêòèòèáíò èîððáëÿòèè | ,234** | 1,000 |
| | | N | 250 | 250 |

** Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторонняя)

Таблица 4

Наличие взаимосвязи между резонансностью к группе и резонансностью к фигурам у подростков Алма-Аты.

Êîððáëÿòèè

| | | | ðáçíàíñíí | ðáçíàíñííð |
|-------------|------------------------|--------------------------|-----------|------------|
| ðí Ñìèðíàíà | ðáçíàíñííðòó è äðóíà | Êîððèêòèòèáíò èîððáëÿòèè | 1,000 | ,136* |
| | | Çí±. (2-ñðèðíí) | . | ,031 |
| | | N | 250 | 250 |
| | ðáçíàíñííðòó è òèáððàì | Êîððèêòèòèáíò èîððáëÿòèè | ,136* | 1,000 |
| | | Çí±. (2-ñðèðíí) | ,031 | . |
| | | N | 250 | 250 |

* Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторонняя)

Таблица 5

Наличие взаимосвязи между резонансностью к группе и резонансностью к фигурам у подростков Московской области.

Êîððáëÿöèè

| | | | ðáçíàíííí | ðáçíàííííð |
|-------------|-------------------------|----------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| ðí Ñìèðíàíà | ðáçíàííííð òù è äðîíà | Êìÿððèèèáíð èíððáëÿöèè Çí±. (2-íðíðíí) N | 1,000 . 319 | ,207** ,000 319 |
| | ðáçíàííííð òù è òèáððàí | Êìÿððèèèèáíð èíððáëÿöèè Çí±. (2-íðíðíí) N | ,207** ,000 319 | 1,000 . 319 |

** Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторонняя)

Таблица 6

Наличие взаимосвязи между резонансностью к группе и резонансностью к фигурам у подростков Кызыла.

Êîððáëÿöèè

| | | | ðáçíàíííí | ðáçíàííííð |
|-------------|-------------------------|----------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| ðí Ñìèðíàíà | ðáçíàííííð òù è äðîíà | Êìÿððèèèèáíð èíððáëÿöèè Çí±. (2-íðíðíí) N | 1,000 . 319 | ,341** ,000 319 |
| | ðáçíàííííð òù è òèáððàí | Êìÿððèèèèáíð èíððáëÿöèè Çí±. (2-íðíðíí) N | ,341** ,000 319 | 1,000 . 319 |

** Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторонняя)

кого в программе SPSS 12 анализа полученные предварительные результаты подтвердились.

Выводы

Полученные данные подтверждают высказанную гипотезу о том, что стратегии оценки подростками Центральноазиатского и Северо-Западного региона СНГ одноклассников и геометрических фигур различны.

Для подростков Северо-Западного региона выявлена низкая степень резонансности с одноклассниками в оценках товарищей и геометрических фигур. Их оценки индивидуальны и меньше зависят от мнения сверстников, они более интерпсихичны. По отношению к оценкам сверстников проявляется стратегия ассимиляции, то есть устойчивости собственных оценок.

Подростки из центральных регионов СНГ проявили высокую степень резонансности с одноклассниками в оценках товарищей и геометрических фигур. Их оценки скорее интрап-

сихичны и зависят от мнения сверстников. Они проявляют стратегию аккомодации к оценкам сверстников.

Как показали наши исследования, оценочные стратегии определяются образом жизни и деятельности субъектов и зависят от региона проживания.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Брунер Дж. Стратегии приема информации при образовании понятий в сб. Психология мышления// Гиппенрейтер Ю.Б., Спиридонова В.А. и др. М.: Астрель, 2008. С. 539-543.
2. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1986. С. 255, 295.
3. Пирогов С.В. Конспект лекций по курсу «Социология города». Томск, 2003. С. 44-45.
4. Хорев Б.С., Безденежных Б.А., Быкова Н.В. Мировой урбанизм на переломе. Москва: МГУ, 1992.
5. Шабельников В.К. Брахманы, кшатрии, вайшья, шудра – четыре мифа в истории субъектности / Журн. практического психолога. 2006. №3. С. 3-23.

ХАРАКТЕРИСТИКА НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТАХ*

Аннотация. В статье рассматривается характеристика видов направленности личности подростков и юношей, выраженность типов мотивации в видах направленности личности старшеклассников, характеристика качеств направленности личности в данных возрастных периодах.

Ключевые слова: виды и типы направленности личности; направленность на взаимодействие, на задачу и на себя; мотивы: сотрудничества, избегания, соперничества, приспособления; качества направленности: уровень, широта, интенсивность, устойчивость, действенность.

I. Shakhova

CHARACTERISTICS ORIENTATION OF
THE PERSONALITY IN ADOLESCENCE AND
ADOLESCENCE

Abstract. The article examines the characteristics of orientation of teenagers and youths, the severity of types of motivation in the direction of personality types seniors characteristics as the direction of personality in these age periods.

Key words: categories and types of orientation of the individual, focus on interaction, on the task and themselves, motives: cooperation, avoidance, competition, adaptation, quality orientation: the level, breadth, intensity, stability, efficiency.

С середины 20-х гг. прошлого века после введения В. Штерном понятия «направленность личности» данная дефиниция так или иначе была представлена во многих психолого-педагогических теориях личности, при этом в зависимости от методологических ориентаций в центре внимания оказывались различные аспекты исследования направленности личности.

В середине 60-х гг. XX века была проведена типологизация направленности личности по различным основаниям (Л.И. Божович, Г.Г. Голубеев, М.С. Неймарк, К.К. Платонов), в том числе по основным сферам социальной жизни человека. В качестве самостоятельного предмета исследования выделена профессиональная направленность личности. В этот же период были предложены первые теоре-

тические модели направленности личности (Г.Г. Голубеев, Н.Д. Левитов, К.К. Платонов), предприняты попытки раскрыть динамические взаимосвязи между структурными компонентами моделей направленности (Л.И. Божович, Н.В. Кузьмина, М.С. Неймарк).

Нас будет интересовать направленность личности подростков и юношей.

Направленность личности – это совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций.

Исследователи определяют **мотивацию** как один конкретный мотив или как единую систему мотивов, то есть мотивационную сферу (мотивацию), включающую в себя потребности, мотивы, цели, интересы, ценности в их сложном переплетении и взаимодействии. Вершиной направленности личности выступают мировоззрение и личностные смыслы.

Наиболее полным, с точки зрения деятельностного подхода, в возрастном аспекте является определение мотива, предложенное Л.И. Божович. Согласно Л.И. Божович, в качестве мотивов могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания, – словом, всё то, в чём нашла воплощение потребность. В таком толковании мотива объединяются динамическая и содержательная стороны направленности. Мотив выступает сложным механизмом соотношения личностью внешних и внутренних факторов поведения, определяет возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности [Божович Л.И. 1968].

Направленность задаёт вектор, направление, тренд в развитии подростка и юноши и как свойство личности может характеризоваться устойчивостью и иерархичностью.

Устойчивость во многом определяется способностью человека ориентироваться в своём поведении на «отдалённые» факторы, выходящие за пределы ситуации [Чудновский В.Э. 2006].

Если говорить о структуре направленности личности, то она всегда предстаёт перед нами в виде строгой иерархии мотивов. Л.И. Божович так писала о направленности

* © Шахова И.П.

личности: «В основе направленности личности лежит ... возникшая в процессе жизни и воспитания человека устойчиво доминирующая система мотивов, в которой основные, ведущие мотивы, подчиняя себе все остальные, характеризуют строение мотивационной сферы человека. Возникновение такого рода иерархической системы мотивов обеспечивает наивысшую устойчивость личности» [Божович Л.И. 1968, 422].

В отечественной психологии наиболее изученными являются типы направленности личности. По типам направленности личности в подростковом возрасте были проведены исследования Д.И. Фельдштейном, И.Д. Егорычевой. Были выделены типы личностной направленности: гуманистическая, эгоистическая, депрессивная, суицидальная.

Гуманистическая направленность характеризуется положительным отношением подростка к себе и обществу. Внутри этого типа авторы выделяют два подтипа: с альтруистической и индивидуалистической акцентуацией. При альтруистической акцентуации гуманистического типа направленности для подростка всё большую ценность представляет общество окружающих людей, их взгляды, позиции, интересы. Такой тип традиционно называется коллективистической направленностью. При индивидуалистической акцентуации гуманистического типа направленности для подростка наиболее важным является он сам, его проблемы, интересы, взгляды. Окружающие люди при этом не игнорируются, но их ценность, по сравнению с собственной, несколько ниже. Подросток стремится самоутвердиться через деятельность и её результаты, ценные для него самого и для общества.

Эгоистическая направленность характеризуется для подростка положительным отношением к себе и отрицательным – к обществу. Внутри этого типа также выделяют два подтипа: с индивидуалистической и эгоцентрической акцентуацией. При индивидуалистической акцентуации эгоистического типа ценность для подростка собственной личности так же высока, как и при гуманистической направленности с индивидуалистической акцентуацией, но при этом ценность окружающих ещё более низкая (отрицательное отношение к окружающим), хотя об абсолютном отвержении и игнорировании их речи нет. При эгоцентрической акцентуации эгоистического типа подросток концентрируется на себе самом; общество для него не представляет почти никакой ценности, отношение к обществу резко отрицательное. Однако это

отношение ниже, чем отношение личности к самой себе при эгоистической направленности с индивидуалистической акцентуацией.

Депрессивная направленность личности характеризуется тем, что для подростка он сам не представляет никакой ценности, а его отношение к обществу можно охарактеризовать как терпимое.

Суицидальная направленность наблюдается в тех случаях, когда ни общество, ни личность для самой себя не представляют никакой ценности. Такое выделение типов направленности показывает, что она может определяться не комплексом каких-то факторов, а только одним из них, например, личностной или коллективистической установкой и т. п. Точно так же направленность личности может определяться каким-то одним чрезмерно развитым интересом. Таким образом, структура направленности личности может быть простой и сложной, но главное в ней – это устойчивое доминирование какой-то потребности, интереса, вследствие чего человек «настойчиво ищет средства возбуждать в себе нужные ему переживания как можно чаще и сильнее» [Фельдштейн Д.И. 1999; Егорычева И.Д. 1984].

Вместе с тем сведение направленности личности просто к потребностям, интересам, мировоззрению, убеждению или идеалам неправомерно. Только устойчивое доминирование потребности или интереса, выступающих в роли долговременных мотивационных установок, может формировать стержневую линию жизни. В связи с этим Е.П. Ильин [Ильин Е.П. 2000] подчёркивает, что при существующей оперативной мотивационной установке свойств, определяющих готовность и конкретные способы поведения и действий человека в данной ситуации, недостаточно, чтобы считать её одним из видов направленности личности. Направляет действия и деятельность, и любая цель. Установка должна стать устойчиво доминирующей, а таковыми чаще всего бывают социальные установки, связанные с межличностными и личностно-общественными отношениями, отношением к труду и т. д. Таким образом, Ильин делает вывод о том, что направленность личности в мотивационном процессе притягивает к себе и направляет активность человека, то есть в какой-то степени облегчает принятие решения о действиях в данной ситуации.

Типы направленности личности в подростковом возрасте изучались Н.И. Рейнвальд [1987]. Н.И. Рейнвальд представила системную психологическую концепцию

личности, позволяющую соединить характеристики человека как члена общества с данными об индивидуальных особенностях его интеллекта, воли и эмоций. Она считает главной характеристикой активности личности её **направленность**. В качестве ключевого при рассмотрении направленности личности, наряду с понятием **мотива**, ею выделяется понятие **потребности**. Синтетическим выражением направленности личности являются её мировоззрение и личностные смыслы, определяющие ценностные ориентации. Стержнем личности как члена общества является тип её направленности. **Тип направленности личности** – это доминирующая мотивация, определяющая избираемые человеком жизненные цели и способы самоутверждения. Направленность – системообразующий фактор личности.

Были выделены типы направленности личности: тип **созидателя**, тип **потребителя** (включает два подтипа: **потребитель-труженик**, **потребитель-тунеядец**), тип **разрушителя**.

Существенным недостатком ряда типологий является то, что в них различные уровни и формы проявления отклоняющегося поведения не соотносятся с «нормой», то есть с проявлениями сознания и поведения учащихся, которые не вызывают затруднений у педагогов. В этом отношении представляет интерес работа Н.И. Рейнвальд. В соответствии с её типологией, благополучные и неблагополучные подростки могут дифференцироваться по критериям: 1) «созидатель» (проявляет творческую активность и положительное отношение к учёбе, общественно полезной деятельности); 2) «потребитель» (видит основной смысл своей жизни в максимально возможном потреблении материальных и в меньшей степени духовных благ); 3) «разрушитель» (источником самоутверждения для него является нарушение существующих правил, норм общежития, стремление к уничтожению материальных и духовных ценностей).

По видам направленности в отечественной психологии представлено гораздо меньше научных исследований.

Л.И. Божович и М.С. Неймарк классифицировали подростков на следующие группы по видам направленности личности: 1) с коллективистической направленностью; 2) с деловой направленностью; 3) с личной направленностью; 4) со смешанной направленностью (или без явной направленности). Отметим, что понятия «личная направлен-

ность» и «деловая направленность» введены Кюнцелем [Kunkel F. 1934; Мещеряков Б., Зинченко В. 2004].

В нашем исследовании изучались виды направленности: личностная, деловая и направленность на взаимодействие; а также конструктивная мотивационная стратегия поведения при анализе того или иного вида направленности. Использовались характеристики качеств направленности: уровень, широта, интенсивность, устойчивость и действенность.

Виды направленности изучались с помощью методики, адаптированной анкеты английского исследователя Б. Басса чешскими авторами В. Смейкалой и М. Кучерой. Методика позволяет достаточно точно выявить выраженность каждого из трёх видов направленности личности (личной, общественной и деловой), а также определить меру их проявления в трёх различных сферах жизнедеятельности человека: индивидуально значимой (в сфере личных интересов), значимой в плане сотрудничества (в сфере отношений) и значимой в плане предметных преобразований (в сфере действий) [Митина Л.М. 2005]. В соответствии с этим различают **направленность на взаимодействие** (ВД), **деловую направленность на задачу** (НЗ) и **личную направленность**, или **направленность на себя** (НС).

В данных сферах компоненты направленности личности образуют взаимосвязи, характеризующие ориентиры личности как в постоянных, так и в изменяющихся условиях.

Характеризуя направленность личности в целом, нужно обратить внимание на динамику и проявления в обозначенных сферах качеств направленности личности.

Качества направленности личности включают в себя: уровень, широту, интенсивность, устойчивость и действенность [Платонов К.К., Голубев Г.Г. 1977].

Уровень — это общественная значимость направленности человека. Только общественно значимые цели, побуждающие человека к деятельности, могут обеспечивать высокий уровень направленности его личности и тем положительно влиять на другие её качества. В общественной направленности человека проявляется его моральный облик. Высокий уровень общественной направленности называют идейностью личности, формируемой в процессе воспитания.

Широта направленности личности чаще всего связана с интересами, которые

могут быть широкими, глубокими. Широта не должна становиться дилетантством, разбросанностью, когда человек необоснованно начинает считать себя всезнайкой. Среди широкой направленности, большого круга интересов должен быть центральный, главный интерес, направленный на профессиональную деятельность, выполняемую личностью.

Интенсивность направленности связана с её эмоциональной окраской. Она может иметь весьма большой диапазон выраженности, колеблясь от смутных, нечётких влечений, через осознанные желания и активные стремления, до полной убеждённости.

Устойчивость направленности личности характеризуется её протяжённостью во времени. Это качество направленности личности в первую очередь связано с настойчивостью как проявлением воли.

Действенность направленности личности определяет активность реализации целей направленности в деятельности [Платонов К.К. 1977].

Характеристика видов направленности личности.

Личностная направленность (направленность на себя); создаётся преобладанием мотивов собственного благополучия, стрем-

лением к личному первенству, престижу.

Направленность на взаимодействие; имеет место тогда, когда поступки человека определяются потребностью в общении, стремлением поддерживать хорошие отношения с товарищами по работе, учёбе. Такой человек проявляет интерес к совместной деятельности, хотя может и не способствовать успешному выполнению задания, нередко его действия даже затрудняют выполнение групповой задачи и его фактическая помощь может быть минимальной.

Деловая направленность (направленность на задачу); отражает преобладание мотивов, порождаемых самой деятельностью, увлечение процессом деятельности, бескорыстное стремление к познанию, овладению новыми навыками и умениями. Обычно такой человек стремится к сотрудничеству и добивается наибольшей продуктивности группы, а поэтому старается доказать точку зрения, которую считает полезной для выполнения поставленной задачи.

Выборка составила 357 учащихся школ города Пензы. Результаты исследования видов направленности подростков и юношей представлены в табл. 1.

Таблица 1

Виды направленности личности подростков и юношей (в баллах)

| Возраст | Виды направленности | | | Количество испытуемых |
|-----------|------------------------|----------------------------------|--------------------------|-----------------------|
| | Направленность на себя | Направленность на взаимодействие | Направленность на задачу | |
| 11-12 лет | 30,4 | 33,3 | 26,1 | 39 |
| 13-14 лет | 31,4 | 32,2 | 26,4 | 112 |
| 15-17 лет | 32,5 | 31,3 | 26 | 206 |

Степень значимости различий видов направленности между возрастными группами определялась по критерию Фишера. Полученные данные представлены в табл. 2.

Различия направленности личности в возрастных группах

| Возраст | Виды направленности | | |
|-----------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| | Направленность на себя | Направленность на взаимодействие | Направленность на задачу |
| 11-12 лет | $\varphi=2,46$ при $p \leq 0,001$ (различия значимы) | $\varphi=2,51$ при $p \leq 0,01$ (различия значимы) | $\varphi=0,25$ (различия незначимые) |
| 13-14 лет | $\varphi=1,76$ при $p \leq 0,04$ (различия значимые) | $\varphi=2,42$ при $p \leq 0,001$ (различия значимы) | $\varphi=11,11$ (различия незначимы) |
| 15-17 лет | $\varphi=3,8$ (различия значимые) | $\varphi=3,95$ (различия значимы) | $\varphi=0,51$ (различия незначимые) |

По результатам исследования, в возрасте 11-12 лет доминирует направленность на взаимодействие (ВД) и на себя (НС). Коллективистская направленность, или направленность на взаимные действия, на первом месте предполагает ситуацию, когда поступки подростка определяются потребностью в общении, стремлением поддерживать хорошие отношения с товарищами по работе, учёбе. Такие подростки проявляют интерес к совместной деятельности. Преобладание направленности на взаимодействие может быть связано с особенностями подросткового возраста, когда подросток стремится быть в группе. Можно говорить о доминировании побуждений, опосредованных общей для коллектива, «отдалённой» целью.

В возрасте 13-14 лет преобладает также направленность на взаимодействие (ВД) и на себя (НС). Направленность на взаимодействие находится на первом месте. Это может быть связано с тем, что подростки стремятся поддерживать хорошие отношения с окружающими; они ориентированы на социальное одобрение, зависимы от группы. То же можно говорить о доминировании побуждений, опосредованных общей для коллектива, «отдалённой» целью.

В возрасте 15-17 лет направленность меняется, и преобладающим видом направленности является направленность на себя (НС), находящаяся на первом месте. Такая направленность на себя связана с преобладанием мотивов собственного благополучия, стремления к личному первенству, престижу.

По результатам исследования, направленность личности в возрасте 11-14 лет обладает устойчивостью, имеет определённый

уровень общественной значимости и широты.

В юношеском возрасте 15-17 лет ориентиры направленности меняются: на первое место выходит направленность на себя. Направленность на взаимодействие остаётся и занимает второе место, что подчёркивает устойчивость направленности личности и определённую широту.

Направленность на задачу во всех возрастных периодах находится в состоянии готовности.

Анализируя мотивы, которыми руководствуются старшеклассники (15-17 лет), осваивая ту или иную сферу направленности личности (чему отдают предпочтение, что решают в первую очередь, а что – во вторую), можно предположить сферы, в которых действует и реализует себя подросток как личность; они определяются как **личностная** (индивидуально-значимая), **сотрудничества** (отношений) или **предметных преобразований** (сфера действий).

Однако проживание в этих сферах (пространствах) требует определённой мотивационной стратегии в поведении. Эту стратегию осуществляет мотивация. Мотивация – побуждение к деятельности, определяющее её направленность и связанное с удовлетворением потребностей субъекта; совокупность внешних или внутренних условий, вызывающих активность субъекта. Осознаваемая или неосознаваемая, внутренняя или внешняя, доминирующая или ведущая – она является источником активности человека, побуждает индивида к совершению определённых действий и определяет направленность личности. В нашем исследовании речь идёт о мотивации

сотрудничества, соперничества, приспособления и избегания.

С помощью методики «Конструктивность мотивации» В.П. Трусова [Елисеев О.П. 1994] были выявлены основные типы мотивации. Методика диагностирует индивидуальные различия людей по отношению к четырём основным типам мотивации, представленным в виде стратегий: интернально-объектной, интернально-субъектной, экстернально-субъектной и экстернально-объектной. При этом интернальность отражает внутренне определённое поведение, экстернальность – внешне определённое поведение, субъектность – тенденцию к самоизменению поведения, объектность – тенденцию к активации поведения.

Интернально-объектная стратегия проявляется в избегании сложных жизненных ситуаций.

Интернально-субъектная стратегия проявляется в стремлении к сотрудничеству, преодолению разногласий и совместному творчеству во всех основных видах деятельности.

Экстернально-субъектная стратегия проявляется в соперничестве, следовании внешним нормам и правилам, самоутверждении личности. Это проявление мотивации относится не только к себе, но и к другим: все должны следовать какой-либо внешне определённой идее, правилу-норме, цели и т. д., как инструкции.

Экстернально-объектная стратегия проявляется в приспособлении к другим людям. Существуют две взаимодополняющие формы приспособления: подавление, властвование над другими и над собой и приспособление к нравам других людей и к собственным привычкам, обеспечивающее стабильность.

Методика «Конструктивность мотивации» является специальным психодиагностическим инструментом, позволяющим выявить сущность индивидуальных различий мотивации и активности человека и построить на этом теоретически опосредованном основании причинные типологии. Причинная типология мотивации отличается от собирательных или описательных типологий тем, что не только упорядочивает отношения индивидуального к типологическому, но и объясняет эти отношения существенными различиями способов взаимодействия внутреннего и внешнего, которые одновременно являются ведущими, глубинными мотивами этого взаимодействия. Эти четыре ведущих мотива, воплощающие собою четыре основ-

ные подструктуры внутреннего и внешнего взаимодействия, разворачиваются в соответствующие мотивационные стратегии [Маслоу А. 1999].

Основные типы мотивации старших школьников представлены на рис. 1.

По результатам исследования, у 65% старшеклассников преобладает мотивация по типу сотрудничества, то есть мотив взаимного принятия внутреннего и внешнего, обуславливающего возможность саморазвития личности (конструктивное единство мотивации достижения и мотивации отношения, результатом которого является стремление к сотрудничеству). Уравновешенность внутреннего и внешнего во взаимодействии является уравновешенностью целей и отношений как во внешнем, так и во внутреннем планах личности.

Для 21% старшеклассников ведущим является сочетание мотивов по типу приспособления (мотив взаимного отрицания внутреннего и внешнего, обуславливающего известную стабильность и равновесность обстоятельного, неспешного развития личности). Это единство мотивации отношения и мотивации достижения в реальности выражается в двух взаимодополняющих формах приспособления. Первая из них – это форма подавления, властвования над другими и над собою во взаимном отрицании внутреннего мира – как своего, так и мира других людей. Вторая форма – приспособление к нравам других людей и к собственным привычкам, обеспечивающее стабильность существования.

Среди испытуемых у 8% основной мотив взаимодействия – соперничество, означающий отрицание внутреннего по отношению к внешнему. Это проявление мотивации относится не только к себе, но и к другим: все должны следовать какой-либо внешне определённой идее, правилу-норме, цели как инструкции. Деструктивное единство мотивации отношения и мотивации достижения обнаруживается в стремлении к соперничеству, на основе которого осуществляется самовоспитание и самоутверждение личности во внешней среде. Цели и отношения личности при этом находятся в дисбалансе: доминируют цели, достижение которых мало зависит от рационального и, в частности, психологического стечения обстоятельств. Психологическое при этом понимается как инструментальное, а не как духовное достоинство человека.

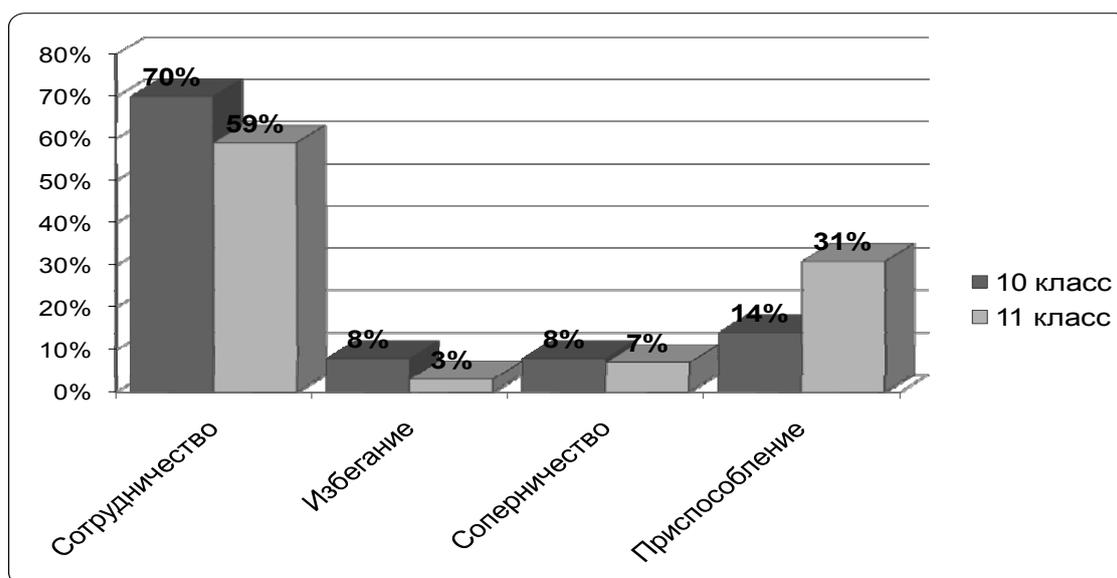


Рис. 1. Сравнительный анализ типов мотивации учащихся 10 и 11 классов.

Вопросы взаимодействия внутреннего и внешнего решаются преимущественно волевым, произвольным образом.

Основной мотив взаимодействия – избегание – проявился у 6% старшекласников, то есть мотив реконструктивного единства мотивации достижения и мотивации отношения, когда самоактуализация личности осуществляется в общении скорее от ума, нежели от сердца. Результатом этой реконструктивной мотивации чаще всего является избегание сложных ситуаций, где вновь возникают острые вопросы взаимодействия внутреннего и внешнего. Духовная работа над собою, обострённая рефлексия в самосовершенствовании в целом представляют такую личность, как интроверта. Мотивация отношения к самому себе доминирует над мотивацией достижения; самоотношение доминирует над целями: более важным становится постижение себя или какой-либо абстрактной истины и только затем уже, через себя, принимается внешний мир.

Таким образом, в старшем школьном возрасте преобладают мотивы сотрудничества, связанные с творчеством, совместным решением проблем и стремлением к достижению целей. В наименьшей степени проявляются мотивы избегания, соперничества, приспособления. Причём у учащихся одиннадцатого класса мотивация по типу «приспособление» встречается почти в 2 раза чаще, чем у десятиклассников: в десятом классе она составляет 14%, а в одиннадцатом – 31% от всей выборки. Среди десятиклассников мотивация типа «избегание» проявляется чаще, чем у испытуемых одиннадцатого класса.

В видах направленности типы мотивации старшекласников выражены в разной степени (рис. 2). Мотив сотрудничества особенно проявляется в направленности на задачу у 70% испытуемых. Однако в направленности на себя, на взаимодействие он выражен у 19% и 16% учащихся соответственно. Во всех видах направленности преобладает мотив сотрудничества. Полагаем, что данный мотив свойственен данному возрастному периоду.

Интересно отметить, что в виде направленности на задачу мотивы приспособления, соперничества, избегания присутствуют у 10% учащихся. Очевидно, при решении тех или иных задач старшекласник руководствуется выбранными мотивами в зависимости от ситуации. В виде направленности на взаимодействие небольшое количество старшекласников руководствуются мотивами приспособления (5%), избегания (4%). Отсутствует мотив соперничества и преобладает у 16% мотив сотрудничества. Естественно, что в направленности на себя доминирует мотив сотрудничества у 19% учащихся, далее – мотив приспособления – у 10%, соперничества – у 4%. Мотив избегания в направленности личности на себя отсутствует.

Мы можем предположить, что через личностную направленность старшекласники реализуют потребность в подавлении, властвовании над другими, над собою, либо таким путём пытаются приспособиться к нравам других людей и к собственным привычкам,

с целью обретения стабильности. У испытуемых с **направленностью на взаимодействие**, помимо мотивации **сотрудничества**, отмечается мотивации **избегания**, приспособления. Таким образом, через совместную деятель-

ность и общение старшеклассники реализуют стремление познать себя, понять своё место в окружающем мире и сформировать чёткое отношение к своей личности.

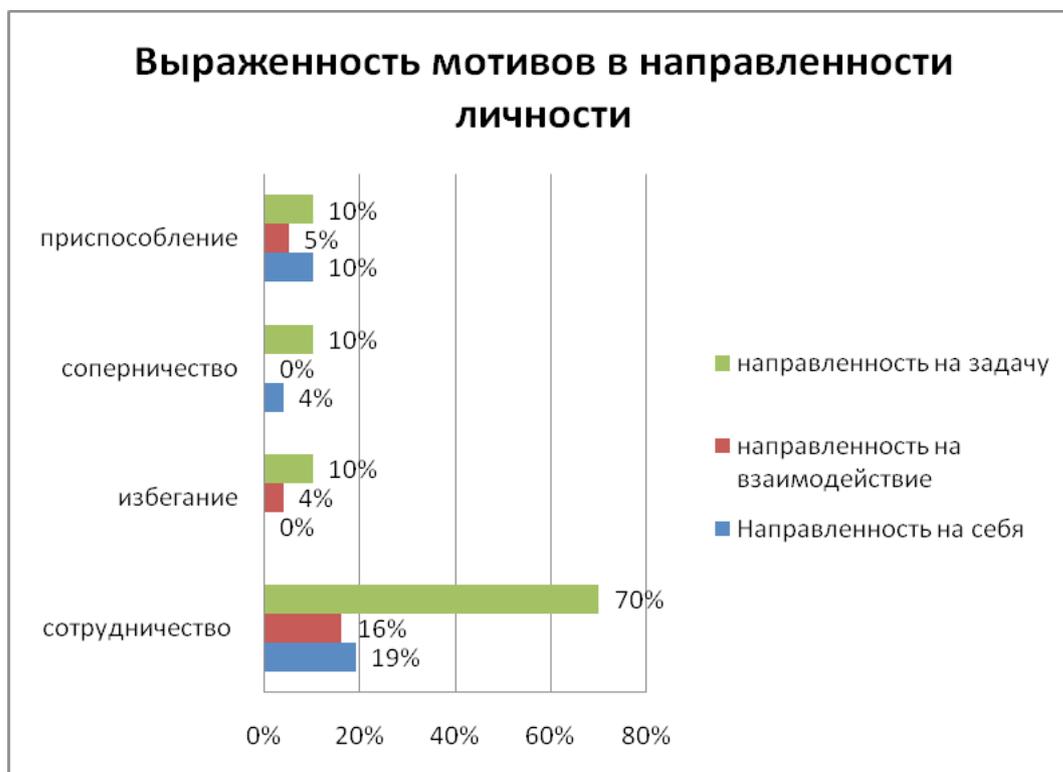


Рис. 2. Выраженность мотивов в направленности личности.

Для испытуемых с **деловым типом направленности** преобладает, в основном, мотивации **сотрудничества**. Это логичное взаимодействие мотивов и направленности, обусловленное стремлением к достижению, к рациональному получению результата.

Выводы

1. Направленность – это возникающая в процессе жизни и воспитания человека устойчиво доминирующая система мотивов, в которой основные, ведущие мотивы, подчиняя себе все остальные, характеризуют строение мотивационной сферы человека. Иерархическая система мотивов обеспечивает устойчивость как направленности, так и личности.

2. По результатам исследования, направленность в подростковом возрасте (11-14 лет) обладает устойчивостью, имеет определённый уровень общественной значимости и широты.

3. Направленность на себя характерна для юношеского возраста (15-17 лет). Однако направленность на взаимодействие сохраняется в этом возрасте, что подчёркивает устойчи-

вость направленности личности и её широту.

4. Направленность на задачу в подростковом и юношеском возрасте остаётся в состоянии готовности.

5. Во всех видах направленности в юношеском возрасте преобладает мотив сотрудничества.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. Большой психологический словарь / Сост. Мерцариков Б., Зинченко В. М., 2004.
3. Егорычева И.Д. Психологические особенности личностной направленности подростка и возможности ее коррекции. Автореф. диссерт. канд. психол. наук. М., 1984.
4. Елисеев О.П. Конструктивная типология и психодиагностика личности. Псков, 1994.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов н / Д. 1997.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. 2000.
7. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение / Л. М. Митина, Ю.А. Кореляков, Г. В. Шавырина и др. / Под ред. Л. М. Митиной. М., 2005.
8. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 1999. С.77-105.

9. Платонов К. К., Голубев Г. Г. Психология. М., 1977.
10. Рейнвальд Н. И. Психология личности. – М., 1987. 200 с.
11. Фельдштейн Д. И. Психология взросления. М., 1999.
12. Чудновский В. Э. Становление личности и проблемы смысла жизни: Избранные труды / В. Э. Чудновский. М., 2006.
13. Шульга Т.И., Шляпников В.Н. Подросток в кризисной ситуации. //Библиотека «Первое сентября», серия Школьный психолог №25. 2009.

УДК 159.922.8

Тимошкина А.А.

РОЛЬ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ В ПРОЦЕССЕ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ*

Аннотация. Рассматривается обратное взаимодействие самоактуализации с такими защитными механизмами, как проекция, компенсация и интеллектуализация, активация которых приводит к подавлению личностного роста.

Ключевые слова: самоактуализация, проекция, компенсация, интеллектуализация.

А. Timoshkina

DEFENSE MECHANISMS ROLE IN
SELF-ACTUALIZATION PROCESSES DURING YOUTH

Abstract. An opposite interaction between self-actualization and defense mechanisms such as projection, compensation and intellectualization is reviewed. Activity of defense mechanisms is supposed to be a block to self-actualization.

Key words: self-actualization, projection, compensation, intellectualization.

Актуальность исследования самоактуализации в юношеском возрасте обусловлена тем, что этот период для молодёжи является одним из самых активных периодов в процессе выбора дальнейшего жизненного пути, периодом профессионального выбора, поиском своего будущего. Этот процесс – один из самых сложных, так как ограниченность жизненного опыта и понимания себя, а также осознание своих потенциальных и реальных возможностей недостаточны для того, чтобы этот процесс протекал гармонично. Многие препятствия осложняют процесс самоактуализации, создают трудные, проблемные и критические ситуации, в которых личность вынуждена использовать психологическую защиту для сохранения психической целостности. Разработка системы

оказания психологической помощи молодёжи в процессе самоактуализации возможна тогда, когда выявлены закономерности процесса самоактуализации в их взаимосвязи с механизмами психологической защиты.

Самоактуализация – это процесс, который сопровождает личность всю жизнь, позволяет ей раскрыть свои потенциалы, способности. Целью этого процесса является **гармонизация психической жизни человека** посредством личного выбора им тех сфер жизни, которые для него важны, для того чтобы человек мог стать тем, кем он хочет [3]. В процессе личностного развития происходят различные события, возникают обстоятельства, которые фрустрируют потребности личности, к удовлетворению которых она стремится. В ситуациях, связанных с неожиданными или экстремальными обстоятельствами, ситуациями чрезмерных требований, когда возникают чувства страха, тревоги, личность использует для снятия «внутреннего конфликта» механизмы психологической защиты. Процесс самоактуализации происходит через переосмысление и преодоление своих ограничений, но это не происходит без трудностей и преград. В роли таких препятствий могут выступать механизмы психологической защиты.

Механизмы психологической защиты снижают тревогу, отрицательные переживания, но не разрешают конфликт; это неосознаваемый психический процесс, который носит вынужденный характер и позволяет минимизировать беспокойство, напряжение, связанное с противоречиями, которые возникают между инстинктивными импульсами бессознательного и усвоенными требованиями социальной среды в результате социального взаимодействия. Психологическая защита позволяет ослабить конфликт и регулировать поведение

* © Тимошкина А.А.

человека, повышать его приспособляемость и уравновешивать психику. Однако механизмы психологической защиты ригидны, не учитывают требования ситуации, снимают напряжение быстро и только в данный момент времени, не предвидя последствий такого реагирования, приводят к искажению восприятия действительности и самого себя [2].

Таким образом, механизмы психологической защиты выступают препятствием в процессе самоактуализации в юношеском возрасте.

Целью исследования являлось выявление взаимосвязи между характеристиками самоактуализации и механизмами психологической защиты. **Объектом исследования** является процесс самоактуализации. **Предметом исследования** являются характеристики самоактуализации и механизмы психологической защиты.

В исследовании приняли участие юноши и девушки в возрасте от 16 до 21 года ($n=189$). Для исследования самоактуализации использовался стандартизированный опросник САМОАЛ, являющийся адаптированным вариантом опросника личной ориентации (Personal Orientation Inventory – POI) Шострома. Опросник включает 11 шкал: 1) шкала ориентации во времени, 2) шкала ценностей, 3) шкала «взгляд на природу человека», 4) шкала «высокая потребность в познании», 5) «стремление к творчеству или креативность», 6) «автономность», 7) «спонтанность», 8) «самопонимание», 9) «аутосимпатия», 10) шкала «контактности», 11) шкала «гибкости в общении». Шкалы разработаны на основе описаний характеристик самоактуализирующихся людей Маслоу [1]. Для исследования механизмов психологической защиты использовалась методика «Индекс жизненного стиля» (адаптированный вариант

методики «Life style index» Плутчика, Келлекмана, Конте), которая содержит 8 шкал и позволяет диагностировать следующие механизмы психологической защиты: отрицание, вытеснение, регрессию, компенсацию, проекцию, замещение, интеллектуализацию и реактивное образование [2]. Для выявления взаимосвязи между характеристиками самоактуализации и механизмами психологической защиты использовался ранговый коэффициент корреляции Спирмена, результаты представлены в табл. 1.

Механизмы психологической защиты неодинаково связаны с процессом самоактуализации. Наиболее деструктивным механизмом защиты является «проекция». Этот механизм имеет пять обратных взаимосвязей высокой тесноты с отдельными составляющими самоактуализации, такими, как: «ориентация во времени» ($r_s = -0,50, p < 0,001$), «взгляд на природу человека» ($r_s = -0,38, p < 0,001$), «самопонимание» ($r_s = -0,38, p < 0,001$), «ценности» ($r_s = -0,28, p < 0,001$), «аутосимпатия» ($r_s = -0,25, p < 0,01$).

Если личность начинает свои неосознаваемые и неприемлемые негативные чувства и мысли приписывать другим людям, то несколько важных составляющих самоактуализации не могут развиваться; наоборот, снижаются такие способности, как жизнь «здесь и теперь», вера в возможности человека, чувствительность к своим желаниям и потребностям, уверенность в себе, вера в ценности добра, истины, целостности и другие. Таким образом, проекция негативно связана с самоактуализацией через важные составляющие, определяющие ориентацию во времени, отношение к себе, веру в возможности человека и важнейшие ценности.

Таблица 1

Взаимосвязь самоактуализации и механизмов психологической защиты

| | Отрицание | Вытеснение | Регрессия | Компенсация | Проекция | Замещение | Интеллектуализация | Реактивное образование |
|-----------------------|-----------|------------|-----------|-------------|----------|-----------|--------------------|------------------------|
| Ориентация во времени | | | -0,39*** | -0,35*** | -0,50*** | -0,51*** | -0,26** | -0,23** |

| | | | | | | | | |
|----------------------------|--|----------|---------|----------|----------|----------|----------|---------|
| Ценности | | | | | -0,28*** | | -0,32*** | |
| Взгляд на природу человека | | -0,28*** | | -0,26** | -0,38*** | | -0,37*** | |
| Потребность в познании | | -0,21** | | | | | | |
| Креативность | | | | | | -0,27*** | | |
| Автономность | | | | -0,31*** | | | | |
| Сплотность | | | -0,21** | | | | | -0,23** |
| Самопонимание | | | | -0,23** | -0,38*** | | | -0,26** |
| Аутосимпатия | | | | -0,26** | -0,25** | | | |
| Контактность | | | | | | | -0,26** | |

| | | | | | | | | |
|-----------------------|--|--|---------|----------|--|--|---------|--|
| Гибкость в общении | | | | | | | | |
| | | | -0,25** | -0,32*** | | | -0,26** | |

Примечание. **Критические значения для выборки:**

- 0,16, $p < 0,05$ *
- 0,21, $p < 0,01$ **
- 0,27, $p < 0,001$ ***

Наибольшее количество обратных тесных взаимосвязей с самоактуализацией имеет психологический механизм «компенсация»: «ориентация во времени» ($r_s = -0,35$, $p < 0,001$), «гибкость в общении» ($r_s = -0,32$, $p < 0,001$), «автономность» ($r_s = -0,31$, $p < 0,001$), «взгляд на природу человека» и «аутосимпатия» ($r_s = -0,26$, $p < 0,01$), «самопонимание» ($r_s = -0,23$, $p < 0,01$). Если данный механизм усиливается, то личность пытается найти какое-то подходящее качество для замены реального или воображаемого недостатка, дефекта, нестерпимого чувства. Это чаще всего происходит с помощью фантазирования или присвоения себе свойств, достоинств, ценностей, поведенческих характеристик другой личности, что позволяет, при необходимости, избежать конфликта с этой личностью и повысить чувство самодостаточности. В этом случае заимствованные ценности, установки или мысли не становятся частью самой личности, так как принимаются без анализа и переструктурирования. В результате усиления напряжённости психологического защитного механизма «компенсация» снижаются такие особенности самоактуализации, как способность воспринимать жизнь в настоящем как ценность, верить в собственные возможности и других людей; усиливается переживание чувств отчуждения, одиночества и неуверенности. Таким образом, «компенсация» связана обратными взаимосвязями с самоактуализацией через такие составляющие, как ориентация во времени, вера в свои возможности, позитивное отношение и понимание себя и своих потребностей, коммуникативные способности.

Следующим механизмом психологической защиты по значимости является «интеллектуализация», которая имеет тесные обратные взаимосвязи с пятью составляющими самоактуализации: «взгляд на природу человека» ($r_s = -0,37$, $p < 0,001$), «ценности» ($r_s = -0,32$, $p < 0,001$), «ориентация во времени», «контактность», «гибкость в общении» ($r_s =$

$-0,26$, $p < 0,01$). При усилении напряжённости данного механизма психологической защиты личность снижает переживания, вызванные негативной или субъективно неприемлемой ситуацией, используя логические установки и манипуляции даже при наличии убедительных доказательств в пользу противоположного.

Данная шкала включает, кроме интеллектуализации, также ещё и рационализацию – создание логических псевдоразумных, но благовидных обоснований своего или чужого поведения, действий или переживаний, вызванных причинами, которые личность не может признать из-за угрозы потери самоуважения. Могут наблюдаться очевидные попытки снизить ценность недоступного для личности опыта. Также данная шкала включает сублимацию, которая предполагает, что вытесненные желания и чувства гипертрофированно компенсируются другими, соответствующими высшим социальным ценностям, исповедуемым личностью. Усиление напряжённости этого комплекса защитного реагирования приводит к снижению таких характеристик, как вера в возможности человека, способность жить «здесь и теперь», разделение важнейших ценностей, потребности в общении, коммуникативных способностей.

Психологический механизм «регрессия» имеет обратную взаимосвязь высокого уровня тесноты с показателем «ориентация во времени» ($r_s = -0,39$, $p < 0,001$), и две взаимосвязи умеренной тесноты с показателями «гибкость в общении» ($r_s = -0,25$, $p < 0,01$) и «спонтанность» ($r_s = 0,21$, $p < 0,01$). Проявляется использование данного защитного механизма в том, что личность, пытаясь избежать тревоги, оказавшись под воздействием фрустрирующих факторов, заменяет решение субъективно более сложных задач на относительно более простые и доступные в сложившихся ситуациях. Если личность использует регрессию, то у неё снижаются способности жить настоящим, в состоянии «здесь и теперь» и адекватного самовыражения в общении. Однако повышение «регрессии» вызывает повышение «спонтанности», то есть следование таким ценностям, как свобода, игра, лёгкость без усилий, а также

снижение учёта культурных норм и стереотипов. Надо отметить, что такая взаимосвязь не приводит к повышению самоактуализации в целом, так как все остальные характеристики самоактуализации снижаются при усилении напряжённости защит. Скорее всего, это проявляется в поведении как спонтанное реагирование, свойственное детям.

Психологический механизм «реактивное образование» имеет обратные взаимосвязи умеренной тесноты с «самопониманием» ($r_s = -0,26, p < 0,001$), «ориентацией во времени» и «спонтанностью» ($r_s = -0,23, p < 0,01$). Если личность начинает предотвращать неприятные или неприемлемые для неё мысли, чувства или поступки путём преувеличенного развития противоположных стремлений, то это снижает понимание себя и своих желаний, потребностей, интересов, происходит восприятие действительности не такой, какая она есть, а какой им хотелось бы её видеть, а также снижается спонтанное реагирование на происходящее.

Психологический механизм «замещение» имеет обратные взаимосвязи высокой степени тесноты с характеристиками «ориентация во времени» ($r_s = -0,51, p < 0,001$), «стремление к творчеству, креативность» ($r_s = -0,27, p < 0,001$). Сущность «замещения» заключается в том, что человек позволяет себе разрядить подавленные эмоции (как правило, гнев и враждебность) на объекты, представляющие меньшую опасность или более доступные, чем те, которые вызвали отрицательные эмоции. Если частота использования механизма «замещение» повышается, то люди начинают хуже чувствовать непрерывность трёх аспектов времени – прошлого, настоящего и будущего, меньше становятся способными реализовывать в жизни «естественную, спонтанную креативность», которая не обязательно выражается в каких-либо продуктах творчества, но проявляется в «повседневной жизни, как естественный способ выражения наблюдательной, воспринимающей новое живительно простой личности» [2].

Психологический механизм «вытеснение» имеет обратную взаимосвязь с характеристикой «взгляд на природу человека» ($r_s = -0,28, p < 0,001$) и прямую взаимосвязь с характеристикой «высокая потребность в познании» ($r_s = 0,21, p < 0,01$). Посредством механизма «вытеснение» неприемлемые для личности импульсы, такие, как желания, мысли, чувства, вызывающие тревогу, становятся бессознательными. Прямая взаимосвязь с потребностью в познании, возможно, связана с тем,

что шкала **вытеснение** имеет также вопросы, относящиеся к механизму «изоляция», который позволяет осознать психотравмирующий и эмоционально подкреплённый опыт индивида на когнитивном уровне, изолированно от аффекта тревоги. Чем выше изоляция от тревоги, тем больше человек может проявлять потребность в познании; и это не будет сопровождаться напряжением в связи с тревогой. То есть такие личностные качества, свойства, поступки, которые не делают личность привлекательной в глазах себя или других: например, зависть, недоброжелательность, неблагодарность могут либо вытесняться, либо частично осознаваться на когнитивном уровне. При этом у человека при усилении напряжённости этого механизма ухудшаются межличностные отношения, снижается проявление естественной симпатии и доверия к людям, вера в их честность, непредвзятость, доброжелательность.

Наиболее тесные взаимосвязи на уровне значимости $p < 0,001$ выявлены между следующими характеристиками самоактуализации и механизмами психологической защиты:

- проекцией, замещением, регрессией и ориентацией во времени;
- проекцией и взглядом на природу человека и самопониманием;
- интеллетуализацией и взглядом на природу человека.

Таким образом, повышение напряжённости механизмов психологической защиты приводит к снижению самоактуализации, особенно это отражается на таких показателях, как «ориентация во времени» и «взгляд на природу человека». Наглядно этот факт представлен на рис. 1, где выраженность показателей – это количество значимых взаимосвязей между конкретной характеристикой самоактуализации и механизмами психологической защиты.

В то же время через показатели самоактуализации можно влиять на снижение бессознательных способов защитного реагирования личности. Это возможно через показатель «ориентация во времени», имеющий наибольшее число взаимосвязей (с шестью из восьми диагностируемых механизмов психологических защит): данный показатель имеет самые сильные по степени тесноты показатели взаимосвязи с психологическими защитами: «проекция», «замещение», «регрессия», «компенсация», «интеллетуализация» и «реактивное образование». Снижение напряжённости бессознательного защитного реагирования личности возможно через осознанное усиление способности личности жить настоящим, ценить то,

что происходит в жизни в настоящий момент времени, понимать конечность существования и в то же время стремиться к достижению важных для себя целей, ценить жизненный опыт,

приобретённый в прошлом; а также через повышение веры человека в собственные возможности и доверие к людям (показатель «взгляд на природу человека», 4 взаимосвязи).

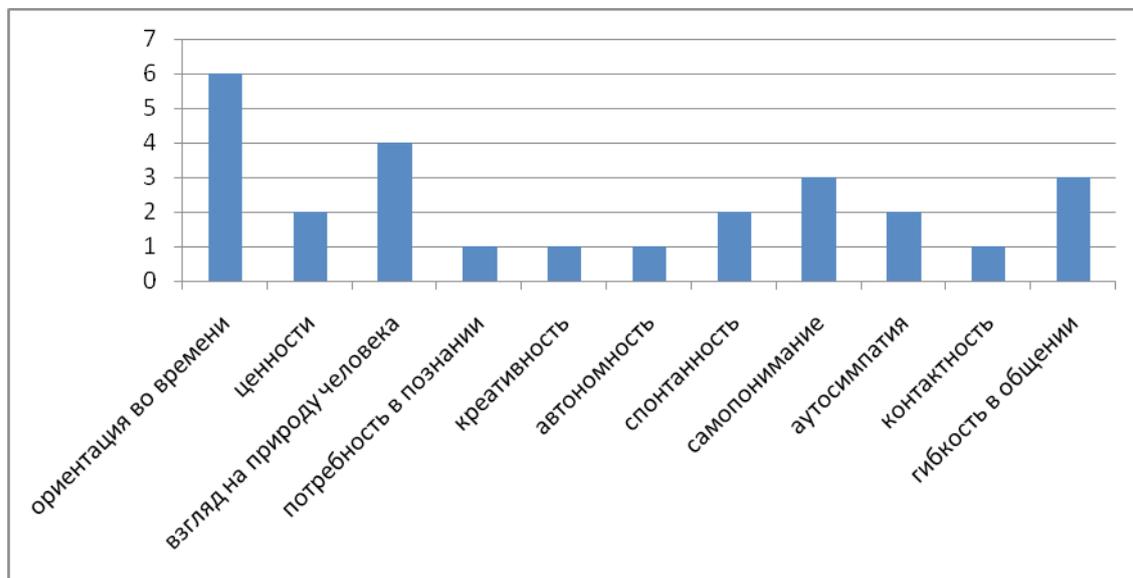


Рис. 1. Количество взаимосвязей характеристик самоактуализации с механизмами психологической защиты личности в юношеском возрасте.

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы относительно роли механизмов психологической защиты в процессе самоактуализации в юношеском возрасте:

1) усиление напряжённости механизмов психологической защиты вызывает снижение всех характеристик самоактуализации, и наоборот, развитие определённых составляющих самоактуализации может позволить снизить защитный способ реагирования личности;

2) наиболее сильно с механизмами психологической защиты связаны две характеристики самоактуализации: «шкала ориентации во времени» и «взгляд на природу человека»;

3) наибольшее количество характеристик самоактуализации взаимосвязано с механизмами компенсации, проекции и интеллектуализации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вассерман Л.И., Ерышев О.Ф. и др. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля. Пособие для врачей и психологов. СПб.: Психоневрологический институт им. Бехтерева, 1999. 48 с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. Самоактуализированные Люди: Исследование психологического здоровья (Мотивация и личность). Гл.11. СПб., 1999.

3. Хьел Л., Зиглер Д. Теории Личности. СПб.: Питер, 2005. 607 с.

ДИНАМИКА ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ*

Аннотация. Статья посвящена психологическим особенностям развития личности младших школьников, взаимосвязи личностного развития с формированием произвольной регуляции, самооценки, учебной мотивации, волевыми качествами, рефлексией, навыками общения со взрослыми и сверстниками на этапе обучения в младших классах. Выделены различия в эмоционально-волевой и мотивационной сферах первоклассников и второклассников, проведён сравнительный анализ динамики данных изменений.

Ключевые слова: эмоционально-волевая сфера, учебная мотивация, динамика, волевые качества, произвольность психических процессов, рефлексия, самооценка, личность младшего школьника, новообразования, ведущий вид деятельности, социальная ситуация развития.

N. Stepanova

THE DYNAMICS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S PERSONALITY DEVELOPMENT

Abstract. The article describes the psychological characteristics of the of junior schoolchildren's personal development, their link with a random regulation formation, self-concept, school motivation, volitional qualities and reflection. Skills of communicating with adults and peers at the elementary level of studying are also regarded. The work outlines the differences in characteristics of emotional-volitional and motivational spheres of the first and second grade pupils and shows the results of comparative analysis of these changes in dynamics.

Key words: emotional-volitional sphere, school motivation, dynamics, volitional qualities, randomness of mental processes, reflection, self-concept, junior schoolchildren's personality, new formation, leading aspect of activity, social situation of development.

Развитие личности младших школьников неразрывно связано со становлением произвольной регуляции, развитием волевых качеств, учебной мотивацией, формированием рефлексии.

В исследованиях отечественных педа-

гогов и психологов большое место занимают вопросы развития воли у детей младшего школьного возраста (К.Я. Вазина, Л.А. Гарленко, А.В. Запорожец, Е.П. Ильин, В.К. Котырло, С.Е. Кулачковская, Л.А. Шибцкая и другие исследователи).

Социальная ситуация развития младших школьников характеризуется особой значимостью учебной деятельности ребёнка, опосредованностью его отношений с взрослыми, их образцами и оценками, следованием правилам, приобретением научных понятий. В процессе учебной деятельности происходит усвоение знаний, формирование интеллектуальных сил, ориентировка в новом предметном мире, опосредуется вся система отношений ребёнка с окружающими взрослыми, вплоть до личностного общения в семье. В младшем школьном возрасте преимущественное развитие получает интеллектуально-познавательная сфера [6, 96].

Основные новообразования происходят в процессе учебной деятельности младшего школьника: теоретическое мышление, произвольность и осознанность всех психических процессов, их интеллектуализация, внутреннее опосредование, происходящее благодаря усвоению системы научных понятий. Успешность учебной деятельности непосредственно влияет на развитие личности младшего школьника.

По мнению В.П. Ильина, если школьники в 1-м и 2-м классах совершают волевые действия, главным образом, по указанию взрослых, в том числе и учителя, то уже в 3-м классе они приобретают способность совершать волевые акты в соответствии с собственными мотивами.

Внутренняя позиция школьника обуславливает общую познавательную и социальную направленность, которая за период обучения в первом классе удовлетворяется, и на смену ей приходят учебно-познавательные мотивы и более зрелые формы социальных мотивов (Давыдов В.В., Бережная Л., Божович Л.И., Максимова М.В., Мухина В.С., Федоренко Е.Ю., Фоминова А.Н., Эльконин Д.Б.)

В целом отдельные аспекты эмоционального, волевого, личностного развития младших школьников представлены в сов-

* © Степанова Н.А.

ременных исследованиях довольно широко. Однако проблема динамики изменений эмоционально-волевой и мотивационной сфер в младшем школьном возрасте, закономерностей их развития, связи и взаимовлиянии друг на друга разработана недостаточно, что требует безотлагательных решений как на практическом, так и на теоретическом уровнях.

В связи с этим целью нашего исследования является изучение динамики развития эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста.

Мы предположили, что эмоционально-волевая сфера младшего школьника может изменяться на протяжении обучения: происходит дифференциация эмоций, осознание эмоций и волевых качеств. Развитие эмоционально-волевой сферы тесно связано с формированием учебной мотивации, которая дифференцируется и усложняется в процессе обучения ребёнка в школе с развитием произвольности психических процессов.

Для проверки гипотезы нами используется **лонгитюдное исследование** на протяжении четырёх лет обучения детей в начальной школе. В данной статье представлены результаты двух этапов исследования эмоционально-волевой и мотивационной сферы учащихся первых и вторых классов. Всего принимало участие 82 ребёнка 1 и 2 класса ГОУ СОШ №1360 ВАО г. Москвы.

Для диагностики эмоционально-волевой сферы использовались следующие методики: 1) САН, 2) методика «Закончи предложение», 3) методика А. Карстен, 4) методика «3 желания», 5) методика «Нерешаемая задача», 6) анкета определения волевых качеств учащихся (для классного руководителя и родителей).

Для диагностики мотивационной сферы использовались: 1) методика Е.П. Ильина и Н.А. Курдюковой «Изучение направленности на приобретение знаний», 2) типология мотивов учения «Лесенка побуждений» (методика Л.И. Божович и Н.К. Марковой), 3) методика Казанцевой Г.Н. «Изучение отношения к учению и учебным предметам».

При помощи коэффициента линейной корреляции, критерия хи-квадрат, Т-критерия Стьюдента проведён анализ взаимосвязи показателей эмоционально-волевой сферы младших школьников с их учебной мотивацией.

Выявлена взаимосвязь между направленностью учащихся на приобретение знаний и уменьшением времени выполнения интеллектуальных задач, требующих проявления

волевых усилий. Показано, что взрослые более высоко оценивают развитие таких волевых качеств у младших школьников, как дисциплинированность, выдержка, организованность, деловитость, прилежание. При этом высокий уровень развития смелости соответствует среднему и низкому уровням сформированности направленности на приобретение знаний (при $p < 0,05$).

Установлено, что у младших школьников с преобладанием самостоятельности в принятии решений ведущим мотивом обучения является познавательный; у учащихся с мотивом избегания неудач познавательный и социальный мотивы обучения выражены ярче (при $p < 0,05$). Установлена связь между продуктивностью работы и предпочтением учащимися общеобразовательных предметов (при $p < 0,05$).

Выявлена связь между предпочтением учащимися общеобразовательных или дополнительных предметов и типами их эмоциональных реакций. Учащиеся с «адекватным» типом эмоциональных реакций отдают предпочтение предметам общеобразовательного цикла. Учащиеся с «рисковым» типом предпочитают общеобразовательные дисциплины по сравнению с дополнительными. А учащиеся, отнесённые к «перестраховщикам», в качестве любимых чаще выбирают предметы дополнительного цикла (при $p < 0,05$).

С помощью **t-критерия** Стьюдента выявлена связь между продуктивностью работы и степенью выраженности направленности на приобретение знаний: учащиеся с высоким уровнем сформированности направленности на приобретение знаний выполняют все предложенные задания до конца (при $p < 0,05$), реже отклоняются от заданной инструкции во время работы (при $p < 0,01$). Это может быть связано с тем, что второклассникам с высокой направленностью на приобретение знаний интересны сложные задания, требующие значительных волевых усилий, более высокого уровня самоорганизации.

Выявлена взаимосвязь между уровнем развития волевых качеств учащихся, временем работы, степенью проявления активности и предпочтением общеобразовательных/дополнительных предметов. Дисциплинированность, настойчивость, выдержка, решительность, организованность сформированы лучше у школьников 1-2 классов, отдающих предпочтение предметам общеобразовательного цикла. Дополнительные предметы чаще предпочитают учащиеся, высоко оценившие своё состояние активности. Установлено, что

такие волевые качества, как решительность и смелость лучше развиты у испытуемых, выделивших познавательные мотивы обучения в качестве основных. Однако организованность лучше сформирована у испытуемых с преобладанием социальных мотивов (при $p < 0,05$).

Установлена взаимосвязь между временем работы и причинами выбора любимых/нелюбимых учебных предметов. Учащиеся, долго работающие с интеллектуальными заданиями, чаще указывают материальные причины в качестве основных при выборе любимого учебного предмета. При выборе нелюбимого учебного предмета младшие школьники, потратившие больше времени на выполнение заданий, чаще выделяют причины, связанные с невозможностью самореализации в будущем.

С помощью *t*-критерия Стьюдента и критерия хи-квадрат нами проведено сравнение эмоционально-волевой и мотивационной сфер учащихся первого и второго классов.

Выявлено, что во втором классе младшие школьники тратят меньше времени на выполнение интеллектуальных заданий. Родители и учителя отмечают повышение уровня развития волевых качеств: дисциплинированности, смелости, самостоятельности, организованности, инициативности, прилежания (при $p < 0,05$).

Во втором классе, по сравнению с первым, учащиеся чаще в качестве любимых выбирают общеобразовательные предметы.

Значимые различия получены при выборе школьниками самого нелюбимого учебного предмета. В первом классе учащиеся чаще высказывают отрицательное отношение к предметам общеобразовательного цикла, во втором классе преобладает негативное отношение к дополнительным предметам (при $p < 0,05$). Это можно объяснить тем, что второклассники больше ценят предметы, которые дают знания, являются обязательными в школе, что и позволяет им считать их более важными.

Не обнаружено статистически значимых различий по преобладающим типам эмоциональных реакций учащихся 1 и 2 классов. У второклассников адекватные эмоциональные реакции наблюдаются чаще, а среди первоклассников чаще встречаются «перестраховщики»; «рискующий» тип у испытуемых всех возрастов встречается редко.

Таким образом, можно выделить ряд особенностей в динамике развития личности первоклассников и второклассников.

Эмоционально-волевая сфера учащихся 2 класса претерпевает более выраженные изменения, по сравнению с 1 классом.

1. В 1 классе преобладает познавательный мотив обучения, а во 2 классе – социальный. Второклассники лучше осознают важность обучения для их дальнейшей жизни, для построения благоприятных отношений с одноклассниками, взрослыми, они больше ценят общеобразовательные предметы, считая данные знания в первую очередь нужными в будущем. Во 2 классе учащиеся начинают осознавать общественную, социальную значимость процесса обучения, ориентируются не только на личные интересы и предпочтения в учёбе, но и на мнение окружающих.

2. Учащиеся 2 класса чаще проявляют адекватный тип эмоциональных реакций по сравнению с 1 классом в ситуации неуспеха. Для второклассников особо интересными становятся сложные задачи, решить которые они способны на более высоком уровне самоорганизации.

3. У учащихся 2 класса с преобладанием познавательного мотива обучения лучше развиты такие волевые качества, как решительность, смелость (по сравнению с первым классом). Родители отмечают у учащихся 2 класса повышение уровня проявления таких волевых качеств, как дисциплинированность, самостоятельность, организованность, инициативность, прилежание, что повышает работоспособность и продуктивность учебной деятельности. Данные волевые качества ко 2 классу становятся более осознанными, произвольными.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ацканова М.Э. Особенности развития познавательной и личностно-мотивационной сферы младших школьников в условиях инновационных развивающих программ // Диссерт. канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2005.
2. Ганина С.А. Развитие личности младшего школьника в системе дополнительного образования детей // Диссерт. канд. психол. наук. М., 2007.
3. Дьяченко Т.М. Динамика интеллектуального и личностного развития детей младшего школьного и подросткового возраста // Диссерт. канд. психол. наук. СПб., 2005.
4. Павлова С.В. Становление эмоционально-волевой сферы младших школьников на занятиях изобразительного искусства // Диссерт. к.п.н. Чебоксары, 2006.
5. Шульга Т.И. Становление волевой регуляции в младшем школьном возрасте. Психолого-педагогические особенности развития личности младшего школьника. Пенза, 1993.

6. Эльконин Д.Б. Обучение и умственное развитие в младшем школьном возрасте // Эльконин Д.Б. Избр. психол. труды. М.: Педагогика, 1999.

УДК 159.922.74

Николаева Е.С.

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ САМОПОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА*

Аннотация. В статье дано определение мотивации к самопознанию, описана модель развития мотивации к самопознанию в младшем школьном возрасте. Также дано краткое описание программы по формированию и развитию мотивации к самопознанию младших школьников в образовательной среде.

Ключевые слова: самопознание, мотивация самопознания, образовательная среда, модель развития мотивации самопознания.

E. Nikolaeva

MODEL OF DEVELOPMENT OF
MOTIVATION OF SELF-ACTUALIZATION OF
PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article gives the definition of motivation of self-actualization, describes the model development motivation to self-actualization at primary school age. It also gives a concise description of the programme on forming and developing motivation of self-actualization of primary school students in educational surrounding.

Key words: self-actualization, motivation of self-actualization, educational surrounding, model of development of motivation of self-actualization.

Современное общество ставит перед школой ряд требований, направленных на развитие и формирование человека, отвечающего ценностям и идеалам XXI в. Особую актуальность в процессе становления личности приобретают проблемы самопознания и саморазвития.

В традиционных условиях обучения основное внимание уделяется развитию когнитивной сферы, потребностей познания окружающего мира через основы предметных знаний, а развитие потребности познания самого себя происходит опосредованно.

Сегодня появилось понимание того, что приобретённые учеником знания не позволяют ему в полной мере соотносить себя с окружающим миром, другими людьми, сопоставлять себя с другим человеком, в котором есть нечто, имеющее значение для ребёнка, которое должно быть понято им, осознано и принято.

Необходимость развития самопознания в младшем школьном возрасте, как отмечает Сорокоумова Е.А. (2009), определяется в научно-практическом плане следующими обстоятельствами: во-первых, возрастает информационная нагрузка на ребёнка младшего школьного возраста, особенно за счёт увеличения потоков аудиовизуальной информации и представляемых ими содержаний; во-вторых, отмечается многообразие источников информации (как в массовых средствах, так и в живом общении со сверстниками, педагогами и родителями), которые для младшего школьника имеют неодинаковое значение. Возникшая ситуация приводит к необходимости развития понимания детьми не только самой информации, но и её источников, а также себя и своей жизненной позиции.

Авторы, занимающиеся изучением проблем обучения и развития младших школьников, отмечают, что представления младших школьников об особенностях своей личности ещё недостаточно устойчивы и мало дифференцированы [Захарова А.В. 1993]; у детей нет целостного, истинного понимания себя [Чеснокова И.И. 1977]; в детском возрасте способность думать о себе находится лишь в зачаточном состоянии [Олпорт Г. 1963].

Для того чтобы изменения в интеллектуальной и личностной сферах были устойчивы и положительно влияли на процесс развития личности, недостаточно естественных условий созревания. Необходима целенаправленная работа по развитию и формированию

* © Николаева Е.С.

нию этих сфер, которая должна опираться на внутреннюю активность самих детей. Именно поэтому важно обратиться к развитию самопознания учащихся, к углублению их знаний о своём внутреннем мире.

Как известно, самосознание, как результат процесса самопознания, формируется в подростковом возрасте, на основе вхождения в группы сверстников и общения с ними. Но чтобы этот процесс не шёл стихийно, необходимо, начиная ещё с начальной школы, развивать потребность у ребёнка познавать себя не только как ученика (субъекта учебной деятельности), но и как «субъекта своей личности» [Сорокоумова Е.А. 2006].

Решение этой задачи зависит, в первую очередь, от учителя, который в процессе своего профессионального труда формирует личность ученика как «Я и Я», способную к пониманию себя как субъекта деятельности, пониманию социальных отношений и пониманию других людей.

Проблема заключается в том, что процесс становления «Я и Я» в периоде младшего школьного возраста мало изучен в психологической литературе, так как вопросы, связанные с психологией самопознания младшего школьника, не были предметом специально-психологического исследования.

Таким образом, возникает противоречие: с одной стороны – это требования, которые общество предъявляет школе, направленные на развитие личности, способной ставить и решать нестандартные задачи и выстраивать взаимодействия с другими людьми и самим собой, а с другой стороны – это несоответствие организации учебного процесса в начальной школе требованиям общества.

Выход из этой ситуации в образовании

младших школьников связан с изменением организации процесса обучения. В силу изменения содержательных и процессуальных аспектов обучения на первый план выходит ориентация младших школьников на самопознание, которое становится зоной ближайшего развития в этом возрасте и способствует более осознанному становлению самосознания в подростковом возрасте.

Основным условием развития мотивации к самопознанию младших школьников является образовательная среда. Под «образовательной средой» мы понимаем условия обучения и развития детей, представляющие собой совокупность возможностей для обучения ребёнка, а также для проявления и развития его способностей и личностных потенциалов. Образовательная среда подразумевает личностно ориентированный образовательный процесс, в котором в то же время существуют и механизмы самоорганизации.

Образовательная среда начальной школы является чрезвычайно важным фактором развития учащихся, так как именно в ней дети, в силу возрастных особенностей, наиболее чувствительны к усвоению новых знаний об окружающем мире, других людях и самих себя. Таким образом, развитие мотивации к самопознанию необходимо начинать одновременно с обучением ребёнка в начальной школе.

Все это определило проблему поиска новых средств и направлений формирования и развития мотивации самопознания детей младшего школьного возраста в образовательной среде в условиях ориентации на ребёнка как на активную личность, субъекта своего собственного развития.



Рис. 1. Модель развития мотивации к самопознанию в младшем школьном возрасте.

На основе проведённого нами исследования было установлено, что развитие мотивации к самопознанию может осуществляться несколькими путями: первый путь связан с организацией учебно-воспитательного процесса как совместной продуктивной творческой деятельности, включающей организацию межличностного взаимодействия учащихся [Ляудис В.Я. 1992, 2008]; второй путь направлен на понимание учащимися себя и своего места в окружающем мире как процесса и результата нахождения, порождения и интерпретации личностных смыслов субъектами общения и взаимоотношений, возникающих в совместной учебно-воспитательной деятельности на основе решения продуктивных и творческих задач и жизненных ситуаций [Сорокоумова Е.А. 2006, 2009].

Проведённый нами анализ психологических исследований позволил разработать теоретическую модель развития мотивации к самопознанию в младшем школьном возрасте (рис. 1).

Мотивация к самопознанию у учащихся младшего школьного возраста – это совокупность познавательных мотивов, включающих в себя потребности в понимании окружающего мира и мотивов собственного роста, основанных на понимании себя и другого человека через решение познавательных и творческих задач в ситуациях взаимодействия и общения в условиях образовательной среды.

Разработанная нами модель мотивации самопознания в младшем школьном возрасте включает два компонента:

1. Познавательные мотивы – потребность в познании окружающего мира через решение продуктивных и творческих задач, включённых в содержание предметных связей. Обоснование первого компонента представленной модели можно найти в ряде фундаментальных исследований, проведённых в отечественной психологии: Божовичем Л.И., Леонтьевым А.Н., Матюхиной М.В., Марковой А.К., Фельдштейном Д.И. и другими.

2. Мотивы самопознания (личностного роста) – потребность в понимании себя на основе понимания другого человека в процессе взаимодействия и общения в учебно-познавательной деятельности. Обоснование второго компонента представленной модели можно найти в работах В.Я. Ляудис, Е.А. Сорокоумовой.

Основным условием развития мотивации самопознания в начальной школе можно рассматривать образовательную среду, в ко-

торой младший школьник в ситуации взаимодействия и общения с учителем и другими учащимися решает продуктивные и творческие задачи, направленные на познание окружающего мира, других людей и себя самого.

Таким образом, развитию мотивации процесса самопознания способствуют:

- система учебно-познавательных и творческих задач, разработанных учителем (психологом) и направленных на развитие как когнитивной, так и личностно-смысловой сферы учащихся;

- ситуации взаимодействия и общения учителя с учащимися и учащихся друг с другом в процессе решения продуктивных и творческих задач;

- собственная познавательно-творческая деятельность учащегося, включающая понимание как процесс и результат во взаимосвязи двух его основных компонентов – когнитивном и личностно-смысловом;

- деятельность учителя, функциями которого являются: учитель-помощник, учитель-наблюдатель, учитель-фасилитатор, учитель-партнёр.

На основе разработанной нами модели развития мотивации к самопознанию в младшем школьном возрасте нами была разработана экспериментальная программа «Хочу всё знать», в которой использовались гуманистические идеи и подходы исследователей развивающего образования. Данная программа предполагает проектирование и организацию учебного сотрудничества как взаимодействия при решении продуктивных и творческих задач в процессе обучения [Ляудис В.Я. 2007]. Она предполагает работу, непосредственно направленную на познание ребёнком себя, с использованием уже имеющихся знаний, на те изменения, которые происходят в процессе обучения. Осмыслить такое изменение младший школьник может при целенаправленном развитии мотивации самопознания, что и может осуществляться в рамках учебной деятельности, в процессе общения и взаимодействия с одноклассниками и учителем.

Целью программы «Хочу всё знать» является создание системы занятий и условий по формированию и развитию мотивации к самопознанию младших школьников в образовательной среде.

Программа направлена на решение следующих задач:

- 1) обеспечение школьника средствами самопознания (знания об окружающем мире, других людях и самом себе; умения выстра-

ивать взаимоотношения с другими людьми и самим собой не только в процессе обучения, но и вне учебных ситуаций);

2) повышение представлений школьника о собственной значимости, ценности, укрепление у него чувства собственного достоинства;

3) развитие навыков и умений, необходимых для уверенного поведения, для преодоления затруднений в учёбе, других видах деятельности, в общении;

4) развитие учебно-познавательной мотивации;

5) формирование мотивации самопознания, самовоспитания.

При реализации программы использовались активные методы обучения: диалог, групповая дискуссия, решение проблемных ситуаций, проектирование ситуаций взаимодействия и общения, кроме того использовались элементы психогимнастики.

Программа включает три раздела:

I – Хочу всё знать об окружающем мире.

II – Хочу всё знать о других людях.

III – Хочу всё знать о себе.

Первый раздел направлен на постижение ребёнком своей принадлежности к живым существам, рассмотрению себя как частицы окружающего мира, актуализируя имеющиеся у него опыт и знания, осознание своего отличия от растений и животных и своего сходства с ними.

Второй раздел направлен на понимание и познание себя в социальном мире, которое происходит на основе познания ближайшего окружения – семьи, сверстников, друзей, соседей, что помогает ребёнку понять свои отношения, своё место среди окружающих его людей.

Третий раздел обращает ребёнка к пониманию и познанию своего внутреннего мира. Ребёнок знакомится со своими чувствами, переживаниями, особенностями поведения, составляющими его индивидуальность.

Основное содержание занятий.

Путешествие 1. Мой дом.

Что окружает нас дома? Как нужно вести себя в квартире, когда остаешься один? Какие опасности могут быть дома?

Путешествие 2. Мой двор.

Какие бывают дома? Что можно делать у себя во дворе? Как уберечься от злоумышленников?

Путешествие 3. Моя улица.

Правила поведения на улице. Правила дорожного движения.

Путешествие 4. Мой город.

Город, в котором мы живём – как он выглядит, где расположен, какие у него достопримечательности. Рисунки своего города.

Путешествие 5. Моя страна.

Россия – страна, в которой мы живём, наша Родина. Государственная символика нашей страны (герб, флаг, гимн).

Путешествие 6. Моя планета.

Глобус. Страны и материки. Какие бывают страны.

Путешествие 7. Моя Вселенная.

Вселенная – мир. Солнце, Луна и звёзды. Млечный путь. Знаки зодиака.

Путешествие 8-9. Моя семья.

Семь Я – много это или мало? Семейные корни, обычаи, традиции. Как я вижу мою семью.

Путешествие 10-11. Мои друзья.

Мои друзья – приятели. С кем я дружу и с кем хочу дружить? Почему мне нравятся одни и не нравятся другие? Что я знаю о своих друзьях?

Путешествие 12-13. Моя школа.

Мой класс. Мой учитель. Многообразие предметов. Мои школьные товарищи.

Путешествие 14. Кто Я.

Моя внешность. Чем похожи люди и чем отличаются друг от друга? Эмоции и мимика.

Путешествие 15. Моё имя.

Имя человека. Что означает моё имя? Как человек соответствует своему имени. Как меняется моё имя.

Путешествие 16. Что я о себе знаю?

Элементарные знания о своём теле. Как я себя вижу и чувствую? Как я расту и развиваюсь? Что я о себе хочу узнать? Тело и душа. Как увидеть душу человека? Кем я хочу стать?

Путешествие 17-18. Моё здоровье.

Что вредно и что полезно для человека? Вредные привычки. Причины болезней и как уберечь своё здоровье.

Путешествие 19-20. Мои чувства.

Что такое чувства? Что может чувствовать человек? Смех, слёзы, радость, печаль. Как выразить свои чувства?

Путешествие 21. Мой темперамент.

Что такое темперамент? Темперамент и чувства. Как проявляется темперамент в жизни? Можно ли увидеть темперамент?

Путешествие 22. Мой характер.

Характер и воля. Сила воли. Разные люди и разные характеры. Как закалить волю и воспитать характер? Дал слово – держи.

Путешествие 23-24. Моё мышление.

Как мыслит человек? Что значит сделать открытие? Как решать жизненные задачи? Как развивать своё мышление?

Путешествие 25. Моя речь.

Как человек научился говорить. Язык животных. Что мы говорим, слышим, понимаем.

Путешествие 26. Моя память.

Виды памяти. Как тренировать память? Зачем человеку память? Память короткая и длинная. Нужно ли помнить вечно.

Путешествие 27. Мои способности.

Эти разные способности. Что могу я, и что могут другие? Где взять способности? Бывают ли неспособные люди?

Путешествие 28. Моё внимание.

Зачем надо быть внимательным. Внимание к людям и самому себе. Внимание в познании окружающего мира.

Путешествие 29-30. Мои цели.

Насколько ты веришь в свои силы. Каким ты видишь своё будущее.

Путешествие 31-32. Моя будущая профессия.

Азбука профессий. Какие бывают профессии? Кем я хочу стать? К какой профессии у меня способности?

Путешествие 33-34. Что я о себе узнал. Заключительное занятие.

Заключительная тема направлена на обобщение всего изученного материала, рефлексию полученных знаний и их оценку всеми участниками занятий, – как детьми, так и учителем.

Таким образом, предлагаемый курс включает задания, позволяющие детям познать своё физическое «Я» – свою телесную сущность; своё духовное «Я» – субъективный внутренний мир; своё социальное «Я» – свои отношения с окружающим миром и другими людьми.

Разработанные нами занятия интегрируют в себе самые различные школьные предметы и предполагают соединение знаний детей, полученных в школе, с уже имеющимся прошлым опытом ребёнка.

Программа включает 34 занятия, каждое из которых представляет собой урок-путешествие и проводится один раз в неделю в течение учебного года.

Все занятия имеют определённую структуру: каждое занятие начинается ритуалом **приветствия**, выполняющим функцию установления эмоционально-позитивного контакта учителя (психолога) с ребёнком и формирования у ребёнка направленности на сверстников; **основной части**, включающей в

себя психотехнические упражнения, игры и приёмы, направленные на решение основных задач курса; **обсуждения итогов занятия**, (**рефлексивная часть занятия**), которая является обязательным этапом и предполагает эмоциональную когнитивную и смысловую оценку содержания занятия в ходе заключительного обсуждения; **ритуала прощания**, направленного на организацию мотивации к следующему занятию и созданию атмосферы группового доверия и принятия.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 2008. 464 с.
2. Захарова А.В., Боцманова М.Э. Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности // Формирование учебной деятельности школьников. М., 1982. С. 152-163.
3. Иванилова С.И. Образовательная среда начальной школы как фактор развития учащихся: Автореф. диссерт. канд. пед. наук: 13.00.01 / С.И. Иванилова; Моск. пед. гос. ун-т. М., 2001. 14 с.
4. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. М., 2007. 192 с.
5. Николаева Е.С. Проблема формирования мотивации самопознания младших школьников в образовательной среде // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова серия «Педагогика и психология». М., 2008. С.90-92.
6. Николаева Е.С. Модель развития мотивации самопознания у детей младшего школьного возраста / Сб. докладов Международной научной конференции Гуманитарного института. М.: Гуманитарный институт, 2009.
7. Сорокоумова Е.А. Психология понимания в самопознании детей младшего школьного возраста. Н.Новгород, 1999.
8. Сорокоумова Е.А. Психология самопознания детей / Сорокоумова Е.А./ Психология самопознания младших школьников в процессе обучения младшего школьного возраста. Диссертация доктора психологических наук: 19.00.07; Самарский педагогический университет, 2006. 300 с.
9. Сорокоумова Е.А. Понимание окружающего мира, других людей и себя самого. М., 2008.
10. Сорокоумова Е.А. Педагогическая психология. М., 2009.
11. Спиридонова С.Б. Особенности развития и формирования самопознания в младшем школьном возрасте: Автореф. диссерт. канд. психол. наук: 19.00.07 / С.Б. Спиридонова / Калуж. гос. пед. ун-т им. К.Э. Циолковского. Калуга, 1999. 18 с.
12. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977. 80с.

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 159.9:331.101.1

Крук В. М.

ПСИХОЛОГИЯ НАДЁЖНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ*

Благоннадёжность - это клеймо, для приобретения которого необходимо сделать какую-нибудь пакость.

М.Е. Салтыков-Щедрин

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы психологии надёжности специалиста в отечественной теории и практике. Прослеживаются исторические тенденции употребления понятия «надёжность», «благоннадёжность», а также практику исследования проблемы надёжности в инженерной психологии, в психологии труда, в психологии профессиональной деятельности; сформулирован вывод о целесообразности выделения личностной надёжности специалиста. На основе анализа работ разных лет по проблеме надёжности, рассматриваются источники и содержание такого вида надёжности в психологии.

Ключевые слова: надёжность, блоннадёжность, личностная надёжность, преднамеренная ошибка, нарушение, соответствие предписанным правилам, нормативность.

V. Kruk
PSYCHOLOGY OF EXPERT'S
RELIABILITY: HISTORY AND MODERNITY

Abstract. In this article it is said about a problem in a psychology of expert's reliability in theory and practice/ Discussing historic tendency of the words "reliability" and "trustworthiness" and also some researches about problems in the reliability of engineering psychology, we come to some results about reasonability to mark out personal reliability. Based on the different results of the researches which were made up last years in a problem of reliability, we show some new sources of new containing such form of reliability in psychology.

Key words: reliability, trustworthiness,

mistake, purposive sample, violation, standart act.

В психологическом сообществе постановка проблемы надёжности связывается преимущественно с инженерной психологией, деятельностью человека – оператора (в дальнейшем – специалиста).

В.А. Бодров отмечает, что технический прогресс и сопровождающие его неблагоприятные последствия в виде ошибочных действий и отказов техники, аварий, профессионального травматизма явились причиной изучения надёжности деятельности человека. Содержание и направления её развития определялись достижениями в области психологии и физиологии труда, инженерной психологии, эргономики, авариологии и других научных дисциплин. Основным предметом исследований в этой области является ошибка человека в процессе деятельности, её причины, проявления и последствия, а также психологические рекомендации по обеспечению высокой надёжности и безопасности труда [2, 48].

Картина проблемы надёжности в контексте психологии профессиональной деятельности получила дальнейшее развитие в работе, посвящённой психологии XXI века: «Выполнение трудовых функций накладывает на специалиста большую ответственность, так как от эффективности и надёжности его действий в значительной степени зависит качество работы и безопасность труда» [3, 801]. В связи с этим интересными представляются несколько идей. Одна из них связана с тем, что понятие «надёжность» заимствовано из характеристик технических средств деятельности, и в наиболее общем виде – это вероятность успешного выполнения задания [2, 15]. В определениях надёжности у разных исследовате-

* © Крук В. М.

лей это находит подтверждение в выделении различных граней проблемы: способности к сохранению требуемых рабочих качеств в условиях возможного усложнения обстановки, «сохраняемости», устойчивости оптимальных рабочих параметров индивида (В.Д. Небылицын); отсутствия ошибочных действий (В. Хаккер); работоспособности (А.И. Губинский, В.Ф. Венда и другие); способности в заданном интервале времени в конкретных условиях к нормальной жизнедеятельности, управлению в установленных пределах, выполнению функций по поддержанию заданного режима работы (М.А. Котик и другие). На основе анализа этих подходов делается справедливый вывод о том, что надёжность деятельности человека-оператора характеризуется не только системой различных её показателей (безопасность, безошибочность, своевременность, восстанавливаемость и т. д.), но также различными её видами, которые определяются ведущими целями и критериями оценки. Обобщая их, В.А. Бодров ввёл понятия «профессиональной» и «функциональной» надёжности [2, 24].

Профессиональная надёжность характеризует безотказность, безошибочность и своевременность действий оператора на достижение конкретной цели в заданных условиях при взаимодействии с технической системой, другими специалистами. Её центральным понятием является «отказ», что сопровождается появлением ошибок. Функциональная надёжность — это свойство функциональных систем человека-оператора обеспечивать его динамическую устойчивость в выполнении профессиональной задачи в течение определённого времени и с заданным качеством. Она отражает характер энергетического и информационного приспособления человека к процессу управления объектом [2, 36].

Надёжность неразрывно связана с работоспособностью, как системным свойством, образующимся в результате включения в деятельность.

Профессиональная надёжность характеризует человека по конечному результату деятельности, по точности и своевременности действий в трудовом процессе. Функциональная надёжность отражает устойчивость и адекватность реактивности организма в конкретных условиях деятельности.

Привлекает внимание тот факт, что в этих подходах не звучат личностные характеристики надёжности специалиста, такие как нормативность поведения, отсутствие на-

рушений и т. д. Полагаем, что это обусловлено духом времени 60-х годов прошлого века и отстранённостью авторов от отягощений проблемы психологии надёжности историческими параллелями, несущими в себе рациональное начало.

Если обратиться к этимологии слова «надёжность», то оно напрямую не присутствует в толковых словарях. Однако в них есть исконно русское слово «надежа» как трансформированная форма общеславянского корня «деть», то есть действовать, делать, не нарушать. Психологически это особенно подчёркивается в родственном понятии «благонадёжность». В современных академических словарях это слово деликатно определяется как устаревшее и обозначающее поведение, образ мысли, не вызывающие сомнения в соответствии официально предписанному.

Литературно-исторический психологический анализ источников, в которых употреблялось понятие надёжность (благонадёжность) в прошлом, позволяет предположить, что оно изначально и очень определённо характеризовало соответствующие личностно-функционально-деятельностные показатели человека, а уже потом пришло в технические науки и в психологию труда, в которых личностная составляющая стала занимать скромное место.

Самостоятельным смысловым рядом в понятии **надёжность** присутствует функция нормативности, соответствия правилам, нормам, предупреждения их нарушений и контроля соблюдения. В современном разговорном языке распространены и непротиворечиво истолковываются подтверждающие это выражения и оценочные бытовые суждения.

Исторические параллели также отчётливо свидетельствуют о практике употребления этого понятия, прежде всего, в личном смысле.

Как характеристика общей порядочности, ответственности человека, одно из первых употреблений понятия встречается еще у Конфуция (VI век до н. э.), который, характеризуя истинный тип мудреца, отмечал, что «...» вверяется он людям благонадёжным «...» [10, 315]. Отчётливый психологический смысл в понятии «надёжность» обнаруживается в наставлениях первого руководителя кафедры римской риторики Квинтилиана (I век н. э.), который отмечал, что, отдавая подростка в риторическую школу, следует удостовериться в надёжности преподавателя, в его нравственности и профессионализме.

В понятие «надёжность» вкладывается и смысл политической лояльности. Известно, что задачи проверки и обеспечения «благонадёжности» издревле, ещё со времён античности, активно решаются структурами контроля и обеспечения преданности правящим кругам и группировкам. И хотя иногда это доходит до крайностей, их значимость и актуальность не ослабевает. Это исчерпывающе раскрывается в приведённом после заголовка данной статьи афоризме Салтыкова-Щедрина. Он относится к тому времени, когда в дореволюционной России циркуляром Министерства внутренних дел (по Департаменту полиции) в 1907 году была введена практика выдачи Губернаторами и Градоначальниками «удостоверения политической благонадёжности» физическим лицам по месту их постоянного жительства. Оно было обязательным для всех лиц, невзирая на чины и ранги, для получения разрешения на любое перемещение или передвижение (поступление в учебное заведение, на работу и т. д.).

Надёжность человека традиционно рассматривалась как проблема, требующая отбора, контроля и специального обеспечения. Это прослеживается на примерах выполнения экстремальных, то есть связанных с высоким риском для жизни и здоровья людей задач, например, в армии. Так, полководец XVIII века А.В. Суворов, говоря о необходимости выучки и формирования готовности русского солдата к подвигу, провозглашал: «на себя надёжность – основание храбрости» [17, 37]. Об этом же отчётливо высказывался дореволюционный исследователь психологии солдата в бою Н.Н. Головин (1907 г.), когда отмечал, что неблагонадёжность бойца, полученного при посредстве вербовки, заключалась в его идейной и духовной незаинтересованности в исходе войны [15, 37].

В XIX веке появились эмпирические системы воззрений на психологию надёжности. Одна из них принадлежит Н.Д. Бутовскому и изложена в военно-теоретических работах практической психологической направленности, опубликованных в журнале «Военный сборник». В них вопросы психологии надёжности излагаются с точки зрения руководителя, призванного понимать проблему и решать её в практике войск.

Н.Д. Бутовский отмечает, что надёжность солдата – это показатель казарменной нравственности, результат специально проводимой работы. В условиях казармы, то есть повседневной жизнедеятельности, она заключается в недопущении им проступков,

на которые его толкает неорганизованный казарменный быт и вредных воззрений, чему способствует неудовлетворённый информационный дефицит и вечерняя праздность: «Развитие такого чувства нам кажется вредным относительно благонадёжности воззрений» [5, 17]. Обеспечивает надёжность солдата поддержание внутреннего порядка, лежащее на ротной администрации, она «... играет первостепенную роль в поддержании казарменной нравственности; если эти люди хороши, то дурной элемент в роте, в лице неисправимых людей, будет находиться под постоянным давлением и будет, так сказать, обессилен». Если администрация роты подобрана правильно, то ротному командиру остаётся заняться исправлением «дурного элемента», а если это невозможно, то – «отнятием у них возможности делать проступки». «Дурной элемент» Н.Д. Бутовский называет «ненадёжными» людьми. К ним нужно приставлять дядьку из хороших рядовых, который следит за его поведением (осуществляет надзор) и везде сопровождает. По ходатайству дядьки, отделённого и взводного начальников, надзор с исправившегося немедленно снимается, он подбадривается ласковым словом. При первом значительном проступке возлагается вновь. Надзор гнетёт поднадзорного, но ограждает от более серьёзных неприятностей.

Таким образом, надёжность солдата характеризуется как свойство личности, выражающееся в соблюдении предписаний военной службы (в смысле соблюдения ею правил, недопущения проступков), основывающееся на так называемых «нравственностях» – внутренней нравственности солдата и казарменной нравственности, в умелом подборе администрации, задачей которой является выявление надёжных и ненадёжных, контроль и исправление последних.

В дальнейшем Н.Д. Бутовский существенно развил свои идеи [6]. Так, решающая роль в формировании нравственности подразделения принадлежит командиру. Ему необходимо изучать нравственные свойства подчинённых, знать «внутреннее управление» и нравственность роты, иметь хороших помощников. На примере работы с новобранцами он раскрыл эти положения:

- для оценки их нравственности необходимо изучить род занятий до поступления на службу и связанные с ним обращения в известном общественном слое;

- для работы с новобранцами важно подготовить учителей, по принципу: пусть они

будут слабее подготовлены, но хорошо вы-
браны;

- важно, чтобы учитель (умеющий об-
щаться с незнакомыми и учить их военной
службе) и дядька (надёжный рядовой) был
одним лицом;

- надёжный солдат – это нравственный
человек;

- найти солдата с качествами учителя и
надёжного в роте трудно;

- следующая задача – избавить нович-
ков от ненадёжных соседей;

- менее благонадёжных следует соби-
рать в одну партию и назначать им самого
требовательного учителя, преимущественно
опытного;

- обращение с хорошими (надёжными)
и дурными (ненадёжными) людьми должно
быть разным с целью покровительства хоро-
шим наклонностям в людях и давления на
дурные.

Говоря о подборе младших командиров,
Н.Д. Бутовский выделяет два критерия, кото-
рыми важно руководствоваться: надёжность
и развитие. При этом однозначен приоритет
надёжности, складывающейся из нравствен-
ности и усердия: нужно «...» отдавать пред-
почтение безукоризненной нравственности и
наибольшему усердию, так как этими качест-
вами лучше всего обеспечивается надёжность
будущего унтер-офицера» [6, 39]. Недоста-
ток развития можно пополнить, но недоста-
ток усердия неисправим, требует постоянно-
го контроля, что не всегда возможно.

Наилучшей нравственностью и наиболь-
шим усердием отличаются те, кто добивается
унтер-офицерского звания упорством и ис-
полнительностью. Важно различать, являют-
ся ли эти качества ситуативными (у молодых
солдат) или постоянной чертой характера.

К старослужащим, не проявляющим
таких качеств, необходимо принимать опре-
делённые меры, направленные к развитию у
них «охоты к своему делу».

Таким образом, нравственные качества
и усердие, как основу надёжности, необходи-
мо формировать. У некоторых есть призвание
к военному делу, но это присуще единичным
личностям, и они не всегда выдерживают
столкновение с неблагоприятной обстанов-
кой. Эти качества не формируются под воз-
действием перспектив служебных преимущ-
еств, хотя бывают у некоторых.

Заслуживает внимания постановка Н.Д.
Бутовским проблемы соотношения надёжност-
и и профессионализма солдата. Надёжность
солдата, в основе которой лежит «...» безуп-

речное отношение к обязанностям службы,
обусловливаемое общей нравственностью,
нисколько не делает из солдата мастера свое-
го дела». Соотношение этих проблем таково,
что «...» нравственное развитие порождает в
солдате охоту вообще ко всей службе, незави-
симо от её содержания; умственное развитие,
получаемое солдатом в военной школе, этого
сделать не может, но зато даёт осмысленную
охоту к некоторым занятиям, представляю-
щим умственный интерес» [6, 45].

Взаимосвязь надёжности и профессио-
нализма солдата определяется системой его
подготовки. Н.Д. Бутовский отмечает, что
на практике, в силу редкости вполне разум-
ной военной школы, построенной на прочной
нравственной почве, в большинстве случаев
встречаются односторонности: «либо увле-
чение искусством игнорирует общую надёж-
ность солдата по отношению к чёрной работе
и ко всем формальностям, либо наоборот». Задавая вопрос, в чём заключается истин-
ная причина охотного отношения солдата к
своему делу, он отвечает: «Она заключается
в нравственном и умственном развитии, ко-
торое солдат получает, состоя на службе» [6,
57].

Далее он вновь подчёркивает важность
нравственности подразделения для надёж-
ности солдата, отмечая, что хороший человек
будет дурным солдатом, если он не любит сво-
ей роты и не дорожит её добрым именем, то
есть если в ней нет хорошего нравственного
духа.

Анализ трудов перечисленных авторов
свидетельствует о том, что в дореволюцион-
ной России существовала целостная система
психолого-практических представлений о
надёжности специалиста, путях и способах её
изучения, поддержания и обеспечения. Под
надёжностью понималось выполнение ус-
тановленных предписаний военной службы
и недопущение проступков. Она основыва-
лась на внутренних установках, осознанном
стремлении соответствовать требованиям
военной службы, подкрепляемых контролем
должностных лиц и поддержанием благопри-
ятной обстановки в подразделении (группе).
Всё это может быть определено как **личност-
ная надёжность и мероприятия по её подде-
ржанию**.

Исходя из этого, логично, наряду с вы-
делением **профессиональной и функциональ-
ной** надёжности, ввести понятие **личностной**
надёжности как характеристики соответ-
ствия определённым требованиям (нормам) по
показаниям. Центральной категорией этого

вида надёжности является нарушение норм, правил, предписаний поведения. При этом характеристикой «личностная» подчёркивается, что человек, по определению, не совершенен, что приводит к нарушениям.

В советский период психология личностной надёжности по понятным причинам не получила развития, поскольку функции её контроля и обеспечения выполнялись известными структурами. Однако отдельные попытки психологического исследования проблемы были.

В 60-е годы XX века Н.Ф. Феденко, раскрывая психологию характера военнослужащих, обратился к проблеме их надёжности в контексте дореволюционных подходов. Он выделял пять групп показателей характера как свойства личности, определяющего поведение человека, накладывающего отпечаток на все его действия и поступки: отношение к окружающему, к труду, к другим людям, к самому себе; устойчивость и прочность; силу; особенности проявления интеллекта, воли, эмоций; наличие общих черт (патриотизма, бдительности, дисциплинированности, коллективизма). Понятие «надёжность» он использовал при характеристике двух составляющих первой группы показателей

– отношения к окружающим и к себе.

К окружающим воин относится, исходя из личных взглядов, убеждений. Характер с твёрдыми убеждениями является убеждённым и является внутренней основой его надёжности [18, 94]. По отношению к себе Н.Ф. Феденко классифицировал характер на **эгоистичный** и с **коллективистскими, альтруистическими чертами**. Эгоист «...» не надёжен, сомнителен» [18, 97].

Дальнейшего развития этот подход не получил. В 70-е годы М.И. Дьяченко упомянул об исследованиях динамики надёжности деятельности моряков-подводников [13, 86].

В 80-е – 90-е годы прошлого века в связи с классификацией ошибок оператора были рассмотрены отдельные аспекты личностной надёжности, вытекающие из психологического осмысления запущенного в активный оборот в общественном сознании так называемого «человеческого фактора». В силу размытости этого понятия, на что указывали А.В. Филиппов, Б.Ф. Ломов и другие исследователи, в нём стали выделять «личную» и «групповую» составляющие применительно к классификации причин ошибок оператора [3, 87]. «Личный фактор» был определён как совокупность индивидуальных особенностей

Таблица 1

Причины ошибочных действий оператора по «личному фактору» (В.Д. Бодров, 1989)

| | |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Морально-политические качества | Недостаточная морально-политическая зрелость, моральная неустойчивость, низкая целеустремлённость, недостаточность чувства коллективизма, недисциплинированность, нечестность и т. д. |
| Профессиональные качества | Низкий уровень знаний, недостатки в развитии и реализации операторских навыков и умений, отсутствие или недостатки профессионального опыта, неподготовленность к использованию специальных приёмов поддержания работоспособности, недостаточное стремление к совершенствованию профессионального мастерства и т. д. |
| Психологические особенности | Неблагоприятная направленность на конкретную операторскую профессию, низкая установка на выполнение конкретного задания, недостатки в развитии профессионально важных психических процессов, неблагоприятные особенности личности (недобросовестность, леность, лживость, тревожность и др.), неблагоприятные психические состояния (напряжённость, фобии, доминантные состояния и др.). |

| | |
|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Физиологические особенности | Развитие острых или обострение хронических заболеваний, неблагоприятные функциональные состояния (устомление, нервно-психическое напряжение, монотония, ситуационные психогении и др.), снижение чувствительности анализаторов, нарушение биологических ритмов, смешанный или левосторонний профиль функциональной асимметрии парных органов и т. д. |
| Физическое развитие | Недостатки в развитии силы, выносливости, ловкости, скорости, неблагоприятные индивидуальные антропометрические и биомеханические особенности и т. д. |

конкретного человека, которые могут являться причиной возникновения ошибочных действий, т. е. могут быть связаны с причинами возникновения, характером течения и исходом нарушений в деятельности.

В публикациях последующих лет перечень классов причин ошибочных действий не изменился, за исключением того, что морально-политические качества стали называться морально-нравственными, а характеристика видов причин претерпела незначительные изменения [1, 146; 2, 81].

Групповой фактор – это совокупность профессиональных, психологических, физиологических, антропометрических и социальных особенностей и возможностей человека, присущих всему контингенту операторов и определяющих эргономические свойства системы «человек — машина» и отдельных её компонентов (средства, содержание, условия и организация деятельности) [2, 148].

Таким образом, в классификации причин ошибочных действий по «личному фактору» из выделенных пяти классов признаков, по крайней мере, два из них – морально-нравственные (в публикации 1989 г. – морально-политические) качества и психологические особенности – вполне соответствуют содержанию личностной надёжности.

Интересен тот факт, что несмотря на то, что основной материал по «личному» и «групповому» факторам вновь воспроизведён автором практически накануне XXI века, его содержание не претерпело изменений и не получило дальнейшего развития. Исключения составляют некоторые идеи: следует различать ошибку и нарушение, ошибку и вину; несмотря на весомую долю «личного» фактора (в авиационных происшествиях до 50%), «концепция личного фактора сделала, в известной степени, ошибку синонимом виновности» [2, 82].

Существенным вкладом в развитие

проблематики, относимой к личностной надёжности, стали исследования М.А. Котиком преднамеренных и непреднамеренных ошибок [11]. Он считает, что игнорирование умышленных нарушений правил приводит к тому, что они не изучаются, не классифицируются, не устанавливаются их причины. «...» Умышленные нарушения правил (здесь и далее выделено нами) являются непосредственным результатом развития и организации процесса деятельности, тесно связаны с её побудителями, а всё это обусловлено личностными особенностями нарушителей» [11, 39]. Отмечая, что, по международной статистике, 60-80% всех аварий и несчастных случаев на производстве, транспорте, в строительстве происходит из-за ошибок человека, М.А. Котик подчёркивает, что большинство из них совершается из-за преднамеренного нарушения хорошо известных правил. В связи с неоднозначностью определения в психологической литературе понятия ошибки, возможностью её рассмотрения по критерию непреднамеренности и недопустимости отождествления с понятием вины, он определяет ошибку человека «...» как его действие или бездействие, которое расходится с установленными правилами, или, что то же, как нарушение возложенных на него ограничений» [11, 35]. Выделяется четыре категории таких ограничений: выдерживание заданного режима функционирования управляемой системы, то есть её существенных параметров в установленных пределах; соблюдение норм поведения; сохранение предписанных для деятельности состояний; наличие необходимых для профессиональной деятельности индивидуальных качеств. Нарушение любого из них должно расцениваться как ошибка. В каждой группе рассматриваемых таким образом ошибок (умышленных и неумышленных) исследователь анализирует их разновидности и психологическую природу.

К неумышленно совершаемым ошибкам относятся три группы, различаемые по внешним причинам (недостатки техники, условий и организации труда, негативное влияние социального окружения, стихийные факторы) и внутренним причинам: из-за недостатка собственных возможностей (профессиональной пригодности, обученности, тренированности, физического и психического состояния, процесса деятельности); внутренним причинам – из-за неиспользования собственных возможностей (недооценки степени значимости – тревожности решаемых задач, приводящей, в том числе, к «выученной беспомощности»).

Психологическими условиями их предупреждения являются достаточная обученность, тренированность, мотивированность, адекватность степени значимости – тревожности.

К умышленным относятся четыре группы ошибок, совершаемые под влиянием внутренних конфликтов (между выгодой и опасностью, удобством и опасностью, усиливаемых рядом психологических эффектов); в поисках интереса в труде (при преднамеренном усложнении текущих задач и внесении в них элементов игры и опасности, при попытке повысить утраченный авторитет и т. д.); в отместку обидчику и для отвлечения от тягостных дум (под влиянием подсознательных побуждений или чтобы переключиться с одного стрессора на другой, менее волнующий в данный момент); во спасение (когда нельзя выйти из ситуации дозволенным путём, не нарушив правила).

Далее автор добавляет чрезвычайно важное, на наш взгляд, положение: «Представленный перечень основных категорий умышленных нарушений правил можно расширить. В него вошли бы ошибки, совершаемые в знак несогласия с общественными нормами, в целях удовлетворения собственного тщеславия, проявления солидарности с кем-то, показной смелости, из-за собственной лени, просто без причины и т. д. Но и тогда он был бы неполным» [11, 39].

Таким образом, в 80-е – 90-е годы появились научные исследования, которые в полной мере можно отнести к проблематике личностной надёжности специалиста. В них ошибка, классифицируемая по критерию преднамеренности, идентична нарушению установленных правил.

В 2000-е годы проблематика личностной надёжности специалиста получила дальнейшее развитие в работах Г.С. Никифорова. В

них подчёркивается, что личностный подход к обеспечению надёжности профессиональной деятельности является важным направлением научного поиска. Многообещающей областью исследований проблем надёжности профессиональной деятельности определено их тесное сопряжение с психическим здоровьем специалиста [14, 439]. Отмечено существенное влияние на неё некоторых черт характера, прежде всего – самоконтроля, формирующегося под воздействием социального окружения, в результате целенаправленного воспитания и самовоспитания.

К другим чертам характера, которые бы побуждали к должному самоконтролю в поступках, поведении, деятельности, отнесены ответственность, дисциплинированность, чувство долга и другие. Среди прочего, выделен фактор моральной (нравственной) надёжности, к слагаемым которого отнесена совесть или нравственный самоконтроль личности и честность.

Надёжность специалиста, которая рассматривается в различных направлениях психологической науки, находится в прямой зависимости от качества его профессиональной подготовки, индивидуальных особенностей, в том числе личностных факторов [14, 431]. Ведущими психологическими механизмами надёжности специалиста определены самоконтроль, нацеленный на своевременное предотвращение или обнаружение уже совершённых ошибок; компенсация, предполагающая возмещение недоразвитых или нарушенных психических функций путём использования сохранённых или перестройки частично нарушенных функций (в том числе недостаточную выраженность какого-то личного свойства); информационная и структурная избыточность.

Взгляд Г.С. Никифорова на моральную надёжность во многом созвучен определению Е.К. Веселовой, которая характеризует моральную надёжность профессиональной деятельности как способность следовать моральным требованиям профессионального этического кодекса профессии, как умение вести себя нравственно, «оставаться совестливым и справедливым в затруднительных обстоятельствах» [8].

Концепцию моральной надёжности развивает Е.Ю. Стрижов, определяя её характеристикой уровня развития самосознания личности, при котором жизненные цели и способы их достижения осознаны, организованы и упорядочены в соответствии с нормами морали. Она имеет когнитивные, смысловые, эмоциональные и нравственные детерминанты, поддающиеся измерению методами

психологии. Нравственную надёжность обеспечивает компромисс моральных и экономических ценностей. Осознание этих нравственных ценностей и их принятие в качестве принципов своего поведения определяют развитие надёжности сотрудника [16].

В середине 2000-х годов, разрабатывая актуальные проблемы военной психологии, мы обозначили проблему личностной надёжности в контексте психофизической надёжности личного состава как характеристики контролируемых в интересах выполнения задач военной службы показателей поведения, профессиональной деятельности и психофизического здоровья [9]. При этом к личностной проблематике надёжности была отнесена первая и третья группа: контролируемые показатели поведения (значимая для профессиональной деятельности сознательно скрываемая или утаиваемая информация – связь с криминалом, аддикции, знание о нарушениях или причастность к ним, негативные факты биографии и т. д.) и психофизического здоровья, направленные на выявление противопоказаний для конкретных видов деятельности и представляющих угрозу профессиональному долголетию специалистов по проблемам.

Таким образом, характеристика надёжности специалиста может быть непротиворечиво дополнена проблематикой её личностной составляющей.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бодров В.А. Проблема профессиональной и функциональной надёжности оператора // Психологический журнал. – 1989. – № 4, с.142-149.
2. Бодров В.А., Орлов В.Я. Психология и надёжность: человек в системах управления техникой. – М.: Институт психологии РАН, 1998. – 288 с.
3. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности // Психология XXI века: Учебник для вузов. Под ред. В.Н. Дружилина. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – с. 801-844.
4. Бодров В.А. Современные исследования фундаментальных и прикладных проблем психологии профессиональной деятельности. Часть 1,2 // Психологический журнал. – 2008. – № 5,6, с. 83-90, 66-74.
5. Бутовский Н.Д. О казарменной нравственности и о внутреннем порядке в войсках (Заметки ротного командира) // Военный сборник. – Спб., 1883. – № 1.
6. Бутовский Н.Д. Воспитательные задачи командира роты // Военный сборник, Спб. – 1884, № 12; 1885, № 2.
7. Небылицын В.Д. Надёжность работы оператора в сложной системе управления // Инженерная психология. Под ред. А.Н. Леонтьева, В.П. Зинченко, Д.Ю. Панова. – М.: МГУ, 1964. – С.360-365.
8. Веселова Е.К. Психологическая деонтология. Автореф. диссерт. докт. психол.наук. – СПб.: СПбГУ, 2003. – 38 с.
9. Здоровьесберегающие технологии психофизической надёжности в деятельности специалиста психологической работы // Под ред. проф. Г.И. Семикина. – М.: МГТУ имени Н.Э. Баумана, 2008.
10. Конфуций. Афоризмы мудрости. Иллюстр. энцикл. изд. /Под ред. В.П. Бутромеева, В.В. Бутромеева, Н.В. Бутромеева. – М.: Белый город, 2007. – 448 с.
11. Котик М.А. О преднамеренных и непреднамеренных ошибках человека-оператора // Психологический журнал, 1993. – № 5, с. 34-39.
12. Ломов Б.Ф., Мясников В.И. Медико-психологические аспекты профессиональной надёжности космонавта // Психологический журнал, 1988. – №6, с. 65-72.
13. Дьяченко М.И. Психологический анализ боевой деятельности советских воинов. – М.: ВПА, 1974. – 108 с.
14. Никифоров Г.С. Надёжность профессиональной деятельности // Психология. Учебник под ред. А.А. Крылова. – Изд-во «Проспект», 2005. – С. 430-439.
15. Головин Н.Н. Исследование боя. Исследование деятельности и свойств человека как бойца. – С. -ПЕТЕРБУРГ, 1907. – 192 с.
16. Стрижов Е.Ю. Моральные и универсальные ценности в системе нравственной надёжности личности. – Вестник ТГПУ, 2009. – Выпуск1(79).
17. Суворов А.В. Наука побеждать. – М.:Воениздат, 1980. – 40 с.
18. Феденко Н.Ф. Очерки по психологии личности советского воина. Монография. – М.:ВПА, 1966. – 228 с.

НАШИ АВТОРЫ

Артемьева Ольга Аркадьевна, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой социальной психологии, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, e-mail: xanthos@mail.ru

Бобылева Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник, Учреждение Российской академии образования «Институт семьи и воспитания» (ИСВ РАО), г. Москва, e-mail: bobyleva_ia@rambler.ru

Булгаков Александр Владимирович, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии, Московский государственный областной университет (МГОУ), г. Москва, e-mail: av_bulgakow@mail.ru

Бушкина Мария Германовна, соискатель кафедры общей и педагогической психологии, Московский государственный областной университет, e-mail: m.bushkina@mail.ru

Григорьева Арина Андреевна, аспирант Государственного университета гуманитарных наук (ГУГН), г. Москва, e-mail: ariska@ya.ru;

Егоров Василий Викторович, старший преподаватель кафедры психологии развития и профессиональной деятельности, Московский государственный областной университет (МГОУ), г. Москва, e-mail: razvitiekafedra@yandex.ru

Коптева Наталия Васильевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии, Пермский государственный педагогический университет (ПГПУ), Институт психологии, г.Пермь, e-mail: kopteva@perm.ru.

Костылева Анна Андреевна, аспирант кафедры общей и социальной психологии Курганского государственного университета, г. Курган, e-mail: anna_kostileva@rambler.ru

Крук Владимир Михайлович, кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологического консультирования факультета психологии Московского областного государственного университета, г. Москва, e-mail: kvm@fsvgroup.ru

Лактионова Анна Игоревна, младший научный сотрудник, Институт психологии, Российская академия наук, г. Москва, e-mail: alaktionova@psychol.ras.ru

Лихачева Елена Юрьевна, младший научный сотрудник, лаборатория организации и управления наукой, факультет государственного управления, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, e-mail: lihacheva@spra.msu.ru

Логинова Вера Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, докторант, Московский государственный областной университет, e-mail: bloginov@kaluga.ru

Наличаева София Александровна, преподаватель кафедры психологии, филиал Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова в г. Севастополе, аспирант Института психологии Российской академии наук, e-mail: espritsn@mail.ru

Николаева Елена Сергеевна, старший преподаватель кафедры общей и практической психологии, Московский государственный гуманитарный университета им. М.А. Шолохова, г. Москва, e-mail: СЕА51@mail.ru

Резванцева Марина Олеговна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии, факультет психологии, Московский государственный областной университет (МГОУ), г. Москва, e-mail: m-re@mail.ru

Савина Катерина Алексеевна, соискатель кафедры социальной психологии факультета психологии Московского областного государственного университета, г. Москва, e-mail: JANE421@yandex.ru

Сорокоумова Светлана Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, г.Н. Новгород, e-mail: 4013@bk.ru

Степанова Наталья Алексеевна, педагог-психолог, СОШ №1360, г. Москва, e-mail: nastya1360@inbox.ru

Талызина Елена Николаевна, адъюнкт кафедры психологии и педагогики профессиональной деятельности Голицынского пограничного института ФСБ России, Московская область, e-mail: mobilizacia@yandex.ru

Тимошкина Алина Алексеевна, преподаватель, НОУ ВПО Института психоанализа, г. Москва, e-mail: av_bulgakow@mail.ru

Трубников Виталий Валентинович, кандидат психологических наук, докторант кафедр

ры социальной психологии, Российский государственный социальный университет (РГСУ), e-mail: razvitiekafedra@yandex.ru

Филинкова Евгения Борисовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии Московского областного государственного университета, г. Москва, e-mail: JANE421@yandex.ru

Цветков Андрей Владимирович, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологического консультирования, факультет психологии, Московский государственный областной университет (МГОУ), г. Москва, e-mail: ats1981@gmail.com

Цветкова Любовь Семеновна, доктор психологических наук, профессор, факультет психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, e-mail: ats1981@gmail.com

Шахова Инна Павловна, кандидат психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии начального и специального образования, Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского, г. Пенза, e-mail: 53shll@mail.ru

Шибаква Татьяна Леонтьевна, кандидат медицинских наук, заведующая лабораторией психофизиологических исследований факультета психологии, социальной медицины и реабилитационных технологий, Российский государственный социальный университет (РГСУ), г. Москва, e-mail: Razvitiekafedra@yandex.ru

Юсупова Татьяна Геннадьевна, старший преподаватель кафедры педагогики, Московский государственный областной гуманитарный институт, аспирант кафедры иностранных языков и культуроведения, Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Орехово-Зуево, Московская область, e-mail: justatiana@rambler.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 06.07.2007г. (см. Список на сайте ВАК, редакция апреля 2008 г.).

В настоящее время публикуется 10 серий «Вестника МГОУ», все – в рекомендательном списке ВАК (см.: прикрепленный файл на сайте www.mgou.ru).

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 (желательно не менее 500 знаков с пробелами). На английском – под заголовком **Abstract**, с указанием места работы на английском языке;

в) ключевые слова на русском и английском языках (примерно 5-7 слов) 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

Фамилия И.О.

Университет или организация

с указанием в скобках города, если он не следует из названия

НАЗВАНИЕ СТАТЬИ

Аннотация.....

Ключевые слова:.....

И. Фамилия (английский язык)

Наименование учебного заведения на английском языке с указанием в скобках города, если он не следует из названия

ПЕРЕВОД НАЗВАНИЯ СТАТЬИ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Abstract.....

Key words:.....

Текст статьи.....

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Внутритекстовые примечания (библиографические ссылки) приводятся в квадратных скобках. Например: [Александров А.Ф. 1993, 15] или [1, 15]. В первом случае в скобках приводятся фамилии и инициалы авторов использованных работ и год издания, во втором случае делается ссылка на порядковый номер использованной работы в пристатейном списке литературы. После запятой приводится номер страницы (страниц). Если ссылка включает несколько использованных работ, то внутри квадратных скобок они разделяются точкой с запятой. Затекустовые развернутые примечания и ссылки на архивы, коллекции, частные собрания помещают после основного текста статьи 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 (Беляева Людмила Валентиновна, 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

Bulletin
Of Moscow State Regional University

SERIES
«PSYCHOLOGY»

№ 3

Moscow
MSRU Press
2010

Bulletin of Moscow State Regional University

The journal was founded in 1998

Editorial council:

Pasechnik V.V., Chairman, Rector, Doctor of Pedagogics, Professor
Dembitsky S.G., Deputy Chairman, Doctor of Economics, Professor
Konichev A.S., Doctor of Chemistry, Professor
Lekant P.A., Doctor of Philology, Professor
Makeev S.V., Director of MSRU Press, Doctor of Philosophy, Associate Professor
Pus'ko V.S., Doctor of Philosophy, Professor
Traytak S.D., Candidate of Physics and Mathematics, Professor

Editorial Board. Series «Psychology»:

Bulgakov A.V. Doctor of Psychology, Professor (editor-in-chief)
Barabanschikov V.A. Corresponding Member of Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor
Kondratyev M.Yu., Corresponding Member of Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor
Hans Bigert, Honorary professor of MSRU (Germany)
Schneider L.B., Doctor of Psychology, Professor
Shul'ga T.I., Doctor of Psychology, Professor
Yasvin V.A., Doctor of Psychology, Professor
Firsov M.V., Doctor of Psychology, Professor
Kruk V.M., Candidate of Psychology, Associate Professor
Rezvantseva M.O., Candidate of Psychology, Associate Professor
Vaindorf-Sysoyeva M.Ye., Candidate of Pedagogics, Professor
Ivanova M.Ye., Candidate of Pedagogics, Associate Professor

Bulletin of Moscow State Regional University. Series «PSCYCHOLOGY». – № 3. 2010. – M.: MSRU Press. – 196 p.

The bulletin of Moscow State Regional University (all its series) is the reviewed and subscribed edition designed for the publication of lecturer staff's scientific articles, and also candidates for a doctor's degree, post-graduate students and applicants for a scientific degree. On MSRU web-site the information on the status of all series «Bulletin of Moscow State Regional University » and requirements to the publications for authors are periodically updated with making necessary changes.

© MSRU, 2010
© MSRU Press, 2010

ВЕСТНИК
Московского государственного
областного университета

Серия
«Психологические науки»

№ 3

Подписано в печать: 05.08.2010.

Формат бумаги 60x86 /₈. Бумага офсетная. Гарнитура «SchoolBook C».

Уч.-изд. л. 15,5. Усл. п. л. 12,4. Тираж 260 экз. Заказ № 296.

Издательство МГОУ
105005, г. Москва, Радио, д. 10а.
Тел. (495) 723-56-31