

Вестник

***Московского государственного
областного университета***

**СЕРИЯ
«ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ»**

№ 1

**Москва
Издательство МГОУ
2008**

Вестник

***Московского государственного
областного университета***

**СЕРИЯ
«ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ»**

№ 1

**Москва
Издательство МГОУ
2008**

**Вестник
Московского государственного
областного университета**

Научный журнал основан в 1998 году

Редакционно-издательский совет:

Пасечник В.В. – председатель, доктор педагогических наук, профессор
Дембицкий С.Г. – зам. председателя, первый проректор, проректор по учебной работе,
доктор экономических наук, профессор
Коничев А.С. – доктор химических наук, профессор
Лекант П.А. – доктор филологических наук, профессор
Макеев С.В. – директор издательства, кандидат философских наук, доцент
Пусько В.С. – доктор философских наук, профессор
Яламов Ю.И. – проректор по научной работе и международному сотрудничеству,
доктор физико-математических наук, профессор

Редакционная коллегия серии «Психологические науки»:

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

Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – № 1. – 2008. – М.: Изд-во МГОУ. – 212 с.

Вестник МГОУ (все его серии) является рецензируемым и подписным изданием, предназначенным для публикации научных статей докторантов, а также аспирантов и соискателей (См.: Бюллетень ВАК № 4 за 2005 г., с. 5).

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

ISBN 978-5-7017-1193-6

© МГОУ, 2008

© Издательство МГОУ, 2008

РАЗДЕЛ I ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Новикова Т.Т.

К 75-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ОЛЕГА ВАСИЛЬЕВИЧА ДАШКЕВИЧА

(О.В. Дашкевич в воспоминаниях коллег, учеников, супруги)



Олег Васильевич Дашкевич (1933 – 2002), заслуженный деятель науки РФ, доктор психологических наук, профессор, основатель научной школы, которую прошли более сорока его учеников, ставших докторами и кандидатами психологических наук, действительный член Международной академии высшей школы, Международной академии информатизации, Международной академии наук педагогического образования.

С именем О.В. Дашкевича прежде всего связаны достижения в разработке проблемы эмоциональной регуляции деятельности в экстремальных условиях. Он исходил из того, что необходимо проводить комплексные многоуровневые исследования этой проблемы с выявлением механизма эмоциональной регуляции. И только на основе научно обоснованных представлений о содержании и структуре этого механизма возможно разрабатывать, отбирать и проводить комплексацию средств и методов формирования механизма эмоциональной регуляции и приемов регулирования эмоций в экстренно возникающих сложных ситуациях.

Основные вехи жизни ученого. О.В. Дашкевич родился 12 февраля 1933 года в Ленинграде в семье служащих. Его отец – Василий Никифорович – из рабочей семьи. После школы он окончил Ленинградский лесотехнический институт. Работал инженером до 60 лет, когда совершенно ослеп в результате длительной болезни – глаукомы. Однако до конца дней своих, т.е. до 84-х лет, не терял присутствия духа и оставался требовательным и уважаемым главой семьи, заводилой на семейных вечерах, играл на гитаре, любил петь романсы. Мать родилась в семье бедного крестьянина. Очень рано потеряла родителей. Во время Гражданской войны оказалась у родственников в Ленинграде, где окончила школу и вынуждена была пойти работать санитаркой. Она рано вышла замуж, родила детей, занималась их воспитанием и работала в регистратуре поликлиники. Она была нежной, заботливой, но болезненной женщиной. По хозяйству в семье помогала ее мать – бабушка Олега Васильевича, которую он очень любил и остро пережил ее уход из жизни. Может быть, памятуя о ней, он внимательно относился к старым людям, любил слушать их рассказы о прошедшей жизни. В семье было трое детей. Олег был первым ребенком, затем родились его брат и младшая сестренка.

Когда Олегу Васильевичу исполнилось три года, вся семья Дашкевичей переехала сначала в Подмосковье (в город Красногорск), а затем в Москву.

В Москве они поселились на Большой Пироговской, где долго жили в маленькой комнате в коммунальной квартире. Олег Васильевич вспоминал, что в детстве спал на столе, так как другого места не было. Увеличить свою площадь им удалось лишь через несколько лет за выездом из квартиры соседей, после чего они получили еще две маленькие комнаты. Свою собственную квартиру Олег Васильевич получил недалеко от родительского дома, вблизи Новодевичьего монастыря, когда ему было уже за сорок лет. Там он прожил до конца своих дней. Он очень любил свой район, хорошо знал его историю, часто совершал прогулки по территории и около Новодевичьего монастыря, по Воробьевым горам, где его всегда привлекал ключ с чистой прозрачной водой.

Путь в психологию был для него непрямым и довольно долгим. Еще в последние годы обучения в школе, он завел дневник, который вел, с некоторыми перерывами, в течение всей жизни.

После окончания школы он поступил на биохимический факультет МГПИ им. Н.К. Крупской (не думая, что по прошествии многих лет он будет работать в качестве профессора, заведующего кафедрой психологии в этом институте).

Однако из дневника видно, что в то время он испытывал явное чувство неудовлетворения, и его продолжал волновать вопрос, кем стать в жизни. Он писал: «Все настойчивее возникает желание осмыслить окружающее и понять свое место в жизни». Ему казалось, что он должен овладеть каким-то очень конкретным делом. «Овладение ремеслом – пишет он, – раскрепощает человека, делает его независимым». Под влиянием этих мыслей он уехал из Москвы в Волгоград, на тракторный завод, где работал в ремонтно-литейном цехе в качестве формовщика. Естественно, он понял, что это не его стезя, но там он приобрел большой жизненный опыт, испытав на себе, что такое тяжелый физический и монотонный труд, познав, что такое жизнь в общежитии с рабочими людьми самого разного возраста. Проработав полгода, он возвратился в Москву и поступил в 1953 году в 1-й Московский медицинский институт им. Сеченова, который окончил в 1960 году.

Со студенческих лет О.В. Дашкевич проявлял интерес к научной деятельности, глубокому изучению вопросов физиологии, интересовался психиатрией, много читал литературы по этому предмету, участвовал в психиатрическом кружке. После окончания мединститута он стал работать врачом по спортивной медицине и лечебной физкультуре, осуществляя врачебный контроль молодежи, занимающейся спортом.

Будучи по натуре исследователем, работая со спортсменами и анализируя их состояние в сложных соревновательных условиях, он стал все больше углубляться в психологический аспект их деятельности. Это привело его к тому, что в 1965 году он поступил в заочную аспирантуру при кафедре психологии Государственного центрального института физической культуры (ГЦОЛИФК), а затем в 1968 году стал младшим научным сотрудником этого института на кафедре психологии.

В эти годы он разработал мотивационно-результативные методики МР-1 и МР-2, которые использовались для проведения инструментальных экспериментов с помощью разработанного и сконструированного им специального прибора.

С помощью этого прибора он провел большое количество экспериментальных исследований, результаты которых вошли в его кандидатскую диссертацию.

цию по теме «Эмоции в спорте и их регуляция», которую он защитил в 1970 году. Психология захватила его целиком и полностью. Это было его увлечением и работой на всю жизнь.

Вскоре после защиты кандидатской диссертации О.В. Дашкевич стал старшим научным сотрудником, а позже доцентом и профессором кафедры психологии ГЦОЛИФКа и проблемной лаборатории при этой кафедре. Ведя активную преподавательскую деятельность, О.В. Дашкевич продолжал научно-исследовательскую работу, углубляя и развивая интересующую его тему эмоциональной регуляции в спорте, а также, будучи заместителем заведующего кафедрой по научной работе, анализировал и обобщал научно-исследовательские работы, проводимые сотрудниками кафедры.

В 1975 году О.В. Дашкевич получил разрешение от Комитета по физической культуре и спорту осуществлять научное руководство подготовкой аспирантов ГЦОЛИФКа и с энтузиазмом начал работать с аспирантами. В диссертационных исследованиях аспирантов апробировались мотивационно-результативные методики, разработанные О.В. Дашкевичем, выявлялись особенности эмоциональной регуляции в различных видах спортивной деятельности. Это тяжелая атлетика (А.А. Бабаян), фигурное катание (М.В. Саная), фехтование (И.М. Овчинникова), стрельба (Х.А. Сельг), настольный теннис (О.В. Матыцин), легкая атлетика (В.А. Зобков), спортивная гимнастика (А.И. Бузюн), футбол (И.А. Клесов), шахматы (Л.З. Левит) и др.

В этот период О.В. Дашкевич напряженно работал над докторской диссертацией по теме «Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях». В ней изложена конкретно-научная методология психологических исследований по проблеме эмоциональной регуляции деятельности в экстремальных условиях. Включены разработанные и апробированные мотивационно-результативные методики (МР-1, МР-2), которые позволили расширить возможности объективно-психологического исследования процессов эмоциональной регуляции деятельности и эмоционально-волевых особенностей личности – субъекта деятельности, основные закономерности и ведущие факторы, определяющие психическую устойчивость субъекта в экстремальных условиях деятельности.

Осуществлению прикладного характера диссертационных исследований способствовало то обстоятельство, что О.В. Дашкевич многие годы совмещал исследовательскую работу с выполнением функций психолога и врача в целом ряде сборных команд страны (по современному пятиборью, стрельбе, настольному теннису, боксу), в том числе и на олимпиаде 1980 года. Это создавало возможность для сбора обширного материала при исследовании спортсменов, достигших высшего спортивного мастерства в наиболее напряженных, ответственных ситуациях их соревновательной деятельности. Творческие связи с рядом научных коллективов АПН СССР, АН СССР, и АМН ССР позволили осуществить ряд исследовательских и прикладных разработок для медицинской практики, подготовки специального контингента операторов, диспетчеров железнодорожного транспорта и т.п.

В 1989 году О.В. Дашкевич был избран по конкурсу на должность заведующего кафедрой психологии в Московский областной педагогический институт им. Н.К. Крупской, ныне Московский государственный областной университет (МГОУ) и до конца жизни оставался на этой должности.

Результаты исследований эмоциональной регуляции деятельности, полученные в области спорта, успешно развивались и внедрялись в теорию и практику психической регуляции учебной деятельности и делового общения учащихся различных возрастных категорий (студентов, подростков старшего, среднего и младшего возраста) и педагогов.

Под руководством О.В. Дашкевича на кафедре, по признанию его коллег, оживилась научная работа в области возрастной и педагогической психологии.

В период его заведования кафедрой велись научные исследования по таким актуальным, масштабным по объему, сложным и глубоким по научному содержанию направлениям, как психология личности подростка; психическая регуляция общественно-полезных форм деятельности у подростков; особенности свойств личности студентов педвуза различных специальностей; психологические основы творческой личности педагога. Руководство этими темами осуществлялось О.В. Дашкевичем в масштабе университета. Тематика НИР была одобрена, а выполнение ее контролировалось со стороны президиума АПН (В.В. Давыдовым).

Как руководитель группы на кафедре по формированию творческой личности педагога, он умело взаимодействовал с представителями педагогической науки (академиком РАО В.А. Сластениным, профессором М.Я. Виленским, Е.И. Артамоновой и др.), опубликовав с ними ряд статей. Это позволяло ему изучать творческое развитие учителя в единстве его педагогических и психологических проявлений, что повышало надежность полученных научных фактов, их прогностический характер и использование практики становления и развития высококвалифицированных педагогических кадров.

О.В. Дашкевич вел очень большую педагогическую, научно-методическую и общественную работу. Он читал лекции и вел практические занятия по курсу психодиагностики на специальном факультете практической психологии и факультете повышения квалификации. Его лекции отличались содержательностью, опорой на последние достижения науки и психологической практики, доступностью и привлекательностью формы изложения. Студенты и слушатели ФПК всегда высоко оценивали уровень его педагогического мастерства.

Большое время у него занимало руководство подготовкой и контроль результатов курсовых и дипломных работ студентов. Он предлагал студентам и слушателям в качестве тем курсовых работ написать свою биографию с проведением тестирования, анализом его результатов и заключения об особенностях своей личности. Эти автобиографии, как правило, были написаны очень искренне, с большим желанием открыться, рассказать о себе. О.В. Дашкевич трепетно относился к этим работам, с большим вниманием читал каждую из них, почти на каждой странице делал свои пометки и в конце давал общую развернутую оценку работы.

О.В. Дашкевич участвовал в работе ГЭК МПУ, был членом комиссии по собеседованию с абитуриентами факультета практической психологии, активно участвовал и организовывал работу по обновлению учебных программ основных курсов психологии, читаемых на факультетах МПУ, банка тестовых заданий, экзаменационных билетов. Он неоднократно являлся председателем ГЭК ряда вузов РФ по психолого-педагогической специализации, принимал участие в аттестационных и лицензионных экспертных комиссиях Министерс-

тва образования в ряде вузов. О.В. Дашкевич был членом двух специализированных советов МПУ по защите кандидатских диссертаций, причем в одном из них являлся заместителем председателя, членом докторского специализированного совета в МГПИ, членом центрального Совета общества психологов и общества «Знание». Будучи действительным членом Академии высшей школы, О.В. Дашкевич организовал творческую группу специалистов, работы которых были направлены на повышение качества психологической подготовки профессиональных кадров и психологического образования в целом.

Большая часть научных работ на кафедре выполнялась ее аспирантами и соискателями, отмечает в своих воспоминаниях Е.Н. Славгородская – ученица О.В. Дашкевича, а ныне доцент кафедры развития психологии и профессиональной деятельности МГОУ. Их число на кафедре значительно возросло.

Кратко обобщая научные исследования учеников Дашкевича, которые проводились в период его заведования кафедрой, она выделяет в них два основных направления: изучение личности подростка и изучение творческой личности педагога.

При изучении личности подростков рассматривались и решались следующие очень важные и актуальные проблемы:

- особенности психической регуляции различных видов общественно-полезной деятельности и общения подростков. Это – изучение психорегуляции учебно-трудовой и учебно-физкультурной деятельности (П. Обухов), общественно-организационной деятельности (Е. Славгородская), учебной деятельности и делового общения (А. Филатова), учебной деятельности (К. Дьяченко), нравственно-делового общения (В. Абрамова), нравственных аспектов деятельности подростков (Е. Соловцова);

- особенности эмоционально-волевой регуляции личности подростков (М. Чумаков) и связанные с этим проблемы тревожности (С. Озерова), страхов (Л. Уварова),

- психологические особенности подростков с разным типом полоролевой ориентации (Т. Араканцева);

- развитие рефлексивности и обоснованности самооценки подростков (Л. Бортникова).

Работы по изучению личности подростка велись в сотрудничестве с лабораторией В.В. Давыдова Института психологии АПН, проводились совместные заседания, обсуждались направления исследования и их методология.

Исследования творческой личности педагога велись в направлениях:

- изучения особенностей творческой личности студента педвуза (И. Галлактионов);

- формирования компонентов педагогического мышления студентов (Н. Воронова);

- профессионального становления личности учителя физкультуры (О. Мысин).

Всеми учениками Дашкевича применялась единая методология исследования: личностно-деятельностный подход, комплексное изучение человека во всей совокупности сфер личности. Применялось большое количество общих используемых методик. Проводилось изучение литературы с ее глубоким анализом, наблюдения, экспертные оценки, анкетирования, тесты, эксперименты. Большинство учеников Дашкевича работало с разработанными им моти-

вационно-результативными экспериментальными методиками. Применялись современные математические методы обработки полученных результатов.

При изучении особенностей психорегуляции различных видов деятельности подростков выделялись «деятельностные показатели», характеризующие включенность подростка в этот вид деятельности. С помощью пакета методик, охватывающего все важнейшие сферы личности, определялись «личностные показатели», обеспечивалось всестороннее изучение личности подростков. Материал исследований обрабатывался с помощью математических методов (корреляционный, факторный и кластерный анализ), строились идеальные модели деятельности подростков и модель их личностной регуляции. Анализировались положительные и слабые звенья в цепи психорегуляции, давались рекомендации по активизации организации деятельности. Проводился формирующий эксперимент по апробации рекомендуемых новшеств в работе.

Эмоционально-волевые качества личности, нравственные аспекты, самооценка и другое – все изучалось в общей структуре личностных качеств. Выявлялась их роль в регуляции деятельности и общения. Определялись пути повышения психолого-педагогической работы с подростками.

При изучении творческой личности педагога также собирались данные о творчестве учителя или его психограмме, личностные показатели учителей и студентов. С помощью математических методов выстраивались идеальные модели, выявлялись пути повышения профессиональной подготовки или психологической помощи учителям.

Очень интересны воспоминания об Олеге Васильевиче как человеке, учителе, коллеге, зав. кафедрой. О многих чертах характера, его увлечениях можно судить по записям в дневниках, когда он был предельно откровенен. Из них видно, что он очень требовательно относился к себе, занимался самовоспитанием. Бездарно проведенные дни в житейской суете вызывали в нем внутреннюю напряженность. И, наоборот, возникало чувство удовлетворения от выполнения за день намеченных дел. Он взял за правило ежедневно вечером анализировать, просеивать события дня с тем, чтобы «выловить» те ненужные дела, на которые было зря потрачено время, отметить важные, но отложенные дела, установить причину их невыполнения. Ему необходимо было организовать себя и в научной работе и в житейских делах. А самое главное, его раздражало зря потерянное время.

Из дневника видно, как много он размышлял и насколько большим был диапазон тем его размышлений от бытовых семейных до политических и философских. Читая его дневник, невольно приходят на память строки Б. Пастернака:

Во всем мне хочется дойти
До самой сути,
В работе, в поисках пути,
В сердечной смуте.
До сущности протекших дней,
До их причины,
До основания, до корней,
До сердцевины.

Олег Васильевич любил анализировать прочитанные книги, просмотренные фильмы, увиденное в путешествиях, услышанное в разговоре с собеседни-

ком. При этом у него было желание зафиксировать, как бы закрепить в памяти наиболее интересные впечатления и результаты анализа, сделать письменную зарисовку какой-то жизненной картинки или ситуации с участием детей или взрослых людей, которые ему показались чем-то интересны. Он неплохо рисовал. В его архиве часто встречаются его карандашные зарисовки, а портрет матери, выполненный им, всегда висел в его кабинете.

О.В. Дашкевич был замечательным собеседником. Он предпочитал шумным застольям, хотя всегда в них активно и с настроением участвовал, неторопливые разговоры с собеседником. Обладал удивительной способностью спокойно, ненавязчиво общаться с людьми, умел внимательно слушать и вести беседу с самыми разными людьми, как по социальному положению, так и по возрасту. Он внимательно слушал рассказы старых людей о прошлом. Его интересовали детали быта и занятия людей в дни их молодости, особенно родителей. С большим интересом слушал рассказы тещи, которая была наблюдательным человеком и хорошим рассказчиком, и, чувствуя, что ее слушают внимательно, с удивительной подробностью вспоминала очень интересные события начала прошлого века и даже, когда она повторялась в своих воспоминаниях, что свойственно старым людям, его интерес не угасал.

Умение общаться, разговаривать с людьми относилось и к работникам таких официальных учреждений, с которыми всем так или иначе приходилось сталкиваться в жизни, как БТИ, земельные комитеты, налоговые инспекции и т.п. Жена Олега Васильевича особенно это почувствовала, когда после его ухода, ей пришлось много ходить по этим организациям для оформления наследственных дел. В память об Олеге Васильевиче ей делали небольшие поблажки в виде приемов вне очереди. Служащие женщины делились своими впечатлениями о нем. «Когда он входил к нам в комнату большой, интересный, улыбающийся – говорили они – мы все к нему разворачивались. Он садился и всегда рассказывал что-нибудь интересное».

О.В. Дашкевич почтительно, с уважением относился к своим учителям, научным руководителям, предшественникам по заведыванию кафедрой. До конца дней своего руководителя по кандидатской диссертации О.А. Черниковой он часто звонил ей, подробно расспрашивая о делах, о здоровье и навещал ее дома. Составляя историю кафедры, старался как можно полнее рассказать о заслугах прежних заведующих кафедрой психологии МОПИ. Всячески поддерживал своего предшественника по заведыванию кафедрой Е.А. Шумилина, который продолжал работать на кафедре в должности профессора. С уважением он относился к своим оппонентам, представителям иных школ. Коллеги, придерживающиеся отличной от О.В. Дашкевича позиции по вопросу мотивации, отмечают, что он в своих рецензиях и отзывах на научные статьи, книги, на защитах диссертационных работ часто поддерживал их. Делал он это как настоящий ученый, заглядывая в будущее, стремясь к истине и радуя о развитии своей любимой науки психологии. Некоторые коллеги отмечали, что именно в ходе бесед с О.В. Дашкевичем уточнили свои позиции по поводу сущности мотивации. Доктор психологических наук Р. Пилюян сказал, что благодаря О.В. Дашкевичу, позже, после ухода его из жизни, они вместе со своими учениками включили в структуру мотивации спортсменов такие показатели как индивидуализм и коллективизм. Они знали, что эти свойства личности успешно в спорте первым стал изучать О.В. Дашкевич с помощью инструмен-

тального метода, позволяющего получить количественные оценки важных показателей. Коллеги О.В. Дашкевича отмечают, что он был всегда открыт для диалога, для обсуждения и решения психолого-педагогических проблем. Он был демократичен, удивительно тактично мог делать упреки своим коллегам, так, что они не обижались.

Типично городской житель О.В. Дашкевич очень любил природу. Но только после 40 лет у него появилась возможность проводить время на природе на дачном участке под Москвой и в деревне в Липецкой области. Он с большим удовольствием занимался сельскими работами: копал, косил, выпалывал сорняки, сажал фруктовые деревья и кусты. В деревне ему иногда помогал его знакомый, профессор Липецкого педагогического института доктор психологических наук В.Н. Кошелев. Работу на участке они чередовали с прогулками по красивейшим окрестностям, ведя неторопливые беседы на психолого-филосовские темы.

Олег Васильевич был домашним человеком. Он очень любил свою скромную квартиру. У него была богатая библиотека, которую он постоянно пополнял. Возвращаясь с работы, особенно после полочки, он проходил, как он говорил, по «малому или большому кольцу» книжных магазинов с богатыми букинистическими отделами. Именно в домашних условиях он мог спокойно читать, писать, анализировать работы своих учеников, внимательно читать статьи, книги, диссертационные работы, переданные ему для оппонирования или рецензирования. За этим занятием он проводил почти все свое время вне института. Иногда, в качестве отдыха, он уходил на кухню и начинал что-нибудь готовить. Особенно он любил готовить супы, при этом казалось, что он целиком погружался в процесс варки, а затем с удовольствием угощал своей едой.

Полностью О.В. Дашкевич отключался от житейских и рабочих дел только во время непродолжительного отдыха летом. Он был членом Московского дома ученых и любил отдыхать на его турбазах. Это были очень скромные условия, подчас жизнь в палатках. Однако Олега Васильевича это не смущало, он был очень неприхотлив к житейским условиям, зато это были, как правило, красивейшие места, а самое главное, туда приезжали очень интересные люди. В одну из таких поездок он познакомился со своей женой, тоже членом Дома ученых, кандидатом технических наук, а впоследствии лауреатом премии Президента Татьяной Тимофеевной Новиковой. Они оба в молодости имели небольшой опыт семейной жизни, и после полутора лет брака Олег Васильевич разошелся с первой женой, а Татьяна Тимофеевна – с мужем. В течение долгих десяти лет ни он, ни она не решались заводить семью. Встретившись на турбазе Дома ученых, они сразу потянулись друг к другу. У них было очень много общих интересов, да и просто было хорошо вдвоем. Через несколько месяцев они расписались и счастливо прожили очень интересную жизнь до самого ухода Олега Васильевича.

Огромное место в исследовательской и педагогической работе О.В. Дашкевича занимали занятия с аспирантами. Его ученики, как правило, видели его в первый раз читающим лекции или выступающим на каких-либо конференциях. По их воспоминаниям, он производил впечатление на слушателей взвешенностью и основательностью суждений, яркими и интересными примерами из литературы или из жизни. Слушателей курсов повышения квалификации

особенно подкупало то, что, в отличие от других преподавателей, он относился к ним как-то заинтересованно, заботливо, спрашивал, откуда они приехали, как устроились в Москве, может ли он чем-то им помочь. Видя в группе молодых начинающих преподавателей на ФПК, рассказывал о возможности серьезной научно-методической работы в аспирантуре. Олег Васильевич, будучи очень увлеченным своим делом, вольно или невольно втягивал в круг своих интересов окружающих его людей, начиная с домочадцев. Его жене, работавшей в области атомной энергетики, он предлагал читать книги по психологии, писать рефераты, ходить на курсы. Добился того, что она несколько лет довольно успешно работала школьным психологом. И, конечно же, слушателей, подходивших к нему во время перерыва или после лекций, он буквально заражал своей любовью к психологии. Благодаря ему, многие из них определили свое место в жизни и научную судьбу, которую сам Олег Васильевич искал долгие годы.

Ученики отмечают особенности учебно-воспитательной работы О.В. Дашкевича, специфику его общения с ними. Он часто работал с аспирантами и докторантами в неформальной обстановке, у себя дома, за столом, освещенным настольной лампой, за чашкой чая.

Всегда интересовался личными делами и проблемами, чтобы понять состояние ученика, оценить возможность его активной работы. Он знал многое о жизни своих учеников, об их семьях, интересах и увлечениях. Часто становился близким человеком в их семьях, искренне участвуя, сочувствуя и помогая в их жизни и профессиональном становлении. При наличии серьезных проблем давал возможность ученикам отключиться на время от диссертационной работы с тем, чтобы решить эти проблемы. Всегда звонил, узнавал состояние дел и возвращал к научно-исследовательской работе. Он знал о своих учениках подчас гораздо больше, чем их родители, поэтому ученики вспоминают о нем, как о втором отце. Его ученица А. Филатова никогда не забудет поддержки Олега Васильевича после смерти своих родителей. Он написал ей очень теплое письмо о том, что нельзя поникать, отчаиваться, нужно всеми силами стараться оправдать надежды родителей. «Ваше сердце, – писал он, – бьется для жизни, счастья и успехов».

Неоценимую помощь Олег Васильевич оказал одному из первых своих учеников, который, после защиты кандидатской диссертации, уехал в Набережные Челны и поступил на работу в Педагогический институт на кафедру психологии. Ему предоставили место в общежитии, поэтому семья не могла к нему переехать. Обещание ректората предоставить нормальное жилье не выполнялось, и он не знал, как ему поступать дальше. Узнав об этом, Олег Васильевич стал писать многочисленные письма во всевозможные инстанции. Он так убедительно излагал свои мысли о том, что молодому, талантливому, перспективному специалисту для успешной работы в институте, а также чтобы сохранить семью, необходимо дать нормальное жилье, что в конце концов тому предоставили 4-хкомнатную квартиру ректора института за его выездом в другой город.

Вместе с тем О.В. Дашкевич был строгим и требовательным руководителем. «Случалось и быть наказанными, не приготовив в срок связный и внятный раздел диссертации, – вспоминают они, – одних восклицательных знаков наставит с десяток! А уж замечаний напестрит где только можно – стыд и срам!

Только внимай, соображай и исправляй». Тщательная проверка, проработка мелочей – норма его научного руководства. Случались и слезы. Некоторые аспиранты считали, что Олег Васильевич слишком придирчив и строг, что диссертационная работа уже готова к защите, а он все еще требует доработки. И только выходя на защиту или после нее, они понимали, как он был глубоко прав в своей требовательности. В устном договоре с каждым из аспирантов у Олега Васильевича было такое правило: «Никогда не забывай, что ты – в аспирантуре. Напоминай себе об этом каждый день. Каждый день думай о своей диссертации. И через каждые 10 дней приходи ко мне (предварительно позвонив) и отчитайся – что ты сделал за прошедшие дни». И это очень дисциплинировало аспирантов. Некоторые действительно старались работать над диссертацией каждый день и через 10 дней спокойно шли к Олегу Васильевичу с наработками. Другим же не удавалось так организовать себя, они могли на несколько дней забросить работу, но на 8-10 день все равно спохватывались и, сумев собраться, активизироваться, проделывали определенную работу, совершая некоторые подвижки в своей работе. А тех, у которых ни первый, ни второй способ не получался, отлучал от себя, иногда отчислял, но с правом восстановления после выполнения определенного задания по диссертационной работе. Ближе к защите Олег Васильевич работал с аспирантами почти каждый день, устраивая у себя дома репетицию предзащиты приглашая при этом своих учеников, особенно тех, у кого диссертация была близка к завершению. Аспирантам заочного отделения он уделял все свое время для работы с ними в дни их приезда в Москву. Работая с учениками, он совместно с ними выстраивал систему как единственно возможный способ решения проблемы, помогал анализировать полученные аспирантами экспериментальные материалы. Вроде бы из трудно объяснимых цифр и корреляционных связей он выстраивал систему, в которую укладывалось все трудно доступное вначале пониманию.

О.В. Дашкевич считал, что аспиранты – члены кафедры психологии, требовал их присутствия на заседаниях кафедры, часто проводил на них не только итоговые, но и промежуточные обсуждения их научно-исследовательской работы, поощрял участие аспирантов в делах кафедры. Например, многие аспиранты вели и оформляли протоколы заседаний кафедры, помогали при оформлении документов, участвовали в кафедральных «посиделках», заменяли заболевших преподавателей на занятиях со студентами, а при возможности, и вели самостоятельную преподавательскую работу. Это помогало лучше узнать не только личностные, но и профессиональные качества аспирантов.

Несмотря на требовательность и строгость Олега Васильевича, он запомнился ученикам как умный, интеллигентный, порядочный, добрый и внимательный человек. Они вспоминают о нем с огромной благодарностью. Они говорят и пишут, что не всем в научном мире так повезло, как им, его аспирантам и докторантам, благодарят судьбу за то, что он встретился им в жизни, посвящают ему свои научные работы.

Отдавая все свои силы и время на научную и преподавательскую деятельность, воспитанию молодежи и подготовке молодых кандидатов и докторов психологических наук О.В. Дашкевич предполагал написать монографию с обобщением полученных им теоретических и практических результатов как в области спортивной, так и возрастной и педагогической психологии. Однако судьба распорядилась по-иному, и он не успел осуществить свой замысел.

Им опубликовано более 300 различных научных работ, учебных пособий, методических рекомендаций, программ обучения, практикумов, статей и т.д. Под его руководством было защищено около 40 кандидатских и 2 докторских диссертации. Несомненно, О.В. Дашкевич обладал научным талантом, нестандартным мышлением, целеустремленностью, организаторскими способностями (умел гасить конфликты среди сотрудников и, что особенно ценно, предупреждать их), трудолюбием и высокой культурой.

Высокий научный и культурный уровень О.В. Дашкевича был признан не только молодыми учеными, но и маститыми, такими, как А.Ц. Пуни, П.А. Рудик, Б.А. Вяткин, Е.Н. Сурков, Е.П. Ильин, О.К. Тихомиров, В.В. Давыдов, В.А. Сластенин, М.Я. Виленский и др.)

В настоящее время ученики О.В. Дашкевича успешно используют этот теоретический багаж и практические навыки исследования, почти все применяют в своих исследованиях методики МР-1 и МР-2. О.В. Дашкевичем они реализовывались с помощью прибора, который он сам разработал. Его учениками разработана компьютерная версия методики МР-1. Разработанная компьютерная программа существенно упрощает использование методики и сокращает время исследований. Некоторые из его учеников остались в МГОУ и успешно преподают, продолжая научно-исследовательскую работу, становятся докторантами, а некоторые уже стали докторами психологических наук. Ученики О.В. Дашкевича успешно продолжают его дело.

Аннотация: Статья посвящена 75-летию советского, российского психолога О.В. Дашкевича. Основные работы ученого связаны с разработкой эмоциональной регуляции деятельности в экстремальных условиях. О.В. Дашкевич является одним из основателей российской спортивной психологии.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, эмоциональная регуляция, сложные ситуации деятельности, психология спорта.

Abstract: Paper is devoted to 75-anniversary of the Soviet, Russia psychologist OV Dashkevich. The main work of a scientist associated with the development of emotional regulation of activity in extreme conditions. OV Dashkevich is one of the founders of Russia's sports psychology.

Key words: professional activities, emotional regulation, the complex situation of, the psychology of sport.

ПРОБЛЕМА КОНКРЕТНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ОБУСЛОВЛЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ ЧЕЛОВЕКА И ПРИРОДЫ В ПСИХОЛОГИИ

Аннотация: В статье представлены результаты психологического анализа конкретно-исторической обусловленности отношений человека и природы. Представлены этапы эволюции в сознании человека этих отношений. Особое место уделено экологической психологии как системы формирования экологической культуры разных слоев населения.

Ключевые слова: экологическая психология, этапы формирования отношений человека и природы, экологический кризис, экологическое равновесие.

Abstract: The article presents the results of psychological analysis of concrete-historical implications of relations between man and nature. We present the stages of evolution in human consciousness of these relations. Particular attention is given ecological psychology as a system of formation of ecological culture of different population groups.

Key words: environmental psychology, stages of the relationship between man and nature, ecological crisis, the ecological balance.

Поистине бесчисленны связи человека с природой. Это сложное и динамическое единство, в котором человек играет все возрастающую роль и интерес к которому существует со времен Античности. Среди глобальных проблем, объективно стоящих перед человечеством на современном этапе, особое место занимает экологическая, – поскольку одновременно затрагивает интересы всего человеческого сообщества и каждого человека. Многогранная проблема взаимодействия общества и природы (один из моментов которой – изучение влияния природы на материальную и духовную жизнь общества), все более усложняющийся характер взаимоотношений между ними исключительно актуализировались в современных условиях.

Актуализация проблемы, по мнению Д.И. Фельдштейна (1995) обуславливается рядом обстоятельств. Во-первых, реально сложилась исторически новая ситуация развития современного общества, самого человека, определяемая новым характером и условиями функционирования и развития. Во-вторых, новое историческое состояние в развитии общества характеризуется проявлением общего кризиса – демографического, экологического, экономического, социального, политического. В-третьих, значительными изменениями самого человека как главного действующего исторически определенного субъекта, адаптирующего, организующего, воспроизводящего разные уровни и сферы среды своего обитания. В-четвертых, изменился «субъект» исторического действия в целом – усилилось проявление активной роли человека как главного действующего субъекта. В-пятых, принципиально изменились уровень, структура и характер знаний. Появились новые возможности управления природой и человеком. В-шестых, установился определенный уровень «общественного понимания» всей сложности и опасности ситуации, осмысления зна-

чимости контроля, проектирования и корректирования условий и принципов взаимодействия с природой. Поставлена проблема наличия новых глобально значимых ценностей, а отсюда необходимости новой ориентации в поведении и образовании человека. И, наконец, в-седьмых, особое значение приобретает «выработанность» прежней системы отношений взаимодействия человека и среды, и прежде всего природной: «покорение» и «присвоение» человеком природы в разных «несогласованных» отношениях с ней и с себе подобными, что и привело к кризисным ситуациям в этих отношениях.

Более того, практически не осуществляется включение общества в специально структурируемую деятельность по воспроизводству природы.

Согласно анализу, проведенному философом В. Хесле, основные тенденции развития человечества в последние столетия определялись экономической парадигмой, ориентирующей сознание человека на потребительское (эксплуататорское) отношение к миру окружающей природы, к другим людям и, можно добавить, – к самому себе (В.И. Панов, 2004). Природа же в философии права нового времени всегда оставалась бесправной (В. Хесле, 1994).

К этому необходимо добавить, что слова о бесправии природы относятся не только к природе как внешней среде обитания человека, но и к природе внутренней, т.е. природе самого человека. В настоящее время все чаще говорят о том, что по своей природе человек является существом триединым, в котором в неразрывной связи воплощаются сущности биологическая, социальная и духовная (Т.Ф. Столярова, 1997).

С психологической точки зрения, корни данной проблемы следует искать в закономерностях формирования сознания человека. По природе самой психики формирование сознания происходит в деятельности человека и потому его структура и содержание обусловлены содержанием и способами деятельности как отдельного человека, так и общества в целом.

Необходимым условием изменения сознания людей является принятие в качестве руководства к действию так называемого экологического императива. Под экологическим императивом понимается такое взаимодействие с природой, согласно которому правильно и разрешено только то, что не нарушает существующее в природе экологическое равновесие (С.Д. Дерябо, В.Я. Ясвин, 1996).

Преодоление экологического кризиса требует формирования такого сознания у людей, такого отношения к природе и к человеку (т.е. к себе и к другим людям), в основе которого лежит осознание того, что человек не противопоставлен природе, а является ее ключевым моментом.

Нравственная позиция и принципиальные жизненные установки человека определяются его положением в обществе, культурно-историческом процессе и в природе, а также тем отношением к этим объективным реальностям, которые у него существуют.

Над своим отношением к природе люди задумываются с тех пор, как стали задумываться над собой. И это понятно: «человек живет природой», и «обмен веществ» с ней составляет основу его существования и, в конечном счете, именно отношением к природе определяются исторически конкретные границы и возможности общественного развития людей.

Существуют различные мнения о принципах периодизации взаимодействия общества и природы, о количествах и наименовании периодов (этапов).

Одни авторы выделяют пять таких периодов (этапов), другие – четыре, третьи – три (Г.В. Платонов, 1989, И.В. Огородник и др., 1989).

В тоже время большинство исследователей, выделяя то или иное число периодов во взаимодействии общества и природы, соотносят их с общественно-экономическими формациями, что позволяет отразить детерминированность отношений общества и природы не только технико-экономическими, но и психологическими, правовыми, эстетическими, этическими и другими факторами.

Известно, что в первобытном обществе люди находились целиком во власти природных сил, которые детерминировали их отношение не только к природе, но и к себе подобным. Для единства первобытного человека с природой характерно то, что он не выделял себя из окружающей его среды и не рефлексировал над своим отношением к ней.

Человек не мог и не ставил для себя целью радикальное преобразование природы: установки по отношению к ней были по преимуществу приспособительными; «человек вплетается в ритмы природы, сливается с природой, становится ее частью и даже свое бытие ощущает не как нечто самостоятельное, а как следствие движущегося мира...» (Социально-философские проблемы экологии, 1989).

В силу этого здесь преобладала ценностная установка на гармоничное взаимодействие со всеми частями мира. Нормы поведения в первобытном обществе опосредовались целостным мифологическим образом мира, человек не вырывал себя из всеобщей связи явлений, постоянно подчеркивал свою связь с миром, брал природу в качестве критерия совершенства.

Сознание первобытного человека помещало источник правильного поведения вне самого общества, в природе. Общество ограничивало каждое действие человека частоколом запретов, табу, чтобы не обидеть неосторожным поступком «душу» дерева, реки или зверя. В тоже время «наивночувственное единство» (Гегель) первобытного человека с природой отнюдь не означало его полную поработченность, зависимость от природы (Н.Б. Игнатовская, 1983).

Мнение, что жизнь первобытного общества протекала в жестокой борьбе за существование, является сильно преувеличенным – считают многие авторитетные этнографы. Первобытный человек не был столь неразвит в умственном, духовном отношении, столь «поработчен низкими, животными вожделениями и страстями» (Морган Льюис Г., 1934).

Постоянное общение с природой, целенаправленное воспитание с ранних лет понимания ее значения развивали у человека логическое и конкретное мышление, учили увязыванию отдельных разрозненных фактов и наблюдений в единое целое.

После появления производящей экономики, что привело к выделению человека из природной среды, он стал использовать ее элементарные механические силы для господства над другими силами. «Хитрость его разума дает ему возможность направлять против одних естественных сил другие, заставляя их уничтожать последние и, стоя за этими силами, сохранять себя» (Гегель, 1934).

Важно подчеркнуть, что «для начальной истории человечества было характерно распространение на природные явления и животных нравственных представлений, в основе которых лежало ценностное осознание общнос-

ти человека и природы, поклонение природе, благодарность за ее щедрость» (Н.Б. Игнатовская, 1983).

Не только в первобытном мире, но и в античные времена человеку было чуждо самодовольство «покорителя» природы. Вместе с тем в жизни античного общества заметную роль играла система запретов, регулирующих поведение человека с целью защиты от роковых последствий его вмешательства в дела природы.

Так, греческая мифология постоянно демонстрировала грозную опасность, вытекающую из преступного желания человека занять не свое место, видеть себя в положении «царя природы». Существовавшее мировоззрение утверждало общность человека с природой, животным миром, выраженным в поучении Екклезиаста: «И нет у человека преимущества перед скотом».

Однако если в Древней Греции еще сохранялась поэтизация природы, то уже в Древнем Риме, и особенно в условиях феодализма, все более активно стала проявляться тенденция к отчуждению человека от природы, формируется безразличное, даже высокомерное отношение к ней (Г.В. Платонов).

Схоласты «считали природу подлой рабой, готовой исполнять своевольную прихоть человека, потворствовать всем нечистым побуждениям, отрываясь от высшей жизни, и в тоже время они боялись ее тайного демонического влияния» (А.И. Герцен, 1954).

Христианское отношение к природе было переходным от языческого обожествления природы к последующим идеям агрессивно-потребительского преобразования ее. Если библейские нормы поведения предписывали человеку уважительное и бережное отношение к природе, то эпоха Возрождения поставила его в центр мироздания не только в качестве «царя природы» или «венца творения», но и как творца самого себя, художника и преобразователя всей подчиненной ему природы, замещающего Бога и соперничающего с ним. Природа из стихии, где разворачивалась битва Бога и дьявола, добра и зла, в которой человек не участвовал, а скорее вовлекался в нее, превратилась в стихию, подлежащую культурному освоению, преобразованию.

«Целью нашего общества, – заявлял Ф.Бэкон, – является познание причин и скрытых сил всех вещей; и расширение власти человека над природой, покуда все не станет для него возможным». Растения и животные служат для постройки жилища человека, для изготовления одежды, дают ему пищу, лекарства, облегчают трудности, служат для развлечения и удовольствия. Наука и техника приведут, по словам Ф. Бэкона, к неограниченному господству человека над природой и откроют перспективы неограниченного прогресса.

В основе русской философской мысли XIX–XX веков лежат представления о единстве и взаимовлиянии человека и природы.

Идеи единства, взаимосвязи человека и природы получили свое развитие в учении о ноосфере В.И. Вернадского (1944): воздействие человека на природу возрастает столь стремительно, что в скором времени сам человек превратится в «планетарную геологическую силу», формирующую облик Земли.

Л.Н. Гумилев в своем труде, посвященном проблемам этногенеза и биосферы Земли (Гумилев, 1990), рассматривает возникновение этносов на Земле и их взаимоотношения с Землей, с природой.

Согласно Л.Н. Гумилеву, человечество как вид едино и в данном аспекте представляет собой антропосферу нашей планеты – этносферу – часть биосфе-

ры Земли. Тогда как отношение к ландшафту является показателем фазы развития этноса.

Переход к капиталистической форме общественного производства знаменовал новый этап взаимодействия общества и природы: создав грандиозные производительные силы и обеспечив тем самым невиданные ранее темпы развития, капитализм обернул против природы и весь исторический опыт «обживания» Земли, и достижения научно-технической мысли.

Природа – лишь склад сырья и место захоронения отходов; размеры и эффективность потребления ее богатств и сил – мерило общественного прогресса – таковы наиболее яркие черты психологии потребления, отчужденности и враждебности по отношению к природе, присущей обществу XX века, как бы оно ни называлось – капиталистическим или социалистическим – западного экологического сознания.

Западное экологическое сознание в целом может быть названо антропоцентрическим, поскольку для него характерны: 1) противопоставленность человека как высшей ценности и природы как его собственности; 2) восприятие природы как объекта одностороннего воздействия человека; 3) прагматический характер мотивов и целей взаимодействия с ней (С.Д. Дерябо, В.Я. Ясвин, 1996).

Вместе с тем в XX веке происходит процесс экологизации науки, обусловленный все возрастающим осознанием ответственности человека за последствия развития цивилизации. Широкий спектр современных экологических проблем обуславливает необходимость их комплексного междисциплинарного анализа, в том числе психологического. Важность психологического аспекта в изучении проблем «природа–человек» и «человечество–природа», который длительное время оставался вне поля зрения исследователей, подчеркивал Б.Г. Ананьев.

В 70-х годах XX века в связи с разразившимся экологическим кризисом мощный, осязаемый и сегодня толчок современной борьбе за сохранение природы, за понимание ее как одной из важнейших человеческих ценностей дало движение «новых левых».

Именно с их борьбой связывается распространение производств замкнутого цикла с безотходной технологией, ограничение потребления ДДТ, различные инициативы по защите и сохранению природы и острая критичность в отношении социального поведения, поиск новых социально-психологических ориентиров. Все более популярными, массовыми и влиятельными становятся всевозможные движения за охрану окружающей среды, (например, «Гринпис», «Друзья Земли», «зеленые» и др.).

«Зеленые» убеждены, что новое общество будет создано лишь в том случае, если человечество сознательно пройдет долгий путь эволюционного развития и достигнет наивысшего развития личности, наивысшего самосознания, полного восприятия гуманистических, экологических и духовных ценностей (И.Т. Фролов, 1989).

Причины конфликтной ситуации между обществом и природой они видят в ориентации человека на «ложные ценности». Отсюда необходимость изменений социальных стереотипов и ценностных установок личности, перехода к антиантропоцентрической этике. Экологический кризис – это и кризис в головах, а не только порождение научно-технического прогресса, для преодоления

которого необходимо новое видение мира, новый тип экологического сознания.

Понимание того, что антропоцентрическое экологическое сознание заводит в тупик является психологической базой экологического кризиса, привело к возникновению так называемой новой инвайронментальной парадигмы (от англ. *environment* — окружающая среда).

Базирующееся на последней экологическое сознание может быть названо экоцентрическим, поскольку для него характерны: 1) ориентированность на экологическую целесообразность, отсутствие противопоставленности человека и природы; 2) восприятие природных объектов как полноправных субъектов, партнеров по взаимодействию с человеком; 3) баланс прагматического и непрагматического взаимодействия с природой (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1996).

Сохранение природной среды на планете и планеты в целом как экосистемы невозможно без изменения отношения человека к окружающей природе и к природе своей собственной.

Идею о том, что человек не может ставить себя по отношению к природе в положение завоевателя, не заботящегося о последствиях своей деятельности, утверждал русский философ В.С. Соловьев. Он отмечал, что «возможно троякое отношение человека к природе: страдательное подчинение ей... затем деятельная борьба с нею, покорение ее и пользование ею как безразличным орудием и, наконец, утверждение ее идеального состояния — того, чем она должна стать через человека» (В.С. Соловьев, 1903).

М.М. Пришвин призывал быть милостивым к природе и охранять ее, считая, что «сам человек тем только и человек, что соединяет в себе все, что есть в природе...».

И в настоящий момент, если для сохранения себя человек должен сохранить (развить!) природу, то для сохранения природы он должен сохранить (развить!) себя как ответственного творца своей истории, ибо «природа — объективная и необходимая предпосылка исторического развития, а человек — воспреемник ее сил и возможностей» (Б.Г. Григорьян, 1986).

Решить экологическую проблему, сохранить природу и через нее человека можно посредством комплекса эмоционально-нравственных факторов, ценностных ориентаций.

Таким образом, в эволюции системы человек–природа выделяются следующие этапы и соответственно виды экологического сознания:

1) синкретический (архаический), когда в своем сознании и самосознании человек еще не выделял себя из окружающей среды (природы) и тем более не противостоял ей как объекту преобразования в соответствии с собственными целями выживания;

2) антропоцентрический, когда сознание человека противопоставляло его окружающей среде и, более того, рассматривало ее как объект деятельностного преобразования в соответствии со своими человеческими целями выживания. Именно в этот период человек забыл о своем единстве с природой, что и привело в итоге к проблеме экологического кризиса на Земле;

3) экоцентрический, когда человек начинает понимать, что он и окружающая его природная среда входят как части в единую экосистему человек–природа, и поэтому окружающая человека среда — это сфера его со-бытия с природой и что эта среда обладает самоценностью своего существования. Причем

эта среда имеет право на свои, собственные закономерности развития, которые нельзя не учитывать человеку в своей жизнедеятельности;

4) синергетический (природоцентрический), когда человек осознает свое единство с природой как единство принципов своего развития с универсальными принципами развития природы. Человек – это субстанциальная часть природы. В этом смысле и человек, и природная и антропогенная среды суть разные проявления универсальной сущности природы как способности к самопорождению–самосохранению–саморазрушению.

Система человек – природа понимается как единый субъект совместного развития, становление которого осуществляется посредством взаимодействия человека и природной среды, на основе универсальных принципов бытия (В.И. Панов, 2004).

Ключевым условием формирования такого мировоззрения является образование, просвещение людей всех возрастов, социальных и профессиональных групп, во всех сферах жизнедеятельности, т.е. экологическая культура каждого человека и общества в целом. Концепция национальной безопасности РФ определила воспитание экологической культуры населения в качестве приоритетного направления деятельности государства в экологической сфере.

«Возникновение экологических проблем обуславливается, прежде всего, социально-экономическими факторами, и поэтому их решение должно осуществляться не только техническими средствами, но и путем переориентации ценностей, взглядов и поведения отдельных лиц и групп населения в отношении к окружающей среде» – сказано в проекте программы «Экологическое образование населения России».

В статье 74 записано: «В целях формирования экологической культуры в обществе, воспитания бережного отношения к природе, рационального использования природных ресурсов осуществляется экологическое просвещение посредством распространения экологических знаний об экологической безопасности, информации о состоянии окружающей среды и об использовании природных ресурсов».

Экологическое просвещение – понятие широкое: оно подразумевает все виды формального и неформального образования, информирование средствами массовой информации, участие населения в экологических общественных организациях и движениях.

Эффективное экологическое просвещение предполагает достижение конкретных целей: во-первых, формирование адекватных представлений о закономерностях протекания природных процессов; во-вторых, осознание и понимание взаимосвязи между всеми видами деятельности человека и состоянием окружающей среды; в-третьих, формирование ценностных установок по отношению к природе; в-четвертых, формирование практических навыков, обеспечивающих экологическую безопасность в производственной деятельности и бытовой сфере (В.В. Мисенжников).

Исследования психологов показывают, что именно гуманное, этическое отношение к природе (а вовсе не формальное знание экологических законов!) является основным регулятором экологического поведения людей, т.е. их действий и поступков, связанных с природопользованием и охраной природы.

Связь «человек–природа–общество» становится определяющей в судьбе человеческого рода, его природного окружения. Сегодня нельзя ограничиваться призывами, запретами и т.п. Невозможно решение задач движения вперед

и удержание устойчивого функционирования общества без перестройки отношений между человеком и природой.

Главный приоритет – повышение ценности природы, формирование экологической культуры разных слоев населения.

Литература

1. Бэкон Ф. Сочинения: в 2 т. – М., 1972. – Т. 2.
2. Вернадский В.И. Несколько слов о ноосфере // Успехи современной биологии. – 1944. Т. 18. Вып. 2., С. 113–120.
3. Гегель А.И. Собр. соч.: в 30 т. – М., 1954. – Т. 3. – Письма об изучении природы.
4. Григорьян Б.Т. Человек. Его положение и призвание в современном мире. – М., 1986.
5. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли – Л., 1990.
6. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов н/Д, 1996.
7. Игнатовская Н.Б. Ценностное отношение человека и общества к природе: Дис. ... канд. философ. наук. – М., 1983.
8. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. – М., 2004.
9. Платонов Г.В. Диалектика взаимодействия общества и природы. – М., 1989.
10. Социально-философские проблемы экологии. – Киев, 1989.
11. Столярова Т.Ф. Новые ценностные системы и мировоззрение — условие решения экологических проблем XX в. // Мир психологии. – 1997, № 1. С. 6–14.
12. Хесле В. Философия и экология. – Москва: Ками, 1994.
13. Фельдштейн Д.И. Проблема «Человек и среда обитания» на современном этапе исторического развития // Мир психологии и психология в мире. – 1995, № 2 (3), С. 14–19.
14. Философские проблемы глобальной экологии. – М., 1983.
15. Ясвин В.А. История и психология формирования экологической культуры (Удобно ли сидится на вершине пирамиды?). – М., 1999.
16. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. – М., 2000.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ КАТЕГОРИЗАЦИИ ОДУШЕВЛЕННЫХ И НЕОДУШЕВЛЕННЫХ ОБЪЕКТОВ¹

Аннотация: В работе исследовались особенности категоризации живых организмов и искусственных объектов. Было показано, что на время ответа влияют различные психолингвистические переменные. Однако независимо от влияния этих факторов различия между категориями живых организмов и искусственных предметов сохраняются.

Ключевые слова: одушевленные и неодушевленные объекты, психолингвистические детерминанты, функциональные системы, психолингвистика.

O. Marchenko, B. Bezdenzhnykh

PSYCHOLINGUISTIC DETERMINANTS OF CATEGORIZATION OF ANIMATE AND INANIMATE OBJECTS

Abstract: Some features of categorization of living and nonliving objects were studied. It was shown that different psycholinguistic variables influenced on reaction time. Despite of that influence differences between living nonliving categories were stable.

Key words: animate and inanimate objects, psycholinguistic determinants, functional systems, psycholinguistics.

Введение

Знания о мире живой природы и об объектах искусственного происхождения обладают различной структурой. Анализ частоты упоминания названий живых и искусственных объектов в оксфордском словаре (с XVI по XX век) показал, что знания человека о мире живой природы значительно уменьшились в течение XX века, в то время как знания о небιологических, технических категориях за этот же период претерпели существенный подъем (Wolff et al., 1999). Опыт взаимодействия с живыми объектами приобретается в урбанистической культуре опосредованно через телевидение, книги и так далее, в то время как взаимодействие с такими объектами искусственного происхождения как бытовые предметы происходит при непосредственном контакте. Было показано, что знания относительно объектов живой природы приобретаются детьми раньше, однако благодаря среде обитания категории объектов искусственного происхождения у них оказываются более развитыми (Morrison, Gibbons, 2006).

Таким образом, необходимо проверить повлияют ли эти различия в опыте приобретения знаний на успешность категоризации объектов живой природы и искусственного происхождения.

Кроме того, в целом ряде работ было показано, что успешность выполнения таких когнитивных задач, как категоризация слов, определяемая временем этого действия, зависит от их категориальной частотности (Neely, 1977), типичности (Rosh, 1975), возраста приобретения (Johnston, Barry, 2006), дли-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ: гранты № 06-06-00318а, № 05-06-06055а; грант Президента РФ для поддержки ведущих научных школ 2006 г. № НШ-4455.2006.6; госконтракт от 9.06.06, № 02. 445.11.7441.

ны (King, Kutas, 1995). Возникает вопрос, может ли какой-либо из описанных факторов – категориальная частотность, типичность, возраст приобретения понятия или длина слов изменять временные показатели категоризации слов, принадлежащих категориям живых организмов и бытовых предметов. В одних исследованиях демонстрируется, что современные люди лучше знакомы с объектами искусственного происхождения (например, предметы мебели) нежели с биологическими объектами (например, птицы). Частотность слов, обозначающих живые объекты ниже, чем слов, обозначающих объекты искусственного происхождения. В то же самое время существуют данные о том, что живые объекты категоризируются успешнее и с меньшим количеством ошибок, чем объекты искусственного происхождения (Caramazza, Shelton, 1998).

Предполагалось, что различия в эффекте преднастройки между доменами «живых организмов» и «бытовых предметов» могут быть связаны и с влиянием этих переменных. Например, в исследовании К. Моррисона и З. Гиббонса было показано, что возраст приобретения понятий влияет только на категории живых организмов, в то время как эффект частотности является значимым только для категорий бытовых предметов (Morrison, Gibbons, 2006). Также было показано, что при учёте подобных факторов одновременно различия между категориями одушевленных и неодушевленных объектов могут пропасть (Caramazza, Shelton, 1998).

Целью данного исследования было сравнить особенности категоризации объектов живой природы и искусственного происхождения и выяснить, как влияют категориальная частотность, типичность, возраст приобретения и длина слов на эффект преднастройки.

Методика

В исследовании приняли участие 50 студентов первого и второго курсов гуманитарных факультетов в возрасте от 18 до 25 лет (24 мужчины и 26 женщин) с доминирующей правой рукой.

В исследовании была использована методика семантической преднастройки (semantic priming). Эффект семантической преднастройки (эффект прайминга) можно определить как изменение способности человека идентифицировать, воспроизводить или классифицировать объект в результате предварительного напоминания об этом или о схожем объекте (Schacter, Buckner, 1998). В данной работе участникам предъявляли последовательно два слова – слово, осуществляющее преднастройку («прайм»), и слово, которое испытуемый должен был как можно быстрее категоризовать («мишень»). В качестве «прайма» применялись названия четырех категорий: две категории живых организмов (птицы и млекопитающие) и две категории бытовых предметов (мебель и одежда). В качестве «мишеней» применялись названия конкретных объектов, принадлежащих этим категориям (кошка, стол и т.п.).

В предварительном исследовании были получены данные по категориальной частотности, типичности, возрасту приобретения понятий. В каждой категории слова были разделены при помощи медианы на группы, обладающие высоким и низким уровнем показателя по описанным переменным.

«Прайм» и «мишень» предъявлялись в центре экрана монитора (белые буквы на черном фоне). Интервал задержки между появлениями «прайма» и «мишени» составлял 700 мс. Длительность предъявления «прайма» составляла 200 мс, «мишень» оставалась на экране до того момента, пока участник не

нажмет клавишу ответа. Испытуемым нужно было быстро нажать одну клавишу ответа при соответствии «прайма» и «мишени» и быстро нажать другую клавишу при их несоответствии. Эксперимент был разделен на четыре серии. В каждой серии в случайном порядке в качестве «прайма» предъявляли название одной из двух категорий (либо категории живых существ, либо категории искусственных объектов). В качестве «мишени» предъявлялись слова, обозначающие объекты, принадлежащие этим категориям. «Мишени» также предъявлялись в случайном порядке и могли соответствовать или не соответствовать предъявленному «прайму». Таким образом, в каждой серии было четыре варианта сочетаний «праймов» и «мишеней».

Сравнивали различия во времени ответов для случаев, когда «мишень» принадлежала категории обозначенной «праймом» и когда она была из другой категории. Эти показатели анализировались вначале с учётом каждой переменной отдельно (слова с высоким уровнем частотности и низким, длинные и короткие слова и т.д.), а потом при учете всех показателей одновременно.

Для проверки распределения времени ответа на нормальность использовался критерий Колмогорова-Смирнова, для нормализации времени ответа использовался метод Тьюки. Для анализа времени ответа использовался однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) с post-hoc анализом LSD.

Результаты

Распределение времени ответа значимо отличалось от нормального ($Z=24.87$, $p<0,0001$). Для того чтобы можно было применять параметрический метод анализа времени ответа, его показатели были нормализованы методом Тьюки. После этой процедуры полученное распределение не отличалось от нормального ($Z=0,507$, $p=0.960$).

Категориальная частотность (уровень доминирования в категории)

Для того чтобы получить перечень слов, принадлежащих определенным категориям и определить их частотные характеристики было предварительно проведено исследование с применением стандартной методики, направленной на выявление категориальной частотности (Battig, Monague, 1969). Время ответа на высокочастотные слова было достоверно короче времени ответа на низкочастотные слова ($F(1,7)=97,34$, $p<0,0001$) как при соответствии, так и при несоответствии «прайма» и «мишени». Независимо от уровня частотности паттерн данных оставался схожим. Время ответа было короче при соответствии «мишени» «прайму» ($p<0,0001$) (положительное условие). Эффект преднастройки (как разница между отрицательным и положительным условием) был больше выражен для категорий живых организмов, и время ответа при положительном условии было короче для слов из категорий живых организмов (табл. 1).

Таблица 1

Распределение среднего нормализованного ВО для высокочастотных и низкочастотных слов

Частота слов	Условие	Средние нормализованного ВО
высокочастотные слова	«живые организмы» (+)	-0,40 (1,03)
	«живые организмы» (-)	0,01 (0,96)
	«предметы быта» (+)	-0,14 (0,99)
	«предметы быта» (-)	0,03 (0,96)

низкочастотные слова	«живые организмы»(+)	-0,16 (1,01)
	«живые организмы» (-)	0,18 (0,96)
	«предметы быта» (+)	0,00 (0,98)
	«предметы быта» (-)	0,12 (0,93)

В скобках указано стандартное отклонение (SD).

Типичность

Для оценки типичности в предварительном исследовании были использованы перечни слов, полученных в исследовании категориальной частотности.

Время ответа на высокотипичные слова было достоверно короче времени ответа на низкотипичные слова ($F(1,7)=80,98$, $p<0,0001$) как при соответствии, так и при несоответствии «прайма» и «мишени». Вновь был получен эффект преднастройки. Однако выраженность эффекта преднастройки (как различие между отрицательным и положительным условием) оказалась немного ярче при учете фактора типичности, чем при учете фактора частотности. Эффект преднастройки опять был больше выражен для категорий живых организмов, и время ответа при положительном условии было короче для слов из категорий живых организмов (табл. 2).

Таблица 2

Распределение среднего нормализованного ВО для высокотипичных и низкотипичных слов

Типичность слов	Условие	Средние нормализованного ВО
Слова с высоким уровнем типичности	«живые организмы»(+)	-0,35 (1,02)
	«живые организмы» (-)	0,04 (0,95)
	«предметы быта» (+)	-0,15 (0,99)
	«предметы быта» (-)	0,04 (0,95)
Слова с низким уровнем типичности	«живые организмы» (+)	-0,22 (1,00)
	«живые организмы» (-)	0,14 (0,94)
	«предметы быта» (+)	-0,07 (0,91)
	«предметы быта» (-)	0,09 (0,89)

В скобках указано стандартное отклонение (SD).

Длина слов

Весь перечень слов был разделен на две части по количеству букв на «короткие» и «длинные» слова. Время ответа на короткие слова было достоверно короче времени ответа на длинные слова ($F(1,7)=87,42$, $p<0,0001$) как при соответствии, так и при несоответствии «прайма» и «мишени». Однако паттерн данных опять не изменился (табл. 3).

Таблица 3

Распределение среднего нормализованного ВО для коротких и длинных слов

Длина слов	Условие	Средние нормализованного ВО
короткие слова	«живые организмы» (+)	-0,35 (1,03)
	«живые организмы» (-)	0,03 (0,98)
	«предметы быта» (+)	-0,15 (1,01)
	«предметы быта» (-)	0,02 (0,95)
длинные слова	«живые организмы» (+)	-0,19 (1,02)
	«живые организмы» (-)	0,18 (0,92)
	«предметы быта» (+)	-0,04 (0,97)
	«предметы быта» (-)	0,10 (0,95)

В скобках указано стандартное отклонение (SD).

Возраст приобретения понятий

Время ответа на слова, приобретенные в опыте рано, было достоверно короче времени ответа на слова, приобретенные в опыте поздно ($F(1,7)=103,49$, $p<0,0001$) как при соответствии, так и при несоответствии «прайма» и «мишени». Как для слов, приобретенных в опыте рано, так и для слов, приобретенных поздно, время ответа было короче при соответствии «мишени» «прайму». Снова эффект преднастройки был больше выражен для категорий живых организмов (табл. 4).

Таблица 4.

Распределение среднего нормализованного ВО для слов, приобретенных в опыте рано и поздно.

Возраст приобретения слов	условие	средние нормализованного ВО
рано приобретенные слова	«живые организмы»(+)	-0,40 (1,03)
	«живые организмы» (-)	0,00 (0,96)
	«предметы быта» (+)	-0,16 (1,00)
	«предметы быта» (-)	0,02 (0,95)
поздно приобретенные слова	«живые организмы»(+)	-0,14 (1,00)
	«живые организмы» (-)	0,22 (0,94)
	«предметы быта» (+)	0,00 (0,96)
	«предметы быта» (-)	0,13 (0,94)

В скобках указано стандартное отклонение (SD).

Анализ данных с учетом всех переменных одновременно.

Когда все изучаемые факторы были объединены вместе, т.е. выборка слов была разделена на короткие слова, обладающие одновременно высокой категориальной частотностью, типичностью, возрастом приобретения и на слова, обладающие обратными характеристиками, различия между категориями живых организмов и предметов быта сохранились ($F(1,3)=17,082$, $p<0,0001$).

Таблица 6.

Распределение среднего нормализованного ВО для слов с высоким и низким уровнем показателей по всем переменным

Уровень показателей	Условие	Средние нормализованного ВО
слова с высоким уровнем показателей по всем переменным	«живые организмы»(+)	-0,43(1,05)
	«живые организмы» (-)	-0,02(1,00)
	«предметы быта» (+)	-0,26(1,02)
	«предметы быта» (-)	-0,01(0,97)
слова с низким уровнем показателей по всем переменным	«живые организмы»(+)	0,04(1,01)
	«живые организмы» (-)	0,37(0,91)
	«предметы быта» (+)	0,15(0,89)
	«предметы быта» (-)	0,35(0,79)

В скобках указано стандартное отклонение (SD).

Обсуждение результатов

Различия между категориями живых организмов и бытовых предметов проявляются независимо от уровня частотности, типичности, возраста приобретения понятий, длины слов. Таким образом, различия в категоризации живых организмов и бытовых предметов не связаны с влиянием психолингвистических переменных.

Однако известны случаи, когда эти переменные сильно искажали полученные результаты. Например, в исследовании нарушения способности воспринимать и оценивать объекты живого мира при локальных повреждениях мозга Ф. Стюарта учитывались знакомость объектов, визуальная сложность и частота употребления слов, обозначающих эти объекты. Когда автор сравнивал категории живых и искусственных объектов с учётом каждого фактора отдельно, то обнаруживал различия между категориями (нарушения знаний относительно категорий живых объектов при успешном выполнении аналогичных задач с категориями объектов искусственного происхождения), однако, когда он объединил все четыре фактора, различия между категориями пропали. Был сделан вывод, что нарушение знаний, связанных с категориями живых организмов может отражать трудности обработки, которые являются более серьёзными для мало знакомых, низко частотных и сложно различимых зрительных объектов. Объектов же с такими характеристиками больше в категориях живых организмов (Caramazza, Shelton, 1998).

В нашем же исследовании было показано, что с учётом всех показателей, которые, безусловно, влияют на успешность категоризации, различия между категориями живых организмов и бытовых предметов сохраняются.

Схожесть результатов при учете всех этих факторов наводит на мысль об их родстве. В различных исследованиях утверждается, что все эти переменные коррелируют между собой. В одних исследованиях показано, что корреляция довольно высокая (Johnston, Barry, 2006). Например, рано приобретенные слова являются короткими, обладают высокой образностью и частотностью. В других исследованиях указывается, что эти переменные слабо связаны между собой. Кроме того, одни переменные оказываются значимыми при категоризации биологических объектов, другие – при категоризации искусственных объектов.

Можно, таким образом, предположить, что знания, формируемые в процессе обучения относительно биологических объектов и объектов искусственного происхождения отличаются. Прямые контакты с объектами живой природы в современной урбанистической культуре сведены до минимума. В то время как контакты с объектами искусственного происхождения происходят регулярно. В исследовании П. Вольфа было показано, что уровень знаний о биологических объектах снизился в течение XX века, в то время как знания об объектах искусственного происхождения наоборот увеличились (Wolff et al., 1999). Было также показано, что знания о биологических объектах у современного городского жителя сильно отличаются от знаний у людей живущих в непосредственном контакте с природой (например, у индейцев). Их знания лучше соответствуют научным представлениям, нежели у индивидов, живущих в городской среде. Таким образом, опыт, приобретаемый при непосредственном контакте с предметом и опосредовано при дистантном обучении может отличаться. Этим можно объяснить полученные различия в эффекте преднастройки между живыми и искусственными предметами. Видимо, непосредственный опыт взаимодействия с объектами всё же необходим для формирования знаний. Набор функциональных систем, обеспечивающих знания относительно объектов искусственного происхождения гораздо больше набора систем, лежащих в основе опыта взаимодействия с объектами живой природы. Опыт взаимодействия с такими объектами более дифференцирован. Кроме того, системы, в которых зафиксировано знание относительно объектов искусственного происхождения имеют большее количество связей. Актуализация большего набора систем требует больше времени. Таким образом, различия во времени категоризации между биологическими и небιологическими объектами можно объяснить различиями в количестве систем, в которых зафиксировано знание об этих объектах и особенностями взаимодействий между этими системами.

Выводы

1. Такие факторы, как возраст приобретения слов, категориальная частотность, типичность, длина слова влияют на время ответов в задаче категоризации. А именно: для групп слов с высокими показателями этих значений время ответа короче, по сравнению с ответами на группы слов, с низкими показателями по этим шкалам.

2. Независимо от этих факторов эффект преднастройки, определяемый, как разница во времени ответа при соответствии и несоответствии «мишени» «прайму» сохраняется. Как для групп с высокими показателями, так и для групп с низкими показателями по данным шкалам время ответа оказывается короче при соответствии «мишени» «прайму» нежели при несоответствии.

3. При ответах на слова с высокими и низкими показателями по соответствующим шкалам сохраняются различия между категориями «живых организмов» и «бытовых предметов». Время ответа при соответствии «мишени» «прайму» короче для категорий живых организмов. Кроме того, выраженность эффекта преднастройки (как разница между условием соответствия и несоответствия «мишени» «прайму») сильнее для категорий живых организмов.

Литература

1. Caramazza A., Shelton J.R. Domain specific knowledge systems in the brain: the animate-inanimate distinction // *Journal of Cognitive Neuroscience*, 1998, V. 10. № 1. P. 1–34.
2. Chiarello C., Shears C., Lund K. Imageability and distributional typicality measures of nouns and verbs in contemporary English // *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 1999, V. 31 (4), P. 603-637.
3. Diesendruck G., Gelman S.A. Domain differences in absolute judgments of category membership: Evidence for an essentialist account of categorization// *Psychonomic Bulletin & Review*, 1999, V. 6. № 2, P. 338–346.
4. Johnston R.A., Barry Ch. Age of acquisition and lexical processing//*Visual cognition*, 2006, V. 13 (7/8), P. 789–845.
5. King J., Kutas M.A. Brain potential whose latency indexes the length and frequency of words // *The Newsletter of the Center for Research in Language*, 1995, V. 10. № 2. P. 1–9.
6. Morrison C. M., Gibbons Z.C. Lexical determinants of semantic processing speed // *Visual Cognition*, 2006, 13 (7/8), P. 949–967.
7. Neely J.H. Semantic priming and retrieval from lexical memory: roles of inhibitionless spreading activation and limited-capacity attention//*Journal of Experimental Psychology: General*, 1977, V.106, № 3, P. 226–254.
8. Rosh E. Cognitive representations of semantic categories// *Journal of Experimental Psychology: General*, 1975, V. 104, № 3, P. 192–233.
9. Schacter D.L., Buckner R.L. Priming and the brain. Review // *Neuron*, 1998 V. 20. P. 185–195.
10. Wolff P., Medin D.L., Pankratz C. Evolution and devolution of folkbiological knowledge//*Cognition*, 1999. V. 73. № 2. P. 177-204.

ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ, ОБУСЛОВЛЕННЫЕ ТИПОМ МЕЖПОЛУШАРНОЙ АСИММЕТРИИ МОЗГА

Аннотация: Личностноориентированный подход к обучению и воспитанию становится все более актуальным в системе образования. Это определяет значимость учета индивидуально-типологических особенностей познавательных процессов, обусловленных типом функциональной асимметрии головного мозга.

Ключевые слова: художественная деятельность, психология образования, функциональная асимметрия головного мозга, познавательные процессы.

A. Borisova

SPECIALTIES OF ARTISTIC ACTIVITY OF JUNIOR TEENAGER, CAUSED BY THE TYPE OF CEREBRAL INTERHEMISPHERIC SKEWNESS

Abstract: Personality aimed approach to teaching and bringing up becomes more actual in the system of education. This determines significance of consideration individual-typical specialties of cognitive process caused by the type of functional skewness of brain.

Key words: artistic activity, educational psychology, functional asymmetry of the brain, cognitive processes.

Обучение детей с учетом индивидуальных особенностей становится все более актуальным в современной школе. Одним из важнейших свойств индивидуальности является функциональная асимметрия мозга. Она определяет особенности восприятия, запоминания, стратегию мышления, эмоциональную сферу ребенка.

Предметом нашего исследования стала проблема художественного развития младших подростков в зависимости от типа межполушарной асимметрии мозга.

На первом этапе нашего исследования стояла задача определения типа функциональной асимметрии полушарий головного мозга у детей. Для этой цели мы использовали тест И.П. Павлова для характеристики типов высшей нервной деятельности («мыслительный», «художественный», «средний», «промежуточный»), а также серию тестов по определению ведущей руки, ведущего глаза (методики Безруких М.М., Князевой М.Н).

В нашем эксперименте участвовало 124 учащихся 5–6 классов.

Учащиеся разделились на следующие группы: правополушарные – 38%, левополушарные – 19%, смешанный тип – 43%.

Важным этапом нашего исследования было проведение эксперимента по методу В.Г. Степанова (метод восприятия расфокусированного с помощью диапроектора изображения), позволяющего выявить различия в течение процесса зрительного восприятия. В данном эксперименте правополушарные учащиеся продемонстрировали угадывающий способ восприятия, левополушарные – детализирующий, амбидекстры – смешанный тип восприятия.

Для примера приводим высказывания учащихся, обнаруживающие разный способ восприятия.

Так, Настя Ж. следующим образом раскрывает свой способ восприятия: «Вижу белое пятно, на нем что-то темное (1 срез). Внизу что-то белое и коричневое, вверху бело-серое (2 срез). Опять белое пятно, на нем что-то коричневое, похоже, человек. Сзади какие-то черточки (4 срез). Вверху пятно стало похоже на птицу (6 срез). Конь. На нем всадник (7 срез). Рядом камень... (8 срез). Белый конь, всадник, много камней. Копье. Летит ворон (10 срез). На камне что-то написано (11 срез). (Восприятие картины В. Васнецова «Витязь на распутье»).

Дима К. видит ту же картину иначе: «Я вижу дом, вдалеке башня, а перед ней большой мост (1 срез). Только дом без крыши (2 срез). Рядом с домом стоит береза... (4 срез). Я вижу колодец, а рядом человек с коровой... (6 срез). Конь стоит около камня с надписью (8 срез). Всадник на коне с копьем и летает птица. Везде лежат черепа (10 срез). Илья Муромец на распутье трех дорог (11 срез).

При анализе высказываний учащихся видно, насколько ярко различаются способы течения восприятия в одном и в другом случаях, особенно на начальной стадии. Понятно, что в первом случае приведен пример детализированного восприятия, а во втором угадывающего. Но такую ясную картину предпочтения того или иного типа восприятия продемонстрировали не все испытуемые. Многие учащиеся пользуются обоими способами восприятия. В данном случае дети, опираясь на живое воображение, склонны к восприятию картины в целом и в то же время не упускают детали.

Следовательно, в процессе проведения уроков по изобразительному искусству у учащихся первого типа (детализирующее восприятие) следует стимулировать живое воображение, а у учащихся второго типа (угадывающее восприятие) стимулировать видение частей и деталей воспринимаемой картины.

По утверждению В.Г. Степанова, соотношение между способами восприятия с возрастом способно изменяться: количество учащихся употребляющих оба способа восприятия увеличивается, т.е. увеличивается взаимодействие левого и правого полушарий. Эту тенденцию следует оценивать положительно.

По нашему представлению, учитель ИЗО имеет возможности руководить такой тенденцией – способствовать развитию процессов межполушарного взаимодействия, что в конечном итоге способствует более полному и многообразному восприятию мира.

На следующем этапе нашей работы мы ставили задачу выявить своеобразие восприятия произведений живописи в естественных условиях в зависимости от типа восприятия, обусловленного межполушарной асимметрией. С этой целью была применена методика сравнения характера высказываний о картине учащихся разного типа восприятия.

В зависимости от типа восприятия нами были выявлены существенные различия.

Угадывающий тип

Высказывание очень обобщенное. Нет развернутого описания. Хорошо выражено эмоционально-оценочное впечатление. Часто встречаются фразы: «...художник хотел передать радостное весеннее настроение ... выразить красоту весны» и т.д.

Детализирующий тип

Развернутое описание. Перечисление изображенного может быть довольно подробно. Эмоционально-оценочное отношение чаще отсутствует.

Смешанный тип

Соединяет развернутое описание с эмоционально-оценочным отношением.

Прослеживаются особенности как первого, так и второго типов. В целом успешность работ учащихся смешанного типа оказалась наиболее высокой.

Методика «Рисование человека с натуры» имела целью выявить различия в способах изображения в зависимости от типа межполушарной асимметрии («Метод срезов» Е.И. Игнатьева).

В процессе выполнения рисунка, особенно на начальных стадиях, были выявлены значительные различия в зависимости от типа МПА. Детализирующие, как правило, сосредотачивают внимание на отдельном элементе, детально прорисовывая его уже на начальном этапе изображения. Угадывающие же начинают рисунок с общих очертаний фигуры человека. Учащиеся смешанного типа в процессе работы придерживались первого или второго способа, либо сочетали тот или другой способ. В таком случае оценка работы была достаточно высокой.

Зная индивидуально-типологические особенности процесса изображения обусловленные типом МПА, учитель может успешнее осуществлять методическую помощь, совершенствуя изобразительные способности учащихся.

Следующей методикой мы хотели выявить различия в художественном восприятии и изображении натуры учащимися с различными типами восприятия. Результаты оценивались по следующим критериям:

- 1) компоновка в листе;
- 2) передача пропорций;
- 3) пространство;
- 4) светотень;
- 5) живое впечатление от натуры;
- 6) разнообразие выразительных средств;
- 7) аккуратность, тщательность изображения.

В целом по анализу результатов вышеуказанной методики можно сказать следующее.

Правополушарные учащиеся	Левополушарные учащиеся
Успешно компонуют в листе	Компонуют менее удачно
Пропорции близки к натуральным	Пропорции чаще вытянуты
Передают пространство (предмет стоит на плоскости)	Не фиксируется плоскость стола (предмет висит в воздухе)
В отдельных работах передается объем с помощью светотени	Отсутствие светотени
Живо передают обобщенное впечатление от натуры	Слабее выражают живое впечатление от натуры, сосредоточены на деталях
Разнообразие выразительных средств	Однообразие выразительных средств
Менее аккуратны в работе	Более аккуратны и тщательны в работе

Приведенная методика также подтверждает тезис о существенных различиях в способах восприятия и воспроизведения увиденного, обусловленных типом МПА учащихся.

В художественном восприятии важную роль играет чувство цвета. Как известно, чувство цвета не является врожденным. Его развитие падает в основном на младший школьный и младший подростковый возраст. Поэтому для нас было интересно увидеть особенности индивидуально типологического восприятия цвета.

В исследовании по восприятию цвета учащимся было дано задание выразить в вербальной форме свои ассоциации, впечатления от того или иного цветового тона. Таким образом были выявлены следующие особенности: левополушарные учащиеся чаще ассоциируют цвета с некоторыми символическими обобщениями или символами, нравственными категориями, такими как преданность, равнодушие, бесконечность, честность, гордость и т.д. Правополушарные чаще ассоциируют цвета с эмоциональным состоянием: задумчивый, ласковый, нежный, радость, грусть и т.д., при этом обнаруживая высокий уровень сензитивности и сенсibilизации (т.е. цвет вызывает ассоциации другой модальности, например, тактильной: коричневый цвет – твердый, белый цвет – мягкий, синий цвет – холодный).

Несмотря на сравнительно небольшое количество учащихся, принимавших участие в данном эксперименте (эксперимент проводился в двух 5-х и 6-х классах) можно считать, что и в восприятии цвета левополушарные и правополушарные учащиеся существенно различаются. Следовательно, существуют различия и художественного восприятия. Можно предполагать, что колористическое решение картины более эмоционально и непосредственно воспринимается правополушарными учащимися, в то время как левополушарные учащиеся склонны к аналитическому, символическому восприятию колорита.

Развитие пространственного восприятия является синзитивным в младшем и старшем подростковом возрасте. Поэтому следующий этап нашего исследования – изучение особенностей пространственного восприятия младшими подростками (5–6 классы).

Прежде всего, мы хотели посмотреть, как выражено у учащихся чувство симметрии с учетом межполушарных различий. С этой целью была использована методика, состоящая в следующем: из различных геометрических форм (треугольники, квадраты, круги и т.д.) предлагалось составить свободную симметричную композицию. В результате выявились следующие различия: так, правополушарные чаще составляют композицию в виде лица или фигуры человека; левополушарные чаще в виде отвлеченного орнамента. Композиции учащихся смешанного типа структурно более сложные.

Полученные данные подтверждают высказывание В.Г. Степанова о том, что для восприятия правополушарных учащихся важную роль играет человек, в частности, лицо человека, в то время как левополушарные тяготеют к восприятию и изображению абстрактных и геометрических форм. И в асимметричных композициях, выполненных учащимися, мы находим подтверждение вышесказанному. Так, правополушарные изображают конкретные образные представления, левополушарные – чаще абстрактные композиции. Смешанный тип может быть представлен композициями как первого, так и второго типа.

Одним из видов художественной деятельности на уроке ИЗО является лепка. При создании объемного изображения применяются два способа лепки: по отдельным частям и из цельного куска. Мы решили проследить, какому способу лепки дети отдадут предпочтение в зависимости от доминирующего полушария. Детям предлагалось слепить собаку, используя один из способов лепки. Все правополушарные дети предпочли лепку из цельного куска пластилина способом моделирования формы, в то время как левополушарные лепили из отдельных частей конструктивным способом. Дети среднего типа сочетали оба способа лепки.

Первое, наши эксперименты показали, что имеются значительные особенности в изобразительной деятельности учащихся в зависимости от характера лотерализации их мозговых функций.

И второе. Имеются большие возможности целенаправленного развития художественных способностей учащихся путем специальных упражнений, направленных на содружественное развитие обоих полушарий. При этом надо особую заботу проявить о развитии правого полушария, играющего важную роль в развитии изобразительных способностей.

Мы считаем, что обучение изобразительному искусству с учетом типов функциональной асимметрии учащихся поможет учителю правильно ориентироваться в оценке изобразительной деятельности детей, определиться в содержании и методике уроков с тем, чтобы способствовать дальнейшему развитию художественных способностей всех учащихся.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. М., 1960.
2. Игнатьев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей. М., 1961.
3. Степанов В.Г. Психологические особенности перцептивной деятельности школьников и учет их в учебно-воспитательной работе. М., 1989.
4. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии. М., 2000.
5. Полуянов Ю.А. Диагностика общего и художественного развития детей по их рисункам. Рига, 2000.

ПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ АНТИЦИПАЦИОННОЙ СОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ

Аннотация: На основе анализа эмпирического материала определяются половые особенности взаимосвязей антиципационной состоятельности с личностными свойствами и характеристиками самоотношения. Выявлены общие и специфически половые закономерности проявившихся взаимосвязей, делаются предположения относительно опосредующих факторов, влияющих на взаимовлияние антиципационной состоятельности и личностных свойств.

Ключевые слова: половые особенности личности, личностные свойства, антиципация, психодиагностика, детско-родительские отношения.

N. Symina

**SEXUAL PECULIARITY CORRELATIONS PROGNOSIS COMPETENTION
AND PERSONAL QUALITY**

Abstract: On the basis analysis empiric material define sexual peculiarity correlations prognosis competence and personal quality and character attitude for my self/ Reveal common sexual regularity show correlations, influence on interaction prognosis competence and personal quality.

Key words: sexual peculiarities of personality, personality characteristics, anticipation, psychodiagnostic, child-parent relations.

Введение

Как известно, психологическое отражение наряду со свойствами активности, динамичности, адекватности, обладает свойством опережения, т.е. психическое отражение – опережающее отражение. Опережающее отражение существует в форме предвидения, предугадывания, антиципации, предчувствия, прогнозирования и т.п. В последней половине прошлого века благодаря работам отечественных психологов [5], [7], [10] начала активно разрабатываться проблема антиципации и вероятностного прогнозирования. К настоящему времени в литературе достаточно обширно представлены научные изыскания по проблеме антиципации и вероятностного прогнозирования в норме [3, 4] и патологии [6], [9], [18], [19]. Отдельными исследовательскими школами изучаются те или иные аспекты прогнозирования. Так, В.Д. Менделевичем была выдвинута и обоснована антиципационная концепция механизмов невротогенеза [8]. Л.А. Регош в своих исследованиях по изучению структуры познавательной прогностической способности описывает ее как совокупность мыслительных качеств, определяющих успешность решения различных видов прогностических задач [15].

Основополагающими в нашем исследовании являются два понятия: антиципация и антиципационная состоятельность. Под антиципацией понимается способность субъекта действовать и принимать решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий [7, с. 5]. Под антиципационной состоятельностью (прогностической

компетентностью) понимается способность личности с высокой вероятностью предвосхищать ход событий, прогнозировать развитие ситуаций, собственные реакции на них и действовать с временно-пространственным упреждением [9, с. 99]. Таким образом, антиципационная состоятельность характеризует определенный уровень развития антиципационных способностей в системе личности [11].

Методы и методики исследования

Методологической основой настоящего исследования являются концепции личности, принятые в отечественной психологической школе [1], [14], [17], и работы, посвященные изучению антиципации и прогнозирования в рамках деятельностного подхода [3], [4], [7]. Цель нашей работы – изучение половых особенностей взаимосвязи антиципационной состоятельности и личностных свойств. Объектом нашего исследования являются антиципационные способности личности, а предмет составляет взаимосвязь антиципационных и личностных характеристик. Гипотезой исследования служило предположение о том, что антиципационная состоятельность взаимосвязана со свойствами личности, эти взаимосвязи имеют половую специфику и носят нелинейный, опосредованный характер.

Проведенное нами экспериментальное исследование являлось констатирующим. На этапе сбора данных был использован комплекс взаимодополняющих методов: беседа, тестирование, методы статистической обработки. Для реализации поставленной цели были использованы методики:

1. Стандартизированный многопрофильный метод исследования личности (СМИЛ). На сегодняшний день интерпретация данных модифицированного и рестандартизированного теста ММРІ – методики СМИЛ – представляет собой новый дифференцированный подход к описанию личности [16]. Анализ профиля СМИЛ позволяет получить личностный портрет по базисным шкалам: невротического сверхконтроля, пессимистичности, эмоциональной лабильности, импульсивности, мужественности-женственности, ригидности, тревожности, индивидуалистичности, оптимистичности, социальной интроверсии. Интерпретация профилей СМИЛ базируется на разработанной автором теории ведущих тенденций и лежащей в ее основе типологии индивидуально-личностных свойств [16].

2. Тест-опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев) представляет собой многомерный психодиагностический инструмент, основанный на принципе стандартизированного самоотчета и построенный в соответствии с разработанной В.В. Столиным иерархической моделью структуры самоотношения [17]. Данная версия опросника позволяет выявить три уровня самоотношения, отличающихся по степени обобщенности: глобальное самоотношение; самоотношение, дифференцированное по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе; уровень конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к своему «Я». Опросник содержит 62 пункта в виде утверждений и включает следующие шкалы: шкала S – измеряет интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я» испытуемого; шкала I – самоуважение, шкала II – аутосимпатия, шкала III – ожидаемое отношение от других, шкала IV – самоинтерес, а также семь шкал, направленных на измерение выраженности установки на те или иные внутренние действия в адрес «Я» испытуемого: самоуверенность, ожидаемое отношение других людей, са-

мопринятие, саморуководство и самопоследовательность, самообвинение, самоинтерес и самопонимание.

3. Тест антиципационной состоятельности (ТАС) В.Д. Менделевича. Способность человека к предвосхищению структуры будущего, в рамках антиципационной теории В.Д. Менделевича, носит название антиципационной состоятельности. В структуре антиципационных способностей В.Д. Менделевич выделяет три элемента, которые являются видами прогнозирования: личностно-ситуативная, пространственная и временная антиципационная состоятельность [8].

Личностно-ситуативная антиципационная состоятельность. Этот вид прогнозирования связан со способностью предвидеть поведение других людей, наступление тех или иных ситуаций, различные варианты развития событий и своевременно подготовиться к ним. Высокий уровень развития этого вида прогнозирования позволяет субъекту предвидеть несколько наиболее вероятных сценариев, снижая фактор неожиданности и тем самым повышая стрессоустойчивость личности. Пространственная антиципационная состоятельность обеспечивает моторную преднастройку, ориентацию в пространстве, ловкость движений и действий. Результаты по данной шкале оцениваются как «моторная ловкость» или «моторная неловкость». Временная антиципационная состоятельность отражает способность к распределению и адекватному планированию своего времени, прогнозирование момента наступления и длительность тех или иных событий.

4. Висбаденский опросник личности (Н. Пезешкиан) содержит шкалы, выявляющие поведенческие характеристики личности (актуальные способности), предпочитаемые способы реагирования на конфликты. Данный опросник состоит из 85 вопросов и включает в себя 27 шкал. Актуальные способности, согласно авторскому представлению, выступают как установившиеся и действующие правила, социальные и общественные нормы, установки, ролевые стабилизаторы, групповые признаки; они передаются через религию, культуру, родителей, социальные институты, усваиваются, интериоризируются и укореняются в ходе социализации [13]. Актуальные способности подразделяются на первичные и вторичные. Первичные связаны со способностью любить и включают: терпение, доверие, надежду, нежность (сексуальность), любовь, веру, контакты, умение распределять время для себя и других. Вторичные являются проявлением способности человека к познанию. В них отражаются нормы поведения той социальной группы, к которой принадлежит человек, и включают: пунктуальность, бережливость, послушание, аккуратность, чистоплотность, обязательность, справедливость, верность, вежливость, усердие.

Н. Пезешкиан тесно связывает содержание актуальных способностей с социальными и эмоциональными отношениями личности, нормами деятельности и поведения, принятыми в той или иной социальной группе (семье, трудовом коллективе, среди друзей, в социальных институтах). Исходя из этого, мы решили, что Висбаденский опросник будет органично дополнять результаты теста СМЛ, так как позволяет диагностировать не столько индивидуально-психологические свойства личности, сколько особенности ее поведения в различных социальных взаимодействиях.

На этапе обработки данных использовались методы математической статистики. Оценка наличия или отсутствия статистически достоверных раз-

личий между средними выборочными показателями проводилась по методу Стьюдента (t-критерий). Взаимосвязи между показателями определялись при помощи корреляционных методов (линейный коэффициент корреляции Пирсона).

В качестве испытуемых в экспериментальном исследовании приняли участие 150 человек: 75 мужчин и 75 женщин. Это студенты 5 курса, преподаватели технического университета и служащие экономической сферы деятельности в возрасте от 20 до 53 лет. Обработка и анализ результатов исследования проводились с использованием двух взаимодополняющих стратегий: поиска различий и корреляционного анализа.

Результаты исследования

Анализ половых различий с использованием метода Стьюдента показал, что мужская и женская выборки статистически достоверно различаются по параметрам общей антиципационной состоятельности $t=2,92$, $p<0,01$ (у мужчин показатели выше) и личностно-ситуативной антиципационной состоятельности $t=-1,92$, $p<0,05$ (у женщин показатели выше). По личностным свойствам есть различия в импульсивности $t=2,93$, $p<0,01$ (у мужчин показатели выше), женственности $t=-2,34$, $p<0,05$ (у женщин показатели выше), индивидуалистичности $t=2,53$, $p<0,01$ (у мужчин показатели выше); характеристики самоотношения не обнаружили статистически значимых половых различий.

Далее мы анализировали различия, проявившиеся во взаимосвязях прогностической компетентности с личностными свойствами в женской и мужской выборках.

В экспериментальной подгруппе лиц женского пола проявились следующие закономерности.

Общая антиципационная состоятельность у женщин коррелирует с параметрами: взаимоотношения с отцом ($r = 0,29$ при $p < 0,01$), шкалой «тело/ощущения» ($r = 0,24$ при $p < 0,05$), шкалой «Ты» ($r = 0,26$ при $p < 0,05$), индивидуалистичностью ($r = -0,28$ при $p < 0,01$). Это говорит о том, что позитивные отношения с отцом, устойчивые привязанности в родительской семье, высокая чувствительность к телесным проявлениям, адекватное социальному контексту понимание вербальных и невербальных реакций других людей, типичность рассуждений и интерпретаций у женщин способствуют развитию общей антиципационной состоятельности.

Результаты, полученные в процессе исследования **личностно-ситуативной** антиципационной составляющей состоятельности у женщин обнаружили взаимосвязь с пунктуальностью ($r = 0,39$ при $p < 0,01$), бережливостью ($r = 0,27$ при $p < 0,01$), надеждой ($r = 0,33$ при $p < 0,01$), ощущениями ($r = 0,26$ при $p < 0,05$), терпением ($r = -0,22$ при $p < 0,05$), индивидуалистичностью ($r = -0,28$ при $p < 0,05$), отношением других ($r = -0,23$ при $p < 0,05$). Таким образом, женщины, обладающие развитой способностью прогнозировать событийный ряд и поведение других людей, обладают точностью в обращении со временем, экономны в денежных вопросах, оптимистичны и ориентированы на будущее, нетерпеливы, адекватно воспринимают реакции других людей, опираются на общепринятые интерпретации явлений, мало обращают внимание на отношение к ним других людей.

Пространственная антиципационная состоятельность, указывающая на

способность к прогнозированию движений (моторная ловкость) и ориентации в пространстве в женской выборке имеет корреляции с аккуратностью ($r = 0,25$ при $p < 0,05$) и сексуальностью ($r = -0,28$ при $p < 0,01$). Вполне естественно, что исполнительность и добросовестность, стремление к порядку способствуют хорошей ориентации в пространстве и моторной ловкости, а чрезмерная «женская» эмоциональность и чувственность этому мешают.

Умение предвосхитить **временные** события, способность к распределению и адекватному планированию своего времени у женщин отрицательно связана с самопринятием ($r = -0,25$ при $p < 0,05$) и контактностью ($r = -0,28$ при $p < 0,01$). Это означает, что женщин, умеющих прогнозировать временные параметры среды, отличает низкое самопринятие, напряженность и неуверенность в контактах. Такая взаимосвязь, похоже, имеет в своей основе компенсаторный механизм, позволяющий преодолевать социальную и внутриличностную тревогу посредством жесткого планирования и распределения времени – черта, характерная в большей степени для женщин, нежели для мужчин.

В выборке мужского пола взаимосвязи между исследованными свойствами более многочисленны и менее очевидны.

Показатели **общей** антиципационной состоятельности коррелируют с индивидуалистичностью ($r = -0,29$ при $p < 0,01$), пессимистичностью ($r = -0,32$ при $p < 0,01$), тревожностью ($r = -0,23$ при $p < 0,05$), аутосимпатией ($r = -0,22$ при $p < 0,05$), самопринятием ($r = -0,27$ при $p < 0,01$), доверием ($r = -0,39$ при $p < 0,01$), шкалой «Ты» ($r = -0,26$ при $p < 0,05$). Мужчины, обладающие высоким уровнем общей антиципационной состоятельности, характеризуются социальной компетентностью и пониманием общепринятых закономерностей поведения других людей, активной жизненной позицией, стремлением к успеху и оптимизмом, уверенностью в себе, отсутствием тревоги и низкой потребностью в аффилиации, критичным отношением к себе и непринятием отдельных сторон своей личности и других людей, недоверием; теплые и внимательные отношения в родительской семье так же не стимулируют развития общей антиципационной состоятельности у мужчин. Обобщив эти характеристики, можно сказать, что у мужчин сепарация, автономность в отношениях и некоторая неудовлетворенность собой способствуют развитию общей прогностической компетентности.

Личностно-ситуативная антиципационная состоятельность в мужской выборке имеет взаимосвязь с вежливостью ($r = 0,26$ при $p < 0,01$), шкалой «тело / ощущения» ($r = 0,28$ при $p < 0,01$), «за или против собственного Я» ($r = -0,28$ при $p < 0,01$), ожидаемым отношением других ($r = -0,24$ при $p < 0,05$), самоуверенностью ($r = -0,39$ при $p < 0,01$). И опять, подобно общей антиципационной состоятельности, у мужчин мы наблюдаем сопряженность хорошо развитой способности к прогнозированию ситуаций и поведения других людей с неудовлетворенностью собой и ожиданием от других негативного отношения; и в то же время – повышенную вежливость и дружелюбность, маскирующие проявления скрытой агрессии на социум, возможность психосоматических реакций.

Пространственная антиципационная состоятельность у мужчин имеет корреляцию с такими свойствами личности как импульсивность ($r = -0,22$ при $p < 0,05$), самоинтерес ($r = 0,25$ при $p < 0,05$), саморуководство ($r = 0,32$ при $p < 0,01$), аккуратность ($r = -0,23$ при $p < 0,05$), послушание ($r = 0,24$ при

$p < 0,05$), контактность ($r = 0,22$ при $p < 0,01$). Способность контролировать ситуацию, не поддаваясь первому впечатлению и эмоциям, последовательность в планах и поступках, склонность руководствоваться собственными интересами, уважение к авторитетам и требовательность к подчиненным, контактность, и, на сей раз, позитивное самоотношение у мужчин связаны с хорошо развитым пространственным прогнозированием. Однако результаты показали, что любовь к порядку, точность и излишняя аккуратность отрицательно связаны с пространственной прогностической компетентностью, поскольку могут являться попытками компенсировать высокую тревогу, о которой будет так же свидетельствовать двигательная неуклюжесть [2]. Такое сочетание гипертрофированной аккуратности и моторной неловкости мы нередко встречаем у обсессивных личностей и в некоторых других видах психопатологии [6], [9], [18], [19].

Умение предвосхитить **временные** события у мужчин коррелирует с пессимистичностью ($r = -0,30$ при $p < 0,01$), вежливостью ($r = -0,31$ при $p < 0,01$) и взаимоотношениями с отцом ($r = 0,25$ при $p < 0,01$). Такое соотношение показывает взаимосвязь в мужской выборке между способностью прогнозировать и распределять время и такими личностными характеристиками как активность, оптимизм и уверенность в своих поступках, мотивационная направленность на успех, бестактность и даже дерзость, позитивные отношения с отцом.

Выводы

1. Половые различия во взаимосвязях антиципационной состоятельности с личностными свойствами проявляются как в количественном, так и в качественном аспектах. В мужской выборке корреляционные зависимости более многочисленны и интенсивны по сравнению с женской выборкой. И у мужчин, и у женщин с общей антиципационной состоятельностью связаны низкие значения по 8 шкале профиля СМЛ – индивидуалистичности (шизоидности), а личностно-ситуативная антиципационная состоятельность сопряжена с ожиданием негативного отношения других.

2. В женской выборке общая антиципационная состоятельность связана с позитивными отношениями с отцом, системой устойчивых привязанностей в родительской семье, адекватным социальным контекстом пониманием вербальных и невербальных реакций других людей, типичностью рассуждений и интерпретаций. Точность в обращении со временем, оптимизм и ориентированность на будущее, спокойное отношение к мнению других людей у женщин сопряжены с высокой личностно-ситуативной прогностической компетентностью. Временная антиципационная состоятельность у женщин, вероятно, выполняет компенсаторные функции, позволяя преодолевать социальную и внутриличностную тревогу посредством жесткого планирования и распределения времени. А исполнительность и добросовестность, стремление к порядку у женщин способствуют хорошей ориентации в пространстве и моторной ловкости.

3. Для мужчин активность, оптимизм, стремление к успеху, понимание общепринятых закономерностей поведения других людей, сепарация, автономность в отношениях, низкая аффилиация и критичное отношение к себе взаимосвязаны с общей прогностической компетентностью. Личностно-ситуативная антиципационная состоятельность у мужчин связана с неудовлетворен-

ностью собой и ожиданием от других негативного отношения, и в то же время – с повышенной вежливостью и дружелюбностью, за которыми может скрываться агрессия на социум. Способность прогнозировать и распределять время у мужчин сопряжена с активностью, оптимизмом, уверенностью, стремлением к успеху, позитивными отношениями с отцом. Способность контролировать ситуацию, не поддаваясь первому впечатлению и эмоциям, последовательность в планах и поступках, склонность руководствоваться собственными интересами, уважение к авторитетам и требовательность к подчиненным, контактность, и позитивное самоотношение у мужчин связаны с хорошо развитым пространственным прогнозированием. Однако чрезмерная любовь к порядку, точность и излишняя аккуратность могут являться попытками компенсировать высокую тревогу, о которой так же свидетельствует моторная неловкость.

4. Характеристики самоотношения в мужской выборке в большей степени, нежели в женской, взаимосвязаны с антиципационной состоятельностью, причем в ряде случаев с развитой прогностической компетентностью сопряжены признаки негативного отношения к себе. Этот факт свидетельствует о нелинейном характере проявившихся закономерностей и дает возможность предполагать, что дефицит в соответствующих сферах самосознания создает внутреннюю неуверенность, зависимость от отношения других, дискомфорт, повышает «социальную» тревогу и побуждает личность прикладывать значительные усилия к предсказанию поведения других людей, что и способствует развитию антиципационной состоятельности.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности – М.: Наука, 1981.
2. Бернштейн Н.А. О ловкости и ее развитии. – М.: Физкультура и спорт, 1991.
3. Бернштейн Н.А. Очерки физиологии движений и физиологии активности. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.
4. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование (логико-психологический анализ). – М.: Мысль, 1979. – 230 с.
5. Вероятностное прогнозирование в деятельности человека / Под ред. И.М. Фейгенберга, Г.Е. Журавлева. – М.: Наука, 1977. – 391 с.
6. Гульдман В.В., Иванников В.А. Особенности формирования и использования прошлого опыта у психопатологических личностей // Журнал невропатологии и психиатрии, 1974, № 12. – С. 1830–1836.
7. Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. – М., 1980. – 279 с.
8. Менделевич В.Д. Антиципационные механизмы неврозогенеза // Психологический журнал. 1996. № 4. С. 107–115.
9. Менделевич В.Д., Соловьева С.Л. Неврология и психосоматическая медицина. – М.: МЕДпресс-информ, 2002. – 608 с.
10. Меницкий Д.Н. Высшая нервная деятельность человека и животных в вероятностно организованной внешней среде. Автореф. дис. ... доктора биол. наук. – М., 1981. – 61 с.
11. Ничипоренко Н.П., Менделевич В.Д. Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования // Психологический

- журнал. 2006. Т. 27. № 5. С. 50–59.
12. Ничипоренко Н.П. Прогностическая компетентность в системе личностных свойств // Вопросы психологии. 2007. № 2. С. 123–130.
 13. Пезешкиан Н. Психотерапия повседневной жизни. Тренинг в воспитании партнерства и самопомощи: Пер. с нем. – М.: Медицина, 1995.
 14. Петровский В.А. К пониманию личности в психологии // Вопросы психологии. 1981. № 2.
 15. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: способность, ее развитие и диагностика. – Киев, 1997.
 16. Собчик Л.Н. Стандартизированный многопрофильный метод исследования личности. – СПб., 2004.
 17. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: МГУ, 1983.
 18. Узелевская А.Э. Взаимосвязь прогностической (антиципационной) компетентности с клиническими формами, выраженностью и степенью компенсации личностных расстройств: Автореф. дис. ... канд. психологических наук. Казань, 2002.
 19. Фейгенберг И.М. Нарушения вероятностного прогнозирования при шизофрении // Шизофрения и вероятностное прогнозирование. – М., 1973. – С. 5–19.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГЕНДЕРНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ОСУЖДЕННЫХ, ОТБЫВАЮЩИХ НАКАЗАНИЕ В ВИДЕ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

Аннотация: В данной статье рассмотрены теоретические аспекты гендерной самоидентификации осужденных, отбывающих наказание, местах лишения свободы, проведен анализ психологических особенностей самоидентификации у осужденных мужчин и женщин. Предложена факторная модель самоотношения личности осужденного как центрального компонента его гендерной самоидентификации.

Ключевые слова: гендерная идентификация, гендерные различия осужденных, самоотношение, юридическая психология.

O. Tobolevich

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF GENDER SELF-IDENTIFICATION OF PRISONERS

Abstract: The article written by touches upon theoretical aspects of gender self-identification of prisoners and analysis of psychological features of gender self-identification of male and female prisoners. The factorial model of the self-attitude of the personality of a prisoner is considered as a core component of his (her) gender self-identification.

Key words: gender identity, gender differences convicted samootnoshenie, legal psychology.

В условиях гуманизации уголовно-исполнительного процесса в Российской Федерации особую актуальность приобретают гендерные исследования среди лиц, отбывающих наказание. Несмотря на стабилизацию социально-экономической ситуации в российском обществе, процент женщин осужденных, начиная с 1999 года, постоянно возрастает (с 4% в 1994 г. до 5,9% в 1999 г.) [1]. При этом тревожным фактом является «омоложение» женской преступности. Ведь несовершеннолетние женского пола относительно чаще, чем женщины старших возрастных групп, подпадают под влияние опытных преступников, которые втягивают их в противоправную деятельность, а исправление совершивших преступление женщин и возвращение их к полноценной жизни в обществе затруднено отсутствием комплексных социальных, воспитательных и психологических программ, ориентированных на осужденных женщин, с учетом их ролевых гендерных функций.

Анализ научной литературы показывает, что гендерные различия влияют на характер, формирование преступного замысла, протекание, а главное, на последующее отношение к преступлению. В последнее время наблюдается рост уровня убийств и других насильственных действий среди женщин-преступниц, особенно молодых. Растет также количество и таких «мужских» преступлений среди женщин, как грабежи и разбойные нападения [2]. Это ориентирует на выявление таких социокультурных факторов, как полоролевые предписания, стиль отношения к жизни, психологические особенности осужденных, социокультурные основы и психологические стереотипы мужской и

женской самоидентификации.

Для экспериментальной проверки данного утверждения непосредственно входящего в гипотезу нашего исследования, мы подвергли многомерному статистическому факторному анализу матрицу интеркорреляций результатов по тесту «Самоотношение» по трем группам осужденных:

- общая группа мужчин и женщин (116 человек);
- группа осужденных мужчин (67 человек);
- группа осужденных женщин (49 человек).

Целью такой обработки данных являлось сравнение факторных структур, характерных мужского и женского типов самоотношения, а также для исследования тех изменений, которые происходят в факторной структуре самоотношения осужденных по сравнению с правопослушными гражданами.

Результаты опросов были систематизированы и сведены в матрицы данных, после чего была осуществлена их математико-статистическая обработка с использованием современных методов многомерного анализа (пакет программ Statistika 6.0).

Типичная факторная структура самоотношения выглядит как совокупность трех независимых факторов [3]:

I. Самоуважение. В данный фактор вошли значения шкал: открытость (внутренняя честность) (1), самоуверенность (2), саморуководство (3), зеркальное Я (отражение самоотношения) (4).

Таблица 1

Факторная структура самоотношения по всей группе осужденных.

Шкалы	Factor 1	Factor 2
Открытость	0,277104	-0,509925
Самоуверенность	0,765513	-0,153997
Саморуководство	0,766619	0,129502
Отрицательное самоотношение	0,521498	-0,468062
Самоценность	0,704973	-0,247131
Самопринятие	0,730583	0,314853
Самопривязанность	0,674717	-0,063023
Внутренний конфликт	0,105699	0,835916
Самообвинение	0,090134	0,806656

Примечание. Полужирным курсивом выделены значимые факторные нагрузки.

II. Аутосимпатия. В данный фактор вошли: самоценность (5), самопринятие (6) и самопривязанность (7).

III. Внутренняя неустроенность. Данный фактор содержит шкалы, фиксирующие внутреннюю конфликтность (8), самообвинение (9), и связан с негативным самоотношением, не зависящим от аутосимпатии и самоуважения.

По сравнению с правопослушными гражданами факторная структура осужденных уплощается (см. табл. 1). Латентная переменная «самоуважение» сливается с переменной «аутосимпатия» в один фактор. Этот факт заставляет предположить, что здесь имеются существенные гендерные различия. Дейс-

твительно, если обратиться к матрицам интеркорреляций показателей по тесту «Самоотношение» отдельно по мужчинам и женщинам, можно видеть, что у мужчин корреляции открытости и внутренней неустроенности отсутствуют по обоим показателям. В тоже время у женщин эти связи, напротив, достаточно сильные (см. табл. 2.)

Таблица 2

Матрица интеркорреляций по тесту «Самоотношение» по всей выборке осужденных без учета пола

	Открытость	Самоуверенность	Саморуководство	Отр. самоотнош.	Самоценность	Самопринятие	Самопривязанность	Внутр. конфл.	Самообвинение
Открытость	1,00	0,14	0,16	0,33	0,19	0,09	0,18	-0,28	-0,21
Самоуверенность	0,14	1,00	0,51	0,42	0,57	0,39	0,38	-0,05	-0,06
Саморуководство	0,16	0,51	1,00	0,23	0,45	0,46	0,43	0,12	0,15
Отр. самоотнош.	0,33	0,42	0,23	1,00	0,41	0,15	0,31	-0,18	-0,21
Самоценность	0,19	0,57	0,45	0,41	1,00	0,38	0,27	-0,17	-0,08
Самопринятие	0,09	0,39	0,46	0,15	0,38	1,00	0,50	0,26	0,22
Самопривязанность	0,18	0,38	0,43	0,31	0,27	0,50	1,00	0,02	-0,10
Внутр. конфл.	-0,28	-0,05	0,12	-0,18	-0,17	0,26	0,02	1,00	0,58
Самообвинение	-0,21	-0,06	0,15	-0,21	-0,08	0,22	-0,10	0,58	1,00

Примечание. Полужирным курсивом выделены значимые на 1% -м уровне коэффициенты корреляций.

Этот факт подтверждает, в частности, особый характер самоидентификации женщин в связи с совершенным преступлением и отбыванием наказания. Именно у женщин «внутренняя нечестность» ведет к внутреннему конфликту и самообвинению. У осужденных мужчин эта связь отсутствует (см. табл. 3), так же как отсутствует и связь с отрицательным самоотношением, также имеющаяся у женщин.

Таблица 3

Матрица интеркорреляций по тесту «Самоотношение» по выборке осужденных мужчин

	Открытость	Самоуверенность	Саморуководство	Отр. самоотнош.	Самоценность	Самопринятие	Самопривязанность	Внутр. конфл.	Самообвинение
Открытость	1,00	0,06	0,38	0,24	0,19	0,09	0,21	-0,22	-0,04

Самоуверенность	0,06	1,00	0,54	0,38	0,56	0,45	0,43	0,03	0,07
Саморуководство	0,38	0,54	1,00	0,33	0,46	0,55	0,51	0,12	0,26
Отр. самоотнош.	0,24	0,38	0,33	1,00	0,39	0,20	0,31	-0,12	-0,21
Самоценность	0,19	0,56	0,46	0,39	1,00	0,37	0,21	-0,02	0,11
Самопринятие	0,09	0,45	0,55	0,20	0,37	1,00	0,54	0,31	0,31
Самопривязанность	0,21	0,43	0,51	0,31	0,21	0,54	1,00	0,15	0,04
Внутр. конфл.	-0,22	0,03	0,12	-0,12	-0,02	0,31	0,15	1,00	0,50
Самообвинение	-0,04	0,07	0,26	-0,21	0,11	0,31	0,04	0,50	1,00

«Внутренняя нечестность» (закрытость) для женщины предстает по результатам нашего исследования как нечто существенное для них, развивающее внутренний конфликт и регулирующие эмпатические ожидания от окружения. Напротив, у мужчин эти связи отсутствуют, что говорит о норме внутренней нечестности и закрытости у осужденных мужчин. Действительно, это качество хорошо заметно в местах лишения свободы и в разговорах с осужденными. Большинство мужчин осужденных занимают самооправдательную позицию по отношению к преступлению [4]. В то время как женщины гораздо чаще осознают свой поступок и проявляют раскаяние.

У мужчин имеется единственная положительная корреляционная связь показателя «открытости» – с показателем по шкале «саморуководство». Таким образом, внутренний стержень «Я» у осужденных мужчин напрямую связан с внутренней ложью. Свое выживание в местах лишения свободы мужчина строит в первую очередь на самообмане.

Таким образом, «внутренне честные» мужчины осужденные рискуют в местах лишения свободы утратой внутреннего стержня и рычагов саморегуляции.

Таблица 4

Матрица интеркорреляций по тесту «Самоотношение» по выборке осужденных женщин

	Открытость	Самоуверенность	Саморуководство	Отр. самоотнош.	Самоценность	Самопринятие	Самопривязанность	Внутр. конфл.	Самообвинение
Открытость	1,00	0,21	-0,21	0,44	0,10	-0,10	0,05	-0,40	-0,44
Самоуверенность	0,21	1,00	0,46	0,46	0,57	0,26	0,27	-0,17	-0,25
Саморуководство	-0,21	0,46	1,00	0,07	0,40	0,27	0,26	0,11	0,01
Отр. самоотнош.	0,44	0,46	0,07	1,00	0,41	0,01	0,27	-0,27	-0,21
Самоценность	0,10	0,57	0,40	0,41	1,00	0,25	0,25	-0,38	-0,33
Самопринятие	-0,10	0,26	0,27	0,01	0,25	1,00	0,32	0,22	0,18
Самопривязанность	0,05	0,27	0,26	0,27	0,25	0,32	1,00	-0,17	-0,28
Внутр. конфл.	-0,40	-0,17	0,11	-0,27	-0,38	0,22	-0,17	1,00	0,68
Самообвинение	-0,44	-0,25	0,01	-0,21	-0,33	0,18	-0,28	0,68	1,00

Этот гендерный механизм, вскрытый в наших исследованиях, позволяет определить специфику психологической помощи в зависимости от гендерных особенностей [5]. Маскулинные личности нуждаются в разрушении систем внутреннего самообмана, обучению открытости, и одновременной поддержки утрачиваемого при этом внутреннего стержня саморуководства. Напротив, женщины нуждаются в переориентации внутренней честности с ее отрицательного влияния на самоидентификацию и формирование отрицательного отношения к себе кающейся на положительное.

Таблица 5

Факторная структура самоотношения по группе осужденных женщин

	Factor 1	Factor 2
Открытость	-0,726647	-0,042185
Самоуверенность	-0,274227	0,761834
Саморуководство	0,234714	0,729970
Отр. самоотнош.	-0,529255	0,409679
Самоценность	-0,354488	0,714156
Самопринятие	0,347452	0,603452
Самопривязанность	-0,175705	0,560243
Внутр. конфл.	0,826348	-0,035466
Самообвинение	0,801498	-0,110396

Легко видеть, что факторные структуры самоотношения как у мужчин, так и у женщин осужденных также являются уплощенными. Один из факторов (второй у женщин и первый у мужчин) повторяет фактор общей структуры, объединяя в себе аутосимпатию и самоуважение. Этот фактор общий и неспецифический для гендерных отличий у осужденных можно было бы назвать «самопринятием».

Таблица 6

Факторная структура самоотношения по группе осужденных мужчин

	Factor 1	Factor 2
Открытость	0,407017	-0,356064
Самоуверенность	0,760556	0,015238
Саморуководство	0,816911	0,153492
Отр. самоотнош.	0,603047	-0,410576
Самоценность	0,694415	-0,064189
Самопринятие	0,689817	0,431498
Самопривязанность	0,683477	0,120583
Внутр. конфл.	0,058671	0,822482
Самообвинение	0,128644	0,791866

Характерно, что у мужчин «открытость» тяготеет к этому фактору, но с

незначительным весом, т.е. практически размывается в факторной структуре. Это важнейшее свойство «внутренней честности» утрачивает свое влияние в маскулинной гендерной структуре «самоотношения» осужденных. Все составляющие этого фактора, начинающиеся на «само» создают вместе впечатление какого-то самообольщения и самообмана. Такое название этого фактора, на наш взгляд, тоже возможно и оно отражает особенность маскулинной гендерной факторной структуры самоотношения.

По оставшемуся фактору структур у мужчин и женщин имеются существенные различия, которые мы частично проанализировали выше. У женщин этот фактор кроме внутреннего конфликта включает показатели открытости (внутренней честности) и отрицательного самоотношения. Кроме того, у женщин этот фактор выходит на первое место по объему объясняемой дисперсии.

Этот фактор условно может быть назван фактором «самообличения». Это фактор, характерный для фемининного гендера и по существу определяющий ее готовность к истинному покаянию и раскаянию в совершенном преступлении.

Итак, фемининная гендерная структура самоотношения как ядра самоидентификации личности осужденных женщин состоит из двух факторов «самообличения» и «самопринятия» (самообольщения), а маскулинная – из факторов «самопринятия» (самообмана) и «внутреннего конфликта». Различия факторных структур определяют и различия поведения в местах лишения свободы, необходимость различных подходов к исправлению осужденных и психокоррекции их личности, основанной на гендерных различиях самоидентификации. Так, при оказании психологической помощи мужчинам на первый план выходит осознание внутреннего конфликта, доведения его до уровня самообличения. И только после этого следует работа со вторым фактором – «самопринятие», направленная на развитие раскаяния и присоединение к будущему.

У женщин в силу работы фактора «самообличения» этот конфликт чаще бывает уже осознан, поэтому для них особую важность приобретает работа с «самопринятием». Все дело в том, что женщина принимает себя такую, как она сама себя обличает – преступницу (воровку, убийцу). Она полагает это своей судьбой. Необходимо демпфировать это «самопринятие» и сформировать новое на основе раскаяния.

Значимость различий по показателю «открытости» едва дотягивает до 5% -ного уровня, что подтверждает наши гипотетические предположения о том, что не средний уровень «открытости» («внутренней честности») отличает фемининную структуру самоотношения, а ее роль во внутриличностной структуре самоидентификации, ее связи с другими характеристиками самоотношения и личности в целом.

Таблица 7

Средние значения и стандартные отклонения показателей по тесту
«Самоотношение» у осужденных мужчин и женщин

	Mean (мужчины)	Mean (женщины)	Std. Dev. (мужчины)	Std. Dev. (женщины)	Значимость различий
Открытость	6,2388	6,9592	2,00068	1,85920	0,051

Самоуверенность	8,9104	9,5918	2,90627	2,60543	не значимы
Саморуководство	6,9701	7,6735	2,49223	2,43574	не значимы
Отр. самоотнош.	4,8806	5,3061	1,95806	1,96006	не значимы
Самоценность	7,7612	8,9796	2,64626	2,54534	0,014
Самопринятие	5,7015	7,9592	2,88683	2,55734	0,000
Самопривязанность	5,1940	6,3265	2,16892	2,13491	0,006
Внутр. конфл.	7,4179	7,6735	3,54687	3,82093	не значимы
Самообвинение	5,8507	5,6531	2,52415	2,59447	не значимы

Примечание. * – значимость р; ** – значимость

Существенно значимые различия получены именно по фактору самопринятия, которое значительно выше для фемининного гендера, а именно по показателям самооценности, самопринятия и самопривязанности. Самоценность, согласно авторам методики, отражает эмоциональную оценку себя, своего «Я» по внутренним интимным критериям любви, духовности, богатства внутреннего мира.

Высокие значения самопривязанности говорят о ригидности Я-концепции, привязанности, нежелании меняться на фоне общего положительного отношения к себе. Данные переживания часто сопровождаются привязанностью к неадекватному Я-образу. В последнем случае тенденция к сохранению такого образа – один из защитных механизмов самосознания» (там же). Как нам представляется, именно этот последний случай характерен для осужденных женщин. Удивительным, однако, представляется тот факт, что эта привязанность к неадекватному Я-образу сопровождается наличием самообличающего фактора, что сопряжено с осознанием этой неадекватности. В этом заключается парадоксальность женского самоотношения у осужденных: более высокое самопринятие на фоне развитого самообличения.

Исходя из вышеизложенного:

1) гендерные различия осужденных по комплексу психологических свойств носят системно-личностный характер и позволяют определить фемининный и маскулинный гендер как факторы, существенно детерминирующие поведение и влияющие на исправление осужденных в местах лишения свободы;

2) гендерная самоидентификация осужденных в местах лишения свободы происходит под влиянием как особенностей личности, так и влиянием атрибутов субкультуры исправительного учреждения, обуславливая формирование определенного самоотношения, обеспечивающего личностное принятие того или иного (ядра) гендера и выступающего как основной концептуально-личностный регулятор поведения;

3) формирование самоотношения того или иного гендерного типа (маскулинного или фемининного) определяет дальнейшее формирование периферических личностно-гендерных свойств, регулирующих поведение, характерное для этого гендера.

Литература

1. Характеристика осужденных к лишению свободы. По материалам специальной переписи / Под ред. А.С. Михлина 1999 г. – М.: Юриспруденция, Т. 2. 2001 г. – С. 8–28, 268–286.
2. Уголовная ответственность: понятие, проблемы реализации и половозрастной дифференциации. – М.: Юрлитинформ, 2006. С. 287-298.
3. Аладьин А.А., Пергаменщик Л.А., Фурманов И.А. Методика исследования самоотношения (МИСС) / Психодиагностика и психокоррекция в воспитательном процессе. – Минск, 1992.
4. См.: Сочивко Д.В. Психодинамика. – М.: МПСИ, 2007 г. – С. 112–143.
5. См.: Сочивко Д.В. Гендер организованной преступности // Прикладная юридическая психология. №1. 2007. С. 52.

РАЗДЕЛ II

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Рудь Н.Н.

ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ ПО ПОВЫШЕНИЮ УСПЕВАЕМОСТИ И КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ТЕХНОГЕННОЙ ЗОНЕ СЕВЕРА (ЯНАО)

Аннотация: В статье рассматриваются общие принципы организации развивающих упражнений и игр, направленных на повышение творческо-поисковой активности первоклассников. В статье аргументируется необходимость введения развивающихся игр в различные этапы уроков для первоклассников, функционально не готовых или слабо готовых к школьному обучению, предлагается развивающая программа для первоклассников с указанием основных направлений развития.

Ключевые слова: психологические механизмы успеваемости, принципы развивающего обучения, психологическая готовность к школе, психология урока, этнопсихология.

N. Rud

GENERAL PRINCIPLES AND PRACTICAL PROPOSAL ON AN INCREASE IN PROGRESS AND QUALITY OF THE EDUCATION OF FIRST-GRADERS, WHO LIVE IN THE TECHNOGENIC ZONE OF THE NORTH (YANAO)

Abstract: In the article the general principles of the organization of the developing exercises and games, directed are examined, to an increase in the creative-search activity of first-graders. In the article argues the need for the introduction of the developing games into different stages of lessons for the first-graders functionally finished or the weakly ready to school to instruction, it is proposed the developing program for the first-graders with the indication of basic developmental trends. The keywords: personal-motivational activity, functional readiness, the kongnitivnoe development.

Key words: psychological mechanisms of progress, the principles of developmental education, psychological readiness for school psychology lesson, ethnic psychology.

Ориентация современной школы направлена на гуманизацию процесса образования и разностороннее развитие личности ребенка, в частности на необходимость гармоничного сочетания собственно учебной деятельности, в рамках которой формируются базовые знания, умения и навыки, с деятельностью творческой, связанной с развитием индивидуальных задатков учащихся, их познавательной активности, способности самостоятельно решать нестандартные задачи. Активное введение в традиционный учебный процесс разнообразных развивающих занятий, специфически направленных на развитие личностно-мотивационной и аналитико-синтетической деятельности ребенка,

памяти, внимания, пространственного воображения и ряда других важных психических функций, является одной из важнейших задач педагогического коллектива.

Значимость указанных выше занятий в общем учебно-воспитательном процессе обусловлена тем, что сама по себе учебная деятельность, направленная на усвоение учащимися требований базовой школьной программы, но не несущая элементы творческой деятельности, способствует торможению интеллектуального развития детей. Привыкая к выполнению стандартных заданий, направленных на закрепление базовых навыков, которые имеют единственное решение и, как правило, единственный заранее predetermined путь его достижения на основе некоторого алгоритма, дети практически не имеют возможности действовать самостоятельно, эффективно использовать и развивать собственный интеллектуальный потенциал. С другой стороны, решение одних лишь типовых задач обедняет личность ребенка, поскольку в этом случае высокая самооценка учащихся и оценка их способностей преподавателями зависит главным образом от прилежания и старательности и не учитывает проявления ряда индивидуальных интеллектуальных качеств, таких как выдумка, сообразительность, способность к творческому поиску, логическому анализу и синтезу. Таким образом, одним из основных мотивов использования развивающих упражнений и игр является *повышение творческо-поисковой активности детей*. Важное в равной степени как для учащихся, развитие которых соответствует возрастной норме или опережает ее, так и для школьников, требующих специальной коррекционной работы, поскольку их функционально недостаточная готовность к школе и, как следствие, пониженная успеваемость, оказываются связанными именно с недостаточным развитием базовых психических функций.

Организация коррекционно-педагогической работы определяется не только характерными личностными особенностями детей, проживающих в тяжелой техногенной зоне Севера, но и уровнем функциональной готовности этих детей к обучению в школе с национальным компонентом, а также состоянием здоровья, условием жизни и развития детей в семье.

Занятия, направленные на развитие базовых психических функций с целью повышения не только когнитивных способностей детей Севера¹, но и успеваемости, качества образования детей, приобретают особую значимость в учебном процессе младшей школы, особенно в условиях Севера, так как дети 6–9 летнего возраста, поступающие в школы с национальным компонентом, как уже отмечалось ранее, не имеют должного уровня функциональной готовности.

Кроме того, независимо от места проживания ребенка, именно этот возраст – 6–10 лет характеризуется повышенной сензитивностью и именно в этот период протекает и завершается физиологическое созревание мозговых структур.

Еще одной важной особенностью, побуждающей активнее внедрять развивающие упражнения в учебный процесс начальных классов школ Севера, является возможность проведения с их помощью эффективной *диагностики интеллектуального и личностного развития детей*, являющейся основой для целенаправленного планирования индивидуальной работы с ними. Возможность такого непрерывного мониторинга обусловлена тем, что развивающие

¹ Имеются в виду дети всех этногрупп, проживающих на территории ЯНАО.

игры и упражнения базируются в большинстве своем на различных психолого-педагогических диагностических методиках, таким образом, показатели выполнения учащихся Севера тех или иных заданий предоставляют педагогам, психологам информацию о текущем уровне их развития.

Возможность представления заданий и упражнений преимущественно в игровой форме, как наиболее доступной для детей на этапе адаптации пребывания ребенка в школе, способствует *сглаживанию и сокращению адаптационного периода*. Игровой характер заданий, являющийся в то же время психолого-педагогическими тестами, снижает стрессовый фактор проверки уровня развития, позволяет детям, отличающимся повышенной тревожностью, в более полной мере продемонстрировать свои истинные возможности.

Хочется отметить, что в целом детей КМНС (коренных малочисленных народов Севера) и детей-славян, проживающих на Севере можно охарактеризовать как детей с нереализованными возрастными потенциальными возможностями психического развития, общей психической незрелостью. У них беден и узок круг представлений об окружающих предметах и явлениях. Представления нередко схематичны, расчленены, ошибочны (в виду их удаленности от Большой земли), что отрицательным образом сказывается на содержании и результативной стороне всех видов деятельности, и в первую очередь продуктивной – учебной. В воспринимаемых объектах, предметах ближайшего окружения, быта дети народов Севера, как правило, не умеют выделить характерные признаки, что можно объяснить не только психической незрелостью, но и несформированностью у них перцептивных действий, а также недостаточной зрелостью мышления.

Также обращает на себя внимание то, что у этих детей не сформированы основные, структурные компоненты произвольного внимания (не умеют принимать и сохранять инструкции педагога на протяжении короткого учебного занятия, осуществлять простейший самоконтроль за своей деятельностью). Очень неустойчиво и легко истощаемо произвольное внимание.

На уроке большинство детей, проживающих в зоне Севера (особенно в школах поселкового типа), не умеют работать: не запоминают, часто не решают даже простейших мыслительных задач, всячески избегают интеллектуального напряжения, не проявляют свойственной возрасту пытливости, не задают взрослым вопросов.

Своеобразна и речь детей КМНС. Прежде всего, оказывается несформированной в соответствии с возможностями младшего школьного возраста контекстная речь: дети Севера строят короткие фразы, которые чаще всего аграмматичны. Отстает в развитии лексическая, семантическая, а нередко и фонетическая сторона речи. Существенно страдает развитие внутренней речи, что, в свою очередь, не может не препятствовать формированию и проявлению элементов планирования, саморегуляции в деятельности, хотя в условиях средней полосы для детей славянской группы это становится возможным на пятом году жизни.

Мы можем со всей уверенностью говорить, что ребенок народов Севера в более благоприятных условиях при поступлении в школу будет иметь развивающую и саморегуляционную деятельность.

Многие дети к моменту поступления в школу имеют физическую ослабленность, сочетающуюся с нарушением здоровья и с общей психической не-

зрелостью. Отклонения в здоровье нервной системы сказываются и на их поведении. Многим детям Севера присуща повышенная возбудимость, эмоциональная неустойчивость и, как следствие, большая отвлекаемость, нарушения внимания и работоспособности. Тогда как другие поступавшие в школу дети обнаружили признаки торможения, апатичности, что стало причиной трудностей познавательной деятельности иного характера: такие учащиеся хуже запоминали, припоминали, что вело к нарушению процесса формирования знаний, умений и навыков.

У части детей (42%) невротоподобные состояния, которые выражаются в страхах, энурезе и тому подобном наслаиваются на соматически неблагоприятный фон (хронические очаги инфекций, заболевания желудочно-кишечного тракта и органов пищеварения, головную боль и др.), что еще больше снижает работоспособность детей, делая их эмоционально неустойчивыми, трудными в общении.

Таким образом, рассмотренные причины побуждают к активному применению и внедрению в учебный процесс младших школьников системы развивающих упражнений и игр, направленных на повышение уровня успеваемости, качества образования учащихся, проживающих в неблагоприятной геоклиматической зоне Севера. Необходимо в первую очередь учитывать личностные этнические особенности, общую психическую незрелость детей и состояние их здоровья. Прежде всего, необходим комплекс мероприятий направленных на охрану и укрепления здоровья детей, проживающих в экстремальных геоклиматических условиях Севера. Необходимо учитывать суточную и сезонную динамику естественной освещенности, а также в связи с низкой продолжительностью светового дня в период обучения особое внимание следует уделять режиму искусственного освещения помещений общеобразовательных учреждений.

В этих целях обязательно должна строго дозироваться нагрузка на нервную систему, следовательно, режим обучения и жизни детей Севера, особенно в сети учреждений интернат – школа, должен носить щадящий, охранительный характер (из-за оторванности детей КМНС от родных мест и родителей и трудностей, связанных с переходом школьного обучения на русский язык). Вся работа в школе по охране и укреплению здоровья детей, проживающих на Севере (ЯНАО) должна проводиться комплексно, в тесном контакте педагогов с медицинскими работниками. Необходимо за здоровьем каждого учащегося и будущего ученика устанавливать контроль, в необходимых случаях провести своевременное лечение.

Общая система педагогического воздействия на детей различных этнических групп, проживающих на Севере, работа с ними по расширению, углублению, уточнению представлений о ближайшем окружении – людях, их труде, общественных событиях, предметах, животных, растениях, явлениях природы, а также некоторых закономерностях, связях и отношениях между ними, работа по формированию навыков и умений должна определяться в соответствии с уровнем функциональной готовности.

При организации развивающих занятий, учитывая возникшие трудности в выполнении заданий графической направленности (тест Керна-Ирасека), мы подтвердили выявленные причины графической неготовности детей к обучению письму указанные педагогами-психологами Н.В. Нижегородцевой и В.Д. Шадриковым:

1-я причина – недостаточное развитие мелких мышц пишущей руки и нервной регуляции мелкой моторики (здесь речь идет о физиологической неготовности);

2-я причина – несформированность навыка выполнения графических движений (психологическая неготовность к обучению письму).

Следовательно, необходимо ввести в развивающий курс задания и упражнения, направленные на развитие графического навыка. Уделяя самое пристальное внимание развитию мелкой моторики рук детей, оказывается положительное влияние и на развитие их речи [4]. Стимуляция центральной нервной системы детей через движения руки положительно сказывается не только на подготовке руки к письму, но и на развитии речи, а следовательно, и на общем психическом развитии.

Учитывая психологическую и биологическую незрелость детей народов Севера, предполагается максимальное использование различных форм ручной деятельности, предметных действий как важнейшего условия для развития анализирующего восприятия, мыслительных операций анализа и синтеза, классификации и систематизации и других с целью повышения поисково-творческой активности учащихся, повышения успеваемости.

Развивающие игры и упражнения по повышению успеваемости и качества образования учащихся младших классов славянской группы и КМНС необходимо дифференцировать и усложнять. Так, если основная цель работы с этими учащимися на начальном этапе состоит в том, чтобы заинтересовать детей КМНС, развить пытливость, любознательность, то цель последующих этапов – каждодневная, изобретательная работа с ними по формированию любознательности, дальнейшему развитию индивидуально-когнитивных способностей этих детей.

Индивидуализация и дифференциация педагогических методов, приемов и средств является важным принципом развивающей педагогической работы с этими детьми. Организация групповых занятий, которые не исключены на начальных этапах работы, обязательно предполагает, что особое внимание обращается на тех учащихся, которые труднее всего усваивают учебный материал. Индивидуальная работа с учащимся как продолжение общегруппового занятия планируется и проводится до тех пор, пока он не овладеет необходимым материалом наравне со всеми, при использовании коллективных средств и методов обучения.

В связи с тем, что дети Севера испытывают затруднения в вербальном программировании предстоящего действия (из-за отставания в развитии всех функций речи, и в особенности контекстной (ее планирующей и обобщающей функции), нами предусматривается, чтобы любые сведения, получаемые учащимися об окружающем мире, любые производимые действия и операции дети могли выразить в словах и могли бы рассказать о любом предстоящем действии.

Итак, хочется выделить ряд наиболее значимых принципов общей организации развивающих игр и упражнений с детьми, проживающими в неблагоприятных геоклиматических условиях Севера:

1. Учет структуры проблемы детей Севера при поступлении и обучении в младших классах школ с этническим компонентом.

2. Включение в программу курса заданий и упражнений на развитие личностно-мотивационной сферы.

3. Включение заданий и упражнений на развитие аналитико-синтетической деятельности детей Севера.

4. Включение речевой функции во все коррекционно-развивающие мероприятия.

5. Обязательным условием в развивающем курсе считать наличие заданий на развитие графического навыка.

6. Обязательно включить разнообразные приемы работы над лексикой, грамматикой, фонетикой.

7. Организация развивающей работы через игровую деятельность, в духе соревнования.

8. Включение сенсорных функций в эту работу.

9. Организация правильного щадящего режима и контроль за состоянием здоровья детей.

10. Комплексная совместная работа и организация направлений работы педагога с детьми.

Проводимые занятия развивающего курса во всех первых классах школ с национальным компонентом на территории Севера один раз в неделю в течение учебного года способствуют повышению успеваемости, развитию внимания и памяти учащихся, пространственного воображения, основ логического мышления, развитию графического навыка, развитию связной речи и грамматического строя, а также помогут сократить и без того трудный адаптационный период младших школьников Севера.

Эффективность развивающих занятий подтверждается как результатами промежуточных и итоговых тестирований уровня психофизического развития детей, проводимых по стандартным методикам, так и отзывами классных руководителей школ ЯНАО, отмечающих повышение познавательной активности учащихся и рост их успеваемости.

В качестве основы для построения программы развивающих игр и упражнений, элементы которой могут быть использованы и в рамках традиционного учебного процесса, в качестве научной платформы была использована психолого-педагогическая школа П.Я. Гальперина о закономерностях формирования умственных действий, а также известные диагностические и развивающие методики Д.В. Эльконина, А.З. Зака, Л.А. Венгера и других авторов, адаптированные с учетом конкретных задач развития, а также результаты собственных наших разработок, специально адаптированных к условиям Севера.

Новый опыт, приобретаемый в разнообразных учебных ситуациях, учащиеся соотносят с уже имеющимся опытом. После этот расширенный опыт используется ими в более сложных ситуациях. Перенос усвоенных знаний в более сложные учебные ситуации, возникающие в течение дня, чрезвычайно важен для расширения кругозора детей и для формирования учебной деятельности. Существенную роль при подготовке к такому переносу играет ознакомление с новым содержанием и новыми формами решения на уже усвоенном старом учебном материале.

На основании конкретных действий складываются при накоплении опыта все более обобщенные представления, формируются три существенных фактора мышления, которые лежат в основе когнитивного развития – операции классификации, сериации и понятия о сохранении.

Почему мы делаем упор на когнитивное развитие при определении функ-

циональной готовности ребенка? Прежде всего, это связано с тем, что дети, поступающие в общеобразовательные учреждения Севера, порой не имеют достоянного запаса знаний и представлений об окружающей их действительности, так как или они не посещали дошкольные учреждения (особенно это касается детей КМНС, ведущих кочевой образ жизни, либо, проживая в поселке со слабо развитой инфраструктурой, таких учреждений просто не было) и, следовательно, получить уровень знаний, требуемый на начало школьного обучения представлялся не возможным.

Как уже отмечалось ранее, при исследовании мышления, как одной из обязательных сторон нормального психического развития при выявлении функциональной готовности ребенка, многие испытуемые дети и славянской группы, проживающей на Севере, и дети КМНС показали недостаточно зрелый уровень этой психической функции. Поэтому мы считаем, что необходимо ввести в обучение часть методик на когнитивное развитие, которое будет способствовать развитию таких процессов как память, внимание, пространственное воображение, логическое мышление, при снижении которых у детей будут возникать трудности в обучении.

Умение классифицировать заставляет детей думать о том, что лежит в основе сходства и различия разнообразных вещей, поскольку им необходимо сделать заключение о них. Это облегчает узнавание и запоминание, так как в данном случае уже не нужно идентифицировать и запоминать всякий новый предмет, всякое новое действие, а можно подключить их ту или иную группу на основании общих признаков, что значительно облегчает работу памяти и активизирует мышление.

Еще одним фактором в развитии мышления как процесса установления последовательных взаимосвязей является усвоение операции сериации. Дети должны устанавливать двойную зависимость между объектами / ситуациями или действиями, а именно сравнивать предмет или действие с каждым другим.

Понятие о сохранении или постоянстве требует осознание того факта, что определенные свойства не меняются, несмотря на изменяющиеся условия восприятия.

Задания и упражнения по повышению успеваемости должны включаться во все виды работы с детьми, как на уроках грамматики, так и на занятиях по математике, и занятиях по окружающему миру и изобразительной деятельности. Некоторые виды работ следует выносить на специальные занятия. Помимо этого игры и упражнения, направленные на повышение успеваемости функционально незрелых или недостаточно зрелых школьников включались и рекомендуются к включению в режимные моменты школьной жизни, а по возможности и дома.

Одним из благоприятных факторов повышения функциональной зрелости детей являются физкультминутки и организационные моменты, на которых можно, используя определенные методики, решать проблемы качественного обучения.

Предлагаемый курс «Развивающие игры для детей Севера» предназначен для учащихся 1-х классов и предполагает игровую форму занятий, наиболее доступную для детей в начале этапа смены ведущей деятельности (перехода от игровой деятельности к учебной), и, следовательно, способствует более глад-

кому и менее длительному протеканию адаптационного периода. Программа занятий включает следующие основные направления:

- развитие аналитико-синтетической деятельности (логическое мышление, анализ и обобщение, выделение существенных признаков и закономерностей);
- развитие внимания;
- развитие памяти (аудиальной и визуальной, кратковременной и долговременной);
- развитие творческого мышления и познавательной активности;
- развитие пространственного воображения (в том числе конструкторских способностей);
- развитие графического навыка;
- развитие звуковой стороны речи (звуковой анализ, звукопроизношение), развитие фонематического слуха;
- развитие связной и грамматической стороны речи;
- развитие личностной сферы (в том числе снятие характерных для адаптационного периода повышенной тревожности и комплексов).

При поурочном планировании использовались принципы комплексного влияния на ряд высших психических и физиологических функций с выделением доминирующих объектов воздействия, изменяющихся по мере вхождения первоклассников в учебный процесс. Так, в 1-й четверти основной акцент делается на развитие различных аспектов внимания (объем внимания, переключение внимания, сосредоточение, самоконтроль), а также на развитие графического навыка и преодоление трудностей адаптационного периода, тогда как к концу учебного года на первый план выступает развитие пространственного воображения и аналитико-синтетической деятельности. Подробные сведения о распределении объектов воздействия указаны в программе курса.

Индивидуальный подход, учитывающий психологические особенности школьников и уровень их подготовки, обеспечивается возможностью выбора различных по степени сложности вариантов заданий. Подбор заданий осуществляется на основе непрерывного психолого-педагогического мониторинга уровня развития.

К концу первого года обучения должен быть полностью завершен период адаптации школьников к учебной деятельности, в основном сформированы навыки произвольности и самоконтроля, усвоены простейшие приемы эффективного восприятия и запоминания аудиальной и визуальной информации, практически полностью развито наглядно-образное мышление, заложен фундамент развития абстрактно-логического мышления. Кроме того, учащиеся должны приобрести практические графические навыки, а также навыки решения широкого круга логических задач, требующих познавательной активности.

В целях непрерывного мониторинга уровня интеллектуального и личностно-мотивационного развития первоклассников используются адаптированные варианты известных в педагогике и психологии методик тестирования, предлагаемые детям в игровой форме задания, что исключает побочного влияния стрессогенного фактора ситуации проверки. Для итогового тестирования в конце учебного года применяются стандартные, рекомендованные для использования в общеобразовательной сфере и снабженные нормативными показателями для соответствующих возрастных групп методики.

Курс «Развивающие игры для детей Севера» имеет непосредственную связь со всеми основными предметами начального обучения. Так, например, более интенсивное развитие когнитивной сферы учащихся, их внимание и памяти помогает им лучше анализировать и глубже понимать читаемые тексты и изучаемые на уроках русского языка правила, свободнее ориентироваться в закономерностях окружающего мира, эффективнее использовать накопленные знания и навыки на уроках математики. Формирование у школьников пространственного воображения и конструктивных навыков способствует более эффективной деятельности на уроках труда. Целенаправленная работа по развитию графического навыка укрепит не только мелкую мускулатуру рук, но и будет также способствовать развитию аналитико-синтетической деятельности.

Введение в геоклиматической зоне Севера (ЯНАО) в начальную школу регулярных развивающих занятий, включение детей в постоянную поисковую деятельность существенно гуманизирует начальное образование. Систематический курс создает условия для успешности обучения и повышения успеваемости, что, безусловно, повысит качество образования в условиях Севера. Во время занятий по предложенному курсу происходит становление у детей развитых форм самосознания и самоконтроля, у них исчезает боязнь ошибочных шагов, снижается напряженность и тревожность. Создаются необходимые личностные и интеллектуальные предпосылки для успешного протекания процесса обучения на всех последующих этапах образования.

Использование развивающих игр и упражнений в учебном процессе оказывает благотворное влияние на развитие не только когнитивной, но также личностно-мотивационной сферы детей, повышает успеваемость учащихся. Создаваемый на уроках благоприятный эмоциональный фон в немалой степени способствует развитию учебной мотивации, что является необходимым условием эффективной адаптации младшего школьника, проживающего в геоклиматической зоне Севера, к условиям новой для него среды и успешного протекания всей последующей учебной деятельности.

ПРОГРАММА КУРСА

1-Я ЧЕТВЕРТЬ

1. Развитие аналитико-синтетической деятельности

Переход от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному. Развитие способности анализировать. Умение выделять в явлениях разные стороны, вычленять в предмете разные особенности. Упражнения на простейший анализ практическим и мысленным расчленением объекта на составные элементы; сравнение предметов с указанием их сходства и различия по заданным признакам: цвету, размеру, форме, количеству, функциям и т.д.; различные виды задач на группировку – «Исключи лишнее», «Сходство и различие», «Продолжи закономерность».

2. Развитие внимания

Развитие навыков сосредоточения и устойчивости внимания. Упражнения на поиски ходов в простых лабиринтах, «Графический диктант» с выявлением закономерностей (по визуальному образцу), составление простых узоров из карточек по образцу («Мозаика»), игры «Внимательный художник», «Точка», «И мы...», «Запутанные дорожки».

3. Развитие памяти

Развитие визуальной памяти. Упражнения на запоминание различных предметов, игры «Внимательный художник», «Найди отличия».

4. Развитие графического навыка

Формировать умение ориентироваться на альбомном листе, на строке, на странице. Уметь отсчитывать клеточки и соотносить предложенные графические элементы с размером строки и клеточки. Развитие навыков передачи штриховки: вертикальными штрихами (сверху вниз), горизонтальными (слева направо), наклонными (сверху вниз). Выполнять упражнения сложной формы одним движением кисти руки («Торопышки», «Дорожка», «Провода»).

5. Развитие воображения

Формирование элементов конструкторских навыков и творческого воображения. Игры на перевоплощение, театрализованные действия (озвучивание и передачи характера героя с помощью мимики, голоса и жеста), простая мозаика с зарисовываем в тетрадь.

6. Развитие личностно-мотивационной сферы

Повышение учебной мотивации, снятие тревожности и других невротических комплексов, связанных с периодом адаптации. Упражнения-этюды на перевоплощение, рисунки «Моя проблема», тестирование уровня тревожности с помощью методики «Дом. Дерево. Человек».

7. Развитие связной речи, грамматического строя

Умение употреблять существительные с обобщающим значением, обозначающим профессии. Формирование умений в согласовании слов в роде, числе и падеже. Употреблять предлоги. Развитие умения пользоваться прямой и косвенной речью, умения вести диалог. Формирование умения отвечать на вопросы по прочитанному, поддерживать беседу.

8. Развитие фонетики (фонематического восприятия и фонематического слуха)

Развитие правильной артикуляции звука. Совершенствовать дикцию, отчетливое произношение слов и словосочетаний. Развитие умения определять место звука в слове (начало слова, середина, конец). Развитие умения на слух различать звуки в словах. Игры-упражнения на определение места звука, выделение звука, заданного из речи, подбор слов с заданным звуком «Найди звук», «Узнайте звук», «Доскажи словечко».

2-Я ЧЕТВЕРТЬ

1. Развитие аналитико-синтетической деятельности

Развитие наглядно-образного мышления и способности анализировать. Умение строить простейшие обобщения, при которых после сравнения требуется абстрагироваться от несущественных признаков. Упражнения на простейшие обобщения типа «Продолжи числовой ряд», «Продолжи закономерность», «Дорисуй девятое»; несложные логические задания на поиск недостающей фигуры с нахождением 1-2 особенностей, лежащих в основе выбора («Противоположное слово», «Подбери пару»).

2. Развитие внимания

Повышение объема внимания, развитие навыков самоконтроля, сосредоточения и устойчивости внимания. Упражнение на развитие навыков самоконтроля «Графический диктант» (двухцветные варианты с аудиальной инструкцией), поиски ходов в лабиринтах с опорой на план, составление узоров – «Мозаика», «Точки», «Внимательный художник», «Запутанные дорожки».

3. Развитие графического навыка

Продолжать формировать умение ориентироваться на строке и на страни-

це, отсчитывать клеточки и соотносить предложенные графические элементы с размером строки и клеточки. Выполнять графические элементы клубочками (круговыми движениями руки, имитирующими наматывание и разматывание нити), полукругами, крупными петельками («Попади в цель» «Дорожка», «Повтори элемент», «Рисование по точкам»).

4. Развитие воображения

Формирование элементов конструктивного мышления и конструктивных навыков. Развитие творческого воображения. Игры на перевоплощение, «Мозаика» с зарисовыванием в тетрадь, «Зашифрованный рисунок», получение заданной геометрической фигуры из других фигур.

5. Развитие памяти

Развитие визуальной и аудиальной памяти. Упражнения, аналогичные используемым в 1-й четверти, однако объем материала для запоминания увеличивается. Игра «Снежный ком» для запоминания информации, представленной аудиально.

6. Развитие личностно – мотивационной сферы

Развитие когнитивных интересов и чувства уверенности в своих силах. Упражнения, формирующие у детей стремление к размышлению и поиску, требующие нетрадиционного подхода. В конце 2-й четверти проводится обязательное тестирование уровня утомления, по результатам которого педагог дает рекомендации родителям.

7. Развитие связной речи, грамматического строя

Развитие умения образовывать однокоренные слова. Развивать умение образовывать множественное число существительных в различных падежах. Развитие умения рассказывать по картине и серии картин о предмете. Формирование умения выразительно читать стихи наизусть. Игры-упражнения формирующие у детей умение образовывать однокоренные слова и множественное число у существительных типа «Продолжи цепочку», «Кто больше назовет», «Не ошибись», задания по формированию умения описывать увиденное «Опиши, что видишь», «Кто полнее и больше расскажет».

8. Развитие фонетики (фонематического восприятия и фонематического слуха)

Продолжение работы начатой в 1-ой четверти. Умение определять позицию звука в слове, развивать умение давать характеристику звукам. Продолжать формировать умение находить и подбирать слова с заданным звуком и в нужной позиции. Развитие умения отстукивать нужный ритмический рисунок, повторяя его с некоторым интервалом во времени, а также развивать фонематический слух в определении источника звука. Игры-упражнения дублируются с упражнениями 1-й четверти, но в более усложненном варианте «Скажи, кто это?», «Доскажи словечко», «Угадай звук».

3-Я ЧЕТВЕРТЬ

1. Развитие аналитико-синтетической деятельности

Продолжение развития наглядно-образного мышления и способность анализировать. Анализ и синтез на основе построения простейших обобщений с абстрагированием от несущественных признаков. Упражнения, требующие сравнения, абстрагирования от несущественных признаков, выделения существенных признаков с последующим использованием проведенного обобщения и выявления закономерности для выполнения заданий: продолжить числовой

ряд, ряд фигур, действий по заданной закономерности. Упражнения на поиск недостающей фигуры с нахождением 2-3 особенностей, лежащих в основе выбора, поиск признака отличия одной группы фигур (или понятий) от другой. Игра «Угадай слово», основанная на построении «дерева понятий».

2. Развитие внимания

Развитие переключения внимания, формирование навыков произвольности. Упражнения на поиск ходов в сложных лабиринтах с опорой на план и составление детьми собственных планов к лабиринтам, игра «Кто быстрее и точнее», основанная на диагностическом тесте «Корректирующая проба», поиск ошибок в тексте.

3. Развитие графического навыка

Формирование правильного навыка выполнения графических упражнений. Упражнения, аналогичные упражнениям, проводимым во 2-й четверти с добавлением заданий на дорисовывание и рисование по клеточкам («Замок», «Повтори меня», «Копир»).

4. Развитие воображения

Развитие творческого воображения и элементов конструкторского мышления. Упражнения, аналогичные упражнениям, применяемым во 2-й четверти, на составление плоскостных геометрических фигур и предметов с использованием специальных наборов «Волшебный круг» и др.

5. Развитие памяти

Развитие визуальной, аудиальной и тактильной памяти. Упражнения, аналогичные используемым во 2-й четверти, с увеличением объема и сложности запоминаемой информации, а также упражнения «Зрительный диктант», игра «Кот в мешке».

6. Развитие личностно-мотивационной сферы

Развитие навыков коллективной деятельности. Упражнения, развивающие навыки совместной деятельности и чувство ответственности за принятое решение.

7. Развитие связной речи, грамматического строя

Развитие навыка составления рассказа по заданной теме (по образцу, по плану). Продолжить формирование умения вести диалог и пользоваться прямой и косвенной речью. Развитие умения правильно согласовывать существительные с прилагательными. Игры-упражнения на формирование плана действий по опорным словам или конструкциям «Кто точнее», а также «Расскажи про друга», «Телефон». Упражнения на подбор эпитетов и правильное согласование их с именами существительными: «Скажи какой, какая, какое, какие», «Подбери словечко».

8. Развитие фонетики (фонематического восприятия и фонематического слуха)

Упражнения на развитие умения по артикуляции определять гласный или согласный звук произносят (без голоса, мимически).

4-я четверть

1. Развитие аналитико-синтетической деятельности

Формирование предпосылок к переходу от наглядно-образного к абстрактно-логическому мышлению. Развитие функций анализа и синтеза. Упражнения на вывод заключения из двух отношений, связывающих три объекта, переформулировка отношений из прямых в обратные, задания с лишними и недостающими данными, с нетрадиционно поставленными вопросами. Уп-

ражнения на отыскание закономерностей, на обобщение, на проведение классификации; решение логических задач, требующих построения цепочки логических рассуждений, логического обоснования предполагаемого результата, отыскания логических ошибок в проводимых рассуждениях; построение простейших умозаключений их проверка и уточнение.

2. Развитие внимания

Развитие навыков произвольности. Упражнения, аналогичные применяемым в 3-й четверти.

3. Развитие графического навыка

Развитие навыка воспроизведения сложных элементов в письменной форме. Упражнения, облегчающие написание букв.

4. Развитие воображения

Формировать способности искать и находить новые решения, необычные способы достижения требуемого результата, новые подходы к рассмотрению предлагаемой ситуации. Упражнения, требующие нетрадиционного подхода, задачи поискового характера.

5. Развитие памяти

Развитие аудиальной и визуальной, кратковременной и долговременной памяти. Упражнения, аналогичные используемым во 2-ой и 3-й четвертях, с увеличением объема, сложности и времени хранения запоминания информации.

6. Развитие личностно-мотивационной сферы

Развитие познавательных интересов, уверенности в своих силах и навыков совместной деятельности, окончание формирования социального статуса ученика.

7. Развитие связной речи, грамматического строя

Упражнения-этюды на инсценировку. Упражнения на различения реального от выдуманного «Придумай небылицу». Творческие этюды на придумывание окончания рассказа, сказки; введение в сказку новых персонажей и свой вариант сказки или рассказа, самостоятельное придумывание сказок или рассказов и использованием набора игрушек.

8. Развитие фонетики (фонематическое восприятие и фонематического слуха)

Упражнения по артикуляции звуков, правильности дыхания. Игры-упражнения на звукобуквенный анализ слова и подбор слов с аналогичным определяющимся звуковым набором.

Литература

1. Венгер Л.А. Диагностика умственного развития дошкольников. – М.: Педагогика, 1978.
2. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966.
3. Зак А.З. Развитие умственных способностей младших школьников. – М.: Просвещение, Владос, 1994.
4. Кольцов М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. – М., 1973.
5. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. – М.: Владос, 2002.

К ВОПРОСУ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЯХ РЕБЕНКА ПРИ ПЕРЕХОДЕ В СРЕДНЕЕ ЗВЕНО

Аннотация: Статья посвящена изучению особенностей эмоциональных переживаний детей при переходе в среднюю школу. По результатам кластерного анализа описываются особенности эмоциональных переживаний детей на изменение ситуации обучения в зависимости от принадлежности их к определенной группе, дана содержательная характеристика типологии переживаний детей в учебной деятельности.

Ключевые слова: эмоции, переживания, психологические особенности учебной деятельности, возрастная психология, школьная дезадаптация.

К. Bondarenko

ON THE EMOTIONAL EXPERIENCE OF A CHILD AT BEGINNING OF STUDY AT SECONDARY SCHOOL

Abstract: This article is dedicated to the research of peculiarities of emotional experience of children when they begin to study at the secondary school. We describe the peculiarities of emotional experience of children when the educational situation changes depending on their belonging to a certain group. We also give a full characteristic of typology of children experience at the educational activity. The research is done on the results of cluster analysis.

Key words: emotions, feelings, psychological characteristics of training, psychology, school exclusion.

Изменившиеся социально-экономические и политические условия в стране привели к смене ценностных ориентации, потере нравственных ориентиров, к неопределенности и непредсказуемости будущего, к возникновению психологического дискомфорта. Многие исследователи отмечают значительный рост уровня тревоги и страхов в последнее десятилетие (В.П. Балакирев [5], А.И. Захаров [10], Н.И. Гуткина [12], А.М. Прихожан [17], др.).

Особую актуальность эти проблемы приобретают в младшем подростковом возрасте. Это связано с изменением социальной ситуации развития подростка, с появлением нового ведущего вида деятельности, с началом интенсивного становления личности (Л.И. Божович [7], И.С. Кон [15], Д.И. Фельдштейн [18] и др.). Однако работ, посвященных проблемам переживаний в младшем подростковом возрасте, явно недостаточно. Большая часть исследований акцентирована на страхах и тревожности дошкольников и младших школьников (А.М. Прихожан [17], Озерова, 1999 [14], К.И. Дьяченко [13]).

Наш интерес к данному вопросу обусловлен тем, что проблемы механизма возникновения переживаний, особенностей их функционирования в младшем подростковом возрасте недостаточно изучены.

Подростковый возраст богат переживаниями, трудностями и кризисами. В этот период складываются, оформляются устойчивые формы поведения, черты характера, способы эмоционального реагирования; это пора достижений, стремительного наращивания знаний, умений; становление «Я», обретение новой социальной позиции. Вместе с тем это время потерь детского мироощу-

щения, появления чувства тревожности и психологического дискомфорта.

Сильно развитое чувство принадлежности к группе, возникающее в этот период приводит к тому, что подростки острее и болезненней переживают неодобрение товарищей, чем неодобрение взрослых и учителей, часто появляется страх быть отверженным группой.

Межличностное общение является не единственным фактором, вызывающим эмоциональные переживания школьника подросткового возраста, а созданный учебно-познавательный процесс, несмотря на его обоснованность и логичность, дает мало подкреплений для развития положительных эмоций.

Одной из наиболее часто встречающихся проблем при переходе из начальной школы в среднюю является сложность адаптации пятиклассников к новым учителям, а также к требованиям, которые предъявляют к ним учителя, что, в свою очередь, может быть поводом для конфликта и, как следствие, появления переживания различных страхов и тревоги.

Исследование проводилось в 2005-2007 гг. на базе школы-гимназии №57 и средней школы № 32 г. Кургана. В нем принимали участие ученики 4-х и 5-х классов школы-гимназии и обычной общеобразовательной средней школы.

Целостное и всестороннее изучение особенностей переживаний обеспечивалось тем, что через методики проходили одни и те же учащиеся. Исследование эмоциональной сферы учащихся проводилось в три этапа:

- 1 этап – диагностика учащихся 4-х классов в начале года (120 человек);
- 2 этап – повторная диагностика в 4-м классе в конце учебного года;
- 3 этап – диагностика учащихся 5-го класса в начале учебного года (тех же испытуемых).

Деление на этапы было использовано с целью изучения динамики переживаний учащихся при переходе на среднюю ступень обучения.

Для диагностики эмоциональной сферы детей мы использовали тест Филлипса, методику «Градусник», тест «Незаконченные предложения», тест Люшера, и анкету, разработанную нами в процессе исследования.

Выбор данных методик обусловлен тем, что в комплексе они позволяют определить характер и силу переживаний, связанных со школой у детей младшего и среднего школьного возраста.

Качественные данные проанализированы с помощью прикладного пакета анализа данных программы Статистика 6. Уровень достоверности различий измерялся по тесту Колмогорова-Смирнова, также мы использовали кластерный анализ и дисперсионный анализ.

По результатам нашего исследования у учащихся 4-го класса в начале учебного года преобладает положительный эмоциональный фон, характеризующийся низким уровнем тревожности, как личностной, так и ситуативной.

Наличие негативных эмоциональных переживаний, возникающих в процессе учебной деятельности, наблюдается в ситуации проверки знаний, особенно публичной, также при выполнении контрольной работы и в случае получения отрицательной отметки.

Удовлетворенность взаимоотношениями с одноклассниками и взрослыми говорит о наличии положительных эмоциональных переживаний, связанных со сферой общения.

Мнение учителя для младшего школьника в начале учебного года в 4-м классе имеет большое значение, поэтому неодобрение с его стороны может повлечь за собой отрицательные эмоциональные переживания. В этот период, как

мы видим, испытуемых еще мало волнуют вопросы общения со сверстниками (о чем свидетельствуют низкие показатели по шкале «Переживание социального стресса»), для них в меньшей степени свойственно переживание по поводу неудовлетворения своей внешностью и страх оказаться хуже других, которые в большей степени свойственны подросткам.

Таким образом, предварительный анализ полученных данных показал, что по характеру переживаний детей в контексте учебной деятельности выборка не однородна. Исходя из этого, мы предположили, что должна существовать некая типология эмоционального благополучия детей в учебной деятельности. Для проверки данного предположения мы использовали кластерный анализ. В описании типологии эмоционального состояния детей в учебной деятельности выборка разделена нами на четыре кластера-группы.

В первую группу вошло 15,6% (19 человек) от общего числа испытуемых. Это группа, состоящая из 42,11% мальчиков и 57,89% девочек, причем 52,63% – гимназисты, а 47,37% – учащиеся обычной школы.

Вторая группа составила 28,7% (35 человек) испытуемых от общего числа. Это 40% мальчиков и 60% девочек. Из них 37,14% – учащиеся школы-гимназии, 62,86% – учащиеся обычной школы.

В третью группу вошло 15,6% от общего числа испытуемых, из них 36,84% – мальчики, 63,16% – девочки. В составе данного кластера-группы находятся 42,11% – гимназистов, 57,89% – учащихся обычной школы.

Четвертая группа является самой многочисленной, в ее состав входит 49 человек (40,1% от общего числа испытуемых), из них 61,22% – мальчики, 38,78% – девочки. При распределении испытуемых по школам: 71,43% – учащиеся школы-гимназии, 28,57% – учащиеся обычной школы.

На следующем этапе мы провели сравнительный анализ отличительных особенностей переживаний детей в зависимости от их принадлежности к кластеру-типу. Это позволило дать содержательную характеристику типологии переживаний детей в учебной деятельности (см. табл.).

Первый тип: эмоциональнонейтральные

Учащимся данного типа не свойственна ситуативная тревожность, о чем говорят низкие показатели по шкале общей тревожности, связанной с включением в жизнь школы (рис.1), но присуща личностная тревожность ($p < 0,001$), которая часто связана с ограниченным кругом ситуаций, определенной сферой жизни.



Сравнительный анализ параметров тревожности между кластерами-группами

параметры	кластеры				Уровень достоверности различий между кластерами по t-критерию Стьюдента						
	1	2	3	4	1 и 2	1 и 3	1 и 4	2 и 3	2 и 4	3 и 4	
Общая тревожность	35,3	36,5	34,6	32,7							
Социальный стресс	30,4	41,9	34,8	36,0	0,02						
Фрустрация	33,7	33,7	32,7	32,2							
Страх самовыраж.	45,2	47,1	52,6	41,3							
Страх провер.знаний	52,5	49,0	56,7	50,0							
Страх несоотв.ожид.	42,1	38,7	49,5	31,2						0,01	
Сопрогив. стрессу	15,8	25,6	29,5	22,4							
Проблемы с педагогами	50,2	46,8	44,9	43,4							
Шкала CMAS	7,7	7,0	5,7	6,3		0,01	0,01	0,02			
Тревога	97,4	47,0	9,8	18,8	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,02	
Желание учиться	56,3	90,4	95,9	48,0	0,001	0,001			0,001	0,001	
Уд-ть итогами учебы	52,1	54,4	89,2	65,5		0,001		0,001		0,001	
Уд-ть взаим. с одноклас.	49,1	84,0	96,3	90,4	0,001	0,001	0,001	0,02			
Уд-ть взаим. с родит.	71,1	73,3	97,5	85,4		0,001	0,03	0,00	0,02	0,001	
Уд-ть взаим. с учит.	64,6	89,1	97,3	70,2	0,001	0,001			0,001	0,001	
Люшер СО	3,6	3,3	3,2	4,0					0,01	0,01	
Люшер КТ	0,2	0,2	0,1	0,3					0,03	0,03	

Данная группа характеризуется высокой сопротивляемостью к стрессу, этому типу учащихся в меньшей степени (чем второму типу) свойственно переживание социального стресса (социальные контакты со сверстниками; $p < 0,02$).

Переживания учащихся данного типа связаны в основном с неудовлетворенностью взаимоотношениями со взрослыми и одноклассниками ($p < 0,001$). Им свойственно испытывать дискомфорт, когда остаются один на один с учителем.

Что касается учебной деятельности, то можно отметить (рис. 2) низкий (по сравнению с 3 группой-кластером) уровень удовлетворенности итогами учебной деятельности ($p < 0,001$) и средний уровень желания учиться ($p < 0,001$).

Для испытуемых данной группы свойственно испытывать негативные переживания в ситуациях проверки знаний, когда учитель задает вопрос, а также беспокойство по поводу правильности выполнения задания на уроке.

Второй тип: эмоционально-волнующиеся

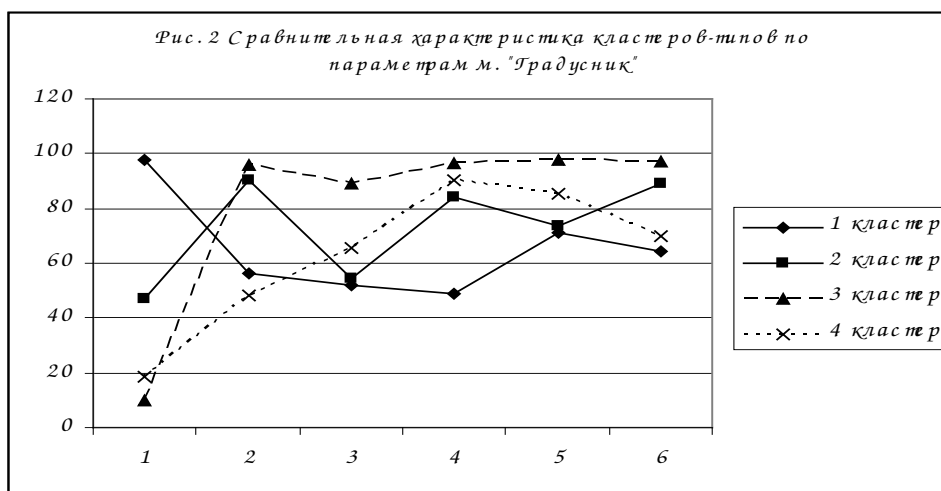
Для учащихся данного типа (рис.1) свойственен высокий относительно других групп уровень общей тревожности в школе: дети, относящиеся к этому типу, часто испытывают переживания, связанные с различными включениями в жизнь школы. Им в большей мере, по сравнению с другими, свойственно переживать отрицательные эмоции при мыслях о школе (хотя по дороге в школу они отмечают изменение эмоционального фона в положительную сторону), в ситуации контрольной работы на уроке и при получении отрицательных отметок. Они часто переживают «не оставят ли на второй год».

Учащимся, принадлежащим к данному типу, свойственна личностная тревожность ($p < 0,02$), которая часто связана с ограниченным кругом ситуаций, определенной сферой жизни.

Для испытуемых данного типа присуще переживание социального стресса ($p < 0,02$), в частности переживания по поводу взаимодействия со сверстниками, но в то же время взаимоотношения с одноклассниками их удовлетворяют ($p < 0,001$). Для учащихся данной группы наиболее переживаемой является ситуация быть отвергнутыми и осмеянными сверстниками. Можно предположить, что это связано со страхом потерять их расположение.

То же можно сказать и о взаимоотношениях с педагогами ($p < 0,001$), причем следует отметить, что показатели по данному параметру значительно превышают показатели удовлетворенности взаимоотношениями с родителями ($p < 0,02$), по сравнению с другими группами-кластерами (рис. 2).

Для детей данной группы характерно желание получать новые знания ($p < 0,001$), у учащихся преобладает установка на активную деятельность. Они в меньшей степени (по сравнению с другими кластерами) испытывают переживание тревоги в ситуациях проверки знаний, т.е. им в меньшей мере свойственно переживать в ситуациях ответа на вопрос учителя и испытывать страх в случае ответа у доски, но в то же время они очень критичны к себе – показатель удовлетворенности итогами учебной деятельности низкий ($p < 0,001$).



Дети данного типа считают, что в учебной деятельности они способны на лучшие результаты.

Третий тип: эмоциональнотревожные

Учащиеся третьего типа отмечают у себя низкую тревожность (ниже, чем у других кластеров-групп; $p < 0,001$) (рис. 2).

Испытуемые этого типа имеют нормальный уровень личностной тревожности, необходимый для адаптации и продуктивной деятельности (рис. 3).

Для данной группы свойственна низкая физиологическая сопротивляемость стрессу по сравнению с другими группами испытуемых, т.е. у учащихся при ответе на вопросы учителя дрожат колени, быстро бьется сердце (рис. 1).

Дети данного типа чаще испытывают страх самовыражения, имеют негативные эмоциональные переживания в ситуациях, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрацией своих возможностей (причиной этому боязнь быть осмеянным и выглядеть нелепо в глазах окружающих, в частности одноклассников), как следствие этого – повышенный страх ситуации проверки знаний и страх не соответствовать ожиданиям окружающих, ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающими и ожидание от них негативных оценок.

Учащиеся данной группы-кластера часто боятся высказываться на уроке, они боятся сделать ошибку, следовательно, они волнуются при выполнении задания, правильно ли оно выполнено.

Испытуемым данного типа трудно получать отметки, которых от них ждут родители; ($p < 0,01$), в то же время для них характерна высокая удовлетворенность итогами учебной деятельности (рис. 2) и желание получать новые знания ($p < 0,001$).

Что касается взаимоотношений, то здесь можно отметить высокую удовлетворенность взаимоотношениями со сверстниками ($p < 0,02$) и взрослыми ($p < 0,001$).

Четвёртый тип: эмоциональноблагополучные

Дети этого типа отмечают у себя низкий уровень тревоги ($p < 0,001$), для учащихся в меньшей степени, чем для других групп, свойственны переживания по поводу включения в жизнь школы (рис. 1). Для них свойственен нормальный уровень тревожности, необходимый для адаптации и продуктивной деятельности.

Они меньше других испытуемых переживают в ситуациях, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации ей своих возможностей. Так, учащиеся не склонны переживать в ситуациях проверки знаний, достижений, возможностей, они не испытывают страха не соответствовать ожиданиям окружающих ($p < 0,001$).

Средний уровень непродуктивной нервно-психической напряженности говорит о сниженной работоспособности у испытуемых в процессе обучения ($p < 0,01$).

Согласно учащиеся имеют низкое, по сравнению с другими группами, желание учиться ($p < 0,001$) (им присуще испытывать отрицательные эмоции при мыслях о школе) и среднюю степень удовлетворенности своими отметками ($p < 0,001$). Можно предположить, что ситуация учебной деятельности их интересует меньше всего (рис. 2), причину этому мы видим в их заинтересованности и удовлетворенности взаимоотношениями со сверстниками ($p < 0,001$). Для детей данной группы наиболее тревожащей является ситуация отвержения и осмеивания со стороны сверстников.

Испытуемые данной группы имеют достаточно высокий уровень удовлетворенности взаимоотношениями со взрослыми ($p < 0,001$), им в меньшей степени, чем другим испытуемым, свойственны проблемы с учителями, их меньше всего волнует неодобрение и невнимание со стороны учителя.

Таким образом, при сопоставлении данных групп-кластеров мы можем сказать, что для детей каждого типа свойственна определенная группа переживаний. Так, для эмоционально-нейтральных свойственно переживать тревогу и страх в ситуациях проверки знаний; проблемы и страхи в отношениях с учителями. Характерен негативный эмоциональный фон в общении с педагогами; испытывает неудовлетворенность в данной сфере общения; ощущает дискомфорт в ситуации один на один с учителем.

Для эмоциональноволнующихся учащихся присущи переживание социального стресса, страх проверки знаний и переживание по поводу ситуаций сопряженных с необходимостью самораскрытия.

Для эмоциональнотревожных свойственно переживание тревоги в ситуациях, сопряженных с необходимостью самораскрытия; свойственно переживание тревоги по поводу оценок, даваемых окружающими (ожидание негативных оценок).

Учащиеся, относящиеся к типу эмоциональноблагополучных волнуются при ответе на вопрос или выполнении задания на уроке; выполнив задание, переживают, правильно ли все сделано (страх проверки знаний).

Литература

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков: Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. – 379 с.
2. Адаптация организма подростков к учебной нагрузке. / Под ред. Колесова Д.В. – М.: Педагогика, 1987. – 152 с., С. 18.
3. Айке Д. Страх // Тревога и тревожность. – СПб.: Питер, 2001. – С. 43–62.
4. Александровская А.М. Социально-психологические критерии адаптации в школе // Сборник «Школа и психическое здоровье». – М., 1988.
5. Балакирев В.П. Отрицательные переживания у детей // Журнал практического психолога. – 1996. – № 1. С. 6–23.

6. Березин Ф.Б. Психическая адаптация и тревога // Психические состояния. – СПб.: Питер. – 2001. – 512 с.
7. Божович Л.И. Избранные труды: Проблемы формирования личности. – М.: Межд-я пед. акад-я, 1995. – 208 с.
8. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. – М.: Педагогика, 1990.
9. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
10. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: Психологический аспект. – Минск: Изд-во «Университетское», 1985. – 206 с.
11. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. – Л.: Медицина, 112.
12. Кон И.С. Психология половых различий// Вопросы психологии. – 1981. – №11. – С. 47–57.
13. Кумарина Г. Школьная дезадаптация: признаки и способы предупреждения // Народное образование. – 2002. № 1. – С. 111–121.
14. Озерова С.А. Психологические особенности структуры личности тревожного подростка: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07: Москва, 1999. 179 с.
15. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
16. Фельдштейн Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 31–41.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: В статье приводятся особенности, присущие одаренным подросткам, представлена структура творческого потенциала одаренного подростка, а так же изложено исследование креативности подростков общей выборки в сравнении с одаренными.

Ключевые слова: одаренность, возрастная психология, творческий потенциал, креативность, психология креативности.

J.Shost

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF THE CREATIVE POTENTIAL OF GIFTED TEENAGERS

Abstract: The article shows the peculiarities of the gifted, presents the structure of the creative potential of a gifted teenager, and also includes the research of creativity of teenagers of general excerpction as compared to the gifted ones.

Key words: talent, psychology, creativity, creativity, psychology of creativity.

Проблема одаренности является комплексной. Основными в ней являются вопросы выявления, обучения и развития одаренных детей, а также профессиональной и личностной подготовки педагогов, психологов и управленцев образования для работы с одаренными детьми.

С психологической точки зрения необходимо отметить, что одаренность представляет собой сложный психический объект, в котором неразрывно переплетены познавательная, эмоциональная, волевая, мотивационная, психофизиологическая и другие сферы психики человека [1].

Особенности, присущие одаренным, обогащают нашу жизнь во всех ее проявлениях и делают их вклад в нее чрезвычайно значимым. Исследования в области одаренности проводили такие ученые как Н.Т. Алексеев, С.М. Бернштейн, А.Н. Лук, А.Я. Пономарев, Н.Г. Фролов, Э.Г. Юдин, М.Г. Ярошевский, М. Воллах, Дж. Гилфорд, Б. Гизелин, С. Медник, В. Смит, П. Торренс, К. Тейлор, Х. Трик, Д. Халперн и др.

В результате исследования проблемы одаренности были выявлены следующие особенности.

1. Одаренных отличает высокая чувствительность во всем, у многих высоко развито чувство справедливости; они способны чутко улавливать изменения в общественных отношениях, новые веяния времени в науке, культуре, технике, быстро и адекватно оценивать характер этих тенденций в обществе.

2. Познавательная непрекращающаяся активность и высоко развитый интеллект дают возможность получать новые знания об окружающем мире. Творческие способности влекут их к созданию новых концепций, теорий, подходов. Оптимальное сочетание у одаренных детей интуитивного и дискурсивного мышления (в подавляющем большинстве случаев при доминировании первого над вторым) делает процесс получения новых знаний весьма продуктивным и значимым.

3. Большинству одаренных свойственны большая энергия, целеустрем-

ленность и настойчивость, которые в сочетании с огромными знаниями и творческими способностями позволяют претворять в жизнь массу интересных и значимых проектов [2].

При выявлении детей с незаурядными умственными возможностями встает проблема, чему и как их учить, как способствовать их оптимальному развитию. Программы для одаренных должны отличаться от обычных учебных программ. Обучение таких детей должно отвечать их существенным потребностям [3].

Одаренность рассматривается в нашем исследовании на примере младших подростков. Дело в том, что исследования последнего времени выявили у подростков значительно больше, чем предполагалось ранее, возможностей усваивать знания как в привычной, так и в нестандартной ситуации. В 11-12 лет ребенок становится достаточно автономной личностью. Он уже обладает определенной самостоятельностью, достаточно развитыми навыками самообслуживания, навыками социальной, общественной и учебной жизни. Дети умеют учиться, ими усвоены основные социальные конвенциональные нормы. Появляющееся на этой основе чувство взрослости порождает потребность в новых средствах самовыражения [4].

В качестве основного критерия творчества человека часто рассматривается – оригинальность мышления – способность давать ответы, далеко отклоняющиеся от обычных. Оригинальность выражает степень непохожести, нестандартности, неожиданности предлагаемого решения задач среди других стандартных решений. Оригинальность рождается из преодоления «правильного», очевидного, общепринятого. Творческий характер мышления проявляется в таких его качествах как гибкость, оригинальность, беглость, глубина мышления (отсутствие скованности, отсутствие стереотипности), подвижность [1].

Следует отметить, что одаренность – это всегда «системное качество», представляющее собой единство познавательного, эмоционального, мотивационного, волевого и духовного компонентов, связанных с соответствующими сферами психики. Именно они создают предрасположенность человека к достижению высоких и сверхвысоких результатов в выполняемой им деятельности по сравнению с другими представителями своей возрастной или социальной группы и являются психологическими условиями развития *творческого потенциала* одаренного подростка [5].

Ряд психологов [1], [3–8] подчеркивают роль творческого потенциала как фактора одаренности. В понятии *творческого потенциала* реализован *личностный* подход к тому, что в многочисленных психологических исследованиях изучается как *креативность*. Креативность рассматривается как *способность личности* нестереотипно мыслить, обнаруживать новые способы решения проблем или новые способы их выражения, проявлять чувствительность к проблемам, дефициту знаний, их дисгармонии, несообразности, выдвигать и проверять гипотезы в поиске решения проблем и др.

Диагностика творческого потенциала проводилась нами комплексно и состояла из исследования всех структурных компонентов творческого потенциала личности.

Мы принимаем следующее представление о структуре творческого потенциала личности:

– *эмоциональный компонент*, характеризующий эмоциональное отношение учащегося к процессу и результату творческой деятельности, эмоциональ-

ный настрой на нее;

– *мотивационный компонент*, выражающий уровень и своеобразие интересов и увлечений школьника, заинтересованность и активность его участия в творческой деятельности, доминирующую роль познавательной мотивации в его мотивационной сфере;

– *волевой компонент*, характеризующий способность школьника к необходимой саморегуляции и самоконтролю; качества внимания; самостоятельность; способность к волевому напряжению, устремленность к цели творческой деятельности;

– *интеллектуальный компонент*, выражающийся в оригинальности, гибкости, адаптивности, беглости и оперативности мышления; легкости ассоциаций; в уровне развития творческого воображения и в использовании его приемов; в уровне развития специальных способностей;

– *духовно-нравственный компонент*, характеризующий способность личности различить и избрать истинные нравственные ценности и следовать им в своей жизни. Последний компонент является интегрирующим в структуре творческого потенциала личности [6].

Названные компоненты творческого потенциала взаимно связаны между собой и с целостной его структурой. Обеспечение условий формирования интересов будет способствовать развитию эмоциональной сферы; направленное формирование эмоционально-образной сферы – развитию интеллекта и мотивации; включение интуитивного поиска и ассоциативного процесса – развитию эмоциональной и интеллектуальной сфер. Создание интенсивной и перспективной мотивации будет способствовать развитию всех сфер; формирование критического отношения и стремлений к совершенствованию продуктов творческой активности – развитию волевой сферы, пониманию природы своей одаренности и умению правильно распорядиться своим даром будет способствовать духовно-нравственный компонент [7].

В проводимом нами эксперименте участвовали учащиеся 6-х классов физико-математического лицея № 40 г. Нижнего Новгорода. Тестирование проводилось в группах по 10-20 человек. Общее число испытуемых составило 120 человек. Для диагностики уровня развития творческих способностей нами была использована методика диагностики креативности подростков Х. Зиверта [7] и С. Медника [8]. Тест состоит из пяти заданий, которые позволяют измерить различные уровни творческих способностей. Он определяет уровень находчивости, способность комбинировать, уровень развития дивергентного мышления, визуальное творчество, способность к ассоциативному мышлению.

Особенностью этой методики являются увлекательные задания, позволяющие оценить способности, не выявляемые интеллектуальными, академическими и другими тестами. С помощью этой методики диагностировался уровень интеллектуальных творческих способностей подростков и основные показатели творческого мышления, развитость творческого воображения и эмоционально-образной фантазии, оригинальность и способность выразить себя в непривычной деятельности, ситуации.

Первичная диагностика по всем структурным компонентам позволила выделить из общего числа испытуемых подростков небольшую группу одаренных детей. Критериями выделения этой категории подростков из общей выборки были высокие показатели их диагностики по всем диагностируемым качест-

вам. Строго в соответствии с этими критериями выделилась группа одаренных детей, составившая лишь 20% общей выборки. Эти подростки были включены в экспериментальную программу для дальнейших исследований.

В нижеприведенных информационных материалах представлены сравнительные данные показателей творческих способностей подростков всей обследованной выборки и группы одаренных подростков. Они представлены в виде процентного распределения испытуемых по уровням показателей теста Х. Зиверта на креативность и С. Медника на вербальную креативность. Анализ индивидуальных показателей тестирования позволил разделить всех испытуемых на три условные уровневые группы – с высокими, средними и низкими показателями в соответствии с нормативами по тесту. В табл. 1 представлены процентные распределения испытуемых по этим уровням. В целях сравнительного анализа для каждой категории испытуемых (общая выборка, выборка одаренных подростков) рассчитаны средние уровневые показатели (СУП).

Расчет СУП производится на основе следующих процедур. Балльная оценка высокого уровня принимается равной 3, среднего – 2, низкого – 1. СУП представляет собой интегральный показатель уровня развития измеряемого свойства, в данном случае креативности, учитывающий уровневые показатели по этому компоненту. Расчет данного показателя осуществляется по формуле:

$$\tilde{N}OI = \frac{a + 2b + 3c}{100}$$
, где а, b, с – процентно выраженные количества испытуемых данной группы, находящихся соответственно на 1, 2 или 3 уровнях развития данной способности.

Таблица 1

Диагностика креативности подростков общей выборки (N=120) по методике Х. Зиверта и С. Медника (% распределение, СУП)

Шкалы по тесту	Уровни (в %)			СУП
	высокий	средний	низкий	
	3	2	1	
Находчивость (Н)	2	49	49	1,53
Способность комбинировать (К)	2	11	87	1,15
Дивергентное мышление (Д)	19	57	24	1,95
Визуальное творчество (В)	26	54	20	2,06
Ассоциации (А)	3	40	57	1,46
Вербальная креативность (ВК)	14	40	46	1,68

В данной и последующих таблицах процентные показатели распределения по уровням округлены до целых. Анализ этих данных показывает, что только по шкалам Д и В подростки в целом по выборке достигают средних показателей по тесту (СУП=1,95 и СУП = 2,06). По остальным шкалам общие показатели по тесту значительно ниже средних. В число одаренных подростков вошли (за редким исключением) подростки с высокими показателями по интеллектуальным тестам одаренности. Для этих подростков характерны значительно более высокие показатели креативности, представленные в табл. 2.

Таблица 2

Диагностика креативности одаренных подростков (N=24) по методике
Х. Зиверта и С. Медника (% распределение, СУП)

Шкалы по тесту	Уровни (в %)			СУП
	высокий	средний	низкий	
	3	2	1	
Находчивость (Н)	20	69	11	2,09
Способность комбинировать (К)	20	68	12	2,08
Дивергентное мышление (Д)	67	33	—	2,67
Визуальное творчество (В)	44	56	—	2,44
Ассоциации (А)	30	60	10	2,20
Вербальная креативность (ВК)	42	36	22	2,20

Как можно видеть, для одаренных подростков характерны значительно более высокие показатели СУП креативности, в том числе статистически значимо выше среднего (СУП=2,20, СУП=2,44, СУП=2,67). Это означает, что в структуре одаренности подростка творческий потенциал, выражаемый показателями креативности, представлен более сильно.

В целях наглядного сравнительного анализа результаты диагностики креативности для этих категорий подростков в виде показателей СУП по всем шкалам теста представлены в табл. 3.

Таблица 3

Сравнительные данные диагностики креативности подростков общей выборки и одаренных подростков по тесту Х. Зиверта и С. Медника

Шкалы по тесту	Категория выборки (СУП)	
	общая выборка	одаренные
Находчивость (Н)	1,53	2,09*
Способность комбинировать (К)	1,15	2,08**
Дивергентное мышление (Д)	1,95	2,67**
Визуальное творчество (В)	2,06	2,44*
Ассоциации (А)	1,46	2,20**
Вербальная креативность (ВК)	1,68	2,2**

Примечание. Значимость различий в СУП: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$ [9].

Приведенные данные свидетельствуют о статистически достоверных различиях в показателях креативности одаренных подростков в сравнении с данными по общей выборке. Это говорит в пользу развиваемой нами гипотезы о том, что базой для развития творческого потенциала может служить общая одаренность подростка, и в процессе развития общих характеристик одаренности, в том числе интеллектуальной, мы обеспечиваем соответствующее развитие творческих возможностей личности. Особого анализа при этом требует вопрос об основных направлениях, принципах, задачах и содержании программы психологического сопровождения и обеспечения этого развития.

Литература

1. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
2. Шост Ю.В. Психологические условия развития творческого потенциала одаренных подростков // Актуальные проблемы науки и гуманитарного образования: Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 4. – СПб., 2004.
3. Экземплярский В.М. Проблема школ для одаренных. М., 1977.
4. Лейтес Н.С. Психология одаренности детей и подростков. М., 1996.
5. Рыжов В.В. Личностный потенциал. Актуальные проблемы науки и гуманитарного образования: Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 5. – Н. Новгород, 2004.
6. Шост Ю.В. Исследование творческого потенциала одаренных подростков. // Актуальные проблемы науки и гуманитарного образования: Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 7. – Н. Новгород, 2005.
7. Курышева И.В. Психологические условия развития творческого потенциала старшеклассников средствами музыкального искусства: Дис. ... канд. психол. наук. – Н. Новгород, 2004.
8. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Издательство «Питер», 1999.
9. Суходольский Г.В. Математическая статистика для психологов. – Л.: ЛГУ, 1989.

РАЗДЕЛ III

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Гришин Е.В.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИМИДЖА ПОЛИТИКА

Аннотация: Статья «Социально-психологические аспекты имиджа политика» содержит подходы различных авторов к пониманию социально-психологических характеристик и свойств имиджа политика. В статье описаны подходы к классификации имиджа политика. Автором статьи представлен собственный подход к типологии имиджа политика. В статье определены основные факторы формирования имиджа политика в избирательной кампании.

Ключевые слова: имидж, социально-психологические аспекты избирательных технологий, факторы имиджа политика, восприятие, объяснение, манипуляция, политическая психология.

E. Grishin

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE POLITICIAN'S IMAGE

Abstract: The article contains approaches of different authors to the understanding of the social and psychological characteristics and properties of the politician's image. The article describes approaches to the classification of the politician's image. The author of the article gives his own approach to the typology of the politician's image. The main forming factors of the politician's image in the election campaign are given here by the author of the article/

Key words: image, social and psychological aspects of electoral technologies, the factors of image politics, perception, explanation, manipulation, political psychology.

Социально-психологические аспекты имиджа политика

На современном этапе, когда избирательные кампании в России стали постоянным явлением, проблемы создания и формирования имиджа стали активно интересоваться как политиков, так и специалистов по имиджу. В период избирательных кампаний работа имиджмейкеров и политконсультантов сводится к тому, чтобы различными средствами создать наиболее привлекательный образ политика, тем самым привлечь максимальное количество избирателей.

Имидж политика – это сложный социально-психологический феномен. Выбор избирателей во многом основан на оценке персональных качеств кандидатов, а так же лидеров партий, если речь идёт о партийном голосовании. Свое решение большинство избирателей принимает не на основе анализа программ кандидатов, а в большей степени на основе своих личных впечатлений о кандидате, на основе сформировавшегося имиджа политика. Важную роль при этом играют глубинные социально-политические установки, массовые стереотипы и различные феномены восприятия. То есть выбор избирателей основывается на сформированном имидже кандидатов и этот фактор можно считать решаю-

щим при объяснении электорального поведения россиян.

Проблема имиджа политика тесно связана с проблемой социальной перцепции как процесса восприятия социальных объектов. Так как принимаемые электоральные решения опираются на имеющиеся в сознании избирателей образы кандидатов и ожидания от них.

На наш взгляд, на современном этапе существует острая практическая необходимость выявить факторы формирования положительного имиджа политика, а также проанализировать типологию и свойства политического имиджа. Это объясняется тем, что в процессе избирательной кампании каждый элемент имиджа политика проходит определенный фильтр восприятия избирателя. Каждый элемент соотносится с системой понятий, установок, представлений, культурных и исторических стереотипов. Результатом этого процесса является некий обобщенный образ кандидата, который формируется в сознании избирателя. Этот образ и определяет желание поддерживать этого кандидата на выборах или нет. На этот процесс оказывает влияние огромное количество факторов, начиная от характеристик и свойств самого имиджа и заканчивая факторами его формирования.

Формирование положительного имиджа политика связано с влиянием и взаимодействием различных факторов. Опыт проведения избирательных кампаний позволил Е.В. Гришину выделить четыре фактора, которые в процессе формирования и коррекции имиджа играют ключевую роль в создании образа политического лидера.

Мы считаем целесообразным остановиться на характеристике каждого из этих факторов более подробно.

1. Набор имиджевых характеристик политика. Они составляют структуру имиджа политика. К ним относятся визуальные, аудиальные, кинетические, психологические, социальные, символические, демографические, политические характеристики политика.

К визуальным характеристикам относятся те компоненты имиджа политика, которые, прежде всего, связаны с его внешностью. Внешняя привлекательность существенно влияет на то общее впечатление, которое возникает у избирателей от политика. Спонтанное зрительное восприятие часто создает психологическую установку принятия или неприятия политика. К внешним составляющим имиджа политика мы относим: рост, фигуру, лицо, цвет волос, прическу, косметику, взгляд, одежду, обувь, аксессуары. Внешность политика для избирателей это, прежде всего, знак или символ его других характеристик.

К аудиальным характеристикам относят голос и речь политика. Правильная и легко воспринимаемая речь политика является одним из главных факторов его успеха на выборах. Неотъемлемой частью образа политика являются характеристики его голоса и речи. Как показали исследования Е.В. Гришина, избиратели на сознательном или бессознательном уровне могут идентифицировать такие аудиальные характеристики, как скорость речи, громкость голоса, ритм, тембр, интонации, ударения, акценты, паузы, а так же манеру речи. Важность аудиальных характеристик в восприятии политика связана с тем, что по голосу избиратели очень легко улавливают эмоции. По голосу легко определяются такие состояния как гнев, радость, тревога, страх, усталость, нервозность политика.

Таким образом, можно сделать вывод, что эти характеристики сильно влияют на формирование оценок поведения политика и его имиджа в целом.

Кинетический аспект имиджа представляет собой совокупность телодвижений. В кинетические характеристики политика, как правило, включают динамические компоненты (мимика, жесты, походка) и статические компоненты (позы, группы поз).

В демографические компоненты имиджа обычно включают такие характеристики как возраст, пол, место рождения и место проживания политика.

Психологические характеристики политика занимают значительное место в образе, который формируется у избирателей. В большинстве случаев именно они оказывают наибольшее влияние на его имидж в целом. Существует ряд характеристик, которые способствуют возникновению доверия и симпатий электората к политику – это черты характера, темперамент, личностные и психологические особенности будущего политика.

Социальные характеристики включают в себя статус политика, его происхождение, социальную принадлежность, его связь с различными социальными группами. В социальном образе политика важно представлять его ближайшее социальное окружение, семью, друзей, коллег по работе. Значимой является информация о том, чьи интересы представляет политик, какие социальные группы его поддерживают, кто является его союзниками, а кто – оппонентами. Социальные характеристики политика тесно связаны с текущей политической ситуацией, которой он должен соответствовать. Важную роль в социальных характеристиках занимают значимые события биографии кандидата: посты, должности, встречи с выдающимися людьми, знаковые истории из жизни.

К символическим характеристикам относят качества и особенности поведения политиков, которые соответствуют мифологическим образам, а так же наиболее типичным ролям мужчин и женщин, заданных в обществе. По мнению Е.В. Гришина, ряд жизненных «сюжетов» является весьма привлекательным для населения именно по причине принадлежности к мифологической интерпретации действительности, поскольку реализуется в символической сфере. Символические характеристики политика (культурные архитипы) являются очень устойчивым и неизменным компонентом положительного политического имиджа.

Политические характеристики политика связаны, прежде всего, с особенностями общественного развития и устройства общества, системой целей и способов их достижения. Политические характеристики политика включают в себя наличие или отсутствие организаторских качеств, политических взглядов и убеждений, политических целей и задач, отношения с оппонентами и последователями. Одной из важных политических характеристик политика является идеологическая составляющая образа.

Общая привлекательность политика – один из главных факторов его успешности как на выборах, так и в политике в целом. На наш взгляд, общая привлекательность определяется как результирующая внешних, телесных, морально-этических, психологических, политических, профессиональных и деловых качеств политика.

2. Каналы и способы распространения информации. Существует три способа получения информации о политике – это личные встречи, СМИ и получение информации через других людей. По мнению А.Ю. Панасюк, Г.Г. Почепцова

информация, которую избиратель получает непосредственно от личных контактов с политиком, называют прямой имиджформирующей информацией. Если избиратель получает информацию от других избирателей или через средства массовой информации, то это называют косвенной имиджформирующей информацией.

По мнению Г.М. Андреевой, в построении образа социального мира и его субъектов СМИ играют огромную роль. Они дают возможность передавать большие объемы информации на огромную аудиторию и тем самым охватывать не отдельных индивидов или отдельные группы, а именно массы [1].

Особое значение СМИ играют в области политической социализации и ориентации человека в политической жизни: весь спектр политических партий и движений может быть представлен индивиду только через СМИ. Получение информации из СМИ для избирателей сопряжено с рядом сложностей:

- *недоверие к СМИ*. Как пишет Г.Г. Дилегенский: «огромная часть информации о фактах и субъектах общественно-политической жизни, обобщений и объяснений этих фактов просто не поддается проверке со стороны потребителей информации» [12];

- *создание СМИ определённых образов с готовыми оценками*. В отличие от информации, получаемой в межличностном общении, информация в СМИ определенным образом структурирована. Это означает, что в той или иной степени эта информация уже прошла через выбор, классификацию, категоризацию фактов и явлений общественной жизни. Человек получает в результате интерпретацию информации, готовые образы явлений и политических лидеров;

- *влияние собственников СМИ на подачу информации*. Это делает информацию предвзятой и тенденциозной;

- *в разных СМИ (независимых, враждебных, ангажированных) в подаче информации бывают серьезные расхождения*, так как события могут преподноситься по-разному;

- *сознательные манипуляции общественным мнением со стороны СМИ*.

Таким образом, в ситуации, когда у избирателей возникает особый интерес к политику, а через СМИ они получают недостаточно информации или эта информация искажена, то это информация распространяется с помощью передачи информации «из уст в уста». Замечено, что слухи возникают в той социальной среде или на той территории, где доверие к СМИ очень низкое.

По мнению Е.В. Гришина, в основе слухов лежит социальное взаимодействие, основанное потребности в общении. Социальное взаимодействие, помимо потребности в информации, удовлетворяет больший набор потребностей. Возможность появления слухов определяется как минимум двумя факторами: заинтересованностью и неопределённостью. Событие, не предоставляющее интереса для избирателей, не способно инициировать слухи, а это значит, что слухи представляют собой желаемую информацию [9].

Слухи – это форма выражения общественных настроений. Д.В. Ольшанский считает, что слухи дают информацию об общественных потребностях и интересах, о степени доверия к официальным источникам [19].

Сложность для избирателей заключается в том, что нередко информация поступающая из СМИ, расходится с информацией, поступающей через слухи,

это может привести, с одной стороны, к снижению доверия к СМИ, а с другой – может создать когнитивный диссонанс у избирателя. В результате этих сложностей в сознание избирателей попадает образ, далекий от оригинала.

3. Характеристики и свойства восприятия избирателей. На процесс восприятия и формирования образа политика оказывает влияние большое количество факторов. К ним относятся мотивы и потребности избирателей, установки и стереотипы, нормы и ценности, механизмы получения и переработки информации, механизмы психологических защит, а так же различные культурные, религиозные и национальные традиции региона. Факторы, определяющие восприятие так же зависят от пола, возраста, образования, профессиональной принадлежности и социального статуса избирателей.

По мнению Г.Э. Белицкой и О.П. Николаевой, «образ субъективен, принадлежит субъекту восприятия, поэтому неизбежно отражает специфику его жизненного опыта, интересов и установок. Представители различных социальных групп ориентируются при оценке политиков на их разные качества. Кроме того, одна и та же оценка одного и того же политика может иметь зачасную прямо противоположное значение для разных социальных групп»[2]. Это означает, что для успешного формирования имиджа политика надо учитывать все вышеописанные характеристики различных социальных групп и уже для каждой категории избирателей, с которой предполагается работать, выделяются наиболее привлекательные качества кандидата. Эти качества в ходе избирательной кампании акцентируются, усиливаются, модифицируются, видоизменяются, затушевываются или даже игнорируются. В итоге у каждого из избирателей складывается собственное представление о конкретном политике, уникальный образ.

Мы считаем целесообразным отметить наиболее значимые механизмы и эффекты, которые действуют при восприятии политика, выделенные Л.Я. Гозман, Е.Б. Шестопап.

- *«Гало-эффект»*, или *«эффект ореола»* – это распространение в условиях дефицита информации о человеке общего оценочного впечатления о нём на восприятие его поступков и личностных качеств. «Гало-эффект» может выступать в форме позитивной оценочной пристрастности. Если первое впечатление о человеке в целом благоприятно, то в дальнейшем всё его поведение, черты и поступки начинают переоцениваться в положительную сторону. Этот эффект может проявиться и в форме негативной оценочной пристрастности. При первом негативном впечатлении о человеке даже его положительные качества и поступки в последующем не замечаются или недооцениваются на фоне чрезмерного внимания к недостаткам.

- *«Эффект недавности»* заключается в том, что по отношению к знакомому человеку наиболее значимой оказывается последняя, тем более новая, информация о нём, тогда как по отношению к незнакомому человеку более значима первая информация.

- *«Эффект контраста»* – это тенденция оценивать людей или объекты путем сравнения их с характеристиками недавно наблюдаемых людей и объектов.

- *«Эффект центра»* – это тенденция оценивать людей, избегая крайних суждений, и т.д.

- *«Эффект стереотипизации»* – это построение образа на основе существ-

вующего устойчивого представления о людях определенной профессии, национальности.

• При восприятии политического деятеля имеет место «*эффект дотраивания информации*» путем приписывания причин поведения. Воспринимая политика, человек может поддаваться влиянию собственных установок или проецировать на политика собственные желания и стремления. В силу механизмов проекции, интроекции и идентификации каждый избиратель наделяет образ политика собственным, только ему известным смыслом. На формирование имиджа политиков влияет наличие в сознании избирателей идеализированного образа политика. Идеальный имидж, о котором мы писали выше, не имеет жестких границ, то есть является достаточно гибким образованием и существенно отличается у различных групп населения. На формирование «идеального имиджа» политика так же оказывают влияние особенности восприятия, потребности и мотивы избирателей [5].

Таким образом, на особенности восприятия имиджа политика значительное влияние оказывает менталитет избирателей, включающий в себя усвоенные избирателями установки и стереотипы, существующие потребности и интересы, систему образов и представлений о мире.

4. *Социально-экономическая и политическая ситуация в регионе (стране)*. На формирование имиджа политика влияет социально-экономическая и политическая ситуация в регионе. Если потребности, ожидания и интересы избирателей в значительной степени влияют на восприятие имиджа политика, то ситуация в регионе будет соответственно влиять на потребности и интересы избирателей. Таким образом, имидж политика, опосредованно будет зависеть и от социально-экономической, и от политической ситуации в регионе. Необходимо учитывать, что в каждом регионе существует свой набор политических ориентации, убеждений и воззрений, свои особенности социально-экономического развития, влияющие на качество жизни населения. При разработке концепции имиджа политика, безусловно, нужно учитывать эти особенности и соответствующий психологический настрой по отношению к определенным образам или политическим типам политиков.

Таким образом, каждая социально-экономическая и политическая ситуация в регионе требует различных качеств политика. И эти требования будут диктовать соответствующие запросы к имиджу политиков.

Важный аспект при формировании политического имиджа приобретают вопросы, связанные с пониманием типологии имиджа и присущих каждому типу имиджа специфических свойств.

Существует несколько классификаций имиджа, в основе которых лежат субъект-объектные отношения оценивающего и оцениваемого субъектов. Процесс формирования и коррекции политического имиджа зависит от ряда факторов, одним из них является сам методологический подход к построению классификаций имиджа.

Типология Кудинова О.П. построена на степени учёта мнений избирателей об идеальном кандидате. Он выделяет следующие виды имиджа:

– *пассивный имидж* – имидж выстраивается на основе предпочтений избирателей. Для этого проводятся тщательные исследования, призванные выявить набор качеств, которыми должен располагать идеальный кандидат на выборную должность с точки зрения большинства избирателей. На основе вы-

явления полного набора этих качеств формируется имидж и определяются наиболее эффективные приемы донесения его до избирателей. Метод используется чаще всего для раскрутки малоизвестных кандидатов;

– *активный имидж* – в качестве основы берется существующий имидж политика. Пропагандистская кампания направлена на то, чтобы, серьезно не изменяя имиджа политика, представить его наиболее приемлемым для жителей данного округа, то есть активно изменить саму психологическую реальность массового сознания. Чаще всего такой подход используется при продвижении известных политиков;

– *ситуативный имидж* – это изучение предпочтений избирателей и коррекция существующего имиджа кандидата в соответствии со стереотипами массового сознания населения, но при сохранении основы существующего имиджа политика. Такой метод чаще всего используется на практике. Ведь изменить имидж какого-либо лидера достаточно сложно – это требует не только больших материальных и временных затрат, но и часто сталкивается с сопротивлением самого кандидата, что и затрудняет работу имиджмейкеров [17].

Ф.Н. Ильясов предлагает классификацию, включающую:

– *объективный имидж* – это то впечатление о кандидате (его образ), которое есть у избирателей;

– *идеальный имидж* – это такая совокупность качеств гипотетического кандидата, которая максимально отвечает конкретной предвыборной ситуации. Он должен отражать подсознательные стремления избирателей, вызывать безотчетную любовь;

– *субъективный имидж* – это представление кандидата о том, «кто и каков он из себя есть» в глазах избирателей. Это часть образа-Я, Я-концепции кандидата, которая содержит его представления о том, каким его воспринимают избиратели, то есть «Я в восприятии публики»;

– *моделируемый имидж* – это тот образ («качество»), который пытается создать команда кандидата [16].

Г.Г. Почепцов включает в типологию:

– *текущий имидж* – он характерен для взгляда на политика со стороны;

– *желаемый имидж* – это имидж, к которому надо стремиться;

– *зеркальный имидж* – это имидж, который свойственен нашему представлению о себе;

– *идеальный имидж* – представляет из себя усредненные представления электоральных групп о качествах желаемого лидера [24].

Типология Е. Сампсона включает такие типы, как:

– *воспринимаемый имидж* – имидж, связанный с оценками других людей;

– *требуемый имидж* – связан с ожиданиями людей;

– *самоимидж* – связан с нашим прошлым опытом и соответствующими самооценками [31].

А.Н. Жмыриков предлагает классификацию имиджа политика в зависимости от периода проведения предвыборной кампании:

– *первичный имидж*, который отражает изначальные ожидания электората. Первичный имидж – комплексное представление о конкретном политическом лидере как индивиде, личности, субъекте политической деятельности, отраженное в сознании избирателей по результатам первичного знакомства.

– *вторичный имидж* отражает те же ожидания электората, но изменившиеся в ходе конкурентной борьбы за роль лидера. Вторичный имидж, сохраняя базовые черты первичного имиджа, добавляет новые, поверхностные, отражающие реалии складывающейся избирательной ситуации. Вторичный имидж возникает только в процессе конкурентной борьбы нескольких лидеров. Это отражение в сознании электоральной группы компромисса между стремлением обрести лидера, образ которого зеркально отражает идеал, и желанием избежать лидера, образ которого в большей степени противоречит идеальному представлению [15].

В аспекте изучаемой темы нельзя не отметить классификацию, которую предлагает А.Ю. Панасюк, которая включает деление на:

- *личностный имидж* (мнение о характерологических качествах человека);
- *профессиональный имидж*, то есть мнение о человеке как профессионале [21].

Опыт работы над исследованием имиджа политиков, проведенный Е.В. Гришиным, показывает, что для создания эффективной концепции имиджа политика и успешного формирования и коррекции имиджа в рамках избирательной кампании необходимо учитывать следующие типы имиджей:

- *имидж, основанный на самооощущениях политика* – этот тип имиджа включает информацию о том, как сам кандидат оценивает себя и каковы его знания о том, какое впечатление он производит на своих избирателей;
- *сложившийся имидж политика* – это тот имидж, который уже существует в сознании избирателей на момент старта избирательной кампании;
- *идеальный имидж* – это тип имиджа, обладающий характеристиками, которые идеально подходят большинству избирателей в этом регионе;
- *создаваемый имидж* – это тип имиджа, который нужно и можно создать в соответствующих условиях, чтобы получить максимальный результат в избирательной кампании.

Таким образом, на основе приведенных типологий можно сделать вывод, что имидж – это психический феномен, который можно описать как некоторое представление избирателей о политике и отношение избирателей к политику.

Имидж политика можно отнести к социальному феномену, потому что в процессе избирательной кампании происходит взаимодействие политика с населением, это позволяет выделить некоторые общие характеристики политического имиджа.

Основная сущностная характеристика имиджа политика заключается в том, что имидж представляет собой образ. Этот образ представляет собой субъективное отражение различных характеристик политика в сознании избирателей.

Следующей важной характеристикой имиджа является то, что он представляет собой *целостный* образ, который соотносится со своим прообразом как с целым, а не с отдельными его свойствами. То есть имидж политика включает в себя всё: как политик выглядит, говорит, смеётся, одевается, двигается и даже пахнет.

Р.Ф. Фуре предполагает, что имидж при помощи ассоциаций наделяет объект дополнительными ценностями (социальными, психологическими, эстетическими и т.д.), необязательно имеющими основания в реальных свойствах

твах самого объекта, но обладающими социальной значимостью для воспринимающего такой образ [25].

И.Э. Белоусова в контексте исследования этнопсихологических факторов эффективности политического имиджа считает, что имидж обладает манипулятивными свойствами [3]. Она рассматривает имидж в аспекте его восприятия, с точки зрения заключенных в нем возможностей психологического воздействия на воспринимающих его субъектов.

Исследования Е.В. Гришина показывают, что в избирательной кампании действительно важно учитывать такое свойство имиджа как устойчивость. Так как имидж, будучи сформированным, способен существовать и в отсутствие субъекта, являющегося его прообразом и при этом оказывать сильное воздействие на избирателей [7; 8; 9].

Символическая природа имиджа политика является важнейшей его характеристикой. В проведенных исследованиях Е.В. Гришина показано, что символическая природа имиджа характеризуется достаточно сложной и опосредованной связью с самим политиком. Это, с одной стороны, усложняет использование имиджа на поведение избирателей, а с другой несет большие возможности в модификации электорального поведения.

По мнению Е.В. Гришина, особого внимания заслуживает такая характеристика имиджа, как оценочность, которая выражается в том, что имидж всегда предполагает определенную оценку, которая даётся политику. Имидж предполагает формирование определенного мнения о политике. Мнение и оценка могут формироваться как по отношению к политику в целом, так и по отношению к его отдельным характеристикам и качествам [10; 11].

Ещё одна характеристика имиджа связана с тем, что в нём заключена возможность познания (информирования) политика. Например, В.М. Маркин считает, что одним из главных свойств имиджа является возможность передать (через определенные имидж-сигналы) информацию о себе, о своих истинных (личностных и профессиональных) устоях, идеалах, планах, деяниях [18].

Но вместе с тем отдельные авторы, например, Г.Г. Почепцов, подчеркивают, что имидж может включать не только те качества, которые объективно присущи прообразу, но также специально выработанные, созданные, сформированные в расчете на то, чтобы создать определенное впечатление, вызвать определенную реакцию аудитории [23]. Отсюда следует, что имидж имеет свойство как передавать информацию о прообразе, так и скрывать, искажать или изменять реальность. В практике избирательных кампаний, действительно, имидж несёт информацию о политике, с одной стороны, а с другой – происходит расстановка акцентов по отношению к определенным характеристикам политика, которые и фиксируются в имидже.

Необходимо так же отметить такие характеристики имиджа политика, как индивидуальность, активность, динамизм, эмоциональная окрашенность имиджа и неполное отражение объекта или приписывание ему неадекватных характеристик.

Имидж всегда выражает неповторимость, уникальность субъекта-прообраза. Г.Г. Почепцов отмечает, что имидж определяют как «обращенное вовне «Я» человека, его публичное «Я». Активность имиджа проявляется в том, что он способен воздействовать на сознание и поведение избирателей, благодаря чему широко используется в целях воздействия на электоральное поведение.

Такая характеристика, как динамизм имиджа политика, говорит о его изменчивости, гибкости, ситуативности, а так же зависимости от изменений в самом прообразе или от изменений в восприятии избирателей. Восприятие имиджа политика избирателями облегчается, если характеристики и идеи политика предлагаются в эмоционально-образной форме. Отсюда можно выделить такое свойство имиджа политика, как эмоциональная окрашенность. Направленность эмоционального отношения к политику может быть как положительной, так и отрицательной. Специалисты по имиджу всегда стремятся к некой «идеализации» образа политика и поэтому наделяют его дополнительными ценностями, отсюда следующее свойство имиджа – неполное отражение объекта или приписывание ему неадекватных характеристик [24].

Таким образом, можно выделить следующие основные характеристики имиджа политика, которые играют принципиальную роль, с одной стороны, в его понимании, а с другой, в возможности его формирования и коррекции:

- *информативность имиджа политика*, которая связана с его возможностью информировать избирателей о политике и его различных характеристиках;
- *целостность имиджа политика*, которая связана с возможностью представлять отдельные, изолированные характеристики политика в сознании избирателей в виде целостного образа;
- *индивидуализация имиджа политика*, которая выражает неповторимость и уникальность политика;
- *ситуативность имиджа политика* говорит о гибкости имиджа и возможности его изменений в конкретных условиях;
- *устойчивость имиджа политика* связана со способностью имиджа, будучи сформированным, оказывать воздействие на избирателей и в отсутствие политика;
- *активность имиджа политика* представляет способность имиджа влиять на поведение избирателей;
- *символичность имиджа политика* представляет собой не механическую копию политика, а опосредованный образ, выраженный в культурных символах;
- *оценочность имиджа политика* выражается в том, что на основе его восприятия выносится оценка политику.

В заключение хотелось бы отметить, что понимание и учёт характеристик и факторов имиджа политика помогает политику более эффективно строить взаимодействие с избирателями, не тратя лишнего времени на коррекцию тех элементов имиджа, которые в малой степени влияют на его образ в целом.

Основной задачей при формировании имиджа в избирательной кампании мы видим учёт и использование всех факторов: характеристик политика, каналов и способов передачи информации, особенностей и характеристик восприятия избирателей, а так же социально-экономической и политической ситуации в регионе. Только в этом случае можно говорить о высоких шансах претендента на ту или иную политическую должность.

Проведенный анализ различных характеристик и типов имиджа политиков не дает универсального ответа на вопрос о том, какими характеристиками должен обладать политик, чтобы побеждать на выборах. Очевидно, что у каждого политика есть свои главные позитивные характеристики, вокруг ко-

торых и строится его образ. Для одного – это идеологические и политические составляющие, для другого – морально-этические и нравственные принципы, для третьего – его личностные и психологические качества.

Таким образом, процедура формирования имиджа политика в избирательной кампании включает в себя не только учёт и проработку совокупности всех факторов, но является постоянным процессом, в котором, с одной стороны, мы акцентируем определенные характеристики политика, а с другой, формируем критерии оценки кандидата у населения, которые совпадают с его позитивными характеристиками. То есть это процесс постоянной координации и трансформации возможностей политика, ожиданий среды и возможностей команды политика адекватным образом этим процессом управлять.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М., Аспект Пресс, 1996.
2. Белицкая Г.Э., Николаева О.П. Многопартийные выборы в России: опыт психологического анализа // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 6.
3. Белоусова И.Э. Этнопсихологические факторы эффективности политического имиджа: Автореферат. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2000.
4. Браун Л. Имидж: путь к успеху. – М., 1996.
5. Гозман Л.Я., Шестопал Е.Б. Политическая психология. Ростов-н/Д, 1996.
6. Гринберг Т.Э. Портрет лидера. М., 1998.
7. Гришин Е. В. Идеальный образ политического лидера в сознании избирателей. Информационный бюллетень «Контакт». – М., 2000. № 8. С. 51–53.
8. Гришин Е.В. Идеальный образ политического лидера в сознании избирателей как фактор, определяющий имидж. Социальная психология: практика, теория, эксперимент, практика. Ярославль: МАПН, 2000. Т. 1. С. 157–162.
9. Гришин Е.В. К вопросу о качественных исследованиях: слухи. Информационный бюллетень «Контакт». – М., 2001. № 9. С. 56–61.
10. Гришин Е. В. О роли политической символики в избирательных кампаниях // Сборник «Психология XXI столетия». Ярославль, 2006. Т. 1. С. 263–285.
11. Гришин Е.В. Маренков А.В. Иллюзорные представления и политические мифы: их сущность и возможность использования в массовых коммуникациях // Сборник «Психология XXI столетия». Ярославль, 2006. Т. 2. С. 13–26.
12. Дилигентский Г.Г. Социально-политическая психология. – М., Наука, 1994. С. 25.
13. Дорожкина Т.Н. Речевой имидж политика // Социс., № 8. 1997. С. 57–69.
14. Егорова-Гантман Е.В. Минтусов И. Политическое консультирование. Центр политического консультирования «Никколо М», 1999. С.126–131.
15. Жмыриков А.Н. Как победить на выборах. Обнинск, 1995.
16. Ильясов Ф.Н. Политический маркетинг, или Как «продать» вождя // Полис. – 1997. – № 5.
17. Кудинов О.П. Основы организации и проведения избирательных кампаний в регионах России. – Калининград: Янтарный сказ, 2000.
18. Маркин В.М. «Я» как личностная характеристика государственного слу-

- жащего. Имидж: госслужбы. – М.: АТС, 1996. – С. 122.
19. Ольшанский Д.В. Психология масс. СПб., 2001.
 20. Орлова Е.А. Формирование позитивного имиджа государственного деятеля (социально-психологический аспект). М., 1997.
 21. Панасюк А.Ю. Вам нужен имиджмейкер? М., 1998.
 22. Перелыгина Е.Б. Механизмы функционирования имиджа как феномена интерсубъектного взаимодействия. М., 2003.
 23. Почепцов Г.Г. Имиджелогия. – М.: Рефл-бук. Киев: Ваклер, 2000. С. 34.
 24. Почепцов Г.Г. Имидж и выборы. Имидж политика, партии, президента. – Киев: АДЕФ, 1997. - с.- 5.
 25. Фуре Р.Ф. Имидж политического лидера: Психологическая структура и пути оптимизации: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1996.
 26. Цуладзе А. Формирование имиджа политика в России. – М., 1999.
 27. Шепель В.М. Имиджелогия: Секреты личного обаяния. – М., 1997.
 28. Шестопал Е.Б. Оценка гражданами личности лидера // Полис. – 1997. – № 6. С. 52–72.
 29. Boorstin D.J. The Image: A Guide to Pseudo-Events in America. N.Y.: Vintage Books, 1992.
 30. Molloy J. Dress for Success, N.Y., 1972.
 31. Sampson E. The image factor. London, 1994.

ФЕНОМЕН ЛИДЕРСТВА И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ЭЛЕКТОРАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Аннотация: Статья содержит описание подходов различных авторов к объяснению и изучению феномена политического лидерства. В статье представлены механизмы влияния феномена политического лидерства на электоральное поведение. В статье так же описаны результаты исследований феномена политического лидерства в контексте избирательных кампаний.

Ключевые слова: электоральное поведение, политическое лидерство, психологические механизмы влияния, социально-психологические аспекты избирательных технологий, политическая психология.

V. Novikov, E. Grishin

THE LEADERSHIP PHENOMENON AND ITS INFLUENCE ON THE ELECTORAL BEHAVIOUR

Abstract: The article describes approaches of different authors to the explanation and studying of the phenomenon of political leadership. The article presents the influence mechanisms of the phenomenon of political leadership on the electoral behaviour. The results of studying phenomenon of political leadership in the context of the electoral campaigns are also described in the article.

Key words: electoral behavior, political leadership, the psychological mechanisms of influence, socio-psychological aspects of election technology, political psychology.

Феномен лидерства интересовал учёных во все времена. С великими деятелями, государями и полководцами, учеными и изобретателями в памяти человечества связано много открытий и завоеваний. Лидеры в памяти людей ассоциируются с эпохами и цивилизациями, они персонифицируют основные вехи истории человечества.

Лидерство достаточно распространенный феномен общественной жизни. Его можно наблюдать в политике, бизнесе, религии, в неформальных организациях. Лидерство как феномен можно наблюдать в любой сфере человеческой деятельности.

Важность проблемы лидерства многократно возрастает в политической сфере. Здесь концентрируются властные интересы граждан, механизмы противоборства или сотрудничества политических лидеров, их последователей и противников. Во многих странах политическое лидерство есть существенный элемент в общественной жизни. Лидеры наиболее значимых государств, политических партий и движений обладают таким влиянием, что о них знают во всём мире.

Заложено ли лидерство в природе человека или оно приобретается под воздействием среды? Является ли лидерство уделом избранных или присуще каждой личности и может быть развито при благоприятных условиях? Каков механизм складывания лидерских качеств, факторы и пути их развития, типологические характеристики лидеров? Эти и другие вопросы мы постараемся рассмотреть в нашей статье.

Лидерство – явление многогранное и многозначное. Формирование сложноорганизованной системы приводит к появлению лидера. Понятие «лидерство» имеет несколько смыслов. Оно может ассоциироваться с процессом, когда один человек ведет за собой других. Лидерство может ассоциироваться с человеком, который обладает определенным набором качеств или с результатом деятельности человека, например, победой в избирательной кампании [2].

В советской социально-психологической школе явление лидерства было однозначно связано с межличностными отношениями в малой группе. Например, в разрабатывавшейся у нас теории социальной психологии, в качестве основы изучения проблемы лидерства был взят деятельностный подход, предложенный А.Н. Леонтьевым, в соответствии с которым главными детерминантами процесса лидерства были цели и задачи группы, определявшие, кто станет лидером и какой стиль лидерства окажется наиболее эффективным [10].

В западной же науке понятие лидерства и его различные концепции возникли изначально на базе эмпирических исследований именно малых групп. Однако затем явление лидерства и понимание его причин и механизмов претерпели значительную эволюцию.

Понимание лидерства, в рамках теорий гуманистического направления, утверждает, что человеческое существо по природе своей – сложный мотивированный организм, а организация в принципе всегда управляема. Поэтому лидер должен так преобразовать организацию, чтобы индивиду была обеспечена свобода для осуществления его собственных целей, потребностей, и вместе с тем так, чтобы внести вклад в осуществление целей организации [8].

Довольно широкое распространение в США получила и так называемая мотивационная теория лидерства, представители которой доказывают, что эффективность лидера зависит от его воздействия на мотивацию последователей, на их способность к продуктивному выполнению задания и на удовлетворение, испытываемое ими в процессе работы [22].

Заметное место среди исследований проблемы лидерства занимают теории обмена и транзактного анализа. Они рассматривают лидера как чувствующего потребности и желания своих последователей и предлагающего им способы их осуществления. Здесь акцент делается на эмоциональной стороне процесса. Лидер может быть ориентирован на решение реальных задач, достижение определенных целей, а может придавать первостепенное значение взаимоотношениям со своими последователями. Именно такой стиль лидерства стал предметом анализа в этих теориях, когда межличностные отношения выступают на передний план [18].

Атрибутивные теории рассматривают лидера как своего рода марионетку, получающую прямые указания и власть от своих последователей, которые и определяют его действия. Так, американский психолог Р. Стогдилл, проанализировав различные подходы – выявил, что практически во всех случаях лидерство рассматривается либо как фокус групповых процессов, либо как искусство вызывать согласие, либо с точки зрения ролевой дифференциации в позициях власти [25].

Наиболее распространенные и общепризнанные теории – это теории личностных черт, ситуативные, ситуативно-личностные.

Главной идеей теории черт было то, что лидер обладает качествами, отличающими его от других людей и эти качества можно выделить. Однако состав

вить перечень таких качеств так и не удалось. Американский психолог К. Бэрд составил список из 79 черт, упоминаемых различными исследователями как «лидерские». Но ни одна из них не занимала прочного места в перечнях: 65% названных черт были упомянуты лишь однажды, 16–20% – дважды, 4–5% – трижды и лишь 5% черт были названы четыре раза [1].

Такой разброс мнений американский психолог Ю. Дженкинс объяснял субъективизмом этих теорий, они, по его мнению, «в большей мере отражали черты самих исследователей, чем черты лидера. Независимо от отношения к этой теории и ее научной ценности люди продолжают считать, что лидер должен обладать некоторыми основными чертами» [1].

Ситуативные теории лидерства связывают появление лидера с местом, временем и обстоятельствами. Они считают, что в различных ситуациях жизни группы выделяются отдельные члены группы, которые превосходят других, по крайней мере в каком-то одном качестве, но поскольку именно это качество и оказывается необходимым в этой ситуации, человек, обладающий им, становится лидером. Ситуационная теория лидерства подчеркивает относительность черт, присущих лидеру, и предполагает, что качественно разные обстоятельства могут потребовать качественно разных лидеров.

Американский ученый Э. Хартли предложил модификацию этой теории. Он предположил, что, во-первых, если человек становится лидером в одной ситуации, не исключено, что он им станет и в другой. Во-вторых, в результате стереотипного восприятия лидеры в одной ситуации рассматриваются группой как «лидеры вообще». В-третьих, став лидером в определенной ситуации, человек приобретает авторитет, который способствует его избранию лидером и в следующий раз. В-четвертых, лидером чаще выбирают человека, имеющего мотивацию к достижению этой позиции» [1].

Ситуативно-личностная теория лидерства (Г. Герт и С. Милз). Они выделили четыре фактора, которые необходимо учитывать при рассмотрении феномена лидерства:

- «1) черты и мотивы лидера как человека;
- 2) образы лидера и мотивы, существующие в сознании его последователей, побуждающие их следовать за ним;
- 3) характеристики роли лидера;
- 4) институциональный контекст, т.е. те официальные и правовые параметры, в которых работает лидер и в которые он и его последователи вовлечены» [19].

Таким образом, феномен лидерства стал рассматриваться как отношения между людьми, а не как характеристика отдельного индивида. Р. Кеттел предложил рассматривать лидерство как динамичное взаимодействие между целями лидера и целями и потребностями последователей, где функция лидера сводится к выбору и достижению групповых целей [17].

Яркие представители глубинной психологии по-своему трактуют явление лидерства. Так, З. Фрейд, основоположник психоанализа, считал, что в основе лидерства лежит подавленное либидо – преимущественно бессознательное влечение сексуального характера. Позиция лидера выполняет субъективно-компенсаторные функции, позволяет подавлять или преодолевать различного рода комплексы, чувство неполноценности и т.п. [14].

Последователи З. Фрейда трактуют либидо более широко – как психичес-

кую энергию вообще. В процессе сублимации (накопления и перехода в более высокие состояния) оно проявляется в стремлении к творчеству, лидерству и т.п. Заметный вклад в развитие психоаналитического объяснения феномена лидерства внесли ученые Франкфуртской школы Э. Фромм, Т. Адорно и др. Они выявили тип личности, предрасположенный к авторитаризму и стремящийся к власти. Такая личность формируется в нездоровых общественных условиях, порождающих массовые фрустрации и неврозы, состояния подавленности, гнетущего напряжения, тревожности, безысходности и отчаяния. У человека появляется стремление убежать от всего этого в сферу господства и подчинения. Для авторитарной личности власть является психологической потребностью, позволяющей избавиться от собственных комплексов путем навязывания своей воли другим людям [15].

Подводя итог обзору социально-психологических теорий лидерства, хочется отметить, что они не исчерпывают все типы мотиваций такого феномена, как лидерство. Большинство людей не испытывает психологического удовольствия от обладания властью и даже явно не стремится к неформальному лидерству. Сама по себе власть не является для них ценностью. Многие вообще предпочли бы уклониться от руководящих должностей и связанной с ними ответственности, если бы власть не открывала широкие возможности для получения разного рода благ: высокого дохода, престижа, выгодных связей, привилегий и т.д. Для них стремление к власти имеет инструментальный характер, т.е. служит средством достижения других целей.

В рамках нашей темы наибольший интерес представляет рассмотрение политического лидерства как одного из аспектов лидерства.

Политическое лидерство представляет собой высший уровень лидерства, поскольку оно отражает политические процессы и отношения в высших структурах власти, фиксирует властные отношения между субъектом и объектом политики на вершине политической пирамиды. Политическое лидерство, безусловно, шире, чем любая другая форма лидерства, и именно поэтому представляет особый интерес.

Ж. Блондель в книге «Политическое лидерство» определяет лидерство как «власть», которая осуществляется «сверху вниз» [3].

Д. Пейдж считает, что политическое лидерство – это поведение людей, находящихся в позиции власти их соперников, их взаимодействие с остальными членами общества, как это существовало в прошлом, существует в настоящем и, возможно, будет существовать в будущем во всем мире. Политическое лидерство означает не только поведение людей, находящихся на высших ступенях власти, но и тех, кто находится на среднем и более низком уровне. Не только монархов, президентов и премьеров, но и губернаторов, мэров, лидеров партийных организаций и т.д. [23]

В специальной литературе встречаются типологии политического лидерства, составленные по различным основаниям. Например, по институциональным признакам – формальное и неформальное; по субъектам лидерства – индивидуальное и групповое; по объекту лидерства – общенациональные и лидеры определенных социальных групп, лидеры политических партий, движений и лидеры территориальных общностей.

Мы считаем целесообразным охарактеризовать некоторые из них.

Одна из наиболее распространенных типологий лидерства – это деление

лидеров по типу политического сознания (политической культуры), где критерием являются цели и задачи, которые ставят себе политические лидеры, и воздействие, которое лидеры оказывают на общество. В связи с этими критериями американский политолог Р. Такер выделяет три типа политических лидеров [1]:

- консерваторы;
- реформаторы;
- революционеры.

Позиция консерваторов состоит в сохранении статус-кво общества. Соответственно вся активность политического лидера, программа и все его действия направлены на обоснование необходимости сохранения общества в его современном виде.

Реформаторы стремятся к радикальному преобразованию общественного устройства посредством проведения широкомасштабного реформирования, прежде всего властных структур.

Революционеры ставят целью переход к принципиально иной общественной системе.

Другая типология политических лидеров основана на определении корней лидерства, того основания, которое позволило тот или иной личности стать политическим лидером. То есть речь идет о том, на чем основана легитимность, или законность, власти [1]. В соответствии с данным критерием выделяют три типа лидерства.

Первый тип – традиционное лидерство. Это получение политической власти на основе сложившейся в той или иной стране традиции. Например, в государствах-монархиях политическая власть передается наследнику престола. Следует отметить, что носитель такого рода политической власти может и не стать политическим лидером. Более того, исторический материал свидетельствует, что среди тех, кто получает политическую власть «раз и навсегда», политических лидеров сравнительно немного.

Второй тип – лидерство на основе закона. В современных демократических государствах это основной путь становления политического лидера. Как правило, такие лидеры обретают политическую власть на основе всеобщих выборов.

Третий тип – харизматическое лидерство. Харизма в переводе с греческого означает свойство, ниспосланное свыше и выделяющее его обладателя из других людей. Харизматическое лидерство основано на вере народа в особенные, сверхъестественные способности политика [1].

Третья система типологии лидерства основана на взаимодействии со средой, а именно на методах управления обществом, которые используют лидеры. В соответствии с данным критерием выделяются два стиля [1]:

- демократический;
- авторитарный.

Демократический политический лидер общителен, уважает достоинство людей, стимулирует достижение людьми максимальных возможностей. Такие лидеры открыты для критики, доброжелательны к людям, создают атмосферу сотрудничества и общности интересов.

Авторитарный политический лидер ориентируется на недемократические, монопольные методы управления. Он не допускает критики, инакомыс-

лия, предпочитает единоличное направляющее воздействие, основанное на угрозе применения силы.

В политической психологии различают три уровня политического лидерства [8]:

- 1) лидер малой группы, объединенной политическими интересами;
- 2) лидер общественного движения, организации или партии, выражающей интересы определенного социального класса (слоя) и преследующей цели овладения средствами политической власти;
- 3) лидер-политик, действующий в системе властных отношений, в которой лидерство представлено в виде политического института (например, глава государства, глава исполнительной власти).

Процесс формирования политического лидерства имеет несколько стадий [6]:

На первой стадии политический деятель заявляет о себе публично, ищет своих сторонников, ищет своё место в политической системе.

На второй стадии возникают общественные движения, политические партии, появляются программные документы и лидеры выделяются на фоне этих политических партий.

Третья стадия характеризуется тем, что партия приходит к власти, участвует в управлении страной и её лидеры занимают руководящие государственные посты.

Многие исследователи (Дубов И.Г., Одайник В. и др.) выделяют три аспекта, которые определяют политическое лидерство:

1. Личностные черты лидеров. Эти качества довольно многообразны. Современные исследования, проведённые Е.В. Гришиным в ряде регионов России и странах СНГ, показывают, что личностные качества политиков можно объединить в три большие группы под условным названием – «динамизм», «безопасность» и «компетентность» [4].

Первая группа качеств – «динамизм» – включает в себя такие качества как сила характера, воля, магнетизм личности, решительность, уверенность в себе, высокая энергетика.

Вторая группа факторов – «безопасность» – включает в себя честность, порядочность, заботу о людях, доброту, искренность.

Третья группа – «компетентность» – включает такие качества личности, как ум, интеллект, образование, опыт, аналитические способности, специальные знания и др. [5].

Таким образом, учитывая, что политик со своими последователями практически не вступает в непосредственные отношения, он не обязательно должен обладать всеми вышеперечисленными качествами, ему достаточно их умело демонстрировать. А это значит, что политический лидер должен обладать некоторыми актёрскими способностями.

2. Инструменты осуществления власти лидерами. Это общественные организации, политические партии, средства массовой информации, законодательные органы, суды и т.д. То есть все то, что может создать условия для контактов политического лидера с народными массами. Известно, что эти инструменты могут при определенных условиях превратиться в силы, противодействующие позиции и выполнению поставленных политическим лидером задач. Поэтому важным качеством политического лидера станет умение нала-

дить грамотную коммуникацию и взаимодействие со всеми людьми, управляющими (влияющими) инструментами власти.

3. Ситуации, с которыми сталкивается лидер. Они могут быть разными по степени социальной напряженности. От спокойной и умеренной до кризисной. В соответствии с ситуацией возникают проблемы и принимаются решения различной сложности. Поэтому от умения принимать четкие и верные решения в кризисных ситуациях и ситуациях неопределенности будут зависеть позиции лидера в обществе.

Также мы считаем целесообразным более подробно остановиться на функциях, которые выполняют политические лидеры.

И.Г. Дубов, С.Р. Пантелеева выделяют несколько функций, выполняемых политическими лидерами в целях решения наиболее важных для страны задач [6].

1. Аналитическая. Это анализ ситуации, всестороннее изучение проблематики и выявление причин сложившейся ситуации.

2. Целеполагающая. Это функция включает в себя разработку программы действий, постановкой целей и задач. Лидер должен разрабатывать планы действий.

3. Инновационная. Политический лидер должен вносить новые, конструктивные идеи социального устройства общества. Для этого он разрабатывает идеологию, осуществляет обновление и реорганизацию политических структур.

4. Коммуникативная. Она предполагает отражение потребностей и интересов людей как в политических выступлениях, заявлениях, манифестах, программах, так и в практической деятельности лидера.

5. Организационная функция. Организаторские качества политического лидера предполагают умение завоевывать доверие народа, пробуждать его социальную активность, вдохновлять и вести за собой, объединяя усилия всех слоев общества. Организаторская функция включает также формирование кадров и сплочение сторонников реформ.

6. Координационная функция лидера предполагает координацию и согласование действий всех субъектов политической жизни – институтов и учреждений власти. Она включает в себя координацию деятельности всех ветвей власти и властных институтов: парламента, суда, органов исполнительной власти.

7. Интегративная функция политического лидера направлена на поддержание целостности и стабильности общества, гражданского мира и согласия. Она предусматривает обеспечение жизнеспособности политического союза, единства всех политических сил общества, сплоченности всех его социальных групп.

Большинство специалистов в области избирательных технологий считают, что одним из главных факторов, определяющих успех на выборах, в России является личность политика [5]. На выборах побеждает тот лидер, который обладает бóльшим влиянием на избирателей.

Под социальным влиянием понимают процесс, через который поведение одного или нескольких людей изменяет состояние других людей. Объект влияния – может изменить свои знания, верования и представления о каких-либо сторонах окружающего мира. Влияние может также затронуть чувства, ценности, мотивацию или отношение к тем или иным вещам и явлениям [2].

Таким образом, процесс влияния политика на людей является психологической основой лидерства.

В рамках нашей темы мы считаем необходимым проанализировать механизм и средства влияния политического лидера на избирателей.

По мнению американского психолога В. Стоуна, большую роль в осуществлении влияния политического лидера на избирателя играет его имидж. Он считает, что в подавляющем большинстве случаев в избирательной кампании общение политика с избирателями происходит через СМИ, поэтому именно имидж выполняет в данном случае лидерские функции, он вдохновляет народ [26].

В избирательной кампании образ политического лидера должен обладать некоторыми заданными характеристиками, так как главной его задачей становится взаимодействие с публикой, завоевание её симпатий и поддержки. Очень часто избиратели имеют дело не со своими личными и непосредственными впечатлениями от лидера, его деятельности и его жизни, а с рассказом о лидере, с сообщением, подготовленным специально для восприятия другими лицами, содержащим определённую точку зрения и составленным с целью повлиять на получателя этого сообщения. То есть материалы обрабатываются для получения определенного эффекта в сознании избирателей. Помимо различных косвенных, языковых, убеждающих средств воздействия на избирателей в распоряжении политического лидера имеется арсенал его личностного влияния. Для усиления своего влияния политику необходима так называемая «харизма», т.е. некая личная притягательность, благодаря которой политическому лидеру удастся воздействовать на людей и вести их за собой [26].

Таким образом, в каждой избирательной кампании стоит задача сконструировать имидж политика таким образом, чтобы в нем присутствовали элементы харизмы.

На современном этапе развития серьезные политики пользуются услугами специалистов по имиджу. В идеале специалистов должно быть несколько, потому что направления работы над имиджем требуют знаний в различных областях. Над визуальными характеристиками имиджа работают парикмахеры, визажисты, модельеры по одежде. Над аудиальными характеристиками имиджа работают специалисты по речи и произношению. Кинесический имидж (мимика, позы, жесты) должны прорабатывать специалисты в области невербальной коммуникации и специалисты по актерскому мастерству. С психологическими характеристиками имиджа работают психологи. Социальные, символические и демографические характеристики имиджа должны прорабатывать социальные психологи и социологи. Тексты для выступлений пишут спичрайтеры и журналисты. Политические характеристики корректируют политологи и идеологи и т.д. Если у политика хватит желания, терпения и эта объемная работа по формированию и коррекции имиджа будет проделана качественно, то на выходе можно получить харизматического лидера [4].

По мнению многих современных имиджмейкеров и специалистов в области ПР-технологий, харизма политического лидера – это чисто имиджевое явление, предполагающее наличие у политика ряда индивидуальных черт, качеств и характеристик, востребованных избирателями и отсутствие тех качеств, которые избирателя не хотели бы видеть в политике. Помимо проявления и демонстрации определённого набора качеств и характеристик роль лидера в избирательной кампании требует от него умения сплотить интересы различных

слоев общества. В этой ситуации имеют значение не столько личные качества политика, сколько его умение понять потребности, желания избирателей и сформулировать общие политические требования. Поэтому большое значение имеет способность лидера улавливать настроения, знать подлинные нужды людей и выражать их интересы. Только тогда он становится символом движения, партии, общества [5].

Таким образом, можно сделать вывод, что феномен лидерства в избирательной кампании вплотную примыкает к двум проблемам. Одна из них – это формирование и функционирование общественного мнения. Вторая – это разработка, создание и коррекция имиджа политика. Поэтому совершенно очевидно, что использование этого важного фактора в избирательной кампании должно основываться на результатах исследований восприятия политиков и различных видов политической активности масс.

В заключение хотелось бы отметить, что в избирательной кампании феномен лидерства заслуживает пристального внимания и изучения. В теоретическом плане он может внести существенный вклад в рассмотрение теории лидерства в рамках избирательных кампаний, объяснение причин успеха и неудач определенных политиков, а в практическом – разрабатывать концепцию имиджа политиков, а также стратегию и тактику избирательных кампаний.

Литература

1. Абашкина Е.Б., Косолапова Ю. Н. О теориях лидерства в современной политической психологии. США: экономика, политика, идеология. – 1993. – № 4.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 2000.
3. Блондель Ж. Политическое лидерство. М., 1992.
4. Гришин Е.В. Идеальный образ политического лидера в сознании избирателей. Информационный бюллетень «Контакт». – М. 2000. – № 8. С. 51–53.
5. Гришин Е.В. Идеальный образ политического лидера в сознании избирателей как фактор, определяющий имидж. Социальная психология: практика, теория, эксперимент, практика. Ярославль: МАПН, 2000. – Т. 1. С. 157–162.
6. Дубов И.Г., Пантелеева С.Р. Восприятие личности политического лидера. Политический журнал. – 1992. – № 6.
7. Егорова Е.В. Психологические методики исследования личности политических лидеров капиталистических стран. М., 1988.
8. Ильин М.В., Коваль Б.И. Личность в политике: кто играет короля // Полис. – 1991. – № 6.
9. Кричевский Р.Л., Рыжак М.М. Психология руководства и лидерства в спортивном коллективе. М., 1985.
10. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М., 1971.
11. Одайник В. Психология политики. М., 1996.
12. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М., 1971.
13. Политическая социология / Отв. ред. Сопов Г.П. Рн/Д, 1997.
14. Фрейд З. «Я» и «Оно». Тбилиси: «Мерани», 1991.
15. Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: Прогресс, 1995.
16. Шестопад Е.Б. Личность и политика. М., 1988.

17. Cattell R. New Concepts for Measuring Leadership in Terms of Group Syntality. *Human Relations*. April 1951. P. 161–184.
18. Gerth H. and Mills C. A Sociological Note on Leadership. In: *Problems in Social Psychology* / Ed. by J. Huiett and R. Stagner. Urbana (Illinois), 1952.
19. Hollander E. *Leaders, Groups and Influence*. N.Y., 1964.
20. Hollander E. and Julian J. Leadership. In: Borgatta E. and LumbcnW. *Handbook of Personality Theory and Research*. Chicago, 1968.
21. Michels R. *Political Parties*. N.Y., 1959.
22. Paige G. *The Scientific Study of Political Leadership*. N.Y., 1977. P. 99.
23. Paper L. *John F. Kennedy: The Promise and the Perfomance*. N.Y., 1980.
24. Stogdill R. and Sharlle C. *Methods in the Study of Administrative Leadership*. Columbus (Ohio), 1955.
25. Stone W.F. *The psychology of politics*. – N. Y., 1974.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМЫ КАК ФЕНОМЕНА МАССОВОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация: Социокультурные особенности рекламы как феномена массовой культуры рассматриваются в статье на историко-теоретическом и эмпирическом материале социологической науки. Анализируется формирование в массовом сознании социокультурных норм и ценностей цивилизованного характера, отвечающих уровню гражданского общества. Проведенное автором исследование подтверждает, что социальное неравенство, проявляющееся в социальной, профессиональной и политической сферах, порождает различия в мотивах поведения, потребностях и средствах их удовлетворения.

Ключевые слова: массовая культура, психология рекламы, ценности, мотивы, средства удовлетворения ценностей, социокультурная среда.

A. Simonova

SOCIO-CULTURAL FEATURES OF ADVERTISING AS MASS CULTURE PHENOMENON

Abstract: Socio-cultural features of advertising as mass culture phenomenon are considered in article on an istoriko-theoretical and empirical material of a sociological science. Formation in mass consciousness of socio-cultural norms and the values of civilised character answering to level of a civil society is analyzed. The research conducted by the author confirms that the social inequality shown in social, professional and political spheres, generates distinctions in motives of behaviour, requirements and means of their satisfaction.

Key words: popular culture, psychology of advertising, values, motives, means to address the values, socio-cultural environment.

Реклама выступает как мощный источник формирования социальных отношений в современном социокультурном пространстве, базирующийся на образовательных и воспитательных функциях своего воздействия, способствующий становлению новых массовых потребностей, ценностей, норм, моделей поведения социальных групп. Социокультурная среда представляет собой окружение человека, выступающее в виде определителя его принадлежности к конкретной общности людей, объединяющей отдельные рекламные аудитории, позволяющими рассматривать их как составляющую целостной системы процесса рекламного воздействия. Социальное воздействие рекламы формирует массовую культуру индивидов, их социальные ценности и установки, определяет их новые потребности и характер поведения, что находит отражение в формировании массовой культуры в целом.

Реклама проникает во все сферы жизни современного общества и начинает выступать мощным механизмом производства социальных норм и ценностей реорганизации поведенческих установок широких слоев общества. Обращаясь к рекламе как феномену массовой культуры, можно отметить, что она выступает важным фактором формирования общественного сознания в современной социально-экономической реальности. Массовая культура и реклама связаны между собой тесными узами. При всем различии обе они обладают общими

идеологическими функциями и активно пользуются поддержкой друг друга. Массовая культура в том виде, как она существует сегодня, была бы невозможна без помощи и поддержки рекламы, так же как и реклама не получила бы такого развития без участия в ней массовой культуры.

С другой стороны, «массовая культура» использует многие проверенные механизмы рекламы, ее налаженные связи с массовым потребителем, ее традиционные приемы воздействия на массовое сознание, такие, как повторяемость, нарочитую грубоватость, апелляцию к мнимым потребностям, связь с законами рынка, спроса и предложения.

Исследователи истории рекламы отмечают, что реклама в ее наиболее примитивных формах существовала еще в глубокой древности. Период активного распространения рекламы в средствах массовой информации приходится на середину XIX века. Но революционный сдвиг в развитии рекламного бизнеса связан с научно-технической революцией конца XIX – начала XX века, которая вызвала эру массового конвейерного производства основных товаров. В результате товаров стало производиться заметно больше, чем население могло их потребить. В этих условиях постепенно то в одной, то в другой отрасли и стране проблема сбыта становится центральной. Это приводит к тому, что потребителя начинают убеждать с помощью рекламы купить товар той или иной фирмы. Научно-техническая революция начала века коренным образом изменила соотношение производства и потребления – общество из производительного перешло в состояние расширенного потребления. «Экономика спроса» сменила «экономику предложения». В «экономике спроса» меняется роль потребителя. Основной проблемой потребителя выступает проблема выбора, причем выбора не товаров как таковых, а выбора их из многообразия марок – товарных знаков. Происходит это потому, что в условиях массового производства дифференциация индивидов в сфере повседневности и досуга приводит к потребности проявлять и подчеркивать свои статусные различия посредством культурной символики. Промышленность и рынок, искусство и наука – создают и тиражируют символические ценности – знаки. В этой ситуации на место важнейшего товара постепенно выдвинулся знак, не обладающий утилитарной нагруженностью. Таким образом, особенность происходящих в последнее столетие изменений состоит в переходе от «материального» к информационному обществу – обществу, основанному на производстве, распространении и потреблении закодированной (символической) информации. Реклама в этом процессе играет первостепенную роль. Эффективная рекламная кампания создает образ товара. Образы, созданные рекламой, покупаются и продаются на потребительском рынке. Данная тенденция общественного развития увеличила социальную и рыночную активность отрасли, производящей различного рода символы – средств массовой информации. Реклама в этом смысле выступает одной из основных форм массовой коммуникации.

Следует отметить, что современная реклама и массовая культура тесно переплетены. Так, например, цвета костюмов, в которые одеты Санта-Клаусы Америки, были в свое время заказаны компанией Coca-Cola в рекламных целях. История забылась, а образ американского Деда Мороза стал элементом массовой культуры не только огромной страны, но и всего мира. Массовая культура не передается по наследству, культуру индивид осваивает в процессе всей жизни в данной социальной среде, что нашло отражение в

трактовке процесса социализации, который включает освоение, т.е. познание норм, ценностей, средств общения.

С древних времен до наших дней благодаря рекламе и саморекламе (и не только им) на Земле зародилось много национальных культур. Анализ культуры, проведенный Л.Г. Иониным, показывает, что, соблюдая традиции и желая отличаться от других, выделяться, люди стараются следовать моде, которая имеет множество самых разнообразных изменчивых форм, но проявляется практически во всех видах человеческой совместной деятельности. При оценке воздействия рекламы на культуру необходимо исходить из самого понятия культуры как формы организации и развития общества. Она представлена в продуктах материального и духовного труда, в социальных нормах и традициях, в духовных ценностях, в отношении людей к природе и друг другу. Специалисты выделяют культуру «индивидуальную» и «социальную», понимая ее как интеллектуальный аспект искусственной среды, которую человек создает в ходе своей социальной жизни. Сегодня под влиянием средств массовой коммуникации происходит процесс превращения традиционной «гуманитарной» культуры в культуру «мозаичную». А. Моль называет эту культуру «мозаичной», потому что она сложена из множества фрагментов, в ней нет «точек отсчета». В «мозаичной» культуре, по мнению ученого, знания формируются в основном не системой образования, а средствами массовой коммуникации. При таком понимании культуры все взаимодействия в ней предстают перед исследователями культуры как коммуникационные отношения: культурное взаимодействие есть акт коммуникации, который предполагает, во-первых, существование отправителя сообщения, во-вторых, канал, по которому передается сообщение в пространстве и времени, и, наконец, получателя, который, осуществив прием знаков, составляющих сообщение, и опознав их с помощью имеющегося у него набора (алфавита) «элементарных знаков» или форм, воспринимает заключенные во множестве этих знаков закономерности и значения и вводит их в свою память, где они в дальнейшем хранятся, подверженные в той или иной степени процессам забывания.

Следуя этой логике, можно отметить, что современная реклама способна создать условия, при которых ценность информации о важном научном открытии, способном перевернуть представления людей о природе и обществе, может оказаться для него равной ценности информации о выпуске новой электронной игрушки для развлечения или информации о разводе семьи популярных актеров, рок-звезд, политиков и т.д. Цель и содержание социализации сводятся к субъективации, что, в свою очередь, и является процессом аккультурации. Аккультурация определяется логикой и закономерностями развития личности человека в социуме и в культуре. Все элементы массовой культуры являются действенными в силу их активного приятия или пассивного признания. Другими словами, навязывание массовой культуры может иметь успешный результат на двух уровнях:

1) массовая культура пассивно признается, ей вынужденно подчиняются, следуя принятым нормам поведения и формам общения, но как только исчезает принуждение, эта культура отбрасывается;

2) массовая культура активно принимается как своя, ее нормы и ценности становятся своими, личными, а следование им объясняется индивидом как своим собственным «свободным выбором» («Я одеваюсь так, как мне нравится»).

Во втором случае говорят об интериоризации культуры (от фр. *interiorisation* и лат. *interior* – внутренний) как процесса усвоения внешних для индивида норм культуры как внутренней потребности, собственной нормы, принципа. Человек, интериоризировавший потребительские модели данного общества или группы, делает совершенно свободный выбор именно того, что навязывает среда. Он поступает, как все, и чувствует себя свободным.

Важную роль в социализации человека в современном информационном обществе как сложно организованной системе играют средства массовой информации и, безусловно, реклама. Согласно теории Т. Парсонса, социальное действие включает четыре элемента: субъект (индивид, группа, организация); ситуацию (предметы, с которыми субъект вступает в отношения); сигналы и символы окружающей среды (через которые субъект вступает в отношения с различными элементами ситуации); правила, нормы, ценности (ориентируют действия субъекта, придавая им целесообразность). Несомненно, рекламное воздействие является важным составным элементом социального действия, определяющего современные тенденции развития социокультурного пространства человека, что находит отражение в современных подходах к рекламной деятельности, получивших в литературе название «суггестивного» и «маркетингового».

Реклама, как элемент культурной подсистемы общества, выполняет латентную функцию, направленную на трансляцию культурных ценностей и превращение их в общепринятые правила поведения. Здесь важно отметить, что формируемые на основе выделенных подходов принципы рекламой деятельности характеризуют современный уровень развития рекламных воздействий и соответственно формируемых определений «рекламы», для которых важна лишь сама общая цель оказания воздействия.

Как общественное явление реклама наделена огромной информационной энергией, которая несет положительный и отрицательный «социокультурные заряды», способные изменять как отдельного человека, так и общество в целом. При этом рекламу не следует понимать как однонаправленное воздействие на покупателя и его потребности с целью извлечения определенно заданных выгод для рекламодателя, а к ней нужно относиться как к форме взаимодействия и коммуникации людей, породивших рекламу с ее реципиентами. Сущность современной рекламы можно понять после рассмотрения ряда присущих ей функций, устанавливающих, согласно структурно-функционального подхода, связи между различными структурами, под которыми мы можем понимать совокупность статусов, ролей, стратифицированных социальных групп.

Современная реклама преодолела рамки обычного источника информации и, поэтому, выполняет функцию коммуникационную. Реклама не только информирует о продукции, но и создает образ, остающийся в сознании покупателя. Следует отметить, что реклама выполняет и социальную функцию, распространяя социальные ценности и ломая сложившиеся поколениями стереотипы. Реклама является влиятельным институтом пропаганды, наделенным значительной образовательной функцией, смысл которой заключается в освоении результатов достижений научно-технического прогресса, правил их существования.

Опора рекламы на изучение и использование социальной и психологической природы человека-потребителя, динамичное развитие рекламного бизне-

са, формирующего стили жизни, привели к легализации и постепенному доминированию ее важных социокультурных функций:

а) манипулирования сознанием и управления поведением широких социальных слоев;

б) воспроизводства ведущих социальных ценностей в обществе, сегментированном различными культурными стилями, что позволяет использовать рекламу в качестве новой интеграционной силы. Однако интеграционная функция института рекламы в постиндустриальном обществе вырастает не на почве производства, а на почве потребления. Сложившиеся прочные социальные связи, возникающие из необходимости общественного разделения труда, заменяются поверхностными связями конструируемой группы культурного стиля.

Процесс институционализации рекламы в современной России, инициированный преимущественно западными фирмами, носит противоречивый характер: конструирование рекламы в качестве социального института не сопровождается развитием социокультурных функций (как в западных странах), сохраняющихся в латентном состоянии. Реклама в России, даже формируясь в качестве отдельной отрасли производства, не выступает в роли производителя стилей жизни. Это объясняется в первую очередь низкой эффективностью рекламной продукции на российском рынке и не заинтересованностью отечественного товаропроизводителя в развитии рекламного бизнеса.

Невысокий статус рекламы в российском обществе объясняется рядом исторических особенностей развития рыночных отношений: исторически сложившейся заниженной оценкой рекламы, связанной с традиционной ориентацией населения на аскетизм в потреблении и неуважением к богатству; распространенным мнением о том, что лучшей «рекламой» является репутация производителя; значительным отставанием в России средств массовой информации по темпам развития в сравнении с европейскими странами; недоверием к рекламе, сформировавшимся на протяжении советского периода развития дефицитной экономики, в которой рекламировались чаще низкокачественные товары.

Реклама как общественный феномен является одновременно продуктом общества потребления и фактором его формирующим. По этому поводу французский социолог Эдгар Морэн отмечает, что «реклама не творит потребительский мир из ничего, но этот мир немыслим без рекламы». Функция рекламы по созданию потребительских установок по своей социокультурной значимости выходит далеко за пределы узко экономической. Здесь речь идет о новой функции – формирования стиля жизни, распространения и пропаганды ценностей и жизненных установок, что возможно лишь при формировании общественного мнения по поводу стандартов и норм поведения, а также – интеграции общества на основе этих стандартов и норм. Под стилем жизни мы понимаем устоявшиеся, типичные для конкретных социальных отношений формы жизнедеятельности людей данного общества, которые характеризуются системой ценностей, определяющей в большей или меньшей степени все жизненные проявления личности.

В современном обществе наблюдается отставание социокультурных функций. Причинами этого явления выступают неустойчивость потребительских предпочтений, что определяется низким уровнем культурной жизни населе-

ния и монополизацией российского рынка западными производителями рекламы, которые в своей деятельности игнорируют культурные особенности населения России. В связи с этим в 2005–2006 гг. на кафедре рекламы Гуманитарного университета г. Екатеринбурга было проведено исследование с целью на основе социологического анализа раскрыть специфику феномена рекламы в контексте особенностей массовой культуры, характерных для современного этапа развития России. Для достижения данной цели представляется весьма значимым решение следующих исследовательских задач:

- выявить сущность феномена рекламы в контексте особенностей массовой культуры;
- рассмотреть социальные аспекты развития феномена рекламы в обществе;
- проанализировать роль современной рекламы в формировании социальных процессов в обществе;
- обобщить теоретические выводы и предложить практические рекомендации по результатам социологического исследования рекламы как феномена массовой культуры.

Объектом исследования выступает реклама как феномен массовой культуры современного общества.

Предметом исследования является социологический анализ рекламы как важной формы массовой культуры, наряду с другими видами информационно – вещательной деятельности, способной формировать в массовом сознании социокультурные нормы и ценности цивилизованного характера, отвечающие уровню гражданского общества.

Методика исследования. В исследовании приняли участие 106 респондентов (67 студентов Гуманитарного университета и 39 сотрудников рекламно-информационных агентств). Основным инструментом опроса выступила специально разработанная стандартизированная анкета. В ней содержались вопросы, наиболее отвечающие профильному изучению феномена рекламы как социально-воспроизводственного сегмента информационного рынка. Респондентам давалась следующая инструкция: «Просим Вас заполнить предлагаемую анкету максимально полно и объективно. Опрос носит анонимный характер. Предоставленная Вами информация используется исключительно в исследовательских целях».

Специально разработанная анкета рассматривалась как инструмент анализа современного представления о рекламе, показывая ее функционирование в качестве индикатора формирования в России общества массового потребления.

После отбраковки неправильно заполненных анкет анализу были подвергнуты анкеты 106 респондентов. Опрос проводился методом квотной выборки по территории проживания. Исследование проводилось лично автором в 2005–2006 г. Прикладное социологическое исследование по разведывательному плану предполагает отбор «единиц наблюдения» на объекте с жестко не регламентированной выборкой «состав и объем выборки заранее не фиксируете <...> Все зависит от состояния получаемой информации».

Особенно интересным для целей нашего исследования является тот факт, что 68% респондентов отметили роль рекламы как инструмента рыночной экономики, а не как института общества потребления; а 32% – что потребитель в

основной своей массе представляет «рациональный тип потребителя», для которого пока еще основными критериями поведения на рынке выступает цена, а затем качество продукции. В целом можно сделать вывод, что социокультурная роль реализуется рекламой в обществе с развитой экономической основой, где преодолен громадный экономический разрыв между основными социальными слоями.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что доминирующий сегодня в практике рекламного дела социокультурный акцент на стиле жизни потенциального и реального потребителя (реклама социального конформизма) существенно увеличивает эффект от рекламного обращения (создать и/или увеличить спрос) путем предоставления специалисту рекламы богатейшего материала о ценностных ориентациях людей, мотивации их поведения, обусловленных их социальным положением, уровнем материального благосостояния и культурного развития.

Выявление этих функции у рекламы позволяет ее характеризовать как социальный институт, воспроизводящий социокультурные ценности и поэтому выступающий интеграционной скрепой для общества. Правда, здесь следует сделать уточнение: эта интеграция осуществляется не на базе производства, а на базе потребления, и поэтому может характеризоваться как «квазиинтеграция». Следовательно, данная социокультурная роль реализуется рекламой в обществе с развитой экономической основой, где преодолен громадный экономический разрыв между основными социальными слоями. Для такого общества характерна мозаичность культурных стилей и мировоззренческих позиций, что требует поиска некой интегрирующей силы. В качестве такой силы и выступает реклама.

Литература

1. Гермогенова Л.Ю. Эффективная реклама в России. – М.: Рус-ПартнерЛтд, 2004.
2. Конечская В. П. Социология коммуникации. – М.: МУБиУ, 2002.
3. Крылов И.В. Маркетинг. Социология маркетинговых коммуникаций. – М.: Центр, 2005.
4. Крылов И.В. Почему исследователи разошлись во мнениях? // Реклама. Advertising. – 2005. – № 1. – С. 4–5.
5. Мокшанцев Р.И. Психология рекламы: Учеб. пособие / Науч. ред. М.В. Удальцова. – М.: Инфра-М; Новосибирск: Новосибирское соглашение, 2003.
6. Ульяновский А. Россия: краткая эволюция рекламы в постсоветском пространстве / В кн. Уэллс У., Бернет Дж., Мориарти С. Реклама: принципы и практика. – СПб: Питер, 2001.
7. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. – М., 1998.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДОЛЖНОСТНОГО ЛИДЕРСТВА В СОВРЕМЕННЫХ КОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Аннотация: Из общего количества исследований лидерства исследования, посвященные должностному лидерству, составляют сравнительно незначительную часть. Многие современные психологи затрудняются отделить лидерство само по себе от характеристик людей, занимающих лидерские позиции. Данная статья посвящена рассмотрению социально-психологических особенностей должностного лидерства в современных коммерческих организациях.

Ключевые слова: лидерство, экономическая психология, стиль управления организацией, психологические качества руководителя коммерческой организации.

N. Minaeva

SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF POST LEADERSHIP IN MODERN COMMERCIAL ORGANIZATIONS

Abstract: Post leadership researches form rather insignificant part of the general amount leadership studies. Many contemporary psychologists can hardly separate leadership itself from the descriptions of people, occupying leader positions. This article considers the socially-psychological features of post leadership in modern commercial organizations.

Key words: leadership, economic psychology, management style organization, the psychological qualities of leadership business organization.

Современные тенденции в изучении проблем и формировании моделей управления организациями в нашей стране явно свидетельствуют об определенной эволюции в понимании основных механизмов, влияющих на конкурентоспособность организации. В течение прошлого века твердое убеждение в необходимости жесткого администрирования, обезличенных процедур и административных методов воздействия сменилось концепцией менеджмента как сбалансированной системы управления ресурсами организации, учитывающей природу каждого типа ресурса. Не так давно стало вновь популярно слово «лидерство». В результате возникло отношение к лидерству как к новой модели управления, способной обеспечить выживание организации в условиях изменений.

Выявление и развитие лидеров – одна из актуальных задач современной индустрии. Данная статья посвящена рассмотрению социально-психологических особенностей должностного лидерства в современных коммерческих организациях.

Лидерство в классическом варианте рассматривается как особое качество, модель поведения человека или организации, обеспечивающие передовые позиции.

Исследования лидерства детей и подростков показывают, что действительно лидерами становились те дети, чьи индивидуальные качества давали

им преимущества перед другими (большая физическая сила, волевая активность и темперамент, интеллектуальное превосходство и др.). Но обращение исследователей к явлению лидерства у взрослых показало, что здесь лидеры имеют преимущество скорее за счет социально-ролевых характеристик их деятельности, чем за счет индивидуальных черт (И.П. Волков, Ю.Н. Емельянов, 1973; А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, 1998).

Лидерские качества руководителя – это обобщенные, наиболее устойчивые характеристики, которые оказывают решающее влияние на управленческую деятельность. Это весьма сложные в психологическом плане образования, зависящие от множества факторов: особенностей характера, структуры личности, ее направленности, опыта, способности, условий деятельности. В свою очередь, талант руководителя определяется многими психологическими качествами, которые являются профессионально важными. Многогранный характер управленческой деятельности накладывает своеобразный отпечаток и на личностные характеристики руководителя [2, с.78]

В социальной психологии существуют различные типологии лидерства. Одной из самых популярных является классификация американских психологов Р.Т.Бейлза и Ф.Т.Слейтера. Ими выделены и описаны два типа лидеров: инструментальные (деловые) и экспрессивные (эмоциональные). Деятельность инструментального лидера связана с содержанием работы, которой занята группа, он координирует общие усилия по достижению цели. Для экспрессивных лидеров важнее другая сторона жизни группы – групповая атмосфера, самочувствие, настроение членов группы – они обеспечивают регулирование межличностных отношений.

Ю.В. Ковалев и Р.Л. Кричевский в качестве одного из факторов, детерминирующих ранговые позиции в структурах инструментального и эмоционального лидерства, рассматривают личностную направленность членов группы:

1) чем выше степень деловой направленности субъекта, тем выше его позиция в структуре инструментального лидерства;

2) чем выше степень направленности субъекта на установление дружеских межличностных отношений с другими людьми, тем выше его позиция в структуре эмоционального лидерства;

3) чем выше степень личной (эгоистической) направленности субъекта, тем ниже его позиция в структурах инструментального и эмоционального лидерства [4, с. 70].

Среди свойств личности лидера авторами выделяются коммуникативные (Н.С. Жеребова, 1973; В.И. Румянцева, 1996; C.G. Charron, S.M. Evers, E.C. Fenner, 1976), креативные (А.А. Рукавишников, М.В. Соколова, 1998), организаторские способности (В.С. Агеев, 1990), активность (А.Л. Журавлев, В.Ф. Рубахин, 1976), умеренная эмоциональная экспансивность, интеллект (В.И. Румянцева, 1996), эмоциональная привлекательность, референтность, авторитет (И.Г. Дубов, Л.М. Смирнов, 1991), социально-психологическая привлекательность, компетентность (Я.Л. Коломинский, 2000) и др. [2, с. 267].

Способность к общению – один из наиболее социально обусловленных видов способностей, который проявляется в умении воспринимать людей, давать им оценку, добиваться взаимопонимания, оказывать влияние на окружающих. Способность к общению предполагает умение строить свое поведение согласно социальным нормам, т.е. требованиям, предписаниям и ожиданиям

соответствующего поведения, при котором сам человек может быть принят и понят другими. Способности к общению проявляются у индивида в трех формах: коммуникативной – в способности оказывать психологическое воздействие и активно взаимодействовать в совместной деятельности; перцептивной – в обладании межличностным восприятием; способности оценивать и понимать людей. Способность к общению предполагает и развитую степень социально-психологической адаптации, т.е. активное приспособление индивида к условиям новой социальной среды, умение оказывать психологическое воздействие на окружающих, убеждать их и располагать к себе. Высокий уровень способности к общению предопределяет и высокую степень развитости организаторских и коммуникативных качеств личности, хотя здесь имеются определенные особенности и закономерности, о которых будет сказано ниже.

Организаторские и коммуникативные качества являются важнейшими составляющими эффективности предпринимательской деятельности. Отечественный исследователь И.В. Романов провел психологическое исследование по определению индивидуально-психологических особенностей людей, работающих в предпринимательских сферах. Он выявил, что предприниматели и менеджеры – носители следующих свойств личности: 1) преобладание мотивации на достижение успеха; 2) интуиция, самостоятельность, ответственность; 3) смелость, адекватная самооценка, развитое чувство собственного достоинства; 4) быстрота реакции, способность анализировать ситуацию и извлекать нужную информацию; 5) способность к умеренному взвешенному риску, умению переносить неудачи; 6) эвристический стиль мышления, склонность предугадывать события; 7) компетенция в области экономики, технологии, юридического права; 8) отсутствие морально-сдерживающих стереотипов. Таким образом, человека в предпринимательской сфере отличают специфические мотивы, цели, ценности, стиль мышления и т.д. [1, с. 101].

Иногда говорят о лидерской одаренности, понимая под этим проявление социальной одаренности, связанное с активным взаимодействием, взаимопонимание людей в совместной деятельности. Такой лидерской одаренностью и должны обладать деловые люди. Предпринимательская деятельность функциональна. Иногда она проходит в жестких временных рамках, когда нет времени продумать во всех деталях план намеченных действий. В этом случае успех зависит от практического склада ума менеджера, от способности видеть и прогнозировать предстоящее развитие событий, от способности разумно рисковать, действовать интуитивно.

Но главное, вероятно, – это готовность действовать как лидер, готовность рисковать, готовность совершать поступки. «Лидер – это тот человек, – пишет В.И. Румянцева, – который непременно совершает поступки, что не свойственно каждому человеку. Нередко поступки лидера неординарны, исключительны, оригинальны. Пожалуй, именно в поступках проявляется индивидуальность лидера, его неповторимость». Речь идет, прежде всего, о таких качествах личности, как самостоятельность (независимость), социальная смелость, рискованность.

Претенденты на роль лидера могут осознавать, а могут не осознавать свои притязания на роль неформального лидера. Но это показатель незрелости личности с низким уровнем развития самосознания. Как правило, зрелая личность осознает себя лидером и совершенствует свои лидерские качества.

Согласно теории ценностного обмена Р.Л. Кричевского, процесс лидерства происходит следующим образом: ценностные характеристики индивидов (значимые свойства личности, ее направленность, умения, опыт и т.д.) как бы «обмениваются» на авторитет и признание – ключевые компоненты статуса в группе. Таким образом, явление лидерства возникает как потребность членов группы в приобретении такого рода ценностей. С этим согласна и Н.С. Жеребова: «Лидером в малой группе становится личность, являющаяся носителем определенных черт, представляющих для группы социальную ценность в силу соответствия их групповым нормам и ценностям» [6, с. 96].

Процесс лидерства как социально-психологическое явление в реальной группе теоретически непрерывен. Лидерство рождается и развивается самопроизвольно по отношению к воле людей. В.И. Румянцева так представляет особенности осуществления лидерства на разных этапах развития группы:

- на этапе возникновения, когда группа только что создана, просматриваются попытки отдельных членов группы выдвинуться на роль неформального лидера;

- на этапе становления активно идет процесс образования структуры лидерства, складываются лидерские функции;

- на этапе поддержания, когда группа работает достаточно давно, легко опознаются неформальные лидеры, их воздействия не только на участников совместной работы, но также на формальных лидеров;

- когда группа завершает свое существование, определены сроки ее жизни, резко снижается авторитет, признание лидеров партнерами, статусы лидеров почти уравниваются со статусами других членов группы [3, с. 64].

На основе управленческой деятельности руководителя можно выделить такие профессионально важные качества, как организаторское качество, характеризующееся умением подбирать, расставлять кадры, планировать работу, обеспечивать четкий контроль. Организаторские качества – это следствия проявления ряда психологических свойств личности. Наиболее важными являются:

1. психологическая избирательность – способность адекватно, без искажений отражать психологию организации;

2. критичность и самокритичность – способность видеть недостатки в поступках и действиях других людей и своих поступках;

3. психологический контакт – способность устанавливать меру воздействия, влияния на других людей;

4. требовательность – способность предъявлять адекватные требования в зависимости от особенностей ситуации;

5. склонность к организаторской деятельности, т.е. потребность в ее выполнении;

6. способность заряжать своей энергией других людей, активизировать их [7, с. 6].

Существенное значение имеют для деятельности руководителя коммуникативные качества:

- способность к кооперации и групповой работе;

- поведенческие ориентации при разрешении конфликтных ситуаций;

- социальная компетентность при реализации своих целей.

Руководитель должен обладать определенным набором профессионально важных личностных качеств, поскольку сегодня организации выросли

настолько, что единоличное управление ими стало практически невозможным. Кроме того, у руководителей добавилось и много внешних функций, в том числе взаимодействие с партнерами, государственными и политическими деятелями. В современных условиях нужно, чтобы каждым направлением занимался самостоятельный управляющий, а глава корпорации становился менеджером-организатором, основная обязанность которого – координировать деятельность группы менеджеров [6, с.106–107].

Для выявления социально-психологических особенностей должностного лидерства нами было проведено исследование в семи коммерческих организациях г. Москвы. Контингентом исследуемых явились руководители крупных (до 30 человек) и средних (до 10 человек) подразделений московских коммерческих организаций. Исследуемая выборка составила 96 человек: 64 (66,67%) женщины и 32 (33,33%) мужчины. Средний возраст испытуемых – 36 лет, из них до 35 лет – 35 (36,46%) человек, 35–50 лет – 61 (63,54%) человек. Средний возраст руководителей мужчин – 38 лет, женщин – 36 лет.

85 (88,54%) испытуемых имеют высшее образование, 8 (8,33%) – незаконченное высшее, 3 (3,13%) – среднее специальное образование.

Как показали результаты, полученные при обработке психобиографической анкеты, в браке состоят 69 (71,88%) испытуемых, разведены – 16 (16,67%), холосты – 11 (11,46%).

Нам показался интересным тот факт, что у 19 (19,79%) испытуемых оба родителя являются руководителями, у 64 (66,67%) испытуемых один из родителей является руководителем, у 23 (23,96%) – специалистом, у 9 (9,36%) – рабочим. Таким образом, мы можем предположить, что должностной статус родителей испытуемых влияет на формирование и развитие управленческой карьеры испытуемых.

В результате исследования было отмечено, что при выполнении обязанностей, связанных с управленческой деятельностью, женщины больше всего направлены на общение, мужчины – на дело. Направленность на «Я» имеет одинаковую выраженность как у руководителей-мужчин, так и руководителей-женщин.

Результаты, полученные при обработке методики изучения поведенческих стратегий в конфликтном взаимодействии Томаса, показали, что в конфликтном взаимодействии руководителям-женщинам в наибольшей степени свойственна стратегия сотрудничества, руководителям-мужчинам – стратегия соперничества (табл.1):

Таблица 1

Стратегия поведения в конфликтной ситуации	Средний показатель у женщин-руководителей	Средний показатель у мужчин-руководителей
Соперничество	5,64	7,00
Сотрудничество	6,96	6,02
Компромисс	6,86	6,43
Избегание	4,60	5,50
Приспособление	5,95	5,12

Также на выбор стратегии поведения в конфликтной ситуации испытуемыми влияет семейное положение и наличие в семье детей. Так, 59 испытуемых (61,46%), состоящих в браке, выбирают сотрудничество; 8 (8,33%) ис-

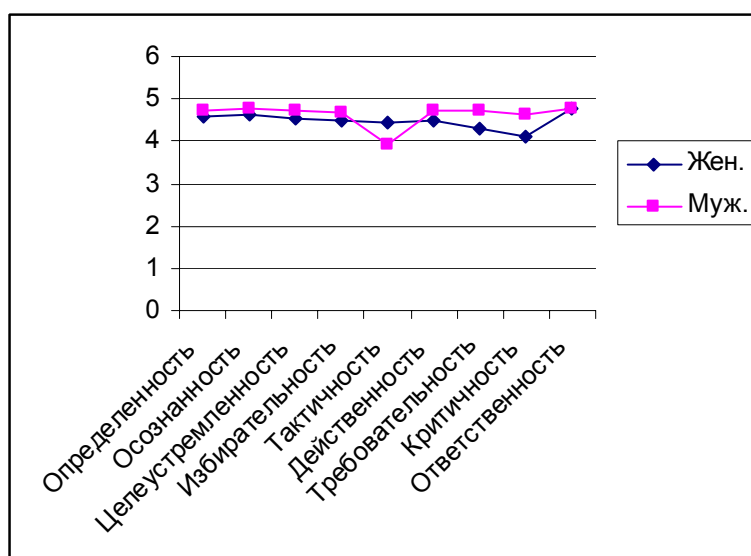
пытуемых выбирают компромисс. Среди руководителей, состоящих в разводе, наиболее часто встречается такая стратегия, как соперничество (у 62% испытуемых) и приспособление (у 29% испытуемых). Женщины-руководители, имеющие детей, чаще чем женщины, не имеющие детей, выбирают стратегию сотрудничества (68% против 17%).

Коммуникативные склонности женщин-руководителей выражены ярче, чем у мужчин. Мужчины-руководители при осуществлении управленческой деятельности опираются в большей степени на организаторские склонности, которые у женщин-руководителей проявляются не так ярко. Интересные данные были получены нами при обработке результатов, полученных при тестировании испытуемых 16-факторным личностным опросником Кетелла. У женщин-руководителей ярко выражены такие качества, как добродушие и мягкость (фактор А), легкая приспособляемость к изменениям, эмоциональная зрелость (фактор С), сила суперэго (фактор G), высокий уровень самоконтроля (фактор Q3). У мужчин-руководителей более яркую выраженность имеет абстрактность мышления (фактор В), эмоциональная устойчивость, выдержанность (фактор С), доминирование, властность, энергичность (фактор Е), решительность, склонность к риску (фактор Н), суровость, самоуверенность, твердость (фактор I), практичность, реалистичность (фактор М), прогрессивность (фактор Q1), независимость от группы, самостоятельность (фактор Q2) и высокий уровень самоконтроля (фактор Q3), собранность, энергичность (фактор Q4) (табл. 2):

Таблица 2

Фактор	Средний показатель у женщин-руководителей	Средний показатель у мужчин-руководителей
А Циклотимия – шизотимия	7,11	6,13
В Абстрактность – конкретность мышления	7,47	7,81
С Эмоциональная зрелость – нейротизм	7,17	7,84
Е Доминантность – подчиненность	6,42	7,97
Г Сургенция – десургенция	6,55	6,34
Г Сила суперэго (сверх-Я)	8,11	8,38
Н Решительность – нерешительность	6,77	7,16
И Чувствительность – нечувствительность	5,39	3,78
Л Подозрительность – доверчивость	4,36	6,06
М Непрактичность – практичность	3,98	2,91
Н Расчетливость – безыскусность	5,77	5,91
О Неуверенность – уверенность	4,20	4,06
Q1 Радикализм – консерватизм	6,11	6,81
Q2 Независимость – зависимость	6,48	7,38
Q3 Высокая самооценка – низкая самооценка	7,38	7,81
Q4 Напряженность – расслабленность	6,27	7,31

Анализ данных, полученных при обработке методики по выявлению самооценки психологических характеристик личности руководителя показал, что и руководители-женщины, и руководители-мужчины достаточно высоко оценивают такой фактор, как определенность, осознанность, целеустремленность и избирательность. Женщины-лидеры выше оценивают тактичность. Такие факторы, как действенность, требовательность и критичность выше оценены мужчинами, чем женщинами. Ответственность одинаково высоко оценена как мужчинами-руководителями, так и женщинами (см. рис.):



Высокий уровень лидерского потенциала испытуемых получен как у женщин-руководителей (36,46), так и мужчин (38,67). Тем не менее мужчины-лидеры больше склонны к диктату, тогда как женщины показывают более демократичный и мягкий стиль управления.

В результате аналитического обзора литературы, теоретического анализа проблемы и изучения результатов исследования можно сделать вывод о том, что на формирование лидерского потенциала руководителей современных коммерческих организаций влияют не только их психологические особенности, половая принадлежность, уровень образования, количество подчиненных, но и социальное происхождение, должностной статус родителей, семейный статус, наличие детей и другие социально-психологические факторы.

Суммируя сказанное, можно сделать заключение о том, что подход, изучающий лидерские качества руководителей, несомненно, интересен, но, к сожалению, до сих пор недостаточно проработан в отечественной психологии и требует дальнейшего изучения.

Литература

1. Батаршев А.В. Психодиагностика в управлении. Практическое руководство. – М.: Дело, 2005.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. – М.: Персе., 2001.
3. Гребенюк Г.А., Самсонова Е.Ю. Личность руководителя и стили руководства // Психологическое обозрение. – 1995. – № 2.
4. Джанерьян С.Т. Карьера личности и ее профессия // Социальная психология личности в вопросах и ответах: Учебное пособие. – М., 1999.

5. Журавлев А.Л., Рубахин В.Ф. Индивидуальный стиль руководства коллективом// Психология управления. – 1976. – Вып. 2.
6. Пызин В.А. Профессиональный выбор и отбор персонала управления. – М., 1999.
7. Самыгин С.И., Столяренко Л.Д. Менеджмент персонала. – Ростов-н/Д: Феникс, 1998.

СТРУКТУРА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ЛИЦЕИСТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ АДАПТАЦИИ

Аннотация: В статье рассматривается структура коммуникативной компетенции учащихся с высокой и низкой адаптацией в инновационном учебном заведении. Анализируется влияние факторов коммуникативной компетенции на адаптацию, выявляются различия в структуре коммуникативной компетентности у учащихся с различным уровнем адаптации.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, социально-психологическая адаптация, инновация, взаимосвязь коммуникативной компетенции и адаптации.

N. Vsevolodova

THE STRUCTURE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF LYCEUM STUDENTS WITH A DIFFERENT LEVEL OF ADAPTATION

Abstract: The article is considered the structure of the communicative competence of pupils with high and low adaptation in an innovative educational institution. It also analyzes the influence of factors of the communicative competence on adaptation, reveals differences in the structure of communicative competence of pupils with level of adaptation.

Key words: communicative competence, socio-psychological adaptation, innovation, the relationship of communicative competence and adaptation.

В современном мире кардинально меняется роль и значение образования. Развитие и углубление процессов реформирования социально-экономической сферы современного российского общества способствовало возникновению и утверждению новой образовательной практики – института практической психологии в образовании (Н.С. Сидоров, 1995). Одной из самых важных функций в образовании является функция сохранения, поддержания и улучшения психологического здоровья обучающегося, в основном за счет психологического развития личности.

Адаптация является важным компонентом процесса развития личности. В отечественной психологии проблема адаптации разрабатывается в трудах Г.А. Андреевой, М.Р. Битяновой, А.А. Бодалевым, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовичем, А.Л. Венгер, Ю.М. Десятниковой, А.Р. Кудашевым, А.А. Нальчаджян, А.В. Петровским, Н.М. Пейсаховым, А.А. Реаном, т.д. [1; 2; 3; 5; 6; 8; 9; 11; 12; 13; 14; 15]. Как показывают исследования, можно выделить физиологический, психологический и социальный аспекты адаптации. В данной работе рассматривается преимущественно один вид адаптации – социально-психологический, так как именно этот вид адаптации наиболее актуален на этапе вхождения молодых людей в новое образовательное и социальное пространство.

Проблема социальной адаптации – одна из ключевых в современных исследованиях психологии личности. Прежде всего, здесь конкретизируется объект адаптации (адаптация к чему?) – непрерывное приспособление человека к условиям социальной среды (А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов, 2006) [16].

В основе развития механизмов социальной адаптации лежит активная деятельность человека, ключевым моментом которой является потребность в преобразовании существующей действительности, где происходит не просто изменение внешней действительности, но и преобразование внутреннего мира человека (И.В. Сорокин) [17].

В последнее время можно наблюдать тенденцию возникновения новых типов учебных заведений в связи с повышением интереса к престижности получения высшего образования. Разрыв между требованиями, предъявляемыми высшими учебными заведениями к уровню знаний абитуриентов и реальными знаниями поступающих в вузы диктует необходимость открытия широкой сети инновационных учебных заведений на базе вузов. Главной задачей этих экспериментальных профильных учебных заведений является подготовка школьников к переходу в новую для них образовательную среду высшей профессиональной школы. Однако период адаптации при поступлении в данные учебные заведения имеет свои особенности и трудности, которые еще недостаточно изучены.

Поступив в лицей с углубленным изучением предмета, молодой человек сталкивается с рядом новых сложных проблем: адаптация к условиям учебы в лицее, к требованиям учебного процесса. На этом этапе учащиеся пытаются понять «куда я попал» и «кто меня окружает». Лицейист должен очень быстро сориентироваться и с новых позиций освоить способы и методы учебной деятельности, понять систему норм и правил, существующих в лицее, разработать свою систему ценностей по отношению к учебе и преподавателям. Для деятельности лицейистов в этот период характерна интенсивность функционирования психики, необычно высокое интеллектуальное и эмоциональное напряжение в процессе учебной деятельности (сдача экзаменов, зачетов, выполнение контрольных работ и т.д.). Доминирование жестких критериев социальной успешности и адаптации, ориентируемых в первую очередь на высокую успеваемость учащихся, приводит к развитию ригидного подхода старшеклассников своему будущему и вызывает неблагоприятное развитие личности в процессе адаптации. Осознание себя в старшем подростковом возрасте тесно связано с успешностью общения, как с учителями, так и со сверстниками. На наш взгляд, сформированность компетентности взаимодействия лицейистов со сверстниками и педагогами будет благоприятно влиять на уровень адаптации учащихся к лицейу. Под коммуникативной компетентностью понимается совокупность знаний, опыта, качеств, способностей человека, позволяющая эффективно выполнять коммуникативные функции [3; 4; 7; 10]. Поэтому исследование уровня коммуникативной компетентности и его взаимосвязи с уровнем адаптации учащихся лицейя с профильным обучением актуально, чему и посвящено данное исследование.

Для исследования нами был выбран лицей № 153 при Уфимском государственном авиационном техническом университете. Поступив в данное учебное заведение, молодые люди сталкиваются с рядом сложных проблем: более высокие требования по профилирующим предметам; ряд предметов ведут преподаватели вузов, которые отличаются манерой подачи учебного материала и требованиями, предъявляемыми к знаниям учащихся; изменяется качество и уровень общения среди самих учащихся. По результатам предварительного анкетирования, проведенного с учащимися лицейя, 73% испытывают трудно-

сти при адаптации к обучению в лицее.

В рамках исследования было обследовано 206 учащихся 10 классов лицея в возрасте 15–17 лет. Для диагностики адаптации была применена «Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда» (адаптирована А.К. Осницким в 1986 г.). Факторы коммуникативной компетентности исследовались по методике «Коммуникативной социальной компетенции» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов). Полученные данные обрабатывались с помощью линейной корреляции Пирсона и однофакторного дисперсионного анализа Фишера.

Результаты исследования социально-психологической адаптации показывают, что у учащихся лицея в основном выражен средний (76,9%), и высокий уровень (17,8%). Из чего можно сделать вывод о достаточно благополучной картине адаптации в данной выборке. Однако низкий уровень адаптации отмечен у 11 учащихся (5,3%) и этот факт требует изучения.

Методика «Коммуникативной социальной компетенции» позволяет исследовать восемь факторов коммуникативной компетентности. При рассмотрении первого фактора общительности– замкнутости (фактор А) было выявлено, что преобладает средний уровень (43,2%) и значительно выражен высокий уровень общительности (43,2%). Сопоставляя данный фактор с параметрами адаптивности по СПА, выявляется значимая на 1% уровне связь с адаптацией ($p=0,236$) и приятием других ($p=0,272$), а также значимая на 5% уровне связь с самоприятием ($p=0,175$). Исходя из целей нашего исследования, для дальнейшего анализа сравнивались показатели в группе с высокой и низкой адаптивностью и выявились следующие особенности, отраженные на рис. 1.

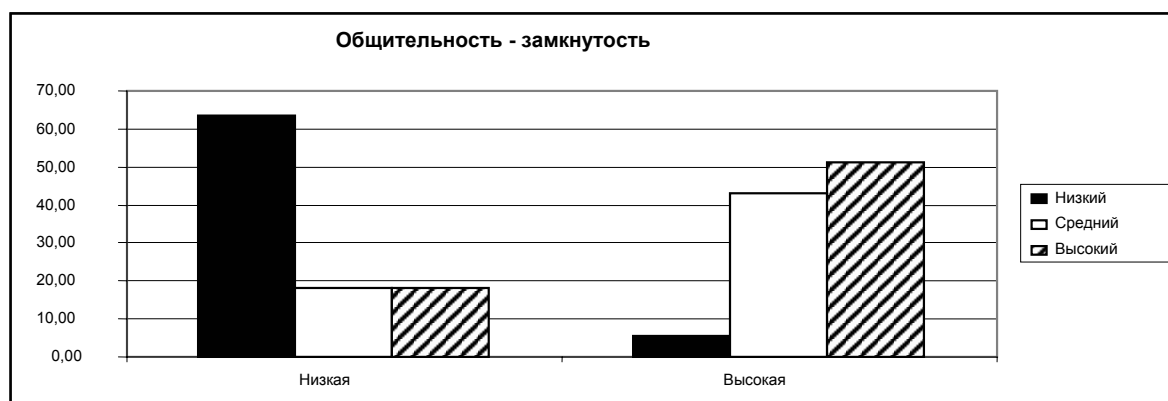


Рис. 1. Процентное соотношение уровней по фактору А лицеистов с низкой и высокой адаптивностью

Как видно по рис. 1, у учащихся с низкой адаптивностью явно преобладает низкий уровень по фактору А, который говорит о замкнутости (63,64%), а у учащихся с высоким уровнем преобладает средний (43,24%) и высокий (51,35%) уровни, что говорит о достаточной степени общительности.

Анализ уровня логического мышления (фактор В) выявляет преобладание среднего и высокого уровней и практическую не выраженность низкого уровня, что характеризует развитый уровень логического мышления, характерный именно для данной выборки.

Выявляется значимая на 5% уровне обратная связь этого фактора с эмо-

циональным критерием адаптивности ($\rho = -0,156$). То есть чем выше уровень логического мышления, тем учащимся труднее адаптироваться эмоционально к новой учебной ситуации, что говорит о том, что рациональная оценка жизненных ситуаций затрудняет учащимся эмоционально адаптироваться к ней. Вероятно, это связано с тем, что у учащихся, которые в школе являлись интеллектуальными лидерами и имели высокие оценки на первом этапе обучения в лицее резко снижается успеваемость в связи с более высокими требованиями по всем предметам.

Оценка эмоциональной устойчивости (фактора С) позволяет отметить, что средний показатель является преобладающим (47,6%), хотя высок уровень эмоционально устойчивых учащихся (тенденция к высокому 26,7% и высокий 13,6%). При рассмотрении взаимосвязи эмоциональной устойчивости с параметрами адаптивности по СПА, выявляется значимая на 1% уровне связь с адаптацией ($\rho = 0,291$), самопрятия ($\rho = 0,220$), эмоциональным комфортом ($\rho = 0,317$) и интернальностью ($\rho = 0,210$), а также значимая на 5% уровне связь с приятием других ($\rho = 0,167$) и обратная 5% связь с эскапизмом ($\rho = -0,166$). Обнаружено значимое на 1% влияние оценки адаптации учащихся в лицее на показатель эмоциональной устойчивости по однофакторному дисперсионному анализу Фишера ($F = 2,61$).

При этом, сравнивая выраженность данного фактора у лицеистов с высокой и низкой адаптивностью, выявляются закономерности, отраженные на рис. 2.



Рис. 2. Процентное соотношение уровней по фактору С лицеистов с низкой и высокой адаптивностью

По рис. 2 видно, что у учащихся с низкой адаптивностью явно преобладает средний уровень по фактору эмоциональной устойчивости (63,64%), значительно выражен низкий уровень (27,27%), что говорит о некоторой эмоциональной неустойчивости. Учащиеся с высоким уровнем адаптивности имеют высокий уровень эмоциональной устойчивости (62,16%).

По фактору Д (жизнерадостность – серьезность) у учащихся лица преобладает средний уровень (45,6%), т.е. в зависимости от ситуации большая часть учащихся могут быть и жизнерадостными, даже беспечными, а также быть и серьезными. Сопоставляя данный параметр с параметрами адаптивности по

СПА, выявляется значимая на 1% уровне связь с адаптивностью ($p=0,224$), самоприятием ($p=0,269$), приятием других ($p=0,331$) и эмоциональным комфортом ($p=0,215$). При рассмотрении фактора жизнерадостности – серьезности у лицейстов с низкой адаптивностью выявлено преобладание низкого (45,45%) и среднего (45,45%) уровней, что характеризует их выраженную серьезность. У лицейстов с высокой адаптивностью преобладает средний (48,65%) и высокий (40,54%) уровни, что характеризует преобладание жизнерадостности и в восприятии окружающего.

Анализируя чувствительность – рациональность (фактор К) – можно сказать, что достаточно много лицейстов-рационалистов (26,7%). В основном здесь представлен средний уровень (55,3%). По фактору К выявляется значимая на 5% уровне связь с таким параметром адаптации как приятие других ($p=0,138$). При рассмотрении данного фактора у лицейстов с разным уровнем адаптивности выявляется, что рационализм более представлен у лицейстов с низкой адаптивностью, а для лицейстов с высокой адаптивностью характерен средний уровень (64,86%).

Данные по фактору М (независимость – зависимость от группы) позволяют говорить о равной степени представленности обоих полюсов, с некоторым преобладанием среднего, т.е. среди лицейстов встречаются и те, кто ориентируются в большей степени на собственное мнение, и те, кто следует за общественным мнением.

По этому фактору выявляется значимая на 1% уровне обратная связь с адаптивностью ($p=-0,215$), самоприятием ($p=-0,191$), приятием других ($p=-0,306$) и эмоциональным комфортом ($p=-0,204$). Важно отметить, что для учащихся с низкой адаптивностью преобладает высокий (45,45%) и средний (36,36%) уровни, что говорит о преобладании независимости от группы, а у учащихся с высокой адаптивностью выражены средний (48,65%) и низкий (37,84%) уровни, т.е. у них существует зависимость от группы и более выраженная конформность.

По фактору Н (высокий и низкий самоконтроль) у учащихся более выраженным является средний уровень (58,7%), высокие оценки уровня самоконтроля имеют 31,6% учащихся. Это говорит о том, что учащиеся в основном умеют контролировать себя, подчиняться правилам. Причем чем выше самоконтроль, тем ниже показатель ухода от проблем и эта взаимосвязь значима на 5% уровне ($p=-0,163$). И в группе у учащихся с высокой адаптивностью, и в группе с низкой адаптивностью представлены в основном средний и высокий уровень самоконтроля.

Рассматривая последний фактор Р (склонность к асоциальному поведению), был выявлен низкий уровень (86,9%). Таким образом, лицейсты не склонны к асоциальным формам поведения.

Сопоставляя данный параметр с параметрами адаптивности по СПА, выявляется значимая на 1% уровне обратная связь с приятием других ($p=-0,215$) и на 5% уровне обратная связь с интернальностью ($p=-0,142$). Следовательно, чем меньше у учащихся лица склонность к асоциальному поведению, тем им легче принимать других людей и брать ответственность на себя. Также выявлена значимая на 5% уровне прямая связь с такими параметрами, как доминантность ($p=0,150$) и эскапизм ($p=0,142$). Таким образом, чем меньше у учащихся лица склонность к асоциальному поведению, тем у них меньше выражена до-

минантность и уход от проблем.

Обобщая результаты исследования, можно представить структуру коммуникативной компетентности учащихся с низкой и высокой адаптивностью, которую отобразим в виде лепестковой диаграммы (рис. 3), где внутренний круг, преобладание низкого уровня по фактору, 2 круга – нижнего и среднего уровней, 3 круг – среднего уровня, 4 круг – среднего и высокого уровней и 5 (внешний) круг – высокого уровня.

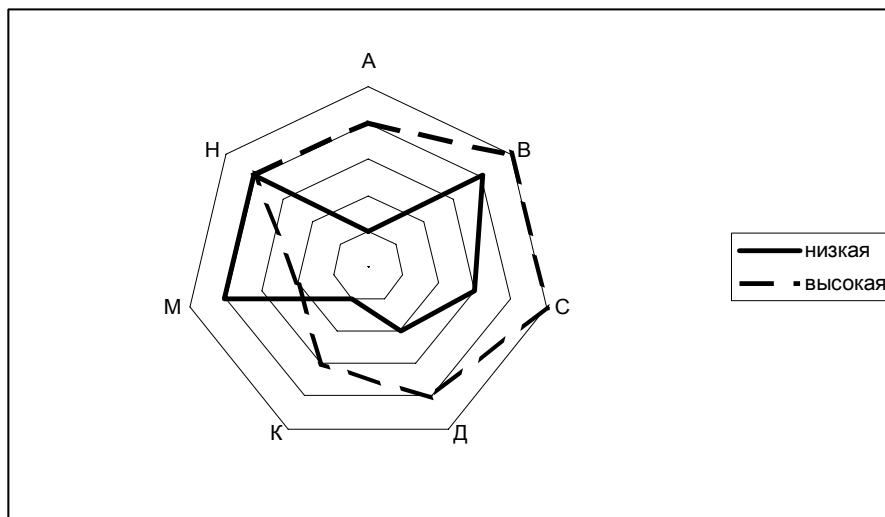


Рис. 3. Преобладание уровней по факторам коммуникативной компетентности лиц с низкой и высокой адаптивностью

На основании анализа данных, полученных в ходе исследования, мы получили достаточно развернутую структуру коммуникативной компетентности. Анализируя диаграмму, важно отметить, что для учащихся с высокой адаптивностью характерно в основном приближение к внешнему кругу, а для учащихся с низкой адаптивностью более выражено приближение к внутреннему кругу.

В структуру коммуникативной компетентности лиц с высокой адаптивностью входят: высокий уровень логического мышления и эмоциональной устойчивости, достаточно высокая степень общительности, жизнерадостности и самоконтроля, в равной степени наблюдается представленность чувствительности и рационализма и некоторая зависимость от группы.

В структуру коммуникативной компетентности лиц с низкой адаптивностью входят: достаточно высокий уровень логического мышления, независимости и самоконтроля, средний уровень эмоциональной устойчивости, достаточно сниженная жизнерадостность, низкая общительность, низкий уровень чувствительности (т.е. высокий уровень рационализма).

Более развернутый качественный анализ структуры коммуникативной компетентности учащихся с разным уровнем адаптации позволяет сделать следующие выводы:

– учащиеся с высоким уровнем адаптивности имеют и более высокий уровень общительности, что позволяет им легче устанавливать контакты в новых условиях в лицее, они, как правило, имеют достаточно развитые коммуникативные навыки и более открыты для общения;

– лицеисты с низким уровнем адаптивности соответственно имеют и более низкий уровень общительности. Поэтому у них возникают трудности в межличностных контактах, им труднее открыто выражать свои чувства и проблемы, поэтому они труднее адаптируются к окружающему обществу;

– уровень логического мышления лицеистов значимо не различается при разных уровнях адаптивности, что вполне объяснимо, так как существуют жесткие требования отбора в лицей, прежде всего по данному параметру;

– учащиеся с высокой адаптивностью более эмоционально устойчивы, т.е. они способны контролировать свои эмоции и предвидеть последствия своих поступков, выстраивать эмоционально ровные взаимоотношения со сверстниками и преподавателями;

– для категории лицеистов с низкой адаптацией характерна эмоциональная неустойчивость. Они более склонны к аффективным реакциям, более непредсказуемы в эмоциональных проявлениях, и, как следствие, у них чаще могут возникать конфликты. Все вышеперечисленное затрудняет адаптацию. Эти данные перекликаются со взглядами на природу адаптации К. Роджерса, который одним из критериев адаптивности выделил эмоциональный комфорт;

– такой уровень фактора коммуникативной компетентности, как жизнерадостность – серьезность существенно различается у учащихся с высоким и низким уровнем адаптации. Лицеисты с высоким уровнем имеют более высокий уровень жизнерадостности. Мы можем говорить о более позитивном восприятии мира, любые проблемы они воспринимают как потенциально разрешимые. Поэтому для них более характерны активные копинг-стратегии, что помогает им преодолевать трудности и в учебе и в жизни. Данный вывод соответствует взглядам на проблемы социальной адаптации личности, описанный в работах А.А. Реана, А.Р. Кудашева;

– учащиеся с низкой адаптивностью менее оптимистично относятся к жизни. Поэтому они переоценивают значение трудностей, испытывают значительное эмоциональное напряжение при неблагоприятных обстоятельствах, что может привести к уходу от проблем. Данные выводы подтверждаются мнением западноевропейского социолога Ф. Найдхарда, что для социально зрелой личности характерно наличие способности правильно понять свое окружение, свою среду, ее условия, проблемы и требования, а также свои шансы в ней;

– дальнейший качественный анализ такого фактора коммуникативной компетентности, как чувствительность – рациональность показывает существенные различия в структуре коммуникативной компетентности. Учащиеся, имеющие более высокий уровень чувствительности более восприимчивы к настроению и состоянию окружающих, что позволяет им лучше прогнозировать развитие событий и соответственно преобразовывать и свой внутренний мир (И.В. Сорокин);

– более рациональные учащиеся имеют более низкий уровень адаптации, так как ориентированы, прежде всего, на свои внутренние установки и ощущения и поэтому не столь гибко реагируют на изменения в ситуациях общения, учебных требованиях;

– анализ фактора Н (независимость – зависимость от группы) показывает, что учащиеся с высокой адаптивностью более ориентированы на принятие групповых норм, они легче идентифицируются с группой и поэтому быстрее адаптируются к новому классу, новым условиям и в целом к учебному заведению. Ли-

цеисты с низкой адаптивностью имеют более высокий уровень независимости от группы. Как следствие, их внутренние нормы и убеждения могут противоречить нормам группы или правилам лица, что может приводить к внутренним и внешним конфликтам, что в конечном счете затрудняет адаптацию.

-отсутствие различий в уровнях самоконтроля у групп с разным уровнем адаптивности обусловлен особенностью выборки. Как правило, лицеисты имеют сформированные навыки учебной деятельности, что предполагает высокий уровень самоконтроля и самодисциплины.

Проведенный анализ позволяет комплексно подходить к проблеме повышения адаптации исходя из выявленных различий в структуре коммуникативной компетентности. Полученные результаты позволяют разрабатывать и проводить работу по психологическому сопровождению учащихся в период адаптации дифференцированно, с учетом их особенностей.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник. – М.: Изд-во МГУ, 1988.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1998.
3. Бодалев А.А. Психология личности. – М.: Изд-во МГУ, 1988. С. 188–190.
4. Буртовая Н.Б. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Томск, 2004.
5. Дьяченко, Кандыбович. Психология высшей школы. – БГУ, 1981.
6. Венгер А.Л., Десятникова Ю.М. Групповая работа со старшеклассниками, направленная на их адаптацию к новым социальным условиям // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. С. 25–33.
7. Коломинский Я.Л. Алгоритмы общения // Популярная психология: хрестоматия / Сост. В.В. Мироненко. – М.: Просвещение, 1990.
8. Кудашев А.Р. Управленческая адаптация государственных служащих: личностно-ролевые аспекты. – Москва–Уфа: РИО БАГСУ, 1997. – 135 с.
9. Кудашев А.Р. Управленческая адаптация: личностно-ролевой подход: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. – СПб., 1999.
10. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984.
11. Нальчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, методы, стратегии). – Ереван: Изд-во АН Арм. ССР, 1888. – 263 с.
12. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
13. Пейсханов Н.М. Закономерности динамики психических явлений. – Казань: Изд-во КГУ, 1984. – 235 с.
14. Психология подростка / Под ред. Реана А.А. – СПб.: Прайм – Еврознак, 2006. С. 169–176.
15. Реан А.А., Коломенский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер Ком, 1999.
16. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. – СПб.: Прайм – Еврознак, 2006. – 54 с.
17. Сорокин И.В. Социально-профессиональная адаптация учащихся профессионального образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Калуга, 2003. С. 7.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация: Статья посвящена проблеме изучения индивидуально-типологических особенностей восприятия организационной культуры. Рассмотрены четыре основные характеристики организационной культуры: дистанция власти, избегание неопределённости, мужественность – женственность, индивидуализм – коллективизм (методика Г. Ховштеде). В качестве индивидуально-типологических особенностей личности мы исследовали: пол, возраст, темперамент, коммуникативные способности, мотивацию, локус контроля.

Ключевые слова: лидерство, экономическая психология, стиль управления организацией, психологические качества руководителя коммерческой организации.

N. Sulim

INDIVIDUAL-TYOPOLOGICAL CHARACTERISTICS PERCEPTION OF ORGANIZATIONAL CULTURE

Abstract: In article we consider the problem of independent research of typological-psychological characteristic perception of organizational culture. Four behavior of organizational culture is consider: a distance to power, a avoidance vagueness, a manhood – womanhood, a individualism – collectivism (method of G.Hofshtede). We investigated of typological-psychological characteristic of personality: a sex, an age, a temperament, a communicative characteristic, a motivation, a locus control.

Key words: leadership, economic psychology, management style organization, the psychological qualities of leadership business orgnaizatsii.

Современная психологическая наука и практика становятся всё более востребованными в сфере эффективного управления. Социально-психологические процессы всё больше используются для повышения уровня управляемости организации и решения многих организационных проблем. В настоящее время одной из таких проблем является целенаправленное воздействие на процесс восприятия работниками организационной культуры компании. В России необходимость обращения к данному вопросу очевидна. Это связано с осознанием того влияния, которое культура оказывает на успех и эффективность деятельности организации в целом. Проведенные в начале 80-х годов исследования (Deal, Kennedy, 1982; Peters, Waterman, 1982) показали, что процветающие компании отличаются высоким уровнем культуры, которая формируется в результате продуманных усилий, направленных на развитие духа организации. [1; 112].

В нашей стране актуальность исследования индивидуально-типологических особенностей восприятия организационной культуры определяется кардинальными изменениями в политической и социально-экономической сферах, влияющих на характер отношений между организацией и человеком. Все большее число исследователей склоняются к тому, что программы формирования корпоративного духа и корпоративной системы ценностей позволяют усилить управленческое воздействие, активизировать процессы самоорганизации

путем привлечения работников к управлению [2; 4]. Культура является одной из важнейших составляющих работы любой компании и может быть мощным инструментом при создании настроения персонала на высокую производительность и качество в работе.

Наиболее универсальные характеристики организационной культуры по мнению Г. Хофштеде, включают в себя такие показатели, как: дистанция власти, избегание неопределенности, коллективизм – индивидуализм, мужественность – женственность, долгосрочность временной ориентации. Дистанция власти – это степень неравенства между статусами, которую участники отношений считают нормальной, избегание неопределенности отражает, насколько люди толерантны к неопределенности, насколько они сконцентрированы на сегодняшнем дне, мужественным культурам свойственно четкое полоролевое разделение, а коллективистским – ориентация на групповые нормы и распределение ответственности [2; 45].

В целом организационная культура представляет собой совокупность убеждений, отношений, норм и ценностей, которые задают общие рамки поведения работников, согласующиеся со стратегией организации [3; 194].

Таким образом, поведение членов организации строится на основе познания организации. В русле парадигмы *«организационного социального познания»* организационную культуру можно интерпретировать как результат восприятия и понимания членами организации своего социального и материального окружения, ценностей, фигурирующих в нём, установок и норм общения. [4; 171].

При этом культура компании может рассматриваться как некий психологический образ, складывающийся у сотрудников организации в результате её восприятия. «Образ организационной культуры» представляет собой совокупность представлений сотрудников о тех процессах, которые протекают в организации, и предстаёт перед каждым её членом как определённая социальная реальность. В дальнейшем этот образ начинает играть регулятивную роль, поскольку опосредует поведение членов организации и позволяет им достичь организационных целей.

Поскольку процесс восприятия активен, а не пассивен, можно сказать, что в ходе социального познания организационной культуры индивид конструирует социальный мир. А «конструирование» окружающего мира, в том числе и культуры компании, членами организации происходит в ходе ежедневного взаимодействия и общения с руководителем и коллегами в группе.

Отражение человеком действительности всегда оказывается опосредованным особенностями, которые характеризуют этого человека как личность, как субъекта труда и общения [5; 56].

В настоящее время проблема восприятия культуры сотрудниками компании требует знания руководителем индивидуальных особенностей работников. Найти выход при решении этой проблемы помогает личностный подход, основанный на понимании личности как устойчивого сочетания индивидуально-психологических особенностей конкретного человека, обуславливающих типичность и постоянство его реакций, поведения, отношений.

Знание индивидуальных особенностей сотрудника, а также оценка специфики его восприятия культуры компании позволяет руководителю прогнозировать его деятельность и поведение в конкретных ситуациях. На этой основе

можно оказывать влияние на формирование желаемого образа культуры как на личностном уровне, так и на групповом уровнях воздействия.

Восприятие организационной культуры представляется целесообразным рассматривать в контексте понятия *менталитета*, как интегральной характеристики представителей той или иной культуры, организационной, социальной или профессиональной группы, отражающей своеобразие их видения и понимания мира, а также специфику реагирования на него [6; 113].

Относительно русского национального характера философ Н.А. Бердяев писал: «Два противоположных начала легли в основу формации русской души: народная, языческая стихия и аскетически монашеское православие». Общинность, массовость, преобладание эмоциональной веры над другими компонентами психики, доминирование иррациональности, неспособность к размеренному «плановому» труду и, напротив, склонность к мобилизационным порывам до сих пор имеет место в национальной психологии – что находит своё отражение и при восприятии культуры компании.

Рассмотрим более детально демографические и индивидуально-психологические особенности восприятия культуры членами организации.

Природные особенности мужчин и женщин находят яркое проявление в профессиональной деятельности. Поэтому одни и те же производственные условия, отношение руководства, требования к содержанию труда и другие факторы никогда не будут восприняты и поняты каждым полом одинаково.

На основе исследований А.В. Чернобровкиной, можем сказать, что, представители обоих полов ожидают социального одобрения за поведение, соответствующее своей традиционной гендерной роли [7; 30]. Для *мужчин* наиболее значимо наличие возможностей для продвижения по службе, требование хорошо оплачиваемой работы, наличие возможностей обучения и повышения квалификации; успех для них значит больше, чем качество жизни. Для *женщин* наиболее значимыми являются работа в дружеской атмосфере, возможность оставаться на данном рабочем месте так долго, как этого хочется, наличие приемлемых условий труда, хорошие отношения с руководством и коллегами; для них качество жизни является более значимым, чем профессиональный успех.

У мужчин восприятие организационной культуры более целостное, у женщин – более детальное. Мужчины больше внимания обращают на смысл, суть сообщения, ситуации, а женщины – на детали, особенности. Поэтому любая производственная ситуация или решение принимаются и понимаются ими по-разному.

Кроме того, у мужчин и женщин разная содержательная структура мотивации производственной деятельности. Так, для мужчин главным в отношении к работе является содержание труда: разнообразие, творческий характер, общественная значимость работы; для женщин – условия труда: заработная плата, отношения в коллективе, близость к дому. «Усиление» соответствующих характеристик производственной деятельности усиливает и мотивацию сотрудников мужского и женского пола, способствует эффективности их труда.

Все физиологические, психологические и социологические характеристики и особенности человека подвержены *возрастным* изменениям. Мы выделяем группы сотрудников по возрасту, в зависимости от степени адаптации к профессиональной деятельности в организации. До 35 лет – мы рассматриваем

как процесс адаптации к производственной деятельности; после 35 – как процесс интеграции в профессиональной сфере.

Сотрудники до 35 лет характеризуются накоплением профессионального опыта. В этот период член организации отличается активностью, высокой работоспособностью, стремлением сделать карьеру и хорошо зарабатывать, проявлением интереса к инновациям, наличием потенциала для дальнейшего профессионального обучения, отсутствием выраженных стереотипов мыслительной деятельности. При этом у него отсутствует развёрнутый жизненный и профессиональный опыт, и часто характерно проявлением излишней амбициозности и некоторой резкости (даже конфликтности) в общении и деловых взаимодействиях.

В период интеграции (36–60 лет) сотрудник компании уже адаптировался к профессиональной деятельности, что часто характеризуется высокой работоспособностью, присутствием развёрнутого жизненного опыта, профессиональным мастерством и социальным статусом в организации. При этом к 50–60 годам у сотрудников может проявляться повышенная раздражительность и критичность в коммуникациях. Также в этом возрасте происходит эмоциональное «смягчение» мужчин (проявление терпимости, стремления помочь, поддержать) и «эмоциональной жёсткости» женщин (сдержанность, решительность, соперничество), откладываяющие свой отпечаток на восприятие ими организационной культуры.

Но кроме данных факторов имеют место и другие врождённые характеристики человека, которые следует рассматривать в системе. Следующей особенностью человека, требующей рассмотрения в контексте восприятия культуры организации, является темперамент.

Согласно представлениям В.М. Русалова, темперамент следует рассматривать «как совокупность таких психических черт, признаков и свойств человека, которые возникли в результате обобщения динамических формальных характеристик, выступающих как проявление психической деятельности под влиянием устойчивых индивидуально биологических детерминант [10; 192].

Согласно Г. Айзенку, тип темперамента представляет собой один из четырёх квадратов при пересечении двух ортогональных шкал: 1) экстраверсия – интроверсия; 2) эмоциональная стабильность – лабильность. Первая шкала характеризует индивидуально-психологическую ориентацию индивида со стороны «открытости – закрытости» внешнему миру. При восприятии культуры организации принято считать, что экстравертам свойственны общительность, импульсивность, гибкость поведения, инициативность и высокая социальная адаптивность. Интровертам присущи – замкнутость, социальная пассивность, склонность к самоанализу и затруднения к социальной адаптации.

Вторая шкала характеризует человека со стороны его эмоциональной устойчивости – неустойчивости. Эмоционально устойчивые люди при восприятии культуры компании, не склонные к беспокойству, устойчивы по отношению к внешним воздействиям, склонны к лидерству. Эмоционально нестабильные – чувствительны, эмоциональны, тревожны, склонны болезненно переживать неудачи [11; 57].

Таким образом, такая индивидуально-психологическая характеристика личности, как темперамент, лежит в основе формирования эмоциональных, волевых, отчасти интеллектуальных черт характера и, как следствие, опреде-

ляет восприятие человеком организационной культуры, обуславливая индивидуальный стиль его профессиональной деятельности.

Важной психологической характеристикой человека, влияющей на восприятие им культуры организации, является навык коммуникации.

Коммуникация представляет собой обмен идеями, мнениями и информацией посредством символов или действий [12; 259]. Именно коммуникация является тем связующим звеном, на котором формируется культура организации. Через процесс общения с другими людьми сотрудник проходит инкультурацию в организации, усваивает её ценности и нормы поведения. Только через общение индивид может соотносить своё поведение с действиями других членов организации, формируя вместе с ними особую культуру.

Особенно важно быть успешным коммуникатором руководителю, так как именно он являются источником ценностей, норм и традиций в организации. Почти 80% рабочего времени менеджеры тратят на процесс общения [12; 260]. Анализируя и передавая информацию, получая обратную связь, руководитель планирует, организует, контролирует и мотивирует подчинённых. Своим поведением, действиями, высказываниями он культивирует те ценности культуры, которые закладываются в её основе.

Кроме врождённых и психологических особенностей, а также умений и навыков на восприятие сотрудником культуры организации оказывает огромное значение внутренняя мотивационная сфера личности, которая формируется в процессе социализации человека. Мотивационная сфера включает в себя систему потребностей, мотивов, отношений, моральных норм и жизненных ценностей.

Мотивация представляет собой процесс воздействия внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека к деятельности, направляющих и поддерживающих его поведение [13;65].

Мотивация как осознанное, внутреннее побуждение индивида к активности является основным «приводным ремнём» культуры компании. Именно мотивация способна в ряде случаев усилить, ослабить или полностью компенсировать восприятие культуры каждым членом организации.

Мотивация может быть внешней и внутренней. Внешняя мотивация – система санкций и подкреплений. Внутренняя мотивация – это индивидуальные мотивы и цели, которые побуждают человека к деятельности. Повлиять на внутреннюю мотивацию человека организация не может, поэтому её задача – создать такую систему внешней мотивации, которая бы отвечала индивидуальным потребностям и желаниям работников.

Большое значение на восприятие культуры и поведение сотрудника в организации оказывают особенности построения основания (мотива) с опорой на свои усилия или же на внешние обстоятельства, случай. Этот аспект мотивации рассмотрен Дж. Роттером (1954) в его концепции о внутреннем и внешнем локусе контроля (внешнего и внутреннего контроля подкрепления) [13; 184]. При внутреннем локусе контроля (интерналы) индивид считает, что достижение успеха зависит от него самого, при внешнем локусе контроля – от внешних обстоятельств или случайности (экстерналы).

Данные психологические особенности личности непосредственно влияют на восприятие сотрудником образа компании, где одно и тоже подкрепляющее событие (желательное последствие действий) может вызывать у экстерналов

и интерналов различные реакции. Так, экстерналы воспринимают компанию в позитивном свете, если там есть система поощрения. На восприятие же организационной культуры интерналами система поощрений в компании не оказывает должного влияния.

Процесс восприятия организационной культуры, основанный на принятии индивидом её целей, мотивов и ценностей организации находит своё выражение в установках личности на работу, важнейшей из которых в профессиональной деятельности является удовлетворённость трудом.

Удовлетворённость трудом представляет собой установку на позитивное эмоциональное состояние, вследствие оценки своей работы и производственного опыта, которое является результатом восприятия самим работником удовлетворения в организации важных для него потребностей [14; 119].

Положительная установка определяет конструктивное поведение человека в организации, негативная по отношению к труду установка указывает в большей степени на деструктивное поведение – недобросовестное выполнение своих функциональных обязанностей, прогулы и увольнение.

Но, несмотря на изначальную установку восприятия работы, удовлетворённость трудом в течение работы в организации может меняться. Установки формируются в течение длительного времени, поэтому чувство удовлетворения динамично развивается по мере изменений в сознании человека через его окружение.

С целью изучения индивидуально-типологических особенностей восприятия организационной культуры нами было проведено эмпирическое исследование. Исследование проводилось на базе промышленного предприятия. Выборку составили 214 руководителей и специалистов в возрасте от 20 до 56 лет.

В результате был выявлен значительный ряд связей между индивидуально-типологическими особенностями личности и параметрами организационной культуры. Все указанные связи значимы не менее, чем на 5% уровне значимости.

Так, была обнаружена обратная связь между экстраверсией, нейротизмом и дистанцией власти и прямые связи между нейротизмом, с одной стороны, и избеганием неопределённости и коллективизмом как параметрами культуры организации, с другой.

Полученные данные свидетельствуют о том, что чем более сотрудник напуган на других людей и своё внешнее окружение, и чем более он эмоционально неустойчив, – тем менее он чувствует дистанцию власти в компании. Кроме того, эмоционально неустойчивые люди склонны к конформности, стремятся к дружеским отношениям в коллективе и избегают любой неопределённости в профессиональной деятельности.

Прямые связи были установлены также между социально-психологической компетентностью индивида, с одной стороны, и дистанцией власти, коллективизмом и женственностью как параметрами организационной культуры – с другой стороны. Полученные результаты говорят о том, что чем выше гибкость человека в общении, чем разнообразнее у него перечень готовых форм социального контакта, тем более он ориентирован на дружеские, тёплые взаимоотношения с коллегами, бесконфликтное общение, на демократические отношения с руководителем и хорошие условия труда.

Интересна, на наш взгляд, полученная прямая связь между стремлением

к конформности с избеганием неопределенности, коллективизмом, и обратная связь с женственностью. Так, у сотрудников, стремящихся не выделяться и быть «как все», ориентированных на дружеские отношения есть намерение избегать неопределённости в их работе, и выражена потребность в чётких заданных рамках поведения. При этом интересно, что конформисты не выразили желания оставаться на данном рабочем месте, так долго, как им хочется. Это, вероятно, связано с их внутренней установкой на возможность приспособления к любому коллективу и любому стилю руководства.

Было выявлено, что чем более человек ориентирован на гармоничные, бесконфликтные отношения, взаимопомощь, на понимание со стороны руководства и приемлемые условия труда, тем менее он склонен к переживанию состояния фрустрации.

Среди темпераментальных характеристик наиболее значимой характеристикой является социальная пластичность, которая имеет обратную связь с дистанцией власти, избеганием неопределенности и коллективизмом. Данные говорят о том, что сотрудники, имеющие разнообразные коммуникативные программы, легко переключаясь с одного предмета деятельности на другой, не желают работать в строго определённых рамках, по инструкции. Такие люди ориентируются на определённую самостоятельность в профессиональной деятельности и стремятся к сокращению дистанции власти с руководителем.

Была обнаружена обратная связь между интернальным локусом контроля и избеганием неопределенности, коллективизмом и женственностью, как параметрами культуры организации. Результаты свидетельствуют о том, что человек, считающий, что достижение успеха зависит от него самого, может спокойно работать в состоянии неопределённости и стремится иметь большую свободу в организации своей деятельности. Такие люди склонны к дистанцированности в общении при сохранении благоприятных отношений с коллегами и руководством.

Таким образом, можем сказать, что организационная культура рассматривается как некий психологический образ, складывающийся у членов организации в результате её восприятия и предстающий перед каждым сотрудником, как определённая социальная реальность, опосредующая его поведение. «Конструирование» культуры компании членами организации происходит в ходе ежедневного взаимодействия и общения в группе в процессе деятельности. Выделяется ряд индивидуально-типологических феноменов, освещающих психологический контекст изучения культуры компании.

При этом индивидуальность каждого члена организации обуславливает разное восприятие культуры и позволяет адаптироваться к имеющимся организационным условиям. На процесс восприятия организационной культуры влияют психофизиологические и возрастные особенности работников, половая принадлежность, коммуникативная компетентность, мотивационная направленность и доминирующие установки на работу.

Зная индивидуально-типологические особенности восприятия личностью культуры компании, руководителю легче организовать оптимальные условия деятельности каждого конкретного работника. А особенно важно удовлетворение в организации значимых для работников потребностей, усиление их идентификации с профессиональной ролью, подразделением или организацией в целом, обеспечивающее высокую степень приверженности своей компании.

Литература

1. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: Из-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
2. Вопросы психологии; 2002. – №3. С. 73.
3. Грошев И.В., Емельянов П.В., Юрьев В.М. Организационная культура. – М.: Юнити-Дана, 2004. – 288 с.
4. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
6. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
7. Кабаченко Т.С. Психология управления. Учебное пособие. М.: Российское педагогическое общество, 1997. – 324 с.
8. Межличностное восприятие в группе / Под ред. Г.М. Андреевой, А.Н. Донцова. М.: Из-во Моск. ун-та, 1981. – 295 с.
9. Сафонова Ж.В. Социально-психологические особенности женщин, успешных в карьере: Автореф. ... дис. канд. психол. наук. СПб., 1999.
10. Ольшанский Д. В. Психология масс. – СПб.: Питер, 2001. – 368 с.
11. Организационное поведение: Учебник для вузов / Под ред. Г.Р. Латфуллина, О.Н. Громовой. – СПб.: Питер, 2004. – 432 с.
12. Организационная психология / Сост. и общая редакция Л.В. Винокурова, И.И. Скрипюка. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.
13. Психология менеджмента: Учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2004. – 639 с.
14. Соломанидина Т.О. Организационная культура компании. – М.: ООО Журнал «Управление персоналом», 2003. – 456 с.

ЗАВИСИМОСТЬ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИСТАНЦИИ ОТ ЭТНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация: Данная статья посвящена исследованию, цель которого – взаимосвязи компонентов структур социальных представлений об управленческих отношениях и компонентов психологической дистанции между руководителем и подчиненным в разных этнических группах. В ходе исследования основная гипотеза получила подтверждение, что позволило сделать выводы о связи и влиянии этнической культуры на социальные представления.

Ключевые слова: этнопсихология, социальные представления, психологическая дистанция, этнические группы, психология управления.

E. Balashova

DEPENDENCE OF SOCIAL NOTIONS AND STEREOTYPES OF MANAGEMENT RELATIONSHIPS AND PSYCHOLOGICAL DISTANCE ON ETHNIC CULTURE

Abstract: The present article outlines the investigation, which aim was to discover the correlations between the components of social notions structure and the components of psychological distance between managers and subordinates in different ethnic groups. During the investigation the main hypothesis was verified. It allowed drawing several important conclusions about connection and ethnic culture's influence on social notions and stereotypes.

Key words: ethnic psychology, social perception, psychological distance, ethnic groups, the psychology of management.

Россия всегда была и остается многонациональным государством. Политические, экономические, социальные и другие изменения в обществе заставляют по-новому посмотреть на отношения руководства и подчинения. Все больше внимания уделяется кадровым вопросам и вопросам управления персоналом в организациях различного уровня.

В современной психологии управления проведено немало исследований, посвященных изучению влияния психологических и социально-экономических факторов на особенности отношений руководства и подчинения. При этом до сих пор в недостаточной степени учитываются этнопсихологические характеристики отношений руководства и подчинения. На это, в частности, указывает А.Л. Журавлев: «Социальными психологами четко осознается то, что в совместной трудовой деятельности проявляются этнопсихологические характеристики ее участников, однако при этом нет фундаментальных исследований по этому вопросу» [1]. Значительность роли межэтнических отношений и их влияния на социальные процессы отмечает в своих работах и О.Е. Хухлаев [2].

Принято выделять различные модели управления: американскую, японскую, немецкую, финскую [3], поэтому с этой точки зрения правомерно говорить и об особой российской модели управления.

Это с неизбежностью делает актуальными ряд вопросов: «Как этничес-

кая культура влияет на процесс управленческого взаимодействия? Что универсально и что специфично во влиянии этнической культуры на отношения руководства и подчинения?»

Таким образом, изучение проблемы влияния этнической культуры на отношения руководства и подчинения является одной из наиболее перспективных на сегодня, как в теоретическом, так и в практическом планах.

Промежуточным звеном, находящимся между этнической культурой и реализацией управленческого взаимодействия, являются социальные представления об отношениях руководства и подчинения. Именно их посредством этническая культура может обуславливать вариативность специфики отношений руководства и подчинения в разных этнических группах. Поэтому одним из способов исследования влияния этнической культуры на отношения руководства и подчинения может служить изучение различий в социальных представлениях об отношениях руководства и подчинения в разных этнических группах.

В ходе исследования мы поставили цель выявить взаимосвязи компонентов структур социальных представлений об управленческих отношениях и компонентов психологической дистанции между руководителем и подчиненным в разных этнических группах.

Объектом нашего исследования выступают русские и татары из числа госслужащих. Общий объем выборки составил 250 человек.

В выборку русских вошло 79 мужчин и 46 женщин, в выборку татар – 70 мужчин и 55 женщин. Однофакторный дисперсионный анализ показал, что фактор пола не оказывает статистически значимого влияния на социальные представления испытуемых об отношениях руководства и подчинения. При этом фактор этнической принадлежности показал статистически значимое влияние на социальные представления об отношениях руководства и подчинения, то есть обуславливал значительную часть их дисперсии. Таким образом, фактор пола не оказывает достаточно сильного влияния на социальные представления о руководстве и подчинении в пределах одной этнической группы и, следовательно, небольшой асимметрией выборки по данному признаку можно пренебречь.

Выборка формировалась исключительно из числа госслужащих, чтобы нивелировать влияние фактора корпоративной культуры, которая может сильно различаться в разных коммерческих структурах.

В качестве модельных групп для исследования были отобраны русские и татары. Выбор данных этнических групп обусловлен, в том числе тем, что эти две группы максимально отличаются между собой по культурным характеристикам, в то же время максимально нивелировано влияние других побочных факторов.

В рамках нашего исследования нами была выдвинута гипотеза о том, что между представителями разных этнических групп существуют различия в социальных представлениях об управленческих отношениях и в структурах психологических дистанций между руководителем и подчиненным. При этом социальные представления об управленческих отношениях в этнических группах связаны со структурами психологических дистанций между руководителем и подчиненным.

Для сбора эмпирических данных применялись следующие методики:

1. Модифицированный вариант анкеты Е.Н. Резникова.
2. Опросник А.Л. Журавлева и А.Б. Купрейченко, направленный на оценку психологической дистанции между руководителем и подчиненным [4].
3. Опросник Г. Хофстеда, направленный на исследование производственных ценностей, позволяющих выявить измерение культур [5].

Математико-статистический анализ осуществлялся при помощи программного пакета «Статистика 5.0» и SPSS 9.0. При обработке данных рассчитывались дескриптивные статистики. Использовались следующие методы анализа: корреляционный, факторный, для выявления различий – U-критерий Манна–Уитни.

Достоверность результатов исследования обеспечивается глубоким теоретическим анализом, методической проработанностью проблемы, репрезентативностью выборки и использованием адекватных методов математической статистики.

В ходе нашего исследования нам необходимо было установить – есть ли различия в социальных представлениях об отношениях руководства и подчинения у представителей разных этнических групп, а затем определить – связаны ли они с психологической дистанцией. Здесь нужно упомянуть, что у кросс-культурной психологии как науки есть две основные цели – поиск уникальных этнопсихологических особенностей в каждой этнической группе и универсалий, свойственных всем этническим группам. Во всех этнических группах есть универсальные элементы – такие, как праздники, гостеприимство, суды и, естественно, управленческие отношения. Но проявляются эти универсальные элементы в каждой этнической группе по-своему [6]. Поэтому цель нашей работы заключалась в том, чтобы понять – как связана этническая культура с отношениями руководства и подчинения – какова природа этой связи? Основным итог исследования будет заключаться в построении универсальной прогностической модели, которая бы была переносима и на другие этнические группы.

Мы исходим из того, что культурные нормы оказывают влияние на формирование социальных представлений об управленческих отношениях, обуславливая их различия в разных этнических группах. Социальные представления, в свою очередь связаны с реально формирующимися психологическими отношениями между руководителем и подчиненным. В качестве эмпирического референта отношений между руководителем и подчиненным в своей работе мы принимаем психологическую дистанцию. Таким образом, возникает вопрос – каковы межэтнические различия в социальных представлениях управленческих отношениях и психологической дистанции между руководителем и подчиненным и связаны ли между собой данные конструкты?

Основная задача начального этапа анализа эмпирических данных состояла в выявлении различий в социальных представлениях об отношениях руководства и подчинения между представителями разных этнических групп. В результате мы выявили, что между подчиненными из русских и татар довольно много различий в их социальных представлениях об отношениях руководства и подчинения.

В соответствии с социальными представлениями русских отношение русского начальника к подчиненному характеризуется большей доброжелательностью, демократичностью, ответственностью, чуткостью, чем в социальных представлениях татар. Что касается татар, то их социальные представления

указывают на то, что в их этнической группе отношения руководителя к подчиненному характеризуются большей уважительностью, сдержанностью, требовательностью, чем у русских.

Результаты статистического анализа указывают на то, что в восприятии подчиненных-русских отношение подчиненного к начальнику в большей степени, чем у подчиненных-татар, демократические, откровенные, с большим достоинством, более требовательные, чуткие. Отношение подчиненных-татар, в соответствии с их социальными представлениями, в большей степени, чем у русских, характеризуется уважительностью, доброжелательностью, вежливостью.

Кроме того, в ответах подчиненных из обеих этнических групп больше различий, чем в ответах руководителей. Это свидетельствует о том, что опыт руководства нивелирует влияние этнической культуры на процесс управления и несколько унифицирует социальные представления об управленческих отношениях в разных этнических группах.

Задачей следующего этапа анализа эмпирических данных являлось сравнение факторных структур социальных представлений об отношениях руководства и подчинения в группах русских и татар. Для решения этой задачи использовался факторный анализ тех разделов анкеты, которые направлены на выявление социальных представлений об отношении руководителя к подчиненному и подчиненного к руководителю.

Факторный анализ социальных представлений об отношениях руководства и подчинения показал, что в этнических группах русских и татар эти структуры отличаются. Структура социальных представлений об отношении руководителя к подчиненному среди русских представлена факторами, которые в первую очередь направлены на оценку того, как руководитель будет взаимодействовать с подчиненными. Что касается структуры социальных представлений об отношении подчиненного к руководителю, то в данном случае факторы составлены социальными представлениями, позволяющими судить о том, насколько подчиненный будет легко управляем и неконфликтен.

Факторная структура социальных представлений об отношении руководителя к подчиненному среди татар указывает на то, что татары оценивают в первую очередь то, как руководитель будет взаимодействовать с коллективом в целом, насколько он сможет поддерживать сплоченность всего коллектива. Структура социальных представлений об отношении подчиненного к руководителю у татар представлена факторами, которые позволяют судить, насколько подчиненный будет прилагать усилия, чтобы наладить хорошие отношения с руководителем и насколько он будет открыт в отношениях.

Мы склонны предполагать, что данные факторы представляют собой имплицитную этнически детерминированную систему оценки, с помощью которой оценивается руководитель и подчиненный в исследованных этнических группах. То есть, можно сказать, что выявленные факторы представляют собой группы социальных представлений, объединенных в основные критерии, с помощью которых оцениваются в исследованных этнических группах руководители и подчиненные.

В данной связи возникает основной вопрос исследования – как связаны социальные представления об отношении руководства и подчинения с реальными отношениями к таким социальным объектам, как руководители и под-

чиненные? В качестве референта данных отношений в исследовании выступила психологическая дистанция.

А.Л. Журавлев и А.Б. Купрейченко отмечали, что существуют групповые и индивидуальные особенности структур психологической дистанции. «Как и любое психологическое явление, структура психологической дистанции является достаточно гибким и динамичным явлением» [7]. Подтверждение этому мы наблюдали на примере разных структур психологических дистанций руководителя по отношению к подчиненному и подчиненного по отношению к руководителю в группах русских и татар. Выявление взаимосвязей между факторными структурами социальных представлений об отношениях руководства и подчинения и факторными структурами психологических дистанций в отношениях руководитель – подчиненный и подчиненный – руководитель показало, что компоненты социальных представлений об отношениях руководства и подчинения взаимосвязаны с компонентами психологической дистанции, причем в обеих этнических группах. Однако структуры взаимосвязей в этнических группах несколько отличаются.

Итоговый анализ работы был направлен на рассмотрение того, как в обеих этнических группах связаны сходные и различные социальные представления с компонентами психологической дистанции. Из таблицы видно, что даже схожие компоненты социальных представлений об управленческих отношениях у русских и татар по-разному связаны с психологической дистанцией между руководителем и подчиненным.

Важно отметить, что какие бы этнические группы не изучались, всегда есть универсальные и специфические особенности в формировании отношений руководства и подчинения в разных этнических группах. Данная работа была направлена, прежде всего, на поиск универсалий, однако, конечно же, выявлены и некоторые специфические различия, которые могут «всплывать на поверхность», когда идет сопоставление групп, сходных по своим этнопсихологическим характеристикам с изучаемыми группами. Те явления, которые воспроизводятся на обеих группах, мы считаем универсальными, а те явления, которые отличаются по своей природе в группах русских и татар – относим к специфическими.

Таким образом, нами были выявлены следующие универсальные явления.

1. В разных этнических группах фактор этнической принадлежности обуславливает наибольшее количество различий в социальных представлениях об отношениях руководства и подчинения.

2. У руководителей этническая принадлежность играет меньшую роль в формировании отношений руководства и подчинения, чем у подчиненных. Соответственно у подчиненных культурные нормы в большей степени детерминируют социальные представления об управленческих отношениях, чем у руководителей из разных этнических групп.

3. Факторные структуры социальных представлений об управленческих отношениях, а также структуры социальных дистанций между руководителем и подчиненным в рассмотренных этнических группах преимущественно различны.

4. В разных этнических группах схожие компоненты социальных представлений об управленческих отношениях связаны с различными компонентами психологической дистанции в отношениях подчиненного и руководителя.

Кроме того, мы обнаружили и ряд специфических для групп русских и татар явлений.

1. Русские в социальных представлениях делают акцент на то, как руководитель взаимодействует с подчиненными, а татары – насколько он способен поддерживать хороший психологический климат в коллективе.

2. В факторной структуре психологической дистанции в отношениях руководитель–подчиненный у русских преобладают факторы, указывающие на стремление русских к паритету в данных отношениях, у татар – факторы, указывающие на стремление руководителя к независимости от подчиненного.

3. В факторной структуре психологической дистанции в отношениях подчиненный-руководитель у русских преобладают факторы, указывающие на уважение подчиненным руководителя, у татар – на взаимную зависимость руководителя и подчиненного.

Таким образом, в результате проведенного исследования наша основная гипотеза нашла подтверждение. Между представителями разных этнических групп существуют различия в социальных представлениях об управленческих отношениях и в структурах психологических дистанций между руководителем и подчиненным, при этом социальные представления об управленческих отношениях в этнических группах связаны со структурами психологических дистанций между руководителем и подчиненным.

Вместе с этим проведенное исследование позволяет нам также сделать следующие выводы:

- Этническая культура респондентов является наиболее сильным фактором, по сравнению с такими факторами, как статус или пол, связанным с различиями в социальных представлениях между этническими группами.

- В разных этнических группах существуют различия в социальных представлениях о формах проявления отношений руководства и подчинения. При этом количество различий в указанных социальных представлениях больше между подчиненными из разных этнических групп, чем между руководителями. Эти результаты позволяют сказать, что социальные представления об управленческих отношениях у руководителей в меньшей степени подвержены влиянию культурных норм, чем аналогичные социальные представления у подчиненных.

- Структуры социальных представлений об управленческих отношениях и структуры психологических дистанций между руководителем и подчиненным у представителей разных этнических групп имеют больше различных, чем сходных элементов.

- Компоненты структур социальных представлений об отношениях руководства и подчинения и структур психологических дистанций между руководителем и подчиненным взаимосвязаны. Данная взаимосвязь указанных компонентов существует в обеих изученных этнических группах.

- Схожие компоненты социальных представлений об управленческих отношениях у русских и татар по-разному связаны с психологической дистанцией между руководителем и подчиненным.

Сравнительный анализ взаимосвязей компонентов социальных представлений об отношениях руководства и подчинения и психологических дистанций между руководителем и подчиненным у русских и татар

Компоненты социальных представлений об отношениях руководства и подчинения		Русские (компоненты психологической дистанции)	Татары (компоненты психологической дистанции)
Сходные компоненты	Корректность (конструктивность) стиля общения руководителя с подчиненным	Надежное сотрудничество с подчиненным, готовность подчиненного подчиняться, уважение руководителя, независимость подчиненного	Формальность отношений руководителя с подчиненным
	Забота о психологическом климате в коллективе (поддержание сплоченности коллектива)	Взаимный интерес между руководителем и подчиненным, повышение мотивации подчиненного, повышение независимости подчиненного	Формальность отношений подчиненного с руководителем
	Осторожность подчиненного в отношениях с руководителем	Снижение надежности в сотрудничестве, снижение мотивации руководителя к пониманию подчиненного, повышение предсказуемости поведения руководителя	Снижение взаимной привязности
	Открытость (и честность) подчиненного	Надежное сотрудничество, готовность руководителя оказывать поддержку подчиненному, снижение контроля со стороны руководителя	Зависимость руководителя от подчиненного, единство руководителя и подчиненного, уменьшение трудностей в общении с руководителем
Различные компоненты	Грубость и нетактичность руководителя	Снижение надежности в сотрудничестве, повышение формальности отношений, снижение мотивации подчиненного к выстраиванию отношений	--
	Фамильярность руководителя с подчиненным	Снижение надежности в сотрудничестве	--
	Покорность и преданность подчиненного	Уважение к руководителю, снижение мотивации к построению отношений с руководителем, снижение предсказуемости поведения руководителя	--
	Неконфликтность подчиненного	Неформальность отношений	--

Внимание руководителя к подчиненному	--	Взаимозависимость руководителя и подчиненного, трудности в отношениях подчиненного с руководителем
Частота и конструктивность взаимодействия подчиненного с руководителем	--	Зависимость руководителя от подчиненного, неформальность отношений, предсказуемость руководителя
Стремление угодить руководителю	--	Неформальность отношений с руководителем

Таким образом, на основе сходных социальных представлений об отношениях руководства и подчинения нельзя прогнозировать сходство психологических отношений между руководителем и подчиненным в разных этнических группах.

Литература

1. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности в условиях организационно-экономических изменений: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. – М., 1999. – С. 124.
2. Хухлаев О.Е. Москвичи глазами мигрантов из Чечни: атрибуция межнациональных отношений. // Этно-журнал. – 2006. – февр. <http://www.ethnonet.ru/ru/pub/2702-06.html>.
3. Спасенников В.В. Экономическая психология. – М. : ПЕРСЭ, 2003. – 447 с.
4. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. – М.: Институт психологии РАН, 2003. – 435 с.
5. Geert Hofstede, Values Survey Module Questionnaire, 1994. <http://feweb.uvt.nl/center/hofstede/~1st-VSM.html>.
6. Smith, P.B., Peterson, M.F. & Schwartz S.H. Cultural values and making sense of work events: A 45-nacion study. – Boston: Allyn & Bacon, 2000.
7. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Психологическая дистанция между личностью и представителями различных социальных категорий // Психология совместной жизнедеятельности малых групп и организаций / Отв. ред. А.Л. Журавлев. – М.: Социум, 2001. – С. 52.

РАЗДЕЛ IV ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Живодров С.А.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ГРЕБЦОВ-СЛАЛОМИСТОВ СБОРНОЙ КОМАНДЫ РОССИИ

Аннотация: В статье представлен анализ психологических исследований на гребцах слаломистах высокой квалификации сборной команды России. Эти исследования являются одной из составляющих комплексного исследования по модели подготовки высококвалифицированных гребцов-слаломистов. Даны теоретические положения психологов-ученых по изучению свойств темперамента в спортивной психологии.

Ключевые слова: спортивная психология, темперамент, тревожность, психодиагностика.

S. Zhivodrov

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF HIGHLY SKILLED OARSMEN-SLALOMISTS OF A NATIONAL TEAM OF RUSSIA

Abstract: In article the analysis of psychological researches on oarsmen slalomists of high qualification of a national team of Russia is presented. These researches are one of components of complex research on model of preparation of highly skilled oarsmen-slalomists. Theoretical positions of psychologists-scientists on studying of properties of temperament in sports psychology are given.

Key words: sports psychology, temperament, anxiety, psycho-diagnostics, ыtroking.

В 2004 г. мы провели анкетирование по психологии в пос. Красная поляна, г. Сочи во время подготовительного учебно-тренировочного сбора в декабре с участием членов сборной команды России по гребному слалому. Спортсменам были предложены опросники по измерению личности тревоги. Для ее определения использовался опросник Дж. Тейлор, он является одной из шкал Миннесотского многофакторного опросника (MMPI) и предназначен для измерения уровня личностной тревожности, адаптирован профессором Т.А. Немчиным (1966 г.). В опросе принимали участие 13 высококвалифицированных спортсменов юношеской и взрослой команды России по гребному слалому, из них 9 МС, 4 КМС.

Измерение тревоги личности, по Дж. Тейлору

Мы выявили следующие показатели:

Мастера спорта

1. Косых А.С. – средняя с тенденцией к низкой.
2. Кузнецов М.Н. – средний с тенденцией высокому.
3. Липатов А. – высокий уровень тревожности.

4. Лакирев Ф. А. – средний с тенденцией к высокому.
5. Ларионов Д. Г. – средний с тенденцией к высокому.
6. Ермаков С. – средний с тенденцией к низкому.
7. Овчинников А.С. – высокий.
8. Харитонов М.Н. – высокий.
9. Чигидин А. – высокий.

Кандидаты в мастера спорта

10. Афанасьев А. Г. – средний с тенденцией к высокому.
11. Иванов Л.А. – средний с тенденцией к высокому.
12. Тимаков Д.С. – средний с тенденцией к низкому.
13. Тяжевкин А. – средний с тенденцией к высокому.

Из общего количества обследуемых, дифференцируя результаты по уровню квалификации, мы видим, что у обследуемых кандидатов в мастера спорта один спортсмен имеет оценку тревожности «средняя с тенденцией к низкой», и 3 человека имеют оценку тревожности «среднюю с тенденцией к высокой».

У обследуемых мастеров спорта 2 гребца-слаломиста имеют оценку тревожности «средняя с тенденцией к низкой», 3 человека имеют оценку тревожности «средняя с тенденцией к высокой» и оставшиеся 3 мастера спорта имеют высокий уровень тревоги личности.

Значительные отклонения от уровня умеренной тревожности требуют особого внимания тренера, спортивного врача и психолога, ибо высокая тревожность предполагает склонность спортсменов к появлению навязчивых мыслей о неудаче в предстоящих соревнованиях. Психологами отмечено, что высокое состояние тревоги у человека в ситуациях предстоящего экзамена вызывает у экзаменуемого мысли о его низкой компетентности и неготовности к экзамену. В этом случае тренеру в работе со спортсменом полезно *снизить субъективную значимость соревновательной ситуации и задач предстоящей деятельности*, т.е. перенести акцент на осмысление самого процесса его предстоящей соревновательной деятельности и формирование у спортсмена чувства уверенности и успеха на основе принятых вариантов тактических действий на соревнованиях даже в том случае, если соперники сумеют противопоставить спортсмену что-то другое. Это побудит спортсмена думать не о результате соревнованиях, а о своих действиях в соревновании, что оптимизирует уровень его реактивной тревожности.

Низкая тревожность, наоборот, требует повышения внимания к мотивам деятельности и повышения чувства ответственности спортсмена. Но иногда, что следует учитывать в работе со спортсменами, очень низкая тревожность в показателях данного теста является результатом активного сознательного вытеснения личностью испытуемого *высокой тревожности* с целью показать себя в «лучшем свете» в ситуации тестирования [4].

Измерение свойств темперамента спортсмена по опроснику Г. Айзенка у гребцов-слаломистов сборной команды России

Спортсменам был предложен опросник Г. Айзенка по форме А содержащий 57 вопросов, из которых 24 связаны со шкалой экстраверсии – интроверсии, и 24 вопроса со шкалой нейротизма, а оставшиеся 9 входили в контрольную Л-шкалу (шкалу лжи).

В эксперименте приняли участие 4 мастера спорта гребца-слаломиста и

один кандидат в мастера спорта.

При анализе результатов эксперимента мы придерживались следующих ориентиров:

Экстраверсия: 12 – среднее значение, >15 – экстраверт, >19 – яркий экстраверт; <9 – интроверт, < 5 – глубокий интроверт.

Нейротизм: 9-13 – средние значения нейротизма; < 7 – эмоционально стабильный, > 15 – умеренный нейротик, >19 – выраженный нейротик (очень нестабильный).

Ложь: < 4 – норма, > 4 – неискренность в ответах, свидетельствует также о некоторой демонстративности поведения испытуемого в опыте и ориентированности его на социальное одобрение.

1. Овчинников А.С. (МС) – экстраверсия – 13 (среднее значение), нейротизм – 17 (умеренный нейротик), Л 3 – норма.

2. Липатов А. (МС) – экстраверсия – 13 (среднее значение), нейротизм – 19 (выраженный нейротик), Л 2 – норма.

3. Чигидин А. (МС) – экстраверсия – 8 (интроверт), нейротизм – 17 (умеренный нейротик), Л 3 – норма.

4. Харитоновна М.Н. (МС) – экстраверсия – 11 (среднее значение), нейротизм – 15 (умеренный нейротик), Л 3 – норма.

5. Тимаков Д.С. (КМС) – экстраверсия – 15 (экстраверт), нейротизм – 8 (среднее значение нейротизма), Л 4 – норма.

Для более ясного понимания теста Г. Айзенка, автор О.П. Елисеев дает теоретическое объяснение этим экспериментальным исследованиям: темпераментом называются прирожденные свойства человека, которыми определяются особенности динамики его психической деятельности. Автор двухфакторной модели личности английский психолог Ганс Айзенк в качестве основных показателей темперамента использовал двумерную модель из биполярных шкал: *экстраверсию — интроверсию* и *эмоциональную стабильность — нестабильность* (нейротизм) [1].

По Р.С. Немову, темперамент – это сочетание индивидуально-психологических особенностей личности, которые определяют особенности развития и протекания психических процессов, проявляющихся в поведении человека. Также темперамент характеризуется как биологически обусловленная форма поведения, не всегда поддающаяся управлению [3].

Свойства темперамента, составляющие структуру личности, по Айзенку, генетически детерминированы, тесно связаны в личности с ее психическими состояниями и с чертами характера, проявляющимися в деятельности, поведении и общении. Эмоциональная *нестабильность* (нейротизм) — понятие синонимичное *состоянию тревожности*, проявляется как эмоциональная неустойчивость личности, эмоциональная возбудимость и импульсивность, состояние психоэмоциональной напряженности, раздражительности, импульсивности в словесных реакциях, переживание тоски и депрессивности.

К основным свойствам темперамента психологи относят сенситивность (чувствительность), реактивность, активность (энергичность), темп реакций, поведенческую адаптивность (пластичность – ригидность). Выраженность этих свойств связана со скоростью выработки условных рефлексов и их прочностью, с балансом процессов возбуждения–торможения в центральной нервной системе и уровнем активации коры головного мозга со стороны ретику-

лярной формации. Наиболее разработанным из названных свойств на психофизиологическом уровне в теории и практике спортивной психологии является учение Айзенка об экстраверсии–интроверсии и его методика выявления этих свойств.

Применение концепции Айзенка в спортивной психологии. *Спортсмен-экстраверт*, по сравнению со *спортсменом-интровертом*, труднее вырабатывает условные рефлексы, обладает большей терпимостью к боли, но меньшей терпимостью к сенсорной депривации, вследствие чего не переносит монотонности тренировки, чаще отвлекается во время объемной и однообразной работы на тренировках и др. Типичными поведенческими проявлениями экстраверта являются общительность, импульсивность, недостаточный самоконтроль, хорошая приспособляемость к среде, открытость в чувствах. Он отзывчив, жизнерадостен, уверен в себе, стремится к лидерству, имеет много друзей, чаще всего весел и несдержан, стремится к развлечениям, любит рисковать, бывает остроумным, не всегда обязателен.

У *спортсмена-интроверта* преобладают следующие особенности поведения: он часто погружен в себя, испытывает трудности в установлении контактов с людьми и адаптации к быстро меняющимся условиям совместной деятельности. В большинстве случаев интроверт спокоен, уравновешен, миролюбив, его действия более продуманны и рациональны, чем у экстраверта. Круг друзей у него невелик. Интроверт высоко ценит этические нормы, любит планировать будущее, задумывается над тем, что и как будет делать, не поддается моментальным побуждениям, часто пессимистичен. Интроверт не любит волнений, придерживается заведенного жизненного порядка. Он обязателен, строго контролирует свои чувства и редко ведет себя внешне агрессивно, умеет скрывать свои чувства.

Другая шкала теста Айзенка измеряет важное свойство личности спортсменов – их *нейротизм – стабильность*.

На полюсе *нейротизма* (высокие оценки) находятся так называемые *нейротики*, которые отличаются эмоциональной нестабильностью и психической лабильностью, неуравновешенностью нервно-психических процессов, эмоциональной неустойчивостью, а также лабильностью вегетативной нервной системы. Поэтому они легковозбудимы, для них характерны изменчивость настроения, повышенная сенсорная чувствительность, а также тревожность, мнительность, медлительность, нерешительность. Другой полюс этой второй шкалы в тесте Айзенка (низкие оценки) – это *эмоционально стабильные лица*, характеризующиеся преобладающим спокойствием, уравновешенностью, уверенностью, решительностью [2].

Определение темперамента у высококвалифицированных гребцов-слаломистов (членов и кандидатов в сборную команду России), тестирования проведены С.А. Живодровым 23–27 мая 2007 г.

В 2007 г. мы провели тесты по определению типа темперамента по А. Белову. В исследованиях принимали участие 1 МСМК, 4 МС и 7 КМС. С помощью этого теста и формулы типологических особенностей личности мы определили процентное соотношение типов темперамента у каждого спортсмена. Определение типов темперамента позволило дополнить комплексную модель подготовки гребца-слаломиста высокой квалификации и обнаружить виды взаимосвязи с уровнем спортивной квалификации.

Определение темперамента по А. Белову.

Ф.И.О., квалификация Год рожден.	Признаки холерического типа	Признаки сангвинического типа	Признаки флегматического типа	Признаки меланхолического типа	выводы:
Перова А.А., МСМК, 1982	11	11	12	14	X – 22%, C – 22%, Ф – 25%, М – 29%
Харитонов М.Н., МС, 1984	18	13	6	5	X – 43%, C – 30%, Ф – 14%, М – 11%
Володин В.Н., МС, 1981	9	10	10	7	X – 25%, C – 28%, Ф – 28%, М – 19%
Живодров С.А., МС, 1980	9	9	12	4	X – 26%, C – 26%, Ф – 35%, М – 12%
Иванов Л.А. МС 1986	3	14	4	13	X – 9%, C – 41%, Ф – 12%, М – 38%
Солин А.С., КМС, 1988	6	12	13	2	X – 18%, C – 36%, Ф – 39%, М – 6%
Сайфиев Р.Р., КМС, 1991	4	1	4	11	X – 20%, C – 5%, Ф – 20%, М – 55%
Афанасьев А.И., КМС, 1988	4	9	9	12	X – 12%, C – 26%, Ф – 26%, М – 35%
Маняхина М.А., КМС, 1987	11	3	9	15	X – 29%, C – 8%, Ф – 24%, М – 39%
Слотина У.Ю., КМС, 1992	15	15	2	1	X – 45%, C – 45%, Ф – 6%, М – 3%

Усыченко Я.С., КМС, 1992	16	16	7	2	Х – 39%, С – 39%, Ф – 17%, М – 5%
Чагина Ю.А., КМС, 1991	8	14	12	9	Х – 19%, С – 32%, Ф – 28%, М – 21%

Примечание: Х – холерик, С – сангвиник, Ф – флегматик, М – меланхолик.

Определив темперамент у гребцов-слаломистов высокой квалификации по Белову, мы сделали выводы: у более квалифицированных взрослых гребцов-слаломистов – А. Перовой, С. Живодрова, В. Володина – все разновидности темперамента в процентном соотношении распределены равномерно, это указывает, на наш взгляд, на уравновешенность и стабильность психологических свойств спортсменов, а у менее квалифицированных спортсменов, членов юношеской сборной команды России по гребному слалому отслеживается скачкообразность в процентном соотношении различных типов темперамента, эти показатели указывают на нестабильность психологической готовности юных спортсменов.

Таким образом, проведенные исследования по психологии на спортсменах высшей квалификации, дополняют комплексную научную работу по подготовке гребца-слаломиста высокой квалификации.

Литература

1. Белов А. // Классный руководитель . – 2006. – № 2.
2. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности . 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – С. 237–243.
3. Немов Р.С. Психология: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 2: Психология образования. – 608 с.
4. Практикум по спортивной психологии / Под ред. И.П. Волкова. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.: ил.

ОСНОВНЫЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО МЕНЕДЖЕРА

Аннотация: В статье дается подробная характеристика качеств, которые необходимы современному менеджеру для его эффективной профессиональной деятельности. Здесь также дано подробное описание профессии менеджера, указаны области ее применения и должностные обязанности. В статье также предложены две методики для исследования профессионально-личностных качеств представителей вышеуказанной профессии. Материал данной статьи используется автором на уроках управленческой психологии в колледже, в группах, в которых обучаются студенты по специальности «Менеджмент». Методики также рекомендуется использовать при кадровом подборе менеджеров в различных организациях, а также для работы практического психолога при проведении профориентации в школах, профессиональных училищах, колледжах и вузах.

Ключевые слова: экономическая психология, профориентация, профессионально-личностные качества, практическая психология в системе образования.

V. Glad

THE BASIC QUALITIES OF THE MODERN MANAGER

Abstract: In the article the detailed characteristic of qualities which are necessary for the modern manager for its effective professional work is given. The detailed description of a trade of the manager is here given too, areas of its application and official duties are specified. In the article two techniques for research of professionally personal qualities of representatives of the above-stated trade also are offered. The material of given article is used by the author at the lessons of administrative psychology in college, in groups in which are trained the students on a speciality «Management». Techniques also are recommended to be used at personnel selection of managers in the various organizations, and also for work of the practical psychologist at carrying out of vocational guidance at schools, professional schools, colleges and high schools.

Key words: economic psychology, vocational guidance, vocational and personal qualities, practical psychology in the education system.

Последнее десятилетие характеризуется бурными изменениями, происшедшими практически во всех областях жизни и деятельности человека в России.

Хозяйственная нестабильность сочетается с изменчивостью политических процессов в государстве. Трансформация экономических условий, несоответствие им социальных отношений и правового законодательства в стране приводят к изменениям во всех сферах жизни и деятельности человека, что, в свою очередь, ведет к появлению новых требований к управлению и руководству людьми.

Профессия менеджера появилась на российском рынке труда сравнительно недавно, но уже приобрела огромную популярность. В системе западных научных знаний эта проблема уже рассмотрена достаточно подробно, существуют школы и законы управления. И в настоящее время нам ничего не оста-

ется делать, как применить к себе эти уже существующие законы управления, сделать соответствующие выводы и внедрить их в современный российский менеджмент.

В настоящее время все больше растет интерес к профессии менеджера среди выпускников средних школ, студентов и абитуриентов. Менеджер – профессиональный управляющий, имеющий высшее специальное образование, знающий технологию производства товаров, умеющий работать с людьми в условиях современной рыночной экономики. Менеджеры организуют работу на фирме, руководят производственной деятельностью групп сотрудников фирмы, компании в которой я работаю, и входят в средний и высший руководящий состав фирм. Главная задача менеджера – наращивать объемы производства товара, готовить атаку на рынке, моделировать экономику и менеджмент предприятия. Менеджер обязательно должен занимать постоянную должность, в его подчинении находятся люди.

Профессия менеджера функционирует в системе «человек – человек», по Е.А. Климову. Соответственно основной упор в обучении делается на развитие профессиональных навыков, необходимых для работы с людьми. Основной задачей психолога, работающего в сфере подготовки менеджеров, является выявление и рассмотрение тех основных характеристик личности менеджера, которые помогают ему успешно осуществлять управленческую деятельность. Но для того чтобы развивать определенные навыки, нужно выявить определенные качества соответствия данной профессии. Это легко сделать с помощью известных методик: ДДО по Е.А. Климову, карты интересов Е.А. Голомштока, акцентуации характера по К. Леонгарду, темперамент – по Айзенку и др. На основе этих методик можно сделать соответствующие выводы и создать психологический портрет будущего менеджера, сопоставить его с идеальным менеджером и теми качествами, которые противопоказаны для данной профессии (меланхоличность, возбудимость и др.).

Современный менеджер должен не просто обладать определенными знаниями в области менеджмента. Для успешного функционирования его фирмы на рынке труда он должен направлять деятельность ее сотрудников и при этом:

1) знать и понимать основные особенности политической обстановки своей страны и за рубежом для того, чтобы проследить ситуацию продвижения товара на экономическом рынке страны и за рубежом. Для этого будущие менеджеры изучают социологию и политологию;

2) обладать обширными знаниями в области психологии – это нужно для того, чтобы знать и понимать психологические особенности каждого, с кем приходится сталкиваться в процессе производственной деятельности, знать преимущества и недостатки каждого сотрудника и уметь правильно этим воспользоваться, чтобы не навредить себе, этому сотруднику и деятельности фирмы. В программу обучения менеджеров в колледже для этого введены следующие дисциплины: «Психология», «Управленческая психология», «Менеджмент», «Стратегический менеджмент», «Управление персоналом» и др.;

3) обладать обширными знаниями в области педагогики. Менеджер – это тоже педагог. Он воспитывает и учит своих сотрудников тому, что нужно делать для успешной деятельности и процветания фирмы и как это сделать правильно. Для этого менеджеры изучают педагогику;

4) иметь знания в области экономических и юридических дисциплин и в области новейших компьютерных технологий и др.

Менеджеры являются ключевыми людьми в организации. Однако не все менеджеры играют одинаковую роль в организации, не все занимают одинаковую позицию в организации задачи, решаемые различными менеджерами далеко не одинаковы, и, наконец, функции, выполняемые отдельными менеджерами, тоже не идентичны. Это связано с тем, что в организации существует иерархия управления, и с тем, что в организации выполняются различные функции.

На уровне управления низового звена находятся младшие начальники, отвечающие непосредственно за использование выделенных им ресурсов, таких, как сырье и оборудование (мастер, мастер смены, сержант, старшая медсестра, зав. подразделением и др.). Большинство начинают свою управленческую карьеру в этом качестве.

На уровне управления среднего звена находятся те, которые координируют и контролируют работу руководителей низового звена (зав. отделом, декан, директор филиала, офицеры от лейтенанта до полковника и др.)

Уровень управления высшего звена – высший уровень управления (топ-менеджеры, председатель совета, директор, президент, вице-президент, в армии – генерал, в среде государственных деятелей – министр, в вузе – ректор и т.п.).

Организация не может существовать без менеджеров, и для этого существует ряд причин:

1) менеджеры обеспечивают выполнение организацией ее основного предназначения;

2) менеджеры проектируют и устанавливают взаимодействие между отдельными операциями и действиями;

3) менеджеры разрабатывают стратегии поведения организации в изменяющемся окружении;

4) менеджеры обеспечивают служение организации интересам тех лиц и учреждений, которые контролируют организацию;

5) менеджеры являются основным информационным звеном связи организации с окружением;

6) менеджеры несут формальную ответственность за результаты деятельности организации;

7) менеджеры официально представляют организацию в церемониальных мероприятиях.

Индивидуально-психологические особенности менеджера – это сплав тех качеств, врожденных и приобретенных, которые им движут и управляют, а также придают его управленческой деятельности определенную особенность и неповторимость. Существует определенный набор этих качеств, которые соответствуют представителям данной профессии и, соответственно, которыми должен обладать студент-менеджер, целенаправленно выбравший эту профессию.

1. Профессиональная компетентность. Знания, опыт, кругозор, позволяющие успешно решать профессиональные задачи.

2. Порядочность. Честность, правдивость, неспособность к низким, аморальным поступкам.

3. Личная организованность. Собранность, умение упорядочить свою деятельность.

4. Дальновидность, проницательность. Способность видеть перспективы своей работы, предвидеть экономические и социальные последствия принимаемых решений.

5. Трудолюбие. Умение найти привлекательные стороны в любой работе. Стремление каждое дело выполнять наилучшим образом.

6. Предприимчивость. Способность к самостоятельным, активным действиям. Проявление находчивости, практичности, изобретательности.

7. Надежность. Единство слова и дела, обязательность в выполнении данных обещаний.

8. Аналитичность ума. Умение обстоятельно анализировать факты, явления, выделять главное.

9. Коллегиальность. Умение делегировать свои права заместителям, поддерживать и развивать инициативу и активность подчиненных.

10. Интуиция. Способность принимать правильное решение при недостатке необходимой информации или при отсутствии времени на ее осмысление.

11. Лидерство. Способность оказывать влияние на дела в коллективе, мобилизовать его на достижение поставленной цели, регулировать взаимоотношения в коллективе.

12. Человечность. Чуткость, внимательность к людям, уважение их мнения, их достоинства.

13. Самостоятельность. Способность принимать ответственные решения и действовать по своей инициативе, без посторонней помощи или руководства.

14. Решительность. Смелость в принятии решений, способность принимать решения быстро и, не колеблясь, приводить их в исполнение.

15. Волевая усидчивость. Устойчивость к внешнему давлению, к условиям, вызывающим волнение.

16. Энергичность. Способность к длительному сохранению высокой активности.

17. Нравственная устойчивость. Устойчивость к искушению наживой, коммерческим риском и т.п.

18. Новаторство. Умение отбросить обычные, стандартные методы, ставшие невыгодными, стремление искать новые, оригинальные решения.

19. Выдержанность, уравновешенность. Умение владеть своими чувствами, ровность в поведении.

20. Коммуникабельность. Способность располагать к себе людей, вызывать у них доверие. Умение быстро найти нужный тон в зависимости от настроения и характера собеседника.

21. Готовность памяти. Способность быстро и точно извлекать из памяти нужный материал.

22. Настойчивость. Упорство в преодолении возникающих трудностей.

23. Самокритичность. Способность объективно оценивать свои достижения, силы и возможности, критически осмысливать свои действия.

24. Склонность к риску. Способность идти навстречу опасности.

25. Уверенность в себе. Внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений.

26. Рационализм. Умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения.

27. Терпимость к взглядам и мнениям других. Умение понять чужие взгляды, уважать иные вкусы, обычаи, привычки. Умение прощать другим их ошибки и заблуждения.

28. Дисциплинированность. Умение повиноваться, в точности исполнять предписания. Высокая нормативность поведения.

29. Широкий кругозор. Знания, выходящие за рамки профессии.

30. Эмпатия. Способность переживать то, что переживают и чувствуют другие.

Для того чтобы исследовать профессиональные личностные качества у студентов, будущих менеджеров, существует ряд методик.

1) Метод обобщения независимых характеристик (по К.К. Платонову).

Сущность данного метода состоит в обобщении сведений о личности, полученных от лиц, наблюдавших ее в различных видах деятельности. В обобщенной характеристике каждая учитываемая черта может оцениваться условным баллом по методу полярных баллов:

«5» – названная черта личности развита очень хорошо, ярко выражена и проявляется часто в различных видах деятельности как черта характера;

«4» – заметно выражена, но проявляется непостоянно, хотя противоположная черта проявляется крайне редко;

«3» – названная и противоположная ей черты личности выражены не резко и в проявлениях уравнивают одна другую, хотя обе проявляются не часто;

«2» – заметно выражена и часто проявляется противоположная черта личности;

«1» – противоположная названной черта личности проявляется часто и в различных видах деятельности, являясь чертой характера;

«0» – нет сведений для оценки данной черты.

При проведении исследования студентам предлагается оценить данные качества применительно к себе или друг к другу. Далее полученные баллы складываются и полученный результат нужно разделить на 30 (общее количество предлагаемых качеств для оценки). Полученный результат позволяет оценить себя как будущего менеджера.

2) Методика экспертной оценки профессионально-значимых качеств менеджеров в группе студентов.

Студентам выдается заранее подготовленный набор карточек с перечисленными качествами и предлагается разложить их по приоритетам. После проведенной процедуры составляется общая матрица качеств для группы в целом. Таким образом оцениваются профессионально значимые свойства с помощью ранжирования карточек. Данные заносятся в следующие протоколы: Составляется протокол выбора каждого студента. Данные из бланков протокола № 1 заносятся в таблицу, высчитывается средний балл для каждого качества и определяется ранговое место для всех тридцати качеств. Подводится общий итог выбора качеств студентов, результаты заносятся в протокол.

В результате исследования выявляется структура профессионально-значимых качеств специалиста-менеджера и подводится общий итог представления группы студентов профессии, которой их обучают.

Каждый оценивает предложенные ему качества менеджера применительно к себе и таким образом формируется представление о его соответствии будущей профессии. Если студент считает, что какое-то из этих качеств у него

недостаточно развито, то у него есть возможность поработать над собой. Так как данный вид тестирования проводится на начальном этапе обучения, то у студентов-менеджеров еще есть время пересмотреть свой взгляд на выбор профессии и по возможности выбрать другую.

Литература

1. Климов Е.А. Основы психологии. – М.: «Юнити», 2002.
2. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. – М.: «Дело», 2002.
3. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. М.: МПСИ, Воронеж, 2002.
4. Практикум по психологии менеджмента / Под ред. Никифорова Г.С., Дмитриевой М.А., Снеткова В.М. – СПб: Речь, 2001.
5. Пряхников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. – 2003.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СПЕЦИАЛИСТОВ РАДИОЭЛЕКТРОННОЙ БОРЬБЫ (РЭБ)

Аннотация: Автор рассматривает вопрос о недостаточности профессионально-прикладной подготовки специалистов РЭБ ДВО. Разработанное методическое обеспечение профессионально-прикладной физической подготовки позволяет повысить уровень профессионально важных психофизических качеств специалистов РЭБ.

Ключевые слова: профессионально-важные качества, военная психология, психофизическая подготовка военнослужащих.

O. Barmina

THE SCIENTIFIC RESEARCH OF SPESIALISTS' PSYCHO-PHYSICAL QUALITY OF RADIO-ELECTRONIC STRUGGLE (RES)

Abstract: The author of this research examines the question of specialists' RES deficiency in professional-applied training. This elaborated methodical guaranteeing of physical professional-applied training gives us an opportunity to raise the level of specialists' RES professional-physical high quality.

Key words: vocational important qualities, military psychology, psycho-physical training of military personnel.

Военная служба неизбежно сопровождается значительными психическими и физическими нагрузками. Изменение ритма жизни, разлука с домом и семьей, уставной распорядок дня, регламентированный режим поведения, необходимость подчиняться, невозможность уединиться, повышенная ответственность, определенные бытовые неудобства, непривычные климато-географические условия, различные профессиональные вредности, сопровождающие тот или иной вид военного труда (ограниченное пространство, шум, вибрация, электромагнитное излучение, операторская деятельность, аварийные ситуации и т.п.) – все это предъявляет повышенные требования к состоянию психического и физического здоровья военнослужащих.

Воспитание здоровых, волевых, выносливых и закалённых специалистов, обладающих высокими психофизическими качествами, будущих командиров, способных переносить любые трудности, является одной из первоочередных задач физической культуры и спорта (С.А. Полиевский, 1974). Решение этих задач осуществляется на основе эффективной профессионально-прикладной физической подготовки в различных её формах.

В условиях современной воинской службы труд многих военнослужащих характеризуется высоким нервно-эмоциональным напряжением и низким уровнем двигательной активности. Поэтому важнейшей задачей физического воспитания, по мнению современных исследователей, является обеспечение необходимого уровня профессиональной готовности специалистов, включающей физическую подготовленность, высокую работоспособность, развитие профессионально значимых физических, личностных качеств и психомоторных способностей (А.И. Крылов, 2004; Л.В. Федотова, 2006; Е.Н. Курьянович, 2003 и др.). Данные авторы экспериментально доказали положительное влияние физической

культуры на военно-профессиональную деятельность. Однако психофизические особенности профессиональной подготовки специалистов РЭБ за последнее десятилетие еще недостаточно исследованы. Отсутствует обобщающий перечень основных профессионально важных психофизических качеств специалистов РЭБ, недостаточно разработана методика развития этих качеств.

Одним из общих условий повышения эффективности подготовки специалистов является проектирование системы требований, предъявляемых к человеку военной профессии с учетом ее специфики. При этом модель специалиста должна отражать реальные условия, в которых ему придется работать, его трудовые функции, необходимые для этого знания и т.д. В ней должно быть отражено определенное соотношение общих и специальных знаний, умений, навыков, личностных и профессионально значимых качеств, приобретаемых в процессе военно-профессиональной деятельности. Так возникает профессиограмма, описывающая качественную модель специалиста, позволяющая определить пути и средства его подготовки.

По утверждению В.П. Полянского (1999), который разработал стандартизированную систему профессиографирования, профессиограмма – это не только схема описания профессиональной деятельности, но и, прежде всего, объединенный результат ранее полученных о ней сведений, выявленных комплексом методов.

Наш научный поиск был сосредоточен на той части профессиограммы специалиста РЭБ, которая связана с его психофизической подготовленностью и является наименее изученной и разработанной. Создавшееся положение определило проведение собственных исследований, направленных на выявление профессионально важных психофизических качеств специалистов РЭБ.

Для определения основных требований, предъявляемых к военнослужащим, проходящим службу по призыву в процессе военно-профессиональной деятельности, было проведено пилотажное исследование условий и характера труда специалистов РЭБ ДВО (специалисты РЭБ – операторы станций радиопомех).

Согласно анализу собранных материалов во время учебно-боевых занятий были определены факторы, влияющие на общее содержание профессионально важных психофизических качеств специалистов РЭБ. Определенная часть работы специалистов РЭБ связана с развертыванием и установкой специального оборудования, которую они вынуждены совершать в быстром темпе с применением физической силы. Это развертывание станций и электрокабельных сетей, кабелей связи на расстояние до 150 м, подключение энергопитания, развертывание антенного устройства (поднятие антенн, установка растяжек, выдвижение телескопа вручную и др.). Здесь необходимо развитие у специалистов РЭБ скоростных способностей и скоростно-силовой выносливости.

Учебно-боевая деятельность специалистов РЭБ зависит от характера выполняемых задач, их сложности и так далее, в связи с этим работы на специальных станциях могут длиться от нескольких минут до нескольких часов или даже дней. Это вызывает утомление организма в результате длительного напряжения, недостаточного отдыха, длительного пребывания «в позе сидя», монотонного характера выполняемых задач, нервно-эмоционального напряжения. Это свидетельствует о том, что высокий уровень развития общей выносливости – одно из основных требований к физической подготовленности специалистов РЭБ.

При выполнении боевых задач возникает необходимость быстро реагировать на ситуацию и поддерживать высокую работоспособность в течение неопределенного времени.

Во время развертывания оборудования (например, при работе на кузове станции) специалистам РЭБ необходимо обладать хорошей гибкостью, координацией движений и чувством равновесия.

Наблюдения за военнослужащими во время учебно-боевой деятельности и учебно-тренировочных занятий показали, что работа может проходить и в передвижных станциях радиопомех. К факторам, негативно влияющим на организм специалиста относятся: низкая двигательная активность (гиподинамия), длительное статическое напряжение статических мышц (поддержание «позы сидя»), длительное механическое сдавливание кровеносных сосудов задней поверхности бедер, преобладание мелких локальных движений мышц предплечья и кисти, высокое нервно-эмоциональное напряжение, а также ощущение усталости от однообразного монотонного физического труда.

Монотонный характер выполняемых задач, утомление организма в результате длительного напряжения, недостаточного отдыха, длительного пребывания «в позе сидя», нахождением в закрытых помещениях, нарушение режима «сон-бодрствование», предъявляют повышенные требования к развитию других качеств специалистов РЭБ – переключению, распределению, концентрации и устойчивости внимания, оперативной памяти и др.

Для выявления профессионально важных психофизических качеств специалистов РЭБ было проведено психологическое обследование военнослужащих, проходящих службу по призыву и офицерского состава полка РЭБ ДВО. В результате полученных данных 29,4 % респондентов указывают, что во время работы приходится, в большей степени, делать движения пальцами рук, 23,2% – кистью рук, 18,3% – всей рукой, 8,5% – одновременно двумя руками. Ведущее значение мышц спины, учитывая поддержание «позы сидя», подчеркивают 20,6% респондентов. Меньше всего у специалистов РЭБ в трудовых операциях участвуют нижние конечности.

В ходе выполнения учебно-боевых действий основную массу движений составляют повороты и наклоны головы, что подтверждает 35,2 % респондентов. 29,1% отмечают наклоны спины и 15,6% – ее скручивание. При этом в «позе сидя» с наклоном вперед, проводят большую часть времени при работе на технике 20,1% изученных военнослужащих.

Среди факторов, в наибольшей степени влияющих на утомление, выделяют следующие: рассеянное внимание (20,7%), повышение раздражительности (17,9%), снижение интереса к работе (15,5%), понижение точности основных рабочих движений (13,2 %), ухудшение настроения (11,2%) респондентов. Малозначительными факторами, по результатам нашего исследования, являются: повышенная сонливость – 9,5%, головная боль – 7,6% и замедленные движения – 4,4%.

Немаловажен и тот факт, что 100% исследуемых нами специалистов РЭБ ДВО отмечают прямую связь между утомляемостью в процессе работы с недостаточной специальной физической подготовленностью.

Некоторые результаты анкетного опроса позволяют оценить отношение респондентов к физической культуре и профессионально-прикладной физической подготовке. В числе причин недостаточного развития профессиональ-

но важных психофизических качеств подавляющее большинство опрошенных указывают на отсутствие специальных физических упражнений.

Исходя из проведенных исследований, было установлено, что наиболее значимыми для специалистов РЭБ являются следующие профессионально важные качества:

- физические – сила, скоростная выносливость и быстрота реакции необходимые при разворачивании и свертывании оборудования станций, антенного устройства и электрокабельных сетей; общая выносливость, проявляемая при длительном пребывании «в позе сидя», монотонном характере выполняемых задач; поддержание высокой работоспособности при несении боевого дежурства на постах радиопомех и пунктах управления; устойчивость к воздействию неблагоприятных факторов боевой деятельности;

- психические – распределение внимания (наблюдение за показаниями приборов и монитора); быстрое переключение внимания, определяемое логикой учебно-боевого процесса с учетом отрабатываемых задач и т.д.; высокая концентрация и устойчивость внимания (ввод исходных данных, ведение рабочей и отчетной документации, оформление результатов радиоподавления); зрительная, слуховая и оперативная память как важные составляющие операторского труда; высокая помехоустойчивость к внешним воздействиям;

- психофизические – точность выполнения движений кистью, что особенно важно при работе на клавиатуре, специальных приборах и т.д.; точность зрительного восприятия и быстрота реакции, необходимые для правильной оценки поступающих сигналов; поддержание вынужденной позы.

- личностные – способность к волевому саморегулированию, психическая и эмоциональная устойчивость, четкое выполнение обязанностей в условиях эмоционального напряжения.

Согласно полученной профессиограмме специалиста, мы проследили динамику развития профессионально важных психофизических качеств у военнослужащих по призыву – специалистов РЭБ на протяжении двух лет службы применив методики, направленные на оценку уровня физической подготовленности и свойств личности. Полученные результаты мы сравнили с показателями офицерского состава, у которых наличие психофизических качеств и их развитие рассматривалось нами как своеобразный эталон (модельный уровень). По отношению к нему были выявлены уровневые характеристики рассматриваемых качеств (высокий, средний, низкий).

В исследовании приняли участие 60 военнослужащих, проходящих службу по призыву и 15 офицеров полка РЭБ ДВО.

Анализируя уровень физической подготовки военнослужащих, проходящих службу по призыву, установлено, что военнослужащие 4 периода службы соответствуют среднему уровню, а успешные военнослужащие того же периода службы соответствуют уровню выше среднего, что приближает их к уровню развития физической подготовленности офицеров (табл.).

**Сравнительный анализ результатов физической подготовленности
военнослужащих**

Тестовые показатели, баллы		1 группа	2 группа	3 группа	Разница показателей					
		M1±m	M2±m	M3±m	M1-M2		M1-M3		M2-M3	
					ед.	%	ед.	%	ед.	%
Бег на 100 м (с)	Р	14,7±1,9	15,0±1,0	15,8±2,0		10,2		7,5		5,3
					< 0,05		< 0,05		< 0,05	
Бег на 1000 м, с	Р	203±1,5	202±1,2	240±1,0		0,5		18,2		
					> 0,05		< 0,05		< 0,05	
Подтягивание на перекладине, раз	Р	12,4±0,6	12,2±0,8	12,0±0,4		1,6		3,2		
					< 0,05		< 0,05		< 0,05	
Челночный бег 10х10 м, с	Р	28,3±1,7	29,0±1,6	29,5±2,7		2,5		4,2		
					< 0,05		< 0,05		< 0,05	
Прыжок в дли- ну с места, см	Р	211±1,5	209±1,6	206±1,7		0,9		2,4		
					< 0,05		< 0,05		< 0,05	
Наклоны туло- вища вперед, см	Р	9,8±0,7	9,7±0,8	9,4±0,9		1,0		4,1		
					< 0,05		< 0,05		< 0,05	

Примечание: 1 группа – офицерский состав, 2 группа – успешные военнослужащие 4 периода службы, 3 группа – военнослужащие 4 периода службы.

Исследования показали, что у военнослужащих, проходящих службу по призыву, наблюдается увеличение уровня физической подготовленности от периода к периоду, но к концу службы показатели общей выносливости, координационные и скоростно-силовые качества несколько снижаются.

При этом показатели свойств личности незначительно изменяются – снижаются показатели помехоустойчивости, оперативной памяти, распределения и устойчивости внимания, повышается уровень тревожности и напряженности.

На основании изучения профессиональной деятельности специалистов РЭБ, нами была разработана методика, основу которой составляют три блока физических упражнений, направленных на развитие профессионально важных психофизических качеств специалистов РЭБ.

Первый блок направлен на развитие свойств личности (внимание, воображение, снижение агрессивности, тревожности, экспрессивности и т.д.). Второй блок – на развитие психомоторики (мышцы кистей рук, быстрота движений пальцев, укрепление мышц спины и т.д.). Третий блок – на развитие профессионально важных физических качеств (координация движения, сила, гибкость, скоростно-силовые качества).

Рациональность занятий определялась подбором упражнений, обеспечивающих комплексное формирование профессионально важных психофизических качеств специалистов РЭБ. С этой целью использовался широкий круг специальных упражнений прикладной направленности. Их можно квалифицировать следующим образом:

а) упражнения, избирательно воздействующие на мышечные группы, несущие основную мышечную нагрузку во время выполнения упражнения, по характеру нервно-мышечных усилий и двигательной структуре сходные с основными рабочими движениями;

б) упражнения, воздействующие на развитие профессионально важных

физических качеств;

в) использование физической культуры для воспитания свойств личности специалистов РЭБ.

Преимущественная направленность физических упражнений на воспитание смелости, решительности, выносливости, сплоченности, уверенности в своих силах, психоэмоциональной устойчивости к стрессовым ситуациям, развитие функций внимания (концентрация, переключение) и реакции, развитие точности движений, ловкости рук, разностороннее развитие психических процессов (восприятие, память, мышление, воображение и др.), воспитание нравственных и волевых качеств, что создается главным образом необходимостью соблюдения правил и условий игровых упражнений и самой игрой, согласование индивидуальных, групповых и командных взаимодействий партнеров и соперников.

Подвижные игры включались в первый блок для развития коллективизма, умения общаться и действовать в составе своего подразделения, снижения агрессивности, тревожности, развития распределения и устойчивости внимания, памяти, помехоустойчивости. Во второй блок – для развития мелкой моторики, быстроты движений, ловкости рук. В третьем блоке использовались гимнастические упражнения и комплексные занятия для развития координации, гибкости, скоростно-силовых качеств.

Включенные в третий блок гимнастические упражнения, прежде всего, направлены на развитие гибкости различных групп мышц. Большой набор упражнений влиял на развитие различных координационных способностей и гибкости. В комплексных занятиях использовались упражнения силовой направленности: с гириями, гантелями, штангой.

Результаты разработанной методики показали, что высокие уровневые показатели психофизической подготовленности наблюдались у тех специалистов РЭБ, которые на протяжении всего экспериментального периода активно занимались физической культурой и спортом. У военнослужащих, которые пассивно относились к этому виду деятельности и пассивно использовали средства физического воспитания, указанные показатели остались на прежнем недостаточном уровне.

Контроль эффективности организованных занятий осуществлялся по динамике данных физической подготовленности, психомоторики, экспертной оценке.

Подводя итог проведенного исследования, можно сделать вывод, что служебно-боевая деятельность специалистов РЭБ предъявляет специфические и достаточно высокие требования к психофизической подготовленности военнослужащих, являющейся составной частью профессиональной программы.

Таким образом, внедрение в процесс профессионально-прикладной подготовки средств физической культуры и спорта позволяет повысить уровень профессионально важных психофизических качеств специалистов РЭБ ДВО.

Полученные результаты могут быть использованы при разработке рекомендаций по развитию профессионально важных психофизических качеств в процессе физической подготовке специалистов РЭБ.

Литература

1. Крылов А.И. Психофизическая подготовка студентов вузов России, обуча-

- ющихся на военных кафедрах: Дис. ... докт. пед. наук. – СПб., 2004.
2. Курьянович Е.Н. Психолого-педагогическая коррекция психофизиологических показателей и личностных качеств курсантов в учебном процессе военного института физической культуры: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2003.
 3. Полиевский С.А. Гигиенические основы физической подготовки подростков к профессиональной деятельности: Дис. ... канд. мед. наук. – М., 1974.
 4. Полянский В.П. Теоретико-методические основы совершенствования прикладной физической культуры (её содержания и форм) в современном обществе: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 1999.
 5. Федотова Л.В. Методика развития профессионально важных психофизических качеств у будущих менеджеров государственной службы средствами физической культуры: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 2006.
 6. Петрушевский И.И. Исследование влияния физических нагрузок на некоторые стороны умственной работоспособности военнослужащих: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1963.

КОРРЕКЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ ОСУЖДЕННОГО В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

Аннотация: Работа посвящена общепсихологическим и психолого-педагогическим аспектам духовно-нравственного благополучия/неблагополучия осужденных преступников, экспериментально проверяющих методы коррекции психологической диагностики, принципы и условия коррекции духовно-нравственной сферы осужденных в местах лишения свободы. Предлагается реализовать деятельностный подход в исправительной работе, осуществляемый пенитенциарными психологами и педагогами.

Ключевые слова: психологические деформации осужденных, психокоррекция, нравственное неблагополучие, пенитенциарная психология и педагогика.

G. Sadrislamov

Abstract: The work is devoted to the general psychological and psycho-pedagogical aspects of mental and moral well-being/misfortune of convicted offenders; it contains experimentally testing methods of correction due to psychological diagnostics; principles and conditions of correction of mental and moral spheres of life of convicts in the places of confinement. A creative approach to correction has been offered, which should be realigned by the penitentiary psychologists and pedagogues.

Key words: psychological strain prisoners, correction, mental distress, Prison psychology and pedagogy.

Серьезной проблемой для современного российского общества является высокий уровень преступности, и как следствие большое число лиц отбывающих наказание в исправительных учреждениях. Так, по состоянию на 1 сентября 2007 года в местах лишения свободы содержалось 886 400 человек. Россия занимает второе место в мире по количеству заключенных на 1000 человек, из них несовершеннолетних – 11,8 тысяч, 63,7 тысяч женщин.

Современная уголовно-исполнительная система стремится к смягчению меры наказания и усилению отбывания наказания. Несомненно, все это является весьма важными условиями для реадaptации и ресоциализации осужденных после освобождения. Однако в настоящее время наша пенитенциарная система еще не встала на путь гуманизации исправления. Лишение человека свободы еще не гарантирует его исправления, осознания вины за совершенное преступление, раскаяния, становления на путь просоциального развития и т.д. В большинстве случаев, мы сталкиваемся с такой ситуацией, что нахождение человека в тюремной среде с ее субкультурой еще больше усугубляет асоциальный тип поведения. Целью лишения человека свободы являются его исправление и перевоспитание, однако она в большинстве случаев не находит реализации. Так, значительная часть преступлений в нашей стране представляет собой вторичное отклонение, т.е. совершается бывшими заключенными.

Для пенитенциарного психолога осужденный прежде всего человек, а если он обратился за помощью, – клиент, и только после этого он осужденный

(Ю.А. Алферов [2], Г.А. Аминев [3], М.И. Еникеев [9], В.Ф. Пирожков [11] и др.).

В настоящее время с целью коррекции (перевоспитания, исправления) преступного поведения осужденных выдвигаются и реализуются следующие основные задачи: повышение общеобразовательного уровня осужденных, профессиональное обучение или повышение производственной квалификации; охрана здоровья; приучение к порядку и условиям, установленным в учреждениях; нейтрализация негативных социально-психологических явлений, свойственных концентрированной среде правонарушителей; обеспечение возможности и оказание помощи в установлении и поддержании социально полезных связей; нейтрализация избыточного привыкания к условиям изоляции от общества; подготовка к освобождению. Этот перечень задач более обширен. Он включает в себя также задачи формирования у осужденных знаний о требованиях, предъявляемых к членам общества, изменения социальной установки, тренировку правопослушного поведения в условиях обычного общежития, выявление несформированных (неразвитых) способностей и т.д. К числу задач процесса ресоциализации следует отнести и осуществление лечебной деятельности, оказание психологической и социальной помощи осужденным в период их пребывания в учреждениях, исполняющих наказания.

Наиболее распространенным средством и методом практической реализации всех названных задач является в основном метод «прямого» педагогического воздействия на психику осужденного преступника. Так, если у осужденного наблюдается делинквентная форма поведения, то указывают как надо себя вести. Как показали результаты нашего теоретического исследования и опыт практической работы с осужденными, используемые принципы и методы перевоспитания не имеют единого для всех случаев основания и осуществляются вне связи со многими проявлениями целостной как духовно-нравственной, так и криминальной деятельности, т.е. за основу перевоспитания принимается исполнительский компонент деятельности. Указывают, как нужно вести себя вообще, но не учат, как нужно действовать в зависимости от многообразных и конкретных условий и ситуаций. Так, например, В.Ф. Пирожков отмечает, что: «В профилактике уголовного жаргона и борьбе с ним нельзя уповать на использование методов, свойственных периоду тоталитаризма: запретов, дисциплинарных взысканий, а надо делать упор на повышение общей культуры... используя моральные методы воздействия, в первую очередь – **убеждение**» (выделено мною – С.Г.). Далее автор пишет, что «профилактическая работа в этом направлении должна начинаться в местах лишения свободы с **предупреждения** (выделено мною. – С.Г.) каждого новичка о недопустимости использования уголовного жаргона» [11, С. 34]. В этих цитатах исследователя криминальной субкультуры видна явная непоследовательность.

Причина такого положения, по-видимому, состоит в том, что, **во-первых**, в литературе нет адекватных представлений о структуре целостного процесса саморегуляции социальнозначимой духовно-нравственной деятельности. В ряде ведущих пособий даже не ставится вопрос о ней, о необходимости формирования духовно-нравственных компонентов этого процесса, например, нравственной оценки предметных ситуаций. Если же этот вопрос рассматривается, то не находит какого-либо практического решения. **Во-вторых**, существующие средства и методы формирования и коррекции отдельных компонентов

целостного духовно-нравственного действия выглядят на первый взгляд громоздкими, что вызывает у многих практиков некоторое предубеждение к ним. Традиционный информационно-исполнительский подход в перевоспитании представляется им более простым и доступным. Известно, однако, что процесс целенаправленного формирования и коррекции действия в совокупности всех его компонентов сам существенно меняется: помимо ускорения процесса усвоения действия и улучшения эффективности его регуляции духовно-нравственного поведения происходит изменение и внешнего вида самой методики [1]. **В-третьих**, психолого-педагогические требования и методические разработки, какими бы они ни были совершенными, сами по себе не реализуют процесс перевоспитания. Успешная реализация коррекционных программ зависит от того, насколько специалисту удастся наиболее полно включить осужденного в духовно-нравственную деятельность, причем всем его существом. С этим далеко не каждый специалист успешно справляется. **В-четвертых**, в современных ИУ из средств и методов перевоспитания преступников все больше исключается трудовое воспитание, трудовая деятельность, общеобразовательное и профессионально-техническое обучение. Как отметил еще Ф.М. Достоевский, арестанты без работы похожи на пауков в склянке, которые готовы съесть друг друга [8]. Все это осложняет практическое решение проблемы перевоспитания и коррекции личности осужденных.

В целом можно сказать, что в основе исправления осужденной личности должны лежать: ее включенность в условия «живой» духовно-нравственной деятельности; бесконфликтные отношения с окружением, а также искупление, т.е. самоснятие вины преступником посредством его признания, чисто-сердечного самоосуждения, раскаяния, понесения принятого им наказания и совершения реабилитирующих его духовно-нравственных деяний, вызывающих прощение. Искупление – психологическое условие возвращения человека к людям, природе, предпосылкой которого является раскаяние и покаяние преступника. К этому можно присовокупить психологический анализ духовно-нравственных особенностей личности осужденных, выявление и коррекцию его личностных и деятельностных духовно-нравственных дефектов.

В ходе предварительного изучения литературы и анализа существующей пенитенциарной практики было установлено, что социокультурное исправительное пространство должно рассматриваться как система влияний и условий развития духовно-нравственной личности, а также как система возможностей для саморазвития, содержащихся в ее окружении. В качестве таковых были обозначены: А – природное (биофизическое, физико-химическое) окружение; Б – общественное или социальное окружение, связанное с характером взаимодействий социальных объектов; В – личностные (психологические и биологические) переменные (особенности) деятельности и жизнедеятельности осужденных; Г – профессиональные и личностные (психологические и биологические) переменные (особенности) деятельности психологов, воспитателей; Д – технология перевоспитания.

Моделирование, а затем и формирование идеального социокультурного воспитательного пространства – это взаимосвязанное и взаимопроникающее проектирование каждого из компонентов в контексте организации системы возможностей для развития и реализации личностных ценностей всех субъектов воспитательного процесса. Очевидно, не будет ошибкой утверждение о том,

что вообще всякое неблагоприятное изменение переменных, принадлежащих совокупностям «А», «Б», «В», – отрицательно влияет на функционирование тех или других переменных из совокупностей «Г» или «Д». С другой стороны, социокультурные переменные «А» или «Г» тем или иным образом в процессе своего изменения оказывают непосредственное влияние на биопсихические, социально-общественные и психофизические переменные.

В силу наличия этих связей информационный обмен с объективно существующими условиями социокультурного пространства может носить двухсторонний характер, отвечающий современным представлениям о механизмах «обратной связи» [6] или «обратной афферентации» [4]. Аналитическое рассмотрение каждой из названных переменных и их информативных источников позволяет подойти к дифференциальному выделению составляющих каждый уровень условий, выступающих в качестве деятельностного базиса в коррекционно-воспитательном процессе.

В целом схематично взаимодействие осужденного с миром можно представить следующим образом: с одной стороны, он сам как субъект, с другой – физические, социальные объекты, а между ними – психологические орудия, использование которых осужденным открывает ему новые возможности.

Коррекционная часть исследования осуществлялась в период 2003–2005 годов. Опытнo-экспериментальной базой коррекционной работы послужили подразделения ГУИН Минюста РФ по республике Татарстан, где в результате комплексных диагностических исследований деформации духовно-нравственного поведения осужденных и осуществления коррекционной работы с ними были получены и проанализированы материалы по следующим шести группам испытуемых:

- 1-я экспериментальная группа состояла из 20 человек, осужденных за кражу и воспитывающихся как и последующие две (2 и 3-я группы) экспериментальные группы по разработанной нами программе духовно-нравственного развития;

- 2-я экспериментальная группа состояла из 19 человек, осужденных за сексуальное преступление;

- 3-я экспериментальная группа была сформирована из 22 осужденных за насильственные преступления;

- 4-я контрольная группа включала 32 осужденных за кражу и перевоспитывающихся как и все испытуемые контрольных групп по традиционной системе;

- в 5-ю контрольную группу вошли 20 человек, осужденных за сексуальные преступления;

- 6-я контрольная группа состояла из 23 преступников, осужденных за насильственные преступления.

Всего в коррекционном исследовании приняло участие 136 осужденных¹.

Исследование осуществлялось лонгитюдным методом в несколько эта-

¹ Общее количество лиц, участвовавших в психодиагностических исследованиях, составило 180 человек. Результаты 44 человек не учитывались – это лица с алкогольной, наркотической или токсической зависимостью, ВИЧ-инфицированные, гомосексуалисты, осужденные с психопатическими отклонениями, пожилые люди, а также те, кто был осужден за случайные преступления (наезды на пешеходов, превышение самообороны и др.). Однородность исследуемых выборок обеспечивалась также сходством испытуемых по ряду критериев: состав преступления, возрастная категория, национальность (примерно одинаковое количество русских, татар, чувашей, представителей других малых народов Поволжья).

пов.

На первом этапе формировалась готовность осужденных к взаимодействию с психологом (воспитателем) и к самоизменению Я-образа. Это осуществлялось посредством установления психологического контакта и преодоления различных видов психологических защит у осужденных.

На втором этапе определялись индивидуальные показатели, характеризующие деятельностные и личностные уровни духовно-нравственного благополучия, особенности структурной организации этих показателей.

На третьем этапе определялась динамика всех изученных показателей и выявлялись особенности их структурной организации.

На четвертом этапе рассматривалась динамика соотношения показателей в условиях традиционной системы исправления и разработанной коррекционно-развивающей технологии.

Основная суть изложенных принципов состояла не в том, чтобы формировать (корректировать) осужденного, а в оказании помощи стать самим собой. По мнению В.П. Зинченко, «в этом... заключается подлинная философия культурной педагогики, которая должна быть педагогией не ответного, а ответственного действия» [10, С.12].

Главными психолого-педагогическими ориентирами служили следующие положения, определяющие деятельностный (модальностный) характер коррекционной модели:

а) социально-психологические, природные и техногенные объекты представлялись личности осужденного как равные ей в своей самооценности, что обуславливало характер взаимодействия с ними на основе действия духовно-нравственных норм, правил и т.д.;

б) природные, социально-психологические, техногенные объекты выступали для личности осужденного в роли референтных лиц, меняющих его взгляды, оценки, отношения к себе, другим людям, вещам, природе;

в) все названные группы объектов выступали для личности осужденного в качестве партнеров по общению и совместной деятельности.

Наряду с коррекцией деятельностного содержания исправительного пространства в местах лишения свободы, уделялось внимание количественным параметрам развития духовно-нравственного отношения к объектам:

широте духовно-нравственных отношений в исправительной среде, которая обуславливала необходимость организации воспитательного процесса таким образом, чтобы включить в субъективное пространство отношения к миру как можно больше различных социально-психологических, природных, техногенных объектов;

энергичности пенитенциарного пространства – интенсивности отношения к социопсихологическим, физическим объектам, которая основывалась на том, что исправительный процесс должен быть направлен и расширять возможности проявления осужденным своего отношения к этому пространству в сфере чувств (перцептивно-аффективный компонент); в познавательной сфере (когнитивный компонент); в его практических действиях (практический компонент) и поступках (исполнительский компонент интенсивности).

Коррекция **осознанности** субъективного духовно-нравственного отношения к объектам была также целесообразна в работе с осужденными, так как она (осознанность) определяет возможность осуществления рефлексивного

анализа, который является условием волевой самокоррекции (саморегуляции) личности своего духовно-нравственного поведения.

Особое значение в нашей модели коррекционного пространства придавалось параметрам **принципиальности** и **сознательности** духовно-нравственных отношений. Их коррекция осуществлялась в условиях отстаивания своих духовно-нравственных убеждений; путем создания ситуаций, в которых осужденный представлял и понимал глобальное значение духовно-нравственных проблем и др.

На основе перечисленных выше психологических принципов и методов коррекции и развития духовно-нравственных отношений была разработана и апробирована модель духовно-нравственных занятий, проводившихся в форме олимпиад, тренингов, учебной деятельности, соревнований, психодрам, самодиагностики и др.

Несмотря на внешнюю простоту заданий и упражнений, модель духовно-нравственных занятий была сконструирована как система коррекционно-воспитательных приемов, каждый из которых инициировал (актуализировал) действие определенного психологического механизма развития духовно-нравственного отношения к социально-психологическому миру и разрушал бездуховные отношения. Все виды занятий базировались на методологии социально-психологических упражнений, направленных на решение следующих задач:

- А. коррекцию и развитие духовно-нравственных установок;
- Б. коррекцию целей духовно-нравственного взаимодействия личности осужденных с социально-психологическими и природными объектами;
- В. обучение и воспитание духовно-нравственных умений и навыков такого взаимодействия;
- Г. коррекцию и развитие перцептивных возможностей (суждений) осужденного при его контактах с природными, социальными объектами, событиями, другими людьми;
- Д. коррекцию и развитие знаково-символических умений и навыков (семиотической деятельности);
- Е. расширение индивидуального духовно-нравственного пространства.

В коррекционный эксперимент были включены тренинговые занятия по истории общества, истории мировой культуры. Каждое из проводимых в течение полутора лет занятий организовывалось по следующим этапам:

- выбор исторического периода, темы;
- подготовка осужденных к коррекционно-ролевой игре (работа над историко-культурным содержанием эпохи, разработка самого хода игры);
- собственно игра;
- анализ результатов игровой деятельности.

Для создания более адекватной системы контроля и оценки качества духовно-нравственного развития осужденных, которая позволила бы судить о развивающем эффекте коррекционного эксперимента, а также осуществлять диагностику и коррекцию духовно-нравственной деятельности, были проведены специальные исследования в ряде ИУ Республики Татарстан. Психолого-педагогическая проблема состояла в том, чтобы представить воспитательный процесс как включение осужденных в адекватную целостную духовно-нравственную деятельность, как процесс развития ее составляющих – выбора и реа-

лизации духовно-нравственных целей и ценностей; определения нравственных форм, принципов и правил; регулирования духовно-нравственных взаимоотношений; рефлексии своих и чужих нравственных достоинств и недостатков; коррекции своих духовно-нравственных действий, эмоциональных переживаний, личностных особенностей. Иными словами, задача заключалась в том, чтобы рассмотреть связь между внешними характеристиками и особенностями внутренней духовно-нравственной деятельности.

Исследование духовно-деятельностных показателей проводилось методом наблюдения, бесед и интервью, а также с помощью метода оценки уровня развития духовно-нравственной деятельности. Кроме того, применялась методика неоконченных предложений и др.

Для исследования личностных духовно-нравственных особенностей были выбраны модифицированные и апробированные (в том числе компьютерные варианты) три методики: опросник «духовный дифференциал» [3]; опросник духовной деформации личности [3]; опросник для исследования уровня человечности [12].

Все методики были предназначены для построения духовно-нравственного портрета осужденных, для организации дискуссий и духовно-нравственного тренинга.

Названные методики и методические приемы позволили получить для каждого испытуемого данные, характеризующие духовно-нравственные параметры, некоторые из которых хотя и относились по своему названию к одной и той же индивидуальной особенности, являлись, однако, разноуровневыми – деятельностными и личностными. Перечислим показатели, характеризующие содержательные параметры компонентов духовно-нравственной деятельности: 1) духовно-нравственные целеполагания, ценности, убеждения, мотивы и смыслы, которыми руководствуются осужденные; 2) этические знания, умения, способности, связанные с усвоением и применением нравственных норм; 3) доминирование и насыщенность деятельности духовно-нравственными эмоциями и чувствами; 4) самопознание и осознание (контроль и оценка) своих и чужих нравственных действий, поступков; 5) прогнозирование последствий нравственных действий и поступков, нравственного выбора для себя и других; 6) коррекция своих духовно-нравственных действий и поступков; 7) знаково-символические умения. Показатели, характеризующие духовно-личностный уровень: 8) духовная сила; 9) духовная красота как совокупность духовных ценностей; 10) духовная активность; 11) духовный эгоизм; 12) духовная безответственность; 13) стремление к господству; 14) преумножение зла; 15) степень выраженности добра; 16) степень выраженности зла; 17) экспертная оценка общего уровня деятельностного и личностного духовно-нравственного развития.

Относительно последнего показателя (п. 17) заметим, что предварительные результаты исследования уровня духовно-нравственного развития осужденных показали отсутствие связей большинства экспертных оценок, как между собой, так и с усредненными экспертными оценками. Усредненные экспертные оценки часто маскировали и искажали характер и уровень духовно-нравственного развития. В дальнейшем пришлось заключить, что экспертные оценки духовно-нравственных чувств, переживаний или устойчивых духовно-нравственных образований личности, отвечая только одному из компонентов

деятельности, сами по себе недостаточны. Адекватность экспертной оценки должна базироваться на положении о многокомпонентности духовно-нравственной деятельности, а также и на том, что каждый компонент должен соотноситься с любым из других, так как духовно-нравственное целеполагание пронизывает своей биодинамической тканью все другие духовно-нравственные целеосуществления. Без учета взаимосвязи между ними весьма трудно определить по «экспертным оценкам» уровень духовного развития. Субъективная шкала оценивания каждого из экспертов должна содержать в себе все те духовно-нравственные признаки, которые обуславливают тот или иной уровень их развития.

В этой связи для экспертов, которые неадекватно оценивали уровень духовного развития осужденных, было организовано обучение на основе программ, включающих комплекс всех симптомов духовности, нравственности.

Все экспериментальные данные в соответствии с задачами исследования подвергались качественному анализу и статистической обработке, которая включила в себя: вычисление статистических нормативов (средние значения, стандартные отклонения, коэффициенты вариации и т.д.); определение достоверности среднегрупповых различий по критерию Стьюдента–Фишера, учитывающего различную размерность экспериментальных групп.

Дальнейший анализ экспериментальных данных проводился с помощью метода корреляционных плеяд П.В. Терентьева и С.Л. Вельдре. Этот метод позволял обеспечивать объективное отделение существенных связей от несущественных; объективное расположение признаков по степени их значимости; определение структур взаимосвязей внутри любого комплекса признаков.

Анализ индивидуальных и экспериментальных данных, представленных в сводных протоколах, свидетельствовал о том, что существуют довольно значимые индивидуальные различия по деятельностным и личностным духовно-нравственным особенностям осужденных в каждой из 6-ти групп испытуемых.

Анализ результатов статистического сопоставления индивидуальных величин деятельностных духовно-нравственных показателей, полученных в 2004 году, свидетельствовал о том, что у большинства испытуемых как экспериментальных, так и контрольных групп имеются высокие значения деятельностного духовно-нравственного неблагополучия. Обнаруживается недостаток духовно-нравственных целеполаганий, этических знаний и умений, недостаточный уровень оценки и контроля своих действий, знаково-символическая деятельность по своему содержанию не отличается от деятельности криминальной субкультуры. Статистическая значимость межгрупповых различий по всем нравственно-деятельностным показателям не обнаруживалась.

Следует заметить и то, что на первом этапе сбора информации в 2004 году отображение экспериментальных и поведенческих заданий осужденными происходило в основном на жаргонном языке, т.е. испытуемыми осуществлялись в основном криминальные способы восприятия и преобразования информации. Однако по мере своего духовно-нравственного исправления (от 1-го к 3-му этапу) осужденные экспериментальных групп все больше и больше обращались к собственным духовно-нравственным переживаниям, чувствам и эмоциональным восклицаниям, образным и пристрастным выражениям, жестам, мимическим реакциям духовно-нравственной направленности. Содержательный

анализ материала, полученного в экспериментальных группах осужденных, показал, что именно эти эмоциональные характеристики представляют собой «центры» обобщенного аффективно-смыслового образования – системы, состоящей из множества тождественных (рациональных) признаков, свойств (пространственных, временных, смысловых) экспериментальных и жизненных ситуаций. Эти аффективно-смысловые образования организуют (регулируют) деятельность, т.е. выполняют множество регуляторных функций.

Выявленный характер динамики деятельностных и личностных показателей духовно-нравственных особенностей осужденных преступников в условиях разных воспитательных технологий подтвердил теоретические предположения. Общая динамика такова: статистически одинаковый уровень сформированности деятельностных и личностных духовно-нравственных особенностей в 2004 году имеет устойчивую позитивную динамику в экспериментальных группах, использовавших развивающую технологию воспитания к 2005 году – третий этап сбора информации (рис. 1 и 2), в то время как в контрольных группах динамика является неустойчивой и ненаправленной. Это указывает на эффективность примененной технологии перевоспитания.

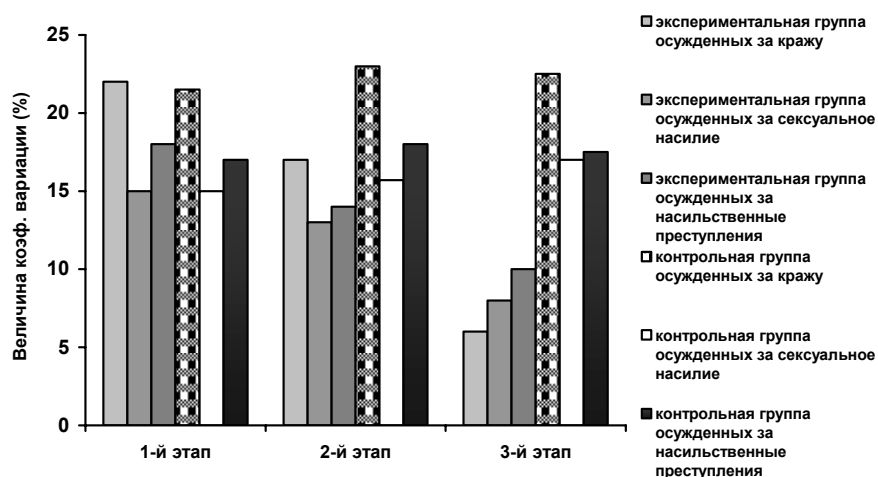


Рис. 1. Средние значения коэффициентов вариации деятельностных духовно-нравственных показателей в 6-ти группах испытуемых, полученных на 3-х диагностических этапах

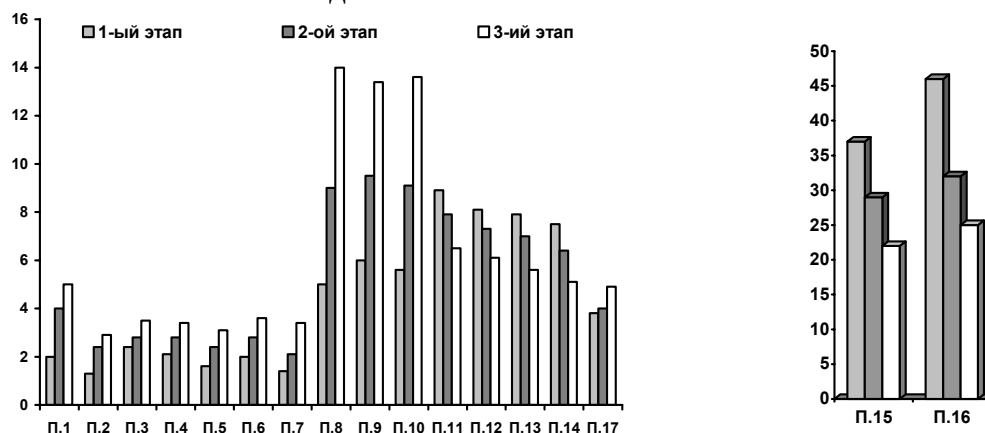


Рис. 2. Динамика среднегрупповых величин показателей, характеризующих деятельностные и личностные духовно-нравственные особенности экспери-



Рис. 3. Динамика среднегрупповых величин показателей, характеризующих деятельностные и личностные духовно-нравственные особенности контрольной группы осужденных за кражу

Из результатов, приведенных в рисунках, при их сопоставлении, видно, что предложенный разрыв в величинах среднегрупповых показателей духовно-нравственных (деятельностных и личностных) особенностей осужденных экспериментальных групп, перевоспитываемых по развивающей технологии, по сравнению с воспитываемыми по традиционной технологии, оказался более выраженным. Это еще раз убеждает нас в преимуществе развивающих методов и приемов духовно-нравственной коррекции осужденных перед традиционными технологиями воспитания в ИУ.

Анализ особенностей соотношения (сопряженности) деятельностных и личностных показателей духовно-нравственного благополучия осужденных, полученных в различные периоды развивающего и традиционного пенитенциарного воспитания показал, что повышение общего уровня духовности осужденных в условиях развивающего коррекционного воспитания сопровождается увеличением числа и сложности положительных корреляционных связей в деятельностно-личностных структурах; незначительное повышение общего уровня духовно-нравственного развития преступников, находящихся в ИУ в условиях традиционного воспитания сопровождается упрощенными, более дифференцированными (менее сопряженными) деятельностными и личностными признаками (рис. 4 и 5).

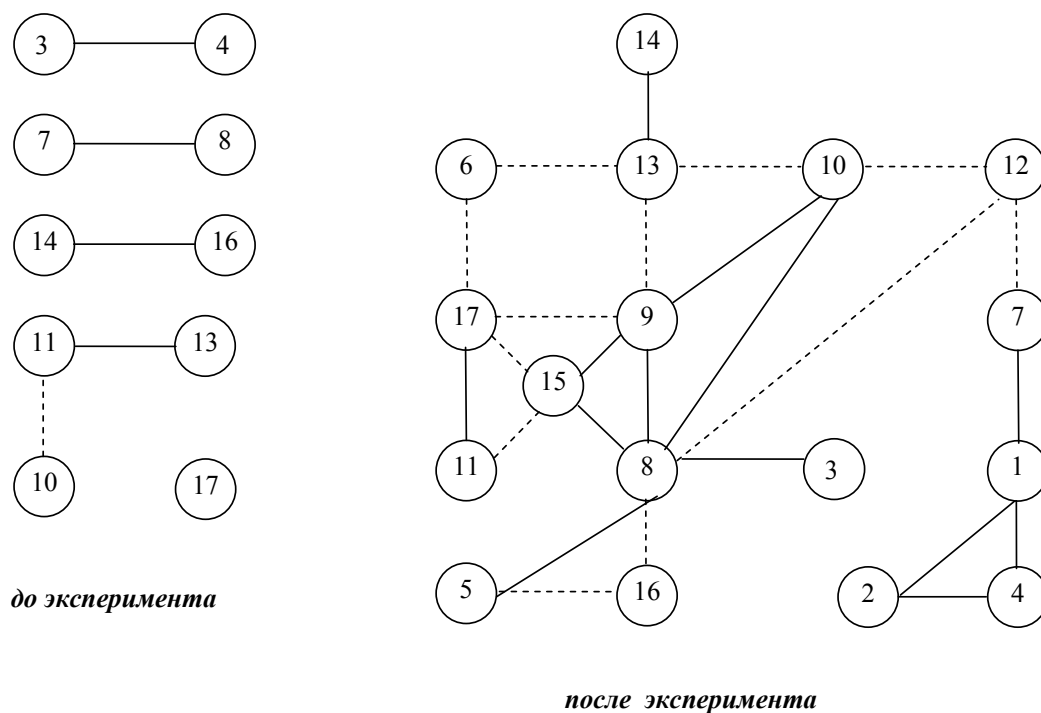


Рис. 4. Корреляционные плеяды экспериментальной группы осужденных за кражу

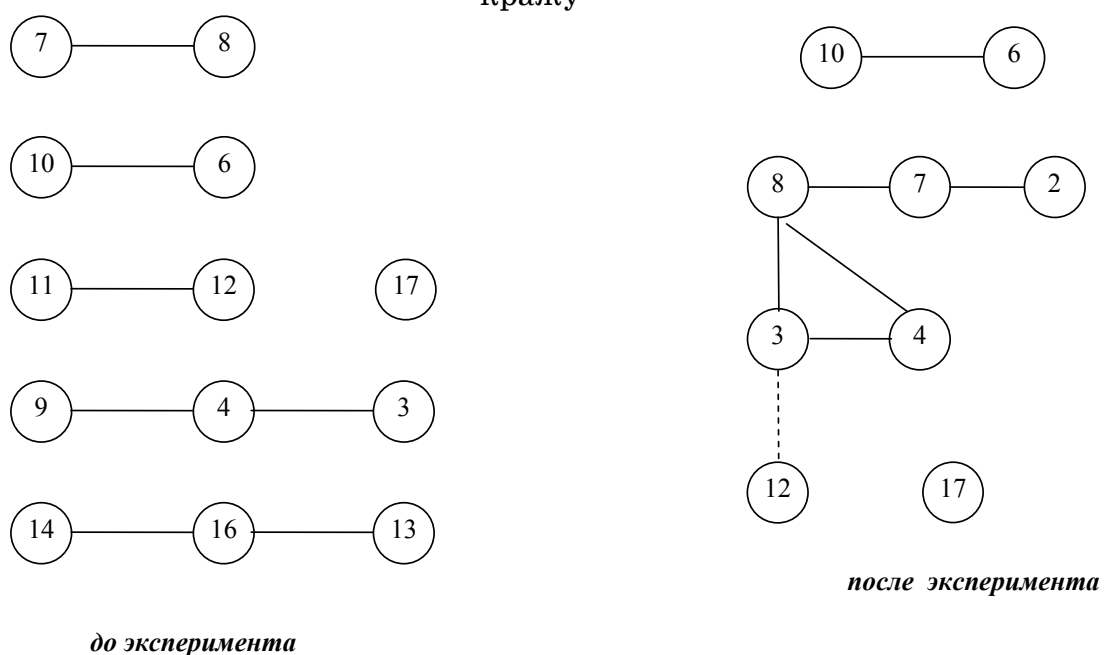


Рис. 5. Корреляционные плеяды контрольной группы осужденных за кражу

Содержательный анализ корреляционных матриц показал, что росту духовно-нравственного развития осужденных сопутствует сложная, многообразная структура связей параметров. По-видимому, в процесс развивающего пере-

воспитания вовлекаются разнообразные уровни функционирования системы. Прежде всего, вовлекаются, актуализируются и в этой актуализации находят свое развитие духовно-деятельностные параметры.

Поскольку в исследовании принцип субъекта деятельности явился основополагающим в решении проблемы становления и развития духовно-нравственной личности преступников, можно надеяться, что в процессе осуществления «живой» коррекционной деятельности на протяжении нескольких лет у них стали развиваться аффективно-смысловые деятельностные и личностные образования, которые позволили достичь позитивной динамики уровня духовно-нравственного развития.

Литература

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека/Л.М.Аболин. – Казань: Изд-во Казанск. гос. университета, 1987. – 262 с.
2. Алферов Ю.А. Пенитенциарная соционика: тайна межперсональных отношений в преступной среде/Ю.А.Алферов. – Домодедово: ВИПК МВД России, 1999. – 124 с.
3. Аминев Г.А. Инструментарий пенитенциарного психолога/Г.А. Аминев, Э.Г. Аминев, В.П. Сафронова. – Уфа: Изд-во УЮИ МВД РФ, 1977. – 170 с.
4. Анохин П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса/П.К. Анохин. – М.: Изд-во «Медицина», 1968. – 547 с.
5. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров/А.Г. Асмолов.- М.: «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 768 с.
6. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности/Н.А. Бернштейн. – М.: Медицина 1966. – 349 с.
7. Буковский В.И. И возвращается ветер/В.И. Буковский. – М.: Из глубин, 1989. – 383 с.
8. Достоевский Ф.М. Преступление и наказание: роман в 6 ч. с эпилогом/Ф.М. Достоевский. – М.: Наука, 1970. – 808 с.
9. Еникеев М.И. Основы общей и юридической психологии: учебник для вузов/М.И. Еникеев. – М.: Юристъ, 1997. – 631 с.
10. Зинченко В.П. Размышление о душе и ее воспитании/В.П. Зинченко. – М.: РАО, 2001. – 34 с.
11. Пирожков В.Ф. Криминальная психология: Психология подростковой преступности/В.Ф. Пирожков. – М.: Ось-89, 1998. – Кн. 1. – 304 с. – (Юридическая психология).
12. Попов Л.М. Добро и Зло в психологии человека/Л.М. Попов, А.П. Кашин, Т.А. Старшинова. – Казань; Нижнекамск: Изд-во Казанского гос. университета, 2000. – 176 с.
13. Флоренский П.А. Труды Московской Патриархии/П.А. Флоренский. – Вып. IX.

Савина Е.А.

Брянский государственный университет (БГУ)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация: Статья посвящена проблеме исследования формирования профессиональной направленности личности будущих учителей в условиях проектной деятельности. Автором сделана попытка выделить, обосновать и охарактеризовать психологические предпосылки применения метода проектов в формировании профессиональной направленности личности будущих учителей.

Ключевые слова: профессиональная направленность, проектная деятельность учителя, педагогическая психология.

E. Savina

PSYCHOLOGICAL PRECONDITIONS OF APPLICATION OF A METHOD OF PROJECTS IN FORMATION OF A PROFESSIONAL ORIENTATION OF THE PERSON OF THE FUTURE TEACHERS

Abstract: Article is about a problem of research of formation of a professional orientation of the person of the future teachers in conditions of design activity. The author makes attempt to allocate, prove and characterize psychological preconditions of application methods of projects in formation of a professional orientation of the person of the future teachers.

Key words: professional orientation, the design of teaching, pedagogical psychology.

Современное общество определилось гуманистической направленностью образования, которое предоставляет возможность развития свободной личности, способной управлять своими действиями и совершенствоваться, жить в согласии с самим собой и окружающей действительностью. Решить задачу такого образования может только специально подготовленный учитель, у которого важным, ведущим качеством личности должна быть профессиональная направленность [9].

По проблеме профессиональной направленности личности, в том числе и учителя, имеются достаточно фундаментальные исследования, в которых определены основные понятия, структура и содержание (В.И. Слободчиков, В.И. Исаев, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, А.И. Щербаков, А.Г. Кирпичева, Н.В. Кузьмина, Т.С. Деркач), функции (Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков) и технология (В.И. Гинецинский, А.Г. Моркович, А.И. Щербаков). Для детализации каждой из функций предлагаются соответствующие умения и навыки, на основе которых может быть разработана квалификационная характеристика учителя-предметника (А.Н. Сендер).

На формирование профессиональной направленности личности, как и на другие ее качества и свойства, оказывают влияние определенные условия и факторы. Профессиональная направленность как подструктура личности не

биологическая данность, а формируется под влиянием объективных и субъективных факторов и при благоприятных условиях. Человек вообще и будущий учитель в частности включены в сложную систему общественных отношений, в том числе и в учебном процессе. Под условиями и факторами формирования профессиональной направленности учителя с психологической позиции следует понимать некоторые предпосылки, необходимые для формирования педагогических способностей, проявляющихся в индивидуальных психических свойствах темперамента, нервной системы, особенностях психических процессов. Они отражают потенциальные возможности личности, являющиеся саморегулирующей системой, которая «непосредственно обусловлена интересами и склонностями молодого человека, его самооценкой и уровнем притязаний, идеалами, ценностными ориентирами, эмоциональными установками и уровнем развития волевых качеств. Перечисленные особенности личности образуют ту общую психическую основу, на которую падает вся совокупность внешних (ориентирующих) воздействий» [13, С. 5].

Движущей силой направленного отношения к приобретённой профессии учителя становится совокупность внешних факторов и внутренних побудительных сил, воплощенная в мотивы. К внешним факторам можно отнести социальные условия и учебно-воспитательный процесс, а к внутренним – побудительные силы (разумные потребности как фундаментальные свойства человека) [11, С. 17–18]. Одним из условий профессиональной направленности личности является обучение, а будущего учителя – высокая успеваемость по профилирующим предметам, стремление походить на любимого учителя у учащихся в школе; процесс изучения специальных дисциплин в вузе, но при технологической обеспеченности подготовки будущего учителя [11]. Наибольшее влияние на формирование направленности личности оказывает проектная деятельность [6; 10]. В проектном обучении формируются многие компоненты профессиональной направленности личности [8].

В заявленном нами исследовании необходимо выяснить психологические предпосылки формирования профессиональной направленности личности учителя в условиях проектного обучения. Психологические предпосылки формирования профессиональной направленности личности учителя в проектной деятельности, по нашему мнению, должны быть определены по следующим дефинициям:

- возможность проектной деятельности в формировании готовности учителя к выполнению педагогической деятельности;
- предметное содержание проектной деятельности ориентированное на формирование профессиональной направленности;
- в учебной деятельности студентов отдается предпочтение структурным элементам проектной деятельности;
- возрастные особенностей студентов, где имеются предпосылки к проектному обучению как условию профессиональной направленности учителя;
- психологическая готовность студента к проектной деятельности;
- технологическо-методическая готовность студента к проектной деятельности.

Из-за ограниченного содержания статьи невозможно рассмотреть более подробно каждую из дефиниций. Постараемся коротко остановиться на тех, которые наиболее явно отражают психологические предпосылки формирова-

ния профессиональной направленности личности будущего учителя.

Основу проектной деятельности составляет проект. Проект (лат. *projectus* – брошенный вперед) – это прототип, идеальный образ предполагаемого или возможного объекта, состояния, в некоторых случаях план, замысел какого-либо действия [12]. Нас интересует образовательный проект, под которым понимается форма организации занятий, предусматривающая комплексный характер деятельности всех его участников по получению образовательной продукции за определенный промежуток времени – от одного урока до нескольких недель. Можно рассматривать продукт проектной деятельности как реальный конечный продукт проектной деятельности студента, завершающий определенный этап его изучения (студент как субъект деятельности), а со стороны внешнего управления проектной деятельностью (студент как объект деятельности) ее продуктом являются изменение личности участника, появление новых свойств психики и познавательных интересов. Проектная деятельность реализует иной тип отношений, где воздействие на обучаемого переходит на уровень развивающегося [6; 8].

Проектное обучение участвует в развитии таких компонентов профессиональной направленности, как педагогическая деятельность, самоактивность и самостоятельность, интерес, склонности, мотивы деятельности и т.д. [8].

В нашем исследовании сделана попытка представить возможности выполнения проекта как готовность к выполнению педагогической деятельности. Предметное содержание педагогической деятельности – организация учебной деятельности обучаемых, а способами передачи социально-культурного опыта – методы и приемы. Функции педагогической деятельности: целеполагающие (ориентационная, развивающая, мобилизующая, информационная) и организационно-структурные (конструктивная, организаторская, коммуникативная и гностическая) обеспечивают процесс обучения, если развиты соответствующие им умения (А.И. Щербаков, А.В. Мудрик, А.К. Маркова). В проектной деятельности можно развивать умения, которые соответствуют компонентам педагогической деятельности: коммуникативным, организаторским, мыслительным. Этапы проекта созвучны со структурными компонентами педагогической деятельности: ценностно-ориентированным, конструктивным, оценочно-рефлексивным.

При обучении школьников и будущих учителей – студентов проектной деятельности происходит становление двух взаимосвязанных сторон психической реальности – усвоение учебных знаний внутри отдельных предметных дисциплин, с одной стороны, и развитие личности учащихся, с другой [7].

Н.В. Матяш показала, как проектная деятельность на уроках технологии обеспечивает интеллектуализацию образования, а обучаемые имеют возможность рассуждать, принимать решения, осуществлять интеллектуальный поиск [8]. Применительно к профессиональной направленности учителя имеется в таком случае возможность обеспечить умение анализировать, систематизировать, обобщать, классифицировать, оценивать, структурировать и т.д.

Выполнение проекта несет в себе проективную функцию, а, следовательно, развивает проективные умения. Так как ведущее место в самостоятельной работе учащихся по выполнению проектов занимает исследовательский метод, то выполнение проектов будет развивать аналитические умения.

В учебно-методической литературе уже идет речь не о планировании учеб-

ной работы, а о проектировании, что еще раз подтверждает наше предположение относительно возможности применения проективных умений в педагогической деятельности, а, следовательно, и важности использования проектного обучения в формировании профессиональной направленности учителя.

Проектная деятельность может выполнять функции технологии передачи знаний и развития определенных педагогических способностей. Эта технология может быть усвоена студентами и использована ими потом для осуществления передачи знаний учащимся. В то же время проектная деятельность позволяет студенту освоить знание закономерности учебно-воспитательного процесса – зависимость результатов обучения и воспитания от характера деятельности, в которую включается воспитанник. Проектная деятельность считается активной познавательной деятельностью, ее усвоение позволит студенту эффективно организовать учебный процесс.

Таким образом, делаем вывод по первой дефиниции психологических предпосылок формирования профессиональной направленности учителя:

– проектное обучение является одним из условий формирования профессиональной направленности личности будущего учителя;

– средствами проектного обучения через изучение общеобразовательных предметов можно формировать профессиональную направленность будущих учителей.

Для выяснения, ориентировано ли содержание проектной деятельности на формирование профессиональной направленности учителя, нами были проанализированы работы ряда авторов (по учебной деятельности – Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, И.А. Зимняя, по проектной деятельности – Н.В. Матяш, Н.А. Масюкова, Е.С. Полат). Покажем содержание учебной и проектной деятельности.

Таблица 1

Содержание учебной и проектной деятельности

Содержание	Учебная деятельность	Проектная деятельность
Предмет	усвоение знаний; овладение обобщенными способами действий, их программ, алгоритмов	усвоение учебных знаний внутри отдельных предметных дисциплин; овладение инновационным обучением, объединяющим совокупность методов обучения; развитие личности учащихся
Средства	интеллектуальные действия; знаковые языковые вербальные средства, в форме которых усваивается знание; фоновые знания, посредством включения в которые новых знаний структурируется индивидуальный опыт	все средства учебной деятельности в интеграции на всех ее этапах

Способы	репродуктивные; проблемно-творческие; исследовательско-познавательные	совместная деятельность, разделенная между учеником и учителем-консультантом, участников одного проекта
Продукт	знание, лежащее в основе умения решать разнообразные задачи; внутренне новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах	сформированность новых элементов структуры личности; практическая подготовка к проектной деятельности, сформированность проектно-технологической культуры; формирование адекватного профессионального самоопределения; преодоление фрагментарности содержания учебных предметов; направленность обучения на значимую практическую цель
Результат	поведение субъекта учебной деятельности – либо испытываемая им потребность продолжать эту деятельность, либо нежелание	положительная мотивация для самообразования, формируется положительная направленность личности, появляется внутреннее вознаграждение от самого процесса работы, чувство достижения результата, содержательность и значимость выполняемой работы, возрастает самоуважение, признание со стороны окружающих, ожидание успеха при защите, более осознанное изучение наук

Сопоставив данные табл. 1 и предметное содержание педагогической деятельности, ее уровни продуктивности (нас интересует высокопродуктивный уровень), педагогические умения (о них у нас описано выше) делаем вывод, что содержание проектной деятельности может быть предпосылкой в формировании педагогических умений, которые считаются готовностью к выполнению педагогической деятельности как одной из составляющей профессиональной направленности учителя.

Сравниваем материалы исследований ученых (Б.Г. Ананьев, Н.В. Матяш, И.А. Зимняя, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, И.И. Ильясов, П.Я. Гальперин и др.) для подтверждения того, что в учебной деятельности студентов должно отдаваться предпочтение проектной деятельности. Так, во-первых, в обучении студентов должна присутствовать неразрывность осмысления, понимания и закрепления учебной информации при решении проблемных задач (Б.Г. Ананьев), являющихся составляющими структуры проектной деятельности. Во-вторых, средством профессиональной деятельности может быть проектный метод обучения, так как «усвоенные в обучении знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной» (А.А. Вербицкий, Т.А. Платонова). В-третьих, предлагается диалогизировать обучение, предоставлять возможность для

общения, в том числе и педагогического, что возможно в условиях проектной деятельности (И.А. Зимняя).

Для доказательства структуру учебной деятельности и проектной деятельности (на предмет предпосылки последней в формировании профессиональной направленности будущих учителей) отразим в табл. 2. В ней в графе «Содержание компонента структуры проектной деятельности» имеются подтверждения к трем составляющим предпосылки того, что «в учебной деятельности студентов должно отдаваться предпочтение структуре проектной деятельности», выделенным нами в теоретических исследованиях.

Таблица 2

Структура учебной и проектной деятельности

Структура учебной деятельности	Содержание компонента структуры учебной деятельности	Структура проектной деятельности	Содержание компонента структуры проектной деятельности
Учебная мотивация	Как совокупность побудителей, включающие коммуникативную и познавательную потребность субъекта на фоне его общей потребности достижения; общее стремление учащихся к усвоению теоретических знаний направлено на овладение определенным способом решения некоторого класса частных задач	Мотивация проектной деятельности	Положительная мотивация для самообразования; формируется положительная направленность мотивации, так как появляется внутреннее вознаграждение от самого процесса работы, чувство достижения результата, содержательности и значимости выполняемой работы; стремление более осознанно изучать основы наук, возрастает самоуважение, признание со стороны окружающих, ожидание успехов при защите
Учебные ситуации и задачи	Задания на усвоение общего способа действия и цели его усвоения, образцы указания для нахождения общих способов решения задач определенного класса	Первый этап	Выработка стратегии создания проекта, информационная подготовка к его выполнению, формирование общего замысла – усвоение общих способов анализа предмета проектной деятельности, аналогичное усвоение учебных ситуаций

Учебные действия	Действия учащихся по получению и нахождению научных понятий и общих способов действий, а также по их воспроизведению и применению к решению конкретных задач	Второй этап	Выработка решения, создание композиции (превращение общего замысла в упорядоченную совокупность проектно-конструкторских действий)
Действия контроля	Направлены на обобщение результатов своих учебных действий с заданными образцами	Третий этап	Учебный контроль – корректировка объекта деятельности и его непосредственный контроль и испытание
Действия оценки	Фиксируют окончательное качество усвоения заданных научных знаний и общих способов решения задач [3]	Четвертый этап	Учебная оценка, которая осуществляется на всех этапах выполнения проекта, а оценочные критерии вырабатываются на основе заданных учителем эталонов в групповом обсуждении проекта

В возрастных особенностях студентов (поздняя юность) имеются психологические предпосылки использования проектного обучения для формирования профессиональной направленности учителя. Это проявление волевых черт характера, общения, формирования познавательных процессов (речемыслительных операций).

Психологическая готовность студента к проектной деятельности определяется уровнем сформированности психических процессов, свойств и качеств личности, которые оказывают влияние на усвоение студентом компонентов действий в выполнении проектирования и проектной деятельности [6].

Технологическо-методическая готовность студента к проектной деятельности может быть рассмотрена с позиции технологической – усвоения структуры проектной деятельности (Н.В. Матяш) и с позиции выделения в ней составляющих методики обучения: «зачем учить?», «как учить?», «чему учить?», «с помощью чего учить?». Сюда можно включить, к примеру, наличие умений вести исследование, пользоваться литературой и т.д.

Таковы, на наш взгляд, психологические предпосылки применения метода проектов. Учет их в обучении студентов в условиях применения метода проектов предполагает, во-первых, эффективность использования метода проектов, во-вторых, более качественное усвоение студентами технологии проектного обучения, что в общем позволит сформировать профессиональную направленность личности будущего учителя.

Литература

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2003. – 384 с.
3. Ильясов И.И. Структура процесса учения / И.И. Ильясов. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 240 с.
4. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В. Кузьмина. – Л., 1967. – 183 с.
5. Ломов Б.Ф. Методические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
6. Масюкова Н.А. Проектирование в образовании / Н.А. Масюкова; под ред. профессора Б.В. Пальчевского. – Минск: Технопринт, 1999. – 288 с.
7. Матяш Н.В. Проектная деятельность школьников / Н.В. Матяш. – М.: Высшая школа, 2000. – 306 с.
8. Матяш Н.В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / Н.В. Матяш; под ред. В.В. Рубцова. – Мозырь: РИФ «Белый ветер», 2000. – 286 с.
9. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа – Пресс, 1998. – 512 с.
10. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Новые педагогические информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2000.
11. Сендер А.Н. Научно-педагогические основы формирования профессиональной направленности личности студентов педвуза / А.Н. Сендер. – Минск, 1998. – 152 с.
12. Словарь иностранных слов. – 7-е изд., перераб. – М.: Русский язык, 1980. – 624 с.
13. Шабека Л.С. Геометрическое обеспечение целостной графической подготовки инженера (системно-конструкторский подход): Дис. в виде научного доклада ... д-ра пед. наук / Л.С. Шабека. – Минск, 1995. – 77 с.
14. Щербаков А.И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования / А.И. Щербаков. – Л., 1968.

РАЗДЕЛ V

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

Дубинская В.В.

ПРАКТИКА КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ: ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПО РАСКРЫТИЮ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ГЕШТАЛЬТ-ПОДХОДЕ

Аннотация: В статье представлен анализ конкретных случаев психологического консультирования, сделан вывод о возможности и необходимости использования гештальт-подхода в раскрытии нравственных ценностей клиента.

Ключевые слова: гештальт-терапия, психологическое консультирование, нравственные ценности, моральное сознание.

V. Dubinskaya

CONSULTATION PRACTICE: FEATURES OF WORK ON DISCLOSING OF MORAL VALUES IN THE GESTALT-APPROACH

Abstract: The article presents an analysis of specific cases of psychological counseling, the conclusion about the possibility and the need to use a Gestalt approach in revealing the moral values of the client.

Key words: Gestalt therapy, psychological counseling, moral values, moral.

Любой психологический подход, претендующий на универсальность и место в науке, постоянно развивается. Появляются новые практические методы и теоретические разработки. Гештальт-терапия уже доказала свою состоятельность как очень эффективный практический подход, дающий прекрасные результаты в таких областях, как психосоматика, семейная терапия, оргконсультирование и др. Являясь очень молодой, гештальт-терапия только начинает трансформироваться в строго оформленный научный подход. В этот период становления важно помнить о глобальной миссии психологии как науки, о ее вкладе в развитие духовности общества: через понимание себя и других, через понимание взаимосвязи всего живого на земле, «к созданию ненасильственного мировоззрения» (Э.Г. Эйдемиллер), к созданию особой Морали. Научный метод может стать сильным оружием, может созидать и разрушать, в зависимости от внутренних ценностей того, в чьих руках оно находится. В гештальт-подходе нравственные ценности скорее подразумеваются. Я предлагаю поднимать вопросы духовности и нравственности, сделать их предметом осмысления и обсуждения в профессиональном сообществе практикующих психологов.

В этой статье я размышляю о том, что такое нравственные ценности и какова их роль, как можно было бы их описать в терминологии гештальт-подхода, как можно использовать их в психологическом консультировании.

Я учусь и работаю в гештальт-подходе около десяти лет, и меня интересовали изменения, которые происходят не только в моем поведении, но в моем образе мыслей, в моей личности в целом.

Тодд Берли (Лос-Анджелесская школа гештальт-терапии) дает такое определение характера – инвариантные, фиксированные формы поведения, анахроничные по своей сути. Человек гибкий, творчески подходящий к процессам поля в ситуации «здесь и сейчас» – скорее не имеет четко выраженного характера. Эта идея была подхвачена мною с большим оптимизмом. Это значило для меня, что во мне есть все; что возможности человека не ограничены шаблонами и рамками. Я действительно расширила репертуар своих действий, стала более чуткой к феноменам поля. Вместе с тем я с удивлением обнаружила, что чем больше я «расчищаю» свои поведенческие паттерны, чем я становлюсь более творческой и спонтанной, тем более зреет во мне некоторое внутреннее «ядро», и я становлюсь более ответственной за причины и следствия моих поступков. Также интересно, что это «ядро» осознается и определяется мной как нравственные ценности.

Что это такое?

Большой энциклопедический словарь: «...В отличие от простого обычая или традиции, нравственные нормы получают идейное обоснование в виде идеалов добра и зла, должного, справедливости и т.п. В отличие от права, исполнение требований морали санкционируется лишь формами духовного воздействия (общественной оценки, одобрения или осуждения)...

Нравственные ценности – это наше отношение к добру, злу, справедливости, к жизни, к Богу, к профессии, людям, к Родине и так далее, т.е. отношение к глобальным категориям человечества.

К сожалению, советская эпоха деструктивно повлияла на формирование у людей нравственных ценностей. Интеллигенция истреблялась, церковь была упразднена. Декларируемая с высоких трибун Коммунистическая Мораль не выдерживала никакой критики и была скорее средством политического давления на личность. Инакомыслие преследовалось. Можно было развиваться в этом направлении скорее вопреки, искать понимание в небольшой социальной группе («кухонные разговоры»). Что было, да и сейчас является безопасным и удобным для гражданина нашей страны? Аморальность и безверие.

Все это, как мне кажется, определило тенденцию к замалчиванию этого вопроса. Определение и развитие нравственности стало скорее индивидуальным делом, а не общественной тенденцией.

Как формируются нравственные ценности?

Л. Колберг рассматривает развитие морального осознания как последовательный прогрессивный процесс. В этом процессе он выделяет три уровня.

1. Доморальный уровень.

Нравственные нормы для ребенка до 7 лет (приблизительно 70% всех детей) являются чем-то внешним. Он выполняет правила, установленные взрослыми, чтобы избежать наказания или получить похвалу или другую награду (поощрение).

2. Конвенционная мораль.

Источник моральных предписаний остается внешним. Ребенок стремится вести себя определенным образом из потребности в одобрении значимых людей, он ориентируется на оправдание их ожиданий (приблизительно до 13 лет).

3. Автономная мораль.

Моральные нормы становятся собственным достоянием личности, т.е.

внутренними. Поступки определяются совестью («на том стою и не могу иначе»). Сначала появляется ориентация на принципы общественного благополучия, принятые на себя обязательства перед обществом, потом – на общечеловеческие этические принципы (после 13 лет).

Колберг говорит о том, что развитие высшего уровня морального сознания связано с развитием интеллекта: осознанные моральные принципы не могут появиться раньше подросткового возраста, когда формируется логическое мышление. Однако становление формально-логических операций недостаточно. Даже интеллектуально развитые взрослые люди могут не иметь автономной морали.

Моя гипотеза состоит в том, что хотя моральные нормы на стадии автономной морали и переходят во внутренний план, однако локус контроля может остаться по-прежнему внешним. Условием прогрессивного развития моральных норм является осознание.

В гештальт-подходе есть термин – интроекция. Это процесс «заглатывания» некоторого послания из окружающего мира, затем «переваривание» этого послания, т.е. его критики, обдумывания, сравнения с опытом и ощущениями, а затем ассимиляции этого послания (оно становится нашим опытом, становится «Я-сам»). Это есть, по мнению Жан Мари Робина, «удавшаяся» интроекция. «Неудавшаяся» интроекция – это послание из окружающего мира, которое мы приняли, но приняли некритично, просто «проглотили» и которое может определять наше поведение помимо нашей воли (тогда мы говорим о потере эго-функции, функции выбора).

Попробуем соотнести развитие морального сознания по Л. Колбергу и процесс интроецирования. Очевидно, что первому и второму уровню соответствует процесс «заглатывания» некоторого послания (правила) из окружающей среды. На третьем уровне мы имеем скорее «неудавшуюся» интроекцию, совесть как супер-эго («ты должен так сделать, ты не можешь иначе»), потерю эго-функции человека.

Дальнейший путь развития морального сознания на третьем уровне лежит через осознание своей «неудавшейся» интроекции, через дальнейшую ее ассимиляцию, возвращение потерянной эго-функции («можно сделать иначе, но я выбираю этот путь»), через переживание и осознание себя не только индивидуальностью со своими потребностями, но как части человеческого сообщества, принимая на себя ответственность за резонанс от своих поступков в окружающем мире.

Таким образом, нравственные ценности – это в конечном счете «удавшаяся» интроекция, путь к которой лежит через постоянное осознание, ассимиляцию своего и интроецированного опыта.

Приведу пример. Церковь, как известно, является институтом, ставящим на первое место формирование определенных (в зависимости от учения) нравственных ценностей. Одна христианка рассказала мне о своих чувствах и мыслях после посещения катехизаторской группы, на которой с помощью наставника участники обсуждают понимание смыслов, заложенных в Библии:

«До этой группы я совершенно по-иному понимала, во что я верю. Взять хотя бы десять заповедей. Я боялась их нарушить, так как боялась греха, боялась наказания за него. Но я совершенно не понимала их смысла, более широкого, мудрого. Я не прочувствовала, не пережила их. Вот к чему я стремлюсь

сейчас. Жить по ним, принимая их всем своим существом; вжиться в них так, чтобы они стали мной, а я – ими; жить по вере, а не из страха... Я пережила озарение... Это путь моего становления...»

Мы можем увидеть здесь аналогию с присвоением интроектов, с ассимилированием их. Это путь формирования нравственных ценностей, ведущий к духовному становлению личности.

Обобщая сказанное, можно сказать, что:

1. На пути своего духовного развития человек формирует, корректирует свои нравственные ценности, которые становятся его «удавшимися» интроекциями. Именно они, являясь отношением к глобальным категориям, как добро, зло, справедливость и так далее, определяют его поступки в этом мире. Здесь справедливо и обратное: человек, ставящий себе задачу формирования своих ценностей и приоритетов, духовно развивается.

2. Человек, являясь частью сообщества, несет на себе ответственность за духовность общества в целом. Так как каждый из нас делает его таким, каким оно является.

Итак, важная основа для развития нравственных принципов – осознание себя, своих поступков, самих принципов, их роли в твоей жизни, постоянное дальнейшее развитие и коррекция. Идя путем духовного развития, мы неизбежно сталкиваемся со сложными вопросами поиска смысла жизни и своей миссии в этом мире. Мы ищем учителей и референтную группу, которая идеологически близка нам и позволяет получать обратную связь. Здесь важным вопросом является, что это за группа?

Явно, что это не может быть все общество в целом. Мы выделяем авторитетных людей и авторитетные сообщества, которые близки нам по нравственным ценностям. И чем лучше мы понимаем наши собственные ценности, тем четче мы определяем авторитетных людей или культурные источники, с которыми мы соотносим наши взгляды, корректируя и проверяя их.

Справедливо и обратное. Если мы задумаемся, какие книги мы любим, какие фильмы нас трогают, какие спектакли не оставляют нас равнодушными, какие деятели культуры и политики для нас авторитетны, с какими людьми мы ощущаем духовное родство – мы можем соприкоснуться с тем, что определяет нашу духовность сейчас.

Поиск нравственных ценностей – это формирование своего Внутреннего Идеального Родителя: любящего, принимающего нас, дающего мудрость и поддержку, но и строгого, правдивого и непримиримого с недостойным нас.

Человек, в определенной ситуации прикоснувшийся к своей нравственной ценности, черпает из нее силу, он как бы весь высвечивается изнутри, посылая мощное послание миру и воздействуя на него.

В опере Бородина «Князь Игорь» есть изумительный диалог двух сильных личностей: татарского хана Кончака и плененного русского князя Игоря. Кончак очень уважает своего противника и старается создать ему все условия для жизни в татарском лагере: дает ему ханский шатер, лучших соколов для охоты, просит его взять любых девушек из ханского гарема, даже предлагает в подарок своего любимого коня (в то время самая большая ценность для татарского воина). Но князь мечтает о свободе: «Соколу в неволе не житье». Тогда Кончак говорит, что отпустит его, только путь даст он «слово, что не пойдет опять войной». Князь Игорь отвечает, что «врать – негоже» и «лишь только

дашь ты мне свободу,/ полки я снова соберу/ и на тебя пойду войной». Этот ответ произвел сильное впечатление на Кончака, он отпустил князя Игоря и вскоре был разбит его войсками.

Два воина имели похожие представления о том, что такое честь, достоинство и доблесть. Слишком разные, они не смогли сблизиться, но между ними возникло уважение.

Мне кажется, что еще одна особенность человека одухотворенного, т.е. живущего и совершающего поступки сообразно своим нравственным ценностям, это принятие и способность уважать нравственные ценности другого. Эта ВСТРЕЧА, основанная на уважении, обогащает. Мир предстает во всем многообразии разностей.

Марк Евгеньевич Бурно, ведя курс клинической психотерапии, начинает его обычно именно с нравственных ценностей людей, с осознания похожестей и уважения к отличиям. Вместе со студентами он разбирает литературные произведения, призывая их искать свою позицию, понимать и уважать ее.

Очень показательно обсуждение стихотворения Р. Бернса «Вересковый мед». Это произведение школьной программы, многие его помнят. Шотландский король вырезал практически всех пиктов, небольшую народность, славящуюся умением готовить великолепный вересковый мед. Остался только старик и его сын. Король просит их отдать рецепт изготовления меда, тогда он оставит им жизнь. Иначе им предстоят пытки и смерть на костре. Старик просит короля скинуть сына со скалы, ему, де, стыдно раскрывать секрет. После того, как затихает крик мальчика, старый пикт говорит, что он боялся за сына, что «не верю я в стойкость юных,/ не бреющих бороды./ А мне умирать не страшно,/ пускай со мной умрет/ моя святая тайна,/ мой вересковый мед». После этого М.Е. Бурно задает два вопроса: «Нравственно ли поступил старик? Как бы вы поступили на его месте?» Интересно, что практически все сказали, что старик поступил нравственно. Многие, имеющие своих детей, сказали, что не смогли бы так поступить и при этом чувствуют стыд. М.Е. Бурно определил нравственность как «делать другим то, что хотели бы, чтобы в подобной ситуации сделали с вами». Так же он поддержал тех, кто спасал бы ребенка любой ценой, если жизнь для них является большей ценностью, чем идея.

Меня очень взволновали эти вопросы. После многих раздумий, я хотела бы иметь мужество поступить так же. И если бы моя мать или отец, спасая Честь и Достоинство, бросили бы меня со скалы, я бы это поняла. Думаю, что достоинство – это нравственные ценности. Если человеку удастся их сохранить в некоторой ситуации, и поступать сообразно им, он сохраняет достоинство. Интересно, что в словаре синонимов достоинство = совершенство (устар.) = добродетель (тоже, к сожалению, устар.). Где-то рядом для меня стоит доблесть = героизм, т.е. сильный поступок человека, сообразно с его нравственными ценностями, часто с риском значимых потерь, вплоть до потери здоровья и жизни (своей или других людей).

Но все же, я думаю, что это определение подходит нравственности как альтернативе ханжеству. Ханжа = Лицемер – это человек, притворяющийся высоконравственным и лицемерно осуждающий недостатки, пороки людей (словарь синонимов). То есть человек, который вместо того, чтобы развивать свои нравственные качества и принципы, призывает к этому других. С точки зрения гештальт-подхода, это проекция (приписывание другим того, чем наделен сам). Особенно важно, мне кажется, что мы можем лицемерить бессозна-

тельно, а можем осознано.

Ханжество воинственно. Но если мы поймали себя на нем, это хороший способ «раскрыть глаза», вернуть проекцию себе. А я какой? Делаю ли я то, что требую от других? Если делаю, то в какой мере? Что останавливает меня сейчас от дальнейшего развития?

Есть замечательный фильм Милоша Формана «Народ против Ларри Флинта», иллюстрирующий полярности «нравственность–ханжество». Герой фильма, издатель первого в Америке порнографического журнала, эпатирует общественность своими «безнравственными» принципами и вызывающим поведением. В месте с тем он вызывает у меня уважение своей целостностью, и если хотите, своей особой нравственностью. Он ценил свободу, будь то свобода слова или свободная любовь, имел силу бороться за нее. Он выбрал другую с похожими ценностями. Они любили и поддерживали друг друга всю свою жизнь. Как ни парадоксально, глядя на их отношения, я поняла, почувствовала, что такое Верность. Его жизнь была вызовом ханжеству. За свои ценности он заплатил дорогую цену. Он настолько неоднозначен, что просто невозможно не задуматься о своем отношении, о своих ценностях.

Этот пример поднимает еще одну важную тему. Как мы можем высказать свое отношение к тому, что происходит рядом с нами, в окружающем нас сообществе, в мире? Как это сделать так, чтобы не изменить себе, чтобы отношение было услышано, но и не впасть в ханжество, обличающее пороки?

Для психолога это связано с тем, насколько он осознан в понимании Сути своей работы. Проще говоря, как он понимает цель своих психотерапевтических действий. Самый распространенный ответ студентов и начинающих психологов – помощь людям. Но помощь в чем и для чего? Какую жизненную программу реализует сам психолог? Как это связано со смыслом его жизни? Отвечая на эти вопросы, мы приближаемся к осознанию и проживанию своих основополагающих ценностей, придающих смысл нашей деятельности и являющихся ее мотивом.

В гештальт-подходе, как гуманистическом направлении, целью является становление личности, а значит, духовный рост, самоактуализация и, как условие развития, осознание себя в этом мире. А это значит, что базовая работа направлена на формирование и ассимиляцию собственных нравственных ценностей.

Важно понять, в какие моменты психологического консультирования мы сталкиваемся с вопросами, прямо связанными с нравственными ценностями, как мы можем предъявить их и быть ясными, как можем помочь клиенту осознать и сформулировать свои ценности.

1. Работая с людьми, я обратила внимание, что после некоторых высказываний клиента, я ощущаю дискомфорт, волнение, возмущение, несогласие. Приведу несколько запросов людей, которые вызывали у меня эти ощущения.

«У меня очень сложные отношения с мужем. Когда-то мы любили друг друга. А сейчас стали чужими. Сейчас появился человек, который мне нравится. Я думаю, если я заведу любовника, мне станет легче. Я хочу, чтобы вы помогли мне на это решиться».

«Я очень люблю одного человека. Но он мне сказал, что он меня не любит, что хочет уйти. Мне очень больно. Помогите мне убить эту любовь, забыть его. Ведь это все бесполезно».

«Я очень часто злюсь на подругу, но не умею этого выразить. Меня трясет, голова болит, а я молчу. Я хочу сказать ей, как зла на нее, как я ее ненавижу. Научите меня, как это сделать».

Пытаясь разобраться в своих чувствах, я поняла, что затрагиваются мои ценности, мое отношение к браку, к любви, к злу и злости. И именно мои ценности являются мотивом для поиска решений в моей собственной жизни. Если я не найду слова, я не смогу «присутствовать» в полной мере и, скорее всего, буду неосознанно подталкивать клиента двигаться в определенном направлении.

Например, с женщиной, ищущей любовника, я обсуждала ценность для нее брака, мужчины рядом с ней, человека, с которым она в длительных отношениях, любви. Я поделилась с ней моими ценностями, показала как они определяют мое поведение, при этом я признавала существование других ценностей в этом мире. Это начало позволило не только переформулировать запрос (теперь он звучал как «исследовать, что сейчас происходит со мной и с моей семьей»), но и мотивировало клиента к поиску смыслов и ценностей ее жизни (мы работали в рамках запроса, но клиент сам периодически возвращался к вопросам ценностей, связывал их с актуальной работой).

2. Работа с интроектами требует осторожности и внимания, так как в интроекте может быть определена некоторая предтеча ценности.

Поясню на примере. Почти все мы получили послание «уступай в транспорте место старшим». И продолжаем его получать, так как на редком окне в метро мы не увидим надписи «Уступайте места пожилым людям и инвалидам». Одна женщина на обучающей группе, где мы проходили эту тему, рассказала такую историю:

«Мне 40 лет. Я сидела в метро очень уставшая. Мне было плохо, я начинала заболевать. Вдруг в вагон зашла женщина, с сумками, очень энергичная, она расталкивала всех, ругалась, кричала: «Уступите бабушке место, где вас учили, ну и молодежь». Я вскочила, как ошпаренная. Она уселась на мое место, продолжая ругаться. Я стояла с ватными ногами, у меня плыли зеленые круги перед глазами. Я смотрела на эту «бабушку» и понимала, что ей может лет на пять больше, чем мне; что на ней пахать надо; что я сейчас упаду в обморок. Я не понимала, что заставило меня вскочить, да еще чувствовать стыд, что я не встала раньше...»

Это пример «неудавшейся» интроекции. Если ее «пожевать», можно прийти к интересным вещам: к тому, что, в принципе, это призыв к чуткости к людям, которые нас окружают. Исходя из этого, можно уступать место тем, кто выглядит больным или уставшим вне зависимости от возраста, если ты сам плохо себя чувствуешь, то можно дать себе право сидеть и никому не уступать и т.д.

Ценность здесь для этой участницы была в сострадании. Именно это ей дало большой ресурс для развития. Она призналась, что она христианка и многое в ее жизни определяется ее верой. Это понимание и признание права жить в согласии со своими ценностями позволило ей гораздо больше брать для себя на этом тренинге.

3. В проекциях на мир человек обычно знает «как должно быть», какими должны быть люди, он восторгается каким-либо качеством «героя» или презирает его. Часто в своих оценках люди опираются на свои ценности, на свой

смысл жизни. Осознавая, как это важно для нас самих, мы можем научиться уважать жизненную позицию другого человека, проще принимать различия.

Я хочу привести пример одной работы с женщиной, психологом, предметом работы являлись ее отношения с мужем, непринятие его образа жизни. Ее возмущало «бесцельность его существования, не желание искать другую, более интересную работу, медленные темпы его развития». Мы задумались о смысле ее и его жизни. Ее смысл был связан с духовным развитием, с реализацией себя в работе. Для мужа главное дело жизни было служение, сохранение достигнутого (он служил семье – оберегал и заботился о близких людях; как военный – служил стране; как христианин – служил Богу и церкви). Это понимание было открытием для этой женщины. Она увидела в нем равного и, одновременно, другого, отличного от нее человека, достойного уважения.

Помимо работы по принятию проекции и ответственности, описанной во всех учебниках, можно понять, каким человек хочет видеть мир, какова его референтная группа, признать желание человека быть гражданином и иметь влияние на сообщество.

4. Мне кажется, что уже ясен подход при работе с защитными механизмами. По поводу ретрофлексии, я хотела бы остановиться на выражении злости и любви.

Мне кажется, важным было привнесение Перлзом в понятие «агрессивность» позитивного смысла. Мы говорим об энергии, которая нужна организму для взаимодействия с окружающей средой (чтобы дышать нужна агрессия). Без этого понимания злость – чувство деструктивное. Просто выразить злость не является полноценным разворачиванием ретрофлексии. В терапевтической работе осознание злости, прочувствование ее в теле и понимание, на кого она направлена является только начальным этапом. Механическое усиление этих ощущений с помощью терапевтических интервенций (битье подушки, крик «Мама, я тебя ненавижу!») ведет к эскалации деструктивной энергии злости. Многие люди после такой техники чувствуют себя разбитыми, опустошенными, испытывают вину и стыд, так как их действия входят в противоречие не только с социальными стереотипами, но и с их внутренними ценностями (представьте себе, например, что клиент – человек верующий). Телесно-ориентированные терапевты сейчас работают с невыраженной злостью через дыхательные упражнения, через техники медитации и расслабления. Важным является развитие в себе не только экспрессии (т.е. выразительности, яркого, значительного проявления чувств, настроений, мыслей, энергии), эмоциональной гибкости, но и осознанности себя как цельной личности, определяющей вектор своих действий и жизни.

«Любовь – поэзия и солнце жизни»... Любовь – преображение... Любовь – это вера... А что такое «любовь» для вас? Когда и как вы ее переживаете? Как вы ее выражаете? Мы говорим, что давать и получать любовь – это одна из базовых потребностей человека. Нарушение этого энергообмена ведет к деформации личности, вплоть до тяжелых психических нарушений. Это только интроспект, некоторое послание из окружающего мира. Таким оно и останется, если мы не актуализируем собственную потребность «любить и быть любимым», не наполним ее своим смыслом, не осознаем, чего лишаемся.

Я обнаружила, что этот интроспект, а также другие, связанные с внутренними ценностями, остаются не исследованными и не ассимилированными у

многих участников образовательных групп по гештальт-консультированию. Близкие к сертификации, студенты обладают зоркостью дефектологов. Они достаточно быстро определяют проблемные зоны у себя и других. Неплохо замечают механизмы прерывания цикла контакта. Зоной профессионального роста для терапевта является одухотворение процесса терапии, поиск личных смыслов в полученных знаниях, формирование терапевтической и человеческой позиции.

Еще один из важных вопросов, который часто всплывает при обсуждении гештальт-подхода, это – влияет ли терапевт на клиента, а если влияет, то как. И здесь необходимо вернуться к целям терапии. Долгое время я не могла внятно ответить на вопрос о моих целях как терапевта. Помогать людям. Но в чем?

Чтобы было легче жить? Но зачем? В испытаниях и трудностях мы растем. Индейцы благодарят мир, если они делают ошибку, так как только ошибки позволяют учиться. Также всем известно, что «умножающий знания, умножает печаль», т.е. думающий развивающийся человек скорее всего жизнь имеет более сложную и противоречивую, его выборы сложнее, ошибки болезненнее.

Чтобы жить осознаннее? А это зачем? Весь гештальт построен на осознании. Я много раз слышала, как наши студенты говорили клиенту: «Я не даю советов, я буду помогать тебе осознать, что ты делаешь». Клиенты кивают и говорят: «Да-да, если это поможет...» Можно продолжить эту линию. Человек, который «понимает, что творит» несет груз ответственности за свой выбор, он научается слышать разные внутренние «голоса». Например, один будет говорить «делай так, это тебе нужно и полезно, да и приятно», а второй – «ты хорошишь себя в комфорте». Конечно, слишком велико обобщение, но примерная версия гештальт-психолога: осознать потребность и понять, где прерывается цикл ее удовлетворения. Плюс смотреть на адекватность ее ситуации, плюс помогать клиенту найти «технически» грамотный способ удовлетворения потребности, не разрушающий отношения в мире.

Этот момент для меня сложный. В христианстве, например, духовное развитие идет посредством НЕреализации желаний, остановки потребностей «чем раньше, тем лучше». Более того, есть «список», какие должны быть потребности, и способы, как в себе их «вырабатывать». И мы имеем пример духовного идеала: Христос. А также примеры людей, достигших вершин: святые отцы.

Считается, что потребность в гештальте является отправной точкой. Но является ли она таковой? Потребности – как грибы в земле. Где-то в глубине есть грибница. Это наши мотивы-смыслы, наши ценностные ориентиры. Если они не сформированы, не осознаны, грибочки лезут гнилые на корню. Ещё в Евангелии написано «отделять зерна от плевел». То есть учиться разделять, что полезно, «правильно», важно, а что «от лукавого».

Ценности – это отношение человека к глобальным категориям – к людям, к миру, к свободе, добру, справедливости и т.д. Мы возвращаемся к истокам, к большим обобщениям, к идеальному, к чистоте героев наших детских лет.

Ответьте на вопрос. Какими вы видите идеальные отношения между людьми, в каком обществе вы хотели бы жить?

Можете ли вы представить, что кто-то ответит, что хотел бы жить среди воров, убийц, мелких душонок, дремучего невежества, вранья, предательства?

Работа терапевта, по моему мнению, начинается со сравнения потребнос-

ти клиента с его же идеалами; с переформулирования, или даже с формирования потребности, которая бы им не противоречила. Ресурсом здесь является та часть человека, где он совершенен, где он является «созданием божьим», там, где хранятся фрагменты накопленного им за жизнь опыта: «правильного» и ценного.

Л.С. Выготский писал о том, что мысль совершается в слове, т.е. происходит ее становление, свершение. Можно сказать, что в терапии **МОГУТ СОВЕРШАТЬСЯ** личности обоих ее участников – терапевта и клиента.

Литература

1. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. Прикладная логотерапия. – 2-е изд. – М.: Генезис, 2004. – 128 с.
2. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Пер. с англ. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – 144 с.
3. Перлз Ф., Гудмен П., Хефферлин Р. Практикум по гештальт-терапии. Пер. с англ. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. – 240 с.
4. Робин Ж.-М. Гештальт-терапия. Пер. с фр. – М.: Эйдос, 1996. – 64 с.
5. Роджерс К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию. Пер. с англ. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 416 с.
6. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: Учебн. пособие для врачей и психологов. – СПб., Речь, 2003. 336 с.: ил.
7. Sharp F. Train and Protect: a new approach to child protection supervision skills training. – London, 1991. – 63 p.

ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТОВ

Аннотация: В рамках данной статьи рассмотрена проблема семейных конфликтов и причин их возникновения. В статье представлены результаты проведенного нами исследования, целью которого было изучение факторов, обуславливающих возникновение конфликтов, и степень их влияния на уровень конфликтности в семье. Среди таких факторов были выделены: неудовлетворенные потребности супругов, дисгармония в сексуальной сфере, расхождения в системе ценностей, личностные характеристики супругов, ролевая структура семьи, проблемы в межличностной коммуникации семьи. В процессе исследования достоверно было доказано, что самым значимым фактором конфликтности в семейных отношениях является несовпадение ценностных ориентаций супругов.

Ключевые слова: семейный конфликт, дисгармонии в сексуальной сфере, семейные коммуникации, ценностные ориентации супругов.

D. Kostenko

FACTORS OF OCCURRENCE OF FAMILY CONFLICTS

Abstract: The Family institute is in crisis now. The cause of such crisis lies in search of new form of family's relations, which would correspond with requirements of modern society. The strengthening of this crisis intensifies the family's conflicts, and, as a result, increases the quantity of divorces. The subject of this article is married couple's conflicts. There you can find the results of our study. The aim of this study was the determination the factors which influence on emergence of married couple's conflicts. The factors which were subjected to study were: married couple's needs, sexual sphere, the system of valuables, family's roles, interpersonal communication and husband and wife's personality.

Key words: family conflict, disharmony in the sexual sphere, family communication, the value orientation of the spouses.

Институт семьи находится сейчас в состоянии кризиса, связанном с изменением содержания и поиском новых форм брачно-семейных отношений, отвечающих современному обществу. Усиление кризисных явлений в брачных отношениях способствует обострению семейных конфликтов, нестабильности браков, что, в свою очередь, приводит к большому количеству разводов и росту числа неблагополучных семей. Кризис, переживаемый институтом семьи, приводит и к психосоматическим переживаниям взрослых, является причиной возникновения неврозов и в целом негативно сказывается на психологическом здоровье членов семьи. И в связи с этим, на наш взгляд, изучение семьи, семейных отношений и конфликтов, безусловно, актуально и востребовано обществом.

Нами было проведено исследование, целью которого было изучение факторов, обуславливающих возникновение конфликтов, и их степень влияния на уровень конфликтности в семье.

Анализируя различные взгляды, концепции авторов (Л.Я. Гозман, А.П. Егидес, С.В. Ковалев, Л.А. Петровская, В. Сатир, Дж. Скотт, В.А. Смирнов, В.А. Сысенко, Ч. Фолкэн, Уилларда Ф. Харли, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юс-

тицкис), мы выделили некую общую классификацию факторов, которая и легла в основу разработки программы тестирования супружеских пар. Среди этих факторов мы выделили: неудовлетворенные потребности супругов (материальные потребности, потребности в безопасности, социальные и межличностные потребности, потребности в признании и потребности в самовыражении), дисгармонию в сексуальной сфере, расхождения в системе ценностей (инструментальные и терминальные ценности), личностные характеристики супругов, ролевую структуру семьи, проблемы в межличностной коммуникации семьи.

Для проверки выдвинутой гипотезы нами был составлен блок методик, включающий в себя: методику «Ценностные ориентации» М. Рокича; методику диагностики межличностных отношений Т. Лири; опросник, направленный на выявление степени сексуальной удовлетворенности; методику выявления представлений супругов о ролевой структуре их семьи Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской; методику диагностики степени удовлетворенности основных потребностей; тест на выявление особенностей межсупружеского общения Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской; методику выявления характера взаимодействия супругов в конфликтной ситуации Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской. Выборку составили 17 супружеских пар в возрасте от 20 до 30 лет. Семь из 17 пар имеют детей от 1,5 до 3 лет.

После первичной обработки данных были получены следующие результаты:

1. Ролевая структура семьи. Практически все испытуемые (94%) отметили, что такие роли, как эмоциональный климат в семье и роль хозяина/хозяйки дома принадлежит только женщине. Роль сексуального партнера женщины также приписывают себе, а среди мужчин 11,7% отдали эту роль себе, 23,5% усомнились в выборе, а остальные 64,8% также приписывают эту роль женщине. Роль материального обеспечения семьи вызывает большие сомнения как у мужчин, так и у женщин. Большинство женщин (58,8%) отдали эту роль мужчинам. Среди мужчин лишь 52,9% согласились, что эта роль принадлежит им, 29,4% усомнилось в четкой принадлежности этой роли, 17,7% мужчин сказали, что эта роль принадлежит женщине. Воспитание детей более 95% опрошенных отдали женщине. И последнюю роль, организатора семейной субкультуры, 64,8% женщин приписали себе, а среди мужчин 29,5% усомнились, 23,5% сказали, что эта роль принадлежит им, а 47% приписали ее женщинам.

В результате был отмечен тот факт, что около 60% от совокупности всех семейных ролей реализуются женщинами, и лишь 20% – мужчинами, остальные 20% реализуются как мужчиной, так и женщиной. Также было отмечено, что в семьях, в которых мужчина более авторитарен, чем женщина, роль материального обеспечения семьи принадлежит только мужчине. Там, где женщина явно доминирует над мужчиной, 98% исполнения всех семейных ролей приписывается только женскому полу. А приблизительно равный уровень авторитарности мужчин и женщин может привести к отсутствию согласования между распределением ролей.

2. Особенности межсупружеского общения. Доверительность общения: 35,3 % – высокий уровень доверия; 29,4 % – общение носит малодоверительный характер; 35,3 % – отсутствие доверия.

Взаимопонимание между супругами: 58,8% – полное взаимопонимание;

35,3% – уровень взаимопонимания недостаточно высок; 5,9% – взаимопонимание практически отсутствует. В каждой второй паре один из супругов сомневается, сто его (ее) супруг (а) способен (на) полностью понять его (ее). Таким образом, в итоге мы получаем лишь 29,4% пар, в отношении которых можно утверждать, что в них присутствует полное взаимопонимание.

Сходство во взглядах супругов (на какие-либо ситуации, поведения людей, на бытовые вещи и т.д.): в 17,6% семейных пар можно говорить о схожести взглядов; 17,6% – присутствует невысокая степень разобщенности во взглядах; 41,1% – достаточно высокая степень разобщенности взглядов; 23,7% – отсутствуют основания говорить о какой-либо их схожести.

Общие символы семьи: 29,4% – «семейный язык» существует; 53,9% – семейный символы имеют место быть, но их немного; 17,7% – «семейный язык» отсутствует.

Легкость общения: 70,6% – присутствует легкость в общении; 17,6% пар не испытывают такой легкости в общении, предыдущие пары; 11,8% – практически полное отсутствие легкости в общении.

Психотерапевтичность общения: 41,1% – достаточно высокий «психотерапевтический» уровень; 41,1% – уровень «психотерапевтичности» общения значительно ниже; 17,8% – общение супругов не носит «психотерапевтический» характер.

Если говорить о средних баллах по каждой шкале, то можно выделить следующие характеристики межсупружеского общения в семье: общение носит маловероятный характер, можно говорить о достаточно высоком уровне взаимопонимания между супругами, присутствует легкость в общении, а также высокая степень разобщенности взглядов, и лишь в 41,1% семей присутствует «психотерапевтичность» общения.

3. Потребности супругов. Нет ни одной пары, в которой были бы полностью удовлетворены материальные потребности и потребность в безопасности.

Потребность в самовыражении также не удовлетворена у подавляющего большинства пар, но у женщин сила неудовлетворенности выше, нежели чем у мужчин. Возможно, это связано с тем, что женщина больше включена в семью, у нее больше ответственности, исполнение большего количества семейных ролей входит в круг ее обязанностей, и у неё уже не остается времени на свои личные, любимые занятия, хобби, в которых ее потребность в самовыражении могла бы быть удовлетворена.

Такие потребности, как социальные и потребность в признании на 84,6% также удовлетворяются лишь частично. Если говорить об общем уровне удовлетворенности/неудовлетворенности потребностей, то можно привести следующие данные: частично удовлетворенные потребности составляют 68% всех голосов по всем шкалам, 25% – потребности не удовлетворяются, и лишь 7% – удовлетворенные потребности.

4. Ценностные ориентации супругов. Терминальные ценности: в 12,5% пар присутствует достаточно высокая степень схожести в оценки ценностей, у 87,5% далеко не всем ценностям супругами присваивается одинаковая степень значимости.

Инструментальные ценности: у 43,8% совершенно разные ценностные ориентации, у 50% присутствует некая разобщенность в оценке ими тех или иных инструментальных ценностей. И лишь у 6,2% у супругов приблизительно-

но одинаковые ценностные ориентации.

Также необходимо отметить, что взгляды супругов относительно инструментальных ценностей расходятся больше, чем относительно терминальных. В анализе межсупружеского общения нами было выявлено, что практически во всех парах отсутствует схожесть во взглядах, что было еще раз доказано на методике ценностных ориентаций супругов.

5. Удовлетворенность супругов в сексуальной сфере. Полностью удовлетворены сексуальными отношениями 47% пар, не удовлетворены – 24%. Важно отметить тот факт, что среди супругов, неудовлетворенных своей сексуальной жизнью, присутствуют только пары с ребенком в семье.

6. Уровень конфликтности в семье. Вначале рассмотрим, как в отдельности оценивают супруги свое поведение. По результатам анализа полученных данных поведение 23,5% мужчин можно оценить как высоко конфликтное. В конфликтной ситуации они активно выражают супруге свою точку зрения и настаивают на своем. 53% мужчин не во всех ситуациях провоцируют конфликт, их негативная реакция связана с каким-то определенным набором ситуаций. Чаще всего их поведенческая реакция заключается в демонстрации своего недовольства, раздражения, и они стараются избежать открытого обсуждения. У 23,5% выявлен пассивный характер поведения. Для них лучше проигнорировать и не выражать свое истинное отношение в той или иной ситуации и ждать дальнейшего развития событий.

Среди женщин высокой конфликтностью обладают 29,4%. 41,2% женщин не всегда негативно реагируют в той или иной ситуации, но и бесконфликтным их поведение назвать нельзя – здесь идет речь о невысоком уровне конфликтности. У 23,5% женщин поведение можно оценить как пассивное. И лишь поведение 5,9% можно назвать бесконфликтным.

По результатам данных обследования по обоим супругам был рассчитан общий индекс конфликтности в семье. Получены следующие результаты: взаимодействие в 17,6% семей носит глубоко конфликтный характер, в 70,6% семей встречаются как негативные реакции на те или иные конфликтные ситуации, так и позитивные. В 11,8% практикуется пассивность в поведении. И нет ни одной семьи, взаимодействие в которой можно было бы назвать бесконфликтным.

Математическая обработка полученных данных производилась с использованием метода математической статистики χ^2 – критерия Пирсона. Корреляционный анализ проводился с целью нахождения связи между уровнем конфликтности в семье и всеми исследуемыми факторами. Критические значения коэффициента корреляции Пирсона при $n=17$ и уровня значимости $= 0,05$ составляют 0,482, а при $n=34$ и уровня значимости $= 0,05$ коэффициент корреляции составляет 0,335.

Мы обнаружили, что связь с уровнем конфликтности в семье была найдена только с показателями по шкале терминальных ценностей ($r=-0,68186$). Важно отметить, что данный коэффициент корреляции имеет отрицательное значение. Это говорит о том, что показатели двух переменных (уровня конфликтности и терминальных ценностей) отрицательно коррелированы, т.е. при возрастании значений одной переменной значения другой убывают. Другими словами, чем сильнее ценности одного супруга будут отличаться от ценностей другого, тем выше будет уровень конфликтности в семье.

Мы обратили внимание также на те шкалы, где значение корреляции

близко к критическому значению коэффициента корреляции Пирсона. Речь идёт о таких шкалах, как: эмоциональный климат семьи ($r=-0,32503$), доверительность общения ($r=-0,32366$), сходство во взглядах супругов ($r=0,27655$), «психотерапевтичность» общения ($r=0,240938$), потребность в самовыражении ($r=-0,286231$). Можно отметить, что здесь затрагиваются две сферы семейной жизни: особенности общения супругов и ролевая структура семьи. Что касается потребности в самовыражении, то здесь можно говорить и о возможной связи между степенью неудовлетворённости данной потребности у женщин и ролевой структурой семьи: женщина больше включена в семью, у нее больше ответственности, исполнение практически всех семейных ролей входит в круг ее обязанностей, и у нее уже не остается время на свои личные, любимые занятия, хобби, в которых ее потребность в самовыражении могла бы быть удовлетворена. Таким образом, мы можем говорить о том, что данные сферы семейной жизни могут быть потенциальными факторами, влияющими на уровень конфликтности в семье.

Также следует обратить внимание на следующие шкалы: роль хозяйна / хозяйки дома ($r=-0,011604$), организация семейной субкультуры ($r=-0,006158$), взаимопонимание между супругами ($r=-0,06575$), легкость общения между супругами ($r=0,05955$), потребность в безопасности ($r=0,0385006$), потребности в признании ($r=-0,02975$), удовлетворённость супругов в сексуальных отношениях ($r=-0,02099$). Значения корреляции Пирсона по данным шкалам очень маленькие, следовательно, согласно данным нашего исследования, вышеперечисленные сферы семейной жизни не могут считаться потенциальными факторами, влияющими на уровень конфликтности в семье.

Таким образом, достоверно доказана связь только между ценностными ориентациями супругов и степенью конфликтности в семье. Тем самым, по итогам корреляционного анализа, можно говорить о том, что несовпадение ценностных ориентаций оказывается самым значимым фактором конфликтности в семейных отношениях.

Литература

1. Андреева Т.В. Семейная психология. – СПб., 2004.
2. Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. – М., 1991.
3. Бендлер Р., Гриндер Дж., Сатир В. Семейная терапия. – СПб., 1993.
4. Браун Дж., Кристенсен Д. Теория и практика семейной психотерапии. – СПб., 2001.
5. Варга А.Я., Драбкина Т.С. Системная семейная психотерапия. – СПб., 2001.
6. Грюнвальд Б.Б., Макаби Г.В. Консультирование семьи. - М., 2004.
7. Диагностика семьи. Методики и тесты: Учебн. пособие по психологии семейных отношений/ Под ред. Райгородского Д.Я. – Самара, 2004.
8. Елизаров А.Н. Психологическое консультирование семьи: учебное пособие. – М., 2004.
9. Калмыкова Е.С. Психологическое проблемы первых лет супружеской жизни// Вопросы психологии. – 1983. – № 3. – С. 83–89.
10. Кратохвил С. Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний. – М., 1991.

11. Навайтис Г. Семья в психологической консультации. – М., 1999.
12. Обозов Н.Н. Семейно-брачные и родственные отношения// Психология межличностных отношений. – Киев, 1990.
13. Олифинович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. – СПб.: Речь, 2006. – 360 с.
14. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования/ Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М., 1989.
15. Социум: Проблемы, анализ, интерпритации. (Сборник научных трудов). Выпуск II. – М.: МПГУ, 2004. – С. 118–125
16. Сысенко В.А. Супружеские конфликты. – М.: Мысль, 1989.
17. Харчев А.Г. Социология семьи: проблемы становления науки. – перепеч. с изд. 1979. – М.: ЦСП, 2003.
18. Херсонский Б.Г., Дворяк С.В. Психология и психопрофилактика семейных конфликтов. – Киев, 1991.
19. Шнейдер Л.Б. Основы семейной психологии: Учебн. пособие. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 928 с.
20. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: Учебн. пособие для врачей и психологов. – СПб.: Речь, 2005.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ С ЦЕННОСТЯМИ И СМЫСЛОМ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация: Особое значение для личности студента-психолога имеет такой психологический феномен как осмысленность жизни. Ведь именно умение не обесценивать прошлый опыт, проживание своего настоящего, осознание его насыщенным и ярким, постановка целей на будущее – все это улучшает и оздоравливает жизнь каждого человека. Если психолог сам не будет уметь этого делать, то его профессиональная помощь не сможет быть квалифицированной.

Ключевые слова: стиль семейного воспитания, смысл жизни, педагогическая психология, личность, психодиагностика.

A. Eliseeva

INTERRELATION OF STYLE OF FAMILY EDUCATION WITH VALUES AND MEANING OF THE LIFE OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

Abstract: Special value for the person of the student-psychologist has such psychological phenomenon as intelligence of a life. After all ability not appreciate last experience, construction the present, its comprehension sated and bright, statement of the purposes on the future – all it improves and оздоравливает a life of each person. If the psychologist himself is not able to do it its professional help cannot be qualified.

Key words: family-style education, the meaning of life, educational psychology, personality, psycho-diagnostics.

Особое значение для личности студента-психолога имеет такой психологический феномен как осмысленность жизни. Это обусловлено тем, что профессия психолога предполагает ориентировку во всех составляющих жизни, а также осмысление всех трех временных отрезков: прошлого, будущего и настоящего. Ведь именно умение не обесценивать прошлый опыт, проживание своего настоящего, осознание его насыщенным и ярким, постановка целей на будущее – все это улучшает и оздоравливает жизнь каждого человека. Осмысленность жизни предполагает также, что человек в состоянии брать ответственность за свою жизнь, обладать достаточной свободой выбора, чтобы строить свою жизнь в соответствии со своими целями и воплощать их в жизнь. Если психолог сам не будет уметь этого делать, то его профессиональная помощь не сможет быть квалифицированной.

Личность подрастающего человека формируется не в вакууме, не сама по себе, а в окружающей среде. Большое влияние на формирование личности оказывает семья. Семья является одним из основных институтов, в котором формируется личность, актуальным становится рассмотрение проблемы влияния стилей семейного воспитания на развитие ребенка, на формирование ценностной сферы. Поэтому первым шагом нашего исследования стало изучение того, как нарушения стилей семейного воспитания отражаются на ценностно-смысловой сфере личности. А также имеется ли взаимосвязь степени осмысленности жизни родителя со степенью осмысленности жизни студента-психолога.

Информация такого плана поможет понять, что происходит со студента-

ми-психологами, в семьях которых произошло нарушение стиля семейного воспитания, как это отразилось на общем характере развития и формирования их личности.

Базой исследования явились студенты 1 и 2 курса психологического факультета Московского государственного областного университета. Данная группа включила в себя 25 человек, из которых 24 девушки и 1 юноша в возрасте 17–19 лет, а также их родители.

В исследовании были применены следующие методы и методики: тест смысловых ориентаций (Д.А. Леонтьев, 2000); методика изучения ценностных ориентаций (М. Рокич, Д.А. Леонтьев, 1992); контент-анализ, мини-сочинение, анкетирование, опросник АСВ (анализ семейного воспитания) (Р.В. Овчарова, 1993).

Проанализируем полученные нами результаты.

Были определены три группы студентов с различным уровнем осмысленности жизни и по всей выборке. Мы также соотносили субшкалы с временами жизни: *цели в жизни* – с будущим; *процесс жизни* – с настоящим; *результат жизни* – с прошлым.

В группу с **низкой осмысленностью жизни** вошли 4 человека, что составляет 16% от общего числа испытуемых. Средний общий балл по группе составляет 87,05 при стандартном отклонении 3,41, что свидетельствует о небольшом разбросе показателей внутри группы.

В описываемой группе наблюдаются более низкие показатели по всем субшкалам по сравнению со средними результатами по всей выборке. Для испытуемых характерны незначительные показатели наличия целей в будущем, что свидетельствует о недостаточной осмысленности и направленности их жизни. Как показывают данные наблюдения, студенты 1-2 курса психологического факультета живут сегодняшним днем, не имея временной перспективы и не желая планировать будущее. Своей сегодняшней жизнью они не удовлетворены, считая ее недостаточно интересной. Также оценивают испытуемые и прожитую часть жизни. Студентов характеризует неверие в свои силы и собственную возможность сознательно контролировать течение своей жизни. Они уверены, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю.

Группа **средней осмысленности жизни** многочисленная: в нее вошли 16 человек, что составляет 64% от всей выборки. Среднее значение осмысленности жизни в этой группе – 108,5 балла при стандартном отклонении 7,16, что свидетельствует о средней степени разброса данных внутри группы. Показатели по всем субшкалам в этой группе имеют среднее значение и близки к средним показателям по всей выборке. Для студентов характерен средний уровень наличия временной перспективы и целей в будущем.

Группа с **высокой осмысленностью жизни** включает в себя 5 человек (20% от всей выборки). Среднее значение осмысленности жизни в этой группе – 125,8 балла при стандартном отклонении 2,3, что показывает очень маленький уровень разброса данных внутри группы. Для испытуемых характерно наличие целей в будущем, придающих жизни направленность и осмысленность, четкая временная перспектива. Они осознают свою личную ответственность за реализацию жизненных целей. Испытуемым присуща высокая удовлетворенность своей жизнью в настоящем. Высока удовлетворенность и прожитым отрезком жизни.

Рассмотрим теперь результаты методики изучения ценностных ориентаций. Изучение представлений о системе значимых ценностей в группе с **низ-**

кой осмысленностью жизни показало, что наиболее значимыми терминальными ценностями являются *наличие хороших и верных друзей; уверенность в себе; материально обеспеченная жизнь; общественное признание*. Наименее значимыми в этой группе оказались *творчество; красота природы и искусства; познание; счастье других*. В группе инструментальных ценностей приоритет имеют *честность; образованность; жизнерадостность; воспитанность; терпимость*. Наименее ценными названы *высокие запросы; непримиримость к недостаткам в себе и других*. Наиболее значимыми терминальными ценностями в группе средней осмысленности жизни оказались *здоровье; любовь; уверенность в себе; наличие хороших и верных друзей*. Наименее значимыми в этой группе стали *красота природы и искусства; развлечения; счастье других; творчество*. Среди инструментальных ценностей наиболее важными названы *терпимость; честность; независимость*. Наименее важны *высокие запросы; непримиримость к недостаткам в себе и других*.

Среди терминальных ценностей высокую значимость в группе с высокой осмысленностью жизни имеют *любовь; счастливая семейная жизнь; здоровье; развитие; наличие хороших и верных друзей; уверенность в себе*. Низкая значимость показана по ценностям *общественное признание; творчество*. В группе инструментальных ценностей высокую значимость имеют *ответственность; широта взглядов; образованность; твердая воля*. Низкая значимость показана у таких ценностей, как *высокие запросы; непримиримость к недостаткам в себе и других*.

Возраст исследуемых родителей от 37 до 55 лет, 67% имеют высшее образование, а 37% среднее специальное, среди них 11 мужчин и 25 женщин.

Рассмотрим результаты анализа стилей семейного воспитания по данной выборке родителей.

Респондентам был предложен опросник для родителей детей в возрасте от 11 до 21 года. По полученным данным у родителей ярко выражено несколько стилей воспитания. Наибольшее количество родителей (25 человек, из них 6 отцов и 19 матерей) имели выраженный стиль воспитания – **недостаточность требований запретов к ребенку (З-)**. Студентам – детям таких родителей «все можно». Они сами определяют круг своих друзей, время еды, прогулок, время возвращения вечером, вопрос о курении и об употреблении спиртных напитков. Они не отчитываются перед родителями. Данное воспитание стимулирует развитие гипертимного и неустойчивого типа личности. На втором месте по выраженности стоит **минимальность санкций (С-)**, этот тип характерен для 20 родителей (из них 8 отцов, что составляет 73% от всех исследуемых отцов, и 12 матерей). Такие родители предпочитают обходиться либо вовсе без наказаний, либо применяют их крайне редко. Они предпочитают поощрение, сомневаясь в результативности любых наказаний. Далее идет такой стиль воспитания как **потворствование (У+)**, 13 человек (4 отца и 9 матерей). О потворствовании говорят в тех случаях, когда родители стремятся к максимальному и некритичному удовлетворению всех потребностей студента-психолога. Они балуют его. Объясняя необходимость такого воспитания, родители приводят аргументы, являющиеся типичной рационализацией, – слабость студента, его исключительность; желание дать ему то, чего были лишены в свое время родители, то, что ребенок растет без отца и т.д. При потворствовании родители бессознательно проецируют на студентов психологического факультета свои ранее неудовлетворенные потребности и ищут способа заместительного удовлетворения их за счет воспитательных действий. Затем идут такие стили как **предпочтение**

мужских качеств в ребенке (ПМК) и воспитательная неуверенность (ВН), которые проявились у 8 родителей (характерно лишь для 1 отца). При ПМК, родители хотят видеть в студенте-психологе больше мужских качеств, что обуславливает нарушение во взаимоотношениях со студентом – потворствующая гиперпротекция, эмоциональное отвержение. Такой стиль, как ВН также обусловлен снижением требований к студенту-психологу. Происходит перераспределение власти. Родитель подчиняется и уступает во всем. Остальные стили воспитания имеют проявления у 1-2 родителей.

На основании изложенного можно сделать вывод по выраженности стилей семейного воспитания. Для родительских семей студентов психологического факультета характерны общие черты воспитания, которые можно охарактеризовать как «вседозволенность». Они имеют много свободы и бесконтрольного поведения. Наказания для таких студентов не применяются совсем. Однако, интересно, что для многих родителей характерно нарушение своих собственных детско-родительских отношений, поэтому многие проекции на своего ребенка идут из собственного детства. Именно реализация своих неудовлетворенных потребностей происходит в воспитании своих детей. Было бы интересно в дальнейшем изучить, чем обусловлен выбор профессии психолога детьми из таких семей.

Наконец, представляется важным рассмотреть и проанализировать особенности интеркорреляционных связей полученных данных по родителям. Особое внимание при этом мы обратили на взаимосвязь осмысленности жизни и стилей семейного воспитания с терминальными ценностями. Рассматривая интеркорреляционные связи внутри последних, заметим, что все показатели связаны между собой и образуют целостную структуру, включающую в себя взаимосвязанный ряд компонентов (был построен граф максимального корреляционного пути). Таким образом, можно говорить о единой системе стилей семейного воспитания, обуславливающей уровень осмысленности жизни родителей. Анализ интенсивности (количество связей) и степени связанности (средний коэффициент корреляции) позволил выявить наиболее значимые показатели в иерархии стилей семейного воспитания родителей. Построение максимального корреляционного пути позволило выявить в системе ценностей четыре блока, и показать взаимосвязь блоков с осмысленностью жизни и образованием респондентов. При интеркорреляционном анализе мы использовали два типа связей – непосредственные и опосредованные. На основе содержательного анализа составляющих блоки были названы:

I блок – **чрезмерность требований-обязанностей;**

II блок – **предпочтение мужских качеств;**

III блок – **расширение сферы родительских чувств;**

IV блок – **неустойчивый стиль воспитания.**

Дадим каждому блоку подробную характеристику.

Первый блок – **чрезмерность требований-обязанностей.** К этой группе относятся родители студентов, которые предъявляют высокие требования к ребенку (Т+), выражающие в виде обязанностей. Студент-психолог может иметь обязанности, которые, возможно, для его возраста слишком объемные, либо слишком сложные и непосильные. Сюда могут быть включены такие обязанности, как уход за младшими братьями или сестрами, иногда перекладываемый полностью на плечи еще не студента-психолога; а также уход за пожилыми родственниками. Либо количество обязанностей занимает все свободное время студента-психолога. Для таких родителей имеет большое значение *ин-*

интересная работа, возможно, это связано с тем, что домашние заботы родители переложили на студентов психологического факультета, а сами реализуются в работе. И это характерно и для мужчин, и для женщин, так как связи с полом в этом блоке не обнаружено. Так как такой стиль воспитания коррелирует положительно с осмысленностью жизни (+0,353), и кроме дома у родителей существует еще другие интересы, что подтверждается значимостью ценности интересной работы, следовательно, у родителей этой группы имеются цели в будущем, они обладают свободой выбора и осмысленностью в жизни.

Второй блок – **предпочтение мужских качеств**. К этой группе относятся родители студентов, у которых происходит сдвиг по отношению к полу ребенка, в данном случае это сдвиг в сторону предпочтения мужских качеств (ПМК). В нашей выборке это характерно для матерей. Именно они стремятся наделить своего студента-психолога мужскими качествами, воспитывая их с детства, либо поощряя их проявления. Под влиянием ПМК в отношении девочек формируется тип воспитания «эмоционального отвержения». Интересно, что для таких родителей снижается значение *материально обеспеченной жизни и свободы*, может быть, это связано с тем, что у таких матерей эти потребности уже удовлетворены и поэтому значимость этих категорий ценностей снижаются. Зато возрастает ценность *познания*, т.е. расширения своего кругозора, интеллектуального развития, что говорит о еще большем предпочтении мужских качеств и даже стремлении усилить их. Этот блок положительно связан с осмысленностью жизни. Данные родители воспринимают свою жизнь интересной, эмоционально насыщенной, направленной и перспективной.

Третий блок – **расширение сферы родительских чувств**. В основе этого блока лежат два положительных (+0,381) взаимосвязанных стиля семейного воспитания: игнорирование потребностей ребенка (У-) и расширение сферы родительских чувств (РРЧ). Расширение сферы родительских чувств возникает чаще всего, когда в силу каких-либо причин отношения супругов оказываются нарушенными (развод, смерть одного из родителей) или если отношения не удовлетворяют родителя, играющего основную роль в воспитании, причем для матерей это более характерно, так как в данном случае имеется связь с полом (-0,388). Нередко мать, сама того четко не осознавая, хочет, чтобы ребенок стал для нее чем-то большим, чтобы он удовлетворил хотя бы отчасти потребности в любви, признании, в уважении, которые женщина не получает в отношениях с супругом. Появляется стремление отдать студенту-психологу «все чувства», «всю любовь». Иногда в этом случае происходит перераспределение власти в семье в пользу студента-психолога, что и показано в выявленных взаимосвязях. Возникает такой стиль воспитания как воспитательная неуверенность родителя (ВН). Родители «идут на поводу» у таких студентов-психологов, уступают даже в тех вопросах, в которых уступать не нужно. Часто они считают, что совершили массу ошибок в воспитании, но ничего сделать так и не смогли. Появляется некая зависимость от студента-психолога, что приводит к фобии утраты ребенка (ФУ) и с увеличением *возраста родителя* этот страх потерять ребенка увеличивается. Именно этот страх зачастую заставляет родителей тревожно прислушиваться к пожеланиям студента-психолога и спешить удовлетворять их, а с другой стороны, мелочно опекать их, игнорируя потребности студента-психолога. И это другая сторона расширения сферы родительских чувств, при которой происходит игнорирование потребностей ребенка (У-). Причиной этого может быть также психологическое слияние матери с ребенком, при котором происходит полностью растворение интересов ребенка, так

как мать стремится, прежде всего, к удовлетворению своих потребностей из-за нарушения отношений с супругом.

Игнорирование потребностей ребенка тесно связано с предпочтением детских качеств (ПДК). Родители стремятся игнорировать взросление студента-психолога, так, у взрослых детей есть свои потребности, а за маленьких детей всегда принимают решения родители, потому что те еще не самостоятельные. При фобии утраты ребенка возрастает ценность *здоровья*, так как его берегут, прежде всего, чтобы избежать потери. Интересно, что среди ценностей значимым становится также *красота природы и искусства*, но эта взаимосвязь требует более пристального изучения.

С ростом воспитательной неуверенности уменьшается значимость *уверенности в себе*, и это означает, что чем более родитель не уверен в стиле своего воспитания, не знает, как воспитывать студента-психолога, выпускает этот процесс из-под своего контроля, тем больше уверенность в себе теряется для родителя как ценность вообще.

Расширение сферы родительских чувств связано с *семейным счастьем и развлечениями*. Если отношения между супругами нарушены, желание иметь счастливую семью значительно возрастает. Появляется большое желание необременительного времяпровождения и отсутствия обязанностей, потому что, возможно, имеет место слишком большая ответственность за семью и нет возможности разделить ее с кем-то, появляется потребность в снятии хотя бы части обязанностей. Однако место *развития*, как постоянного физического и духовного совершенствования, в иерархии ценностей снижается, и это может являться одной из причин в этом блоке уменьшения уровня осмысленности жизни родителей в целом. Чем ярче выражены стили воспитания в этом блоке, тем ниже уровень образования родителей.

Четвертый блок – **неустойчивый стиль воспитания**, в него вошли одиннадцать основных стилей семейного воспитания. Родители студентов этого блока имеют явно выраженную гипопротекцию (Г-), т.е. до студента-психолога «не доходят руки», родителям «не до него»; за воспитание студента-психолога берутся время от времени, когда случается что-то серьезное. Чем выше уровень образования, тем более выражен этот блок. Особенно это характерно для мужчин, так как наблюдается корреляционная связь с полом. Гипопротекция обуславливает высокую значимость *активной деятельной жизни* (-0,390) и *уверенности в себе* (-0,522), так как эти ценности выходят на первый план, насыщенная жизнь становится основной, воспитание же студента-психолога уходит на второй план. Именно при таком стиле воспитания транслируется предпочтение женских качеств (ПЖК), отцы хотят видеть своего студента-психолога нежным, податливым, деликатным, опрятным, тогда, по их мнению, студента-психолога воспитывать не надо, ведь с ним нет никаких «хлопот». Гипопротекция положительно взаимосвязана с таким стилем семейного воспитания как проекция на ребенка собственных нежелательных качеств (ПНК). Причиной такого воспитания нередко бывает то, что в студенте-психологе родитель как бы видит те черты характера, которые чувствует, но не хочет признавать в себе. Это может быть агрессивность, склонность к лени, влечение к алкоголю, негативизм, несдержанность и т.д. Ведя борьбу с этими нереальными качествами ребенка, отец извлекает из этого эмоциональную выгоду для себя. Борьба с этими качествами помогает отцу верить, что у него самого этих качеств нет. Отсюда вытекает чрезмерность санкций (С+), родители начинают применять жестокие наказания, чрезмерно реагируют даже на незначитель-

ные нарушения, только строгость, по их мнению, может помочь студенту-психологу исправиться. И что интересно, при таком стиле воспитания теряется значимость *общественного мнения*, очевидно, для родителей правильность своих наказаний не вызывает сомнения. Если же в сферу воспитания выносятся конфликт между супругами (ВК), то проекция нежелательных качеств еще более усиливается, так как в конфликтах супругам свойственно не признавать своих недостатков, следовательно, студент-психолог становится для родителей либо причиной конфликтов, либо посредником между супругами.

С другой стороны, появляется недостаточность требований-обязанностей (Т-) и тогда студент-психолог имеет минимальное количество обязанностей в семье, появляются высказывания родителей о том, как трудно привлечь студента-психолога к какому-либо делу, и снова студент-психолог для родителей становится «неуправляемым», «трудным».

Из этих противоречий, при которых студент-психолог, с одной стороны, не имеет никаких обязанностей, а с другой – наказывается за любые провинности, появляется такой стиль воспитания, как неустойчивый (Н). Резкие переходы от очень строгого до либерального стиля и обратно, характеризуются неразвитостью родительских чувств (НРЧ), родители не желают иметь дело со студентом-психологом, плохо переносят его общество, проявляют исключительно поверхностный интерес к его делам, особенно отцы. Ребенок становится центром внимания, появляется гиперпротекция (Г+), когда студенту-психологу уделяют крайне много времени, его воспитание становится главным делом жизни. У таких студентов-психологов нет запретов (З-). В этом случае студенту-психологу «можно все».

I блок - чрезмерность требований-обязанностей

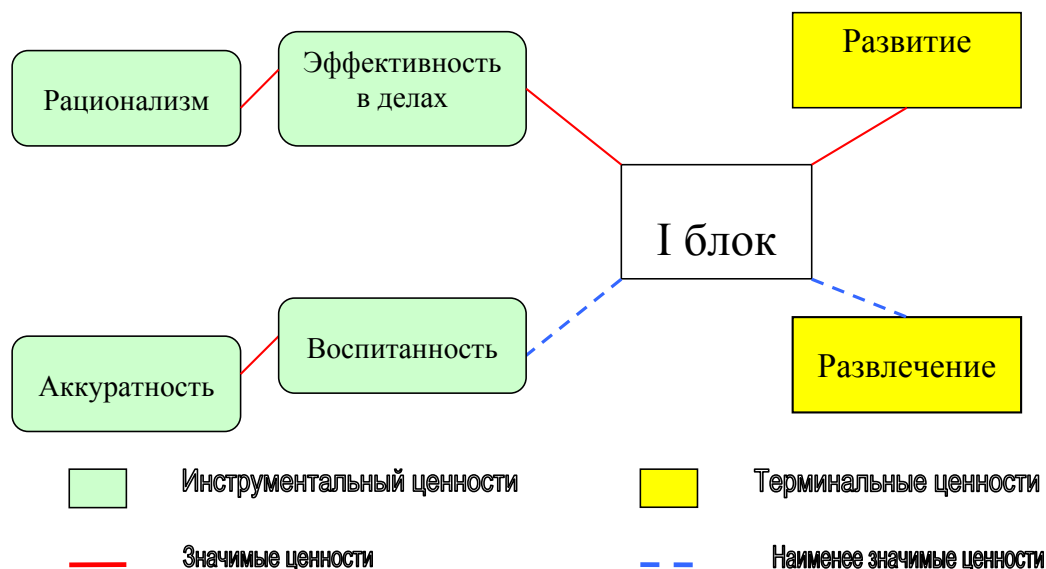


Рис. 1. Взаимосвязь стилей семейного воспитания с ценностно-смысловой сферой студента-психолога.

При проведении анализа данных по влиянию стиля воспитания в семье на ценностно-смысловую сферу студента путем линейной корреляции получены

данные, которые показали некоторую закономерность.

Рассмотрим результаты, исходя из полученных блоков максимального корреляционного пути.

I блок (рис.1). В этот блок входит один стиль воспитания – **чрезмерность требований-обязанностей к ребенку в семье (Т+)**.

При таком стиле воспитания для ребенка становится более значимым такие ценности, как *красота природы и искусства, развитие и эффективность в делах*. Так как в этом блоке для самих родителей имеет значимость интересная работа, то ребенку прививаются все соответствующие параметры этой ценности – развитие и эффективность в делах. Студенты 1-2 курса еще не работают, и эти категории являются предпосылками для актуализации той же ценности, что и у родителей. Стремление же у детей переживать прекрасное в природе и искусстве, возможно, связано с высокой осмысленностью жизни родителей этого блока и стремлении расширять свой кругозор и эстетические чувства как можно больше. Но интересно, что у родителей в группе с высокой осмысленностью жизни, эта ценность мало значима. Не столь важными ценностями для студентов-психологов оказались *развлечения и воспитанность*. Так как у студентов психологического факультета при таком стиле воспитания много обязанностей, то места для развлечений в их жизни либо слишком мало, либо воспитание происходит по типу «трудоголик».

II блок (рис. 2). Сюда входит один стиль воспитания – **предпочтение мужских качеств**.



Рис. 2. Взаимосвязь стилей семейного воспитания с ценностно-смысловой сферой студента-психолога.

Для этого блока характерны самые значимые корреляции с ценностно-

смысловой сферой студента-психолога. Чем больше родитель предпочитает в студенте-психологе мужские черты (а в нашей выборке – подавляющее количество девушек), тем более осмысленна жизнь студента (+0,521). Вместе с тем увеличивается осмысленность всех трех временных промежутков. Студент-психолог старается взять ответственность за свою жизнь (ЛК-жизнь +0,446) на себя, что говорит о нем как о достаточно сильной личности, которая обладает свободой выбора и строит свою жизнь относительно поставленных целей. Интересно, что для самих родителей характерны именно такие же показатели в этом блоке. Значит, наличие в характере мужских качеств обуславливает более интересную и эмоционально насыщенную жизнь. Отсюда появляется значимость для студентов таких ценностей, как *продуктивная жизнь, развитие и рационализм*. Первые две связаны с полнотой жизни, а последняя присуща преимущественно мужскому типу воспитания, поэтому ценность ее и велика (-0,445). В этом блоке также маловажной остается *воспитанность*.

III блок (рис. 3) – **расширение сферы родительских чувств**. Здесь располагаются пять стилей воспитания. **Игнорирование потребностей ребенка (У-)** напрямую не коррелирует ни с одним из параметров по студенческой выборке. Поэтому можно предположить, что такой стиль воспитания вообще не характерен для родителей нашей выборки, а все стили воспитания, которые ярко выражены в данном исследовании, являются ему полной противоположностью. Главным в этом блоке является **фобия утраты ребенка (ФУ)**, именно этот стиль воспитания определяет осмысленность жизни студента-психолога. Чем больше страх утраты ребенка у родителей, тем осмысленней жизнь студента-психолога (+0,337), и тем сильнее студент-психолог чувствует, что может контролировать жизнь сам (ЛК-Ж +0,444), а также делать выбор самостоятельно (ЛК-Я +0,383). Такой стиль воспитания обуславливает увеличение упоминаний в мини-сочинении «Смысл жизни – это...» студентами абстрактного смысла жизни. Чаще всего они отмечали, что смысл жизни – это «достижение поставленных перед собой целей». Так как ценность ребенка при таком стиле воспитания увеличивается, студент-психолог так же больше ощущает свою значимость, осмысливает свое предназначение, свое место в этом мире, а для уверенного направления важны такие ценности, как *уверенность в себе и признание*, что и подтверждается нашими данными.

Значимость *высоких запросов* и *широты взглядов* снижена, и это очевидно, так как при таком стиле воспитания все запросы студента-психолога и так удовлетворяются. Широта же взглядов в интерпретации Рокича – это умение понять чужую точку зрения, уважать чужие вкусы, привычки. Но студент-психолог при стиле воспитания – фобии утраты ребенка, ощущает свою высокую значимость, следовательно, понимать и уважать чужую точку зрения он может просто не считать нужным, так как воспитывался с ощущением уникальности. Следующий стиль воспитания, который характерен для этого блока – это **расширение сферы родительских чувств (РРЧ)**. Значимым для студента-психолога при таком стиле становится *любовь* (-0,397), а маловажным *счастье других*. Этот стиль обуславливает психологическое слияние с ребенком, и родитель с ребенком становится одним целым. Четвертый стиль этого блока – **предпочтение в ребенке детских качеств (ПДК)**. При таком стиле малозначимыми оказались такие ценности, как *здоровье, семейное счастье, творчество, чуткость*. И это неудивительно, если родитель воспринимает студента-психолога «маленьким», то студенты даже не задумываются о семье, здоровье,

творчестве, они же еще маленькие, значит, думать о семье еще рано, они не в том возрасте, чтобы иметь проблемы со здоровьем. А творчество и чуткость, очевидно, совсем малознакомые категории, так как это все-таки понятия, присущие более зрелому человеку. Предпочтение же отдается таким ценностям, как *признание* (-0,377) и *эффективность в делах* (-0,427).

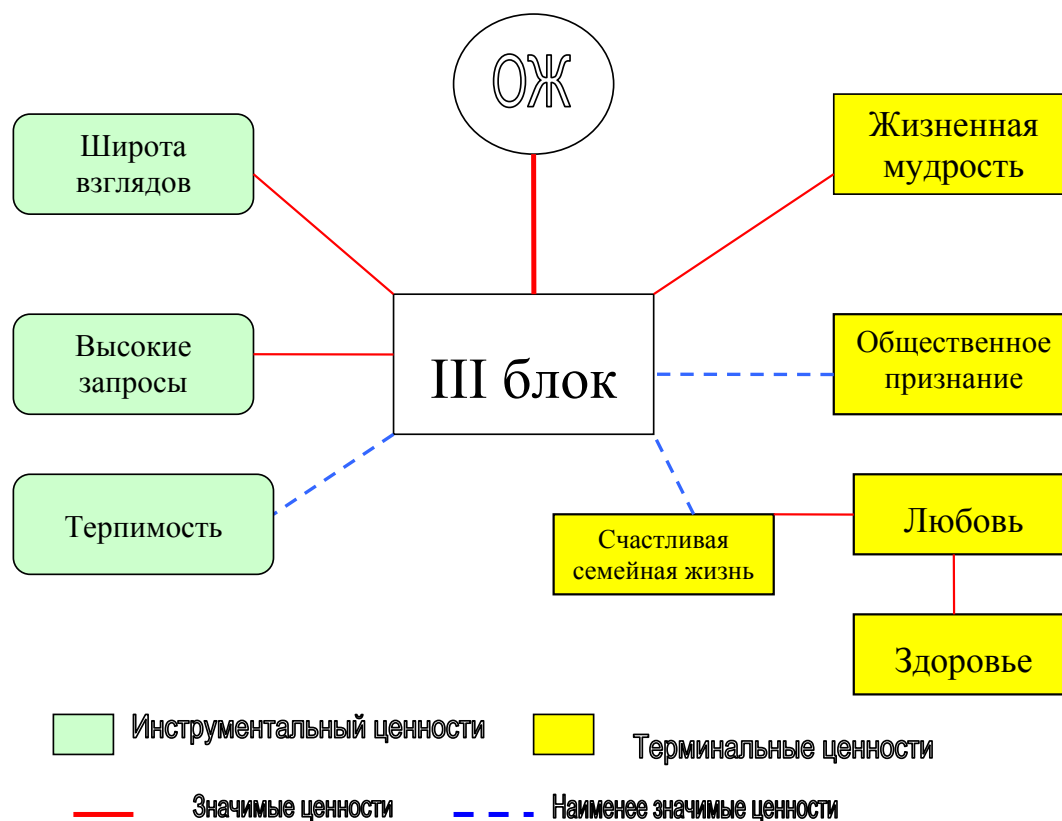


Рис. 2. Взаимосвязь стилей семейного воспитания с ценностно-смысловой сферой студента-психолога.

И последний стиль в этом блоке – это **воспитательная неуверенность родителя (ВН)**. Так как при таком поведении родителей происходит перераспределение власти между детьми и родителями в пользу ребенка, и значимыми становятся такие ценности, как *жизненная мудрость* (-0,409), *воспитанность* (-0,489), *высокие запросы* (-0,390). Именно эти ценности взрослых людей стали актуальными для студента-психолога, ведь он должен соответствовать статусу, которым его наделяет родитель. Зато *признание* и *терпимость* уходят на последний план. И это понятно. Если в семье студент-психолог получает много власти, ему не нужно добиваться признания – оно у него есть всегда, а также проявлять терпение, ведь при таком распределении ролей он командует в этой семье. Необходимо помнить, что весь этот блок связан с низкой осмысленностью жизни родителей, поэтому, возможно, что большинство ярких черт поведения родителей мало осознаются, следовательно, влияние на ценности студента также может происходить неосознанно.

IV блок (рис.4) – **неустойчивый стиль воспитания**. Этот блок включает в

себя самое большое количество стилей воспитания.



Рис. 2. Взаимосвязь стилей семейного воспитания с ценностно-смысловой сферой студента-психолога.

Первый – **гипопротекция (Г-)**. Интересно, что при таком воспитании до ребенка «не доходят руки», и тогда студент-психолог начинает сам контролировать свою жизнь, что показала прямая корреляция с локусом контроля – Я (+0,457). Но видимо, недостаток любви родителей влияет на иерархию ценностей, и в ней на первом месте появляется *любовь*. Малоценными оказались *признание, счастье других и исполнительность*. Возможно, именно эти ценности не актуализировались в семье, следовательно, им не придается большого значения. Второй стиль – **предпочтение женских качеств (ПЖК)**. Здесь наблюдается только одна обратная корреляция с пластом *обыденного смысла* (Б -0,510). Возможно, именно этот пласт и наполнен смыслом у детей с предпочтением женских качеств, однако его значимость снижена. Третий стиль – **проекция на ребенка собственных нежелательных качеств (ПНК)**. Ценным здесь становится *терпимость* и *самоконтроль*. Ведь студент-психолог всегда для таких

родителей будет «неисправим», значит, нужны, прежде всего, эти качества для безопасного существования в такой семье. Для «хулигана», «недотепы» и так далее, а именно так называют родители с таким воспитанием своего ребенка, *воспитанность* становится малодостижимой, что и подтверждает наша корреляция (+0,353). Четвертый стиль – **вынесение конфликтов между супругами в сферу воспитания (ВК)**. Для студента, который все время находится в напряжении, так как в семье все конфликты проходят через него, необходима *терпимость*, и она появляется как значимая ценность. Но поскольку студент-психолог участвует в конфликте, к которому зачастую не имеет никакого отношения, то *твердая воля* и *признание* в этой ситуации ему не нужно, так как он не влияет на эту ситуацию. Следовательно, в иерархии ценностей ребенка с таким стилем воспитания твердая воля и признание могут стоять на последнем месте. Пятый стиль – **чрезмерность санкций (С+)**. Так как студенты-психологи в таких семьях наказываются даже за самые незначительные провинности, то значимым для них становится *самоконтроль*, чтобы провинностей было меньше, и *рационализм*, чтобы держать все под контролем. Ценность *независимости* снижена, очевидно потому, что зависимость от родителей при таком стиле очень велика, такая, что студент мало задумывается или считает ее не достижимой. Интересно, что в жизни таких студентов-психологов **эгоцентрический смысл (В-0,358)** теряет свою значимость, возможно потому что эта категория связана с направленностью на удовлетворение собственных потребностей, независимостью, самостоятельностью, а именно этого нет в семье с таким воспитанием. Шестой стиль – **недостаточность требований-обязанностей ребенка в семье (Т-)**. Среди предпочитаемых ценностей стоят *независимость* (-0,358) и *развлечения* (-0,595), возможно, это связано с тем, что ребенка ничего не держит дома, он находится большую часть времени вне дома, проводя время в развлечениях, а для того, чтобы полностью не зависеть от родителей, необходима еще и независимость, что подтверждается полученными данными. Седьмой стиль – **неустойчивость стиля воспитания (Н)**. Важно отметить, что чем моложе родители, тем ярче выражен этот стиль воспитания. Интересно, что при таком стиле воспитания у студента-психолога повышается *локус контроля – Я* и *локус контроля – Жизнь*. Возможно, что при таком стиле воспитания, когда происходит постоянная смена стилей, хочется некой стабильности, а так как от родителей получить это невозможно, студент берет ответственность за свою жизнь на себя. При этом повышается значимость *целей в жизни* (+0,396), т.е. вся направленность идет на будущее. Следующий стиль воспитания – **потворствование (У+)**. Воспитание такого студента-психолога проходит в постоянной заботе о нем, удовлетворении всех потребностей, заботы, отсюда появляется значимость *любви, семейной жизни* и *чуткость*. На последний план уходят *высокие запросы*, так как все запросы и так удовлетворены. *Интересная работа* – важна мало, потому что важна семья, именно в ней можно получить все, чего хочется. И уходит на последний план *воспитанность*, ведь студента-психолога и так боготворят, следовательно, учиться хорошим манерам просто нет необходимости. Затем идет – **гиперпротекция (Г+)**. Ребенку уделяют много времени, с ним постоянно занимаются. Значимыми становятся *познание* (-0,463) и *развитие* (-0,407). При этом важно, чтобы были и какие-то достижения при развитии, т.е. *эффективность в делах*, – это и показал наш анализ данных. Интересно, что наряду со всем этим значимым становится *возвышен-*

ный смысл (А), а значимость *эгоцентрического смысла* (В) снижается. Завершает этот блок **недостаточность требований-запретов к ребенку (З-)** и **чрезмерность требований-запретов к ребенку (З+)**. Чем ниже возраст родителей, тем запретов для студента-психолога больше. А вот *общая осмысленность жизни* студента растет с выраженностью чрезмерности запретов. Возможно, запреты заставляют студента-психолога задумываться над многими вещами, он начинает интенсивно развиваться, узнавать что-то новое. Это доказывает опосредованная корреляция с *познанием* и *развитием*. Интересно, что, как только запреты снимаются, значимым становится *творчество*. Можно предположить, что когда выбор в связи с чрезмерными запретами становится ограниченным, человек меньше склонен к творчеству. Со снятием запретов важными становятся такие человеческие качества, как *терпимость* и *чуткость*.

Таким образом, мы получили взаимосвязь стилей семейного воспитания у родителей по выделенным блокам с терминальными и инструментальными ценностями, а также с осмысленностью жизни студентов-психологов (рис. 1, рис. 2, рис. 3, рис. 4). Важно, что в первом, втором и третьем блоках происходит четкое формирование значимости ценностей, а также выявлена непосредственная связь с осмысленностью жизни. При рассматривании четвертого блока (рис. 4) мы обнаружили, что родители, имеющие стили воспитания (гипопротекция, предпочтение женских качеств, проекция на ребенка собственных нежелательных качеств, вынесение конфликтов между супругами в сферу воспитания, чрезмерность санкций, недостаточность требований-обязанностей ребенка в семье, неустойчивость стиля воспитания, потворствование, гиперпротекция, недостаточность требований-запретов к ребенку, чрезмерность требований-запретов к ребенку), содержащиеся в четвертом блоке, формируют неустойчивую ценностно-смысловую сферу студента-психолога. А также происходит колебание осмысленности жизни в зависимости от выраженности в этом блоке стилей воспитания. Если родители чрезмерно много запрещают студенту, потворствуют ему, а также очень сильно опекают, то актуализируются одни ценности и осмысленность жизни повышается. Если же родители, наоборот, применяют мало санкций, запретов и требований, появляются другие ценности и осмысленность жизни снижается.

Литература

1. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. – М., 1992.
2. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций. 2-е изд. – М.: Смысл, 2000.
3. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – М., 1993.

НАШИ АВТОРЫ

Балашова Е.А., соискатель кафедры этнопсихологии и проблем поликультурного образования, Московский городской психолого-педагогический университет (МГППУ)

Бармина Оксана Станиславовна, аспирант Дальневосточной государственной академии физической культуры, военный психолог, г. Хабаровск

E-mail: kov_vks@km.ru

Безденежных Борис Николаевич, Институт психологии Российской академии наук (ИП РАН)

Бондаренко Ксения Сергеевна, аспирант Курганского государственного университета (КГУ)

E-mail: bkss@rambler.ru

Борисова Анна Ивановна, аспирант кафедры социальной психологии, Московский государственный областной университет

Всеволодова Наталья Александровна, зав. кафедрой социально-культурной деятельности факультета психологии и социально-культурной работы Восточного института экономики, гуманитарных наук, управления и права (ВЭГУ), г. Уфа

E-mail: vsevolodova_n@insto.ru

Глад В.М., преподаватель психологии Подольского колледжа, аспирант МПСИ

Гришин Евгений Валерьевич, кандидат психологических наук, ведущий эксперт КГ «Имидж контакт», г. Москва

E-mail: e.grishin@mail.ru

Дубинская Виктория Викторовна, старший преподаватель кафедры психологического консультирования Московского государственного областного университета

Елисеева Александра Владимировна, старший преподаватель кафедры психологического консультирования Московского государственного областного университета

Живодров Станислав Александрович, аспирант кафедры теоретических основ физического воспитания Института физической культуры Тюменского государственного университета

E-mail: modelling@bk.ru

Костенко Дарья, Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Москва.

Марченко Ольга Павловна, центр «Экспериментальная психология»
Московского городского психолого-педагогического университета

Минаева Наталия Леонидовна, преподаватель Академии народного хозяйства при Правительстве РФ, аспирант Московского открытого социального университета (МОСУ)

E-mail: n.minaeva@list.ru

Новиков Виктор Васильевич, профессор, доктор психологических наук, раведующий кафедрой социальной и политической психологии Ярославского государственного университета (ЯрГУ)

Новикова Татьяна Тимофеевна, кандидат технических наук, лауреат премии Президента России

Рудь Наталья Николаевна, методист научно-методического управления по проблемам воспитания детей и юношества МГПИ, соискатель Центра национальных проблем образования Федерального института развития образования

E-mail: rud@internets.ru, 551070@mail.ru

Савина Екатерина Александровна, аспирант очной аспирантуры Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского

E-mail: katerina_as@mail.ru

Садрисламов Геннадий Фаридович, Казанский государственный университет им. В.И. Ульянова-Ленина (КГУ)

E-mail: Uliana.Sagdeeva@ksu.ru

Симонова Алина Константиновна, директор рекламно-информационного агентства «ПРИОРИТИ-ГРУПП»

Сулим Наталья Николаевна, тренинг-менеджер компании «БИГ-ИН-ФОРМ», аспирант Белгородского государственного университета, г. Белгород

Сумина Наталья Евгеньевна, старший преподаватель Казанского филиала Владимирского юридического института ФСИН России

E-mail: evgenia1905@rambler.ru

Тоболевич Ольга Анатольевна, старший преподаватель кафедры социальной психологии и социальной работы Академии права и управления ФСИН России

Шейнис Галина Владимировна, докторант кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета

Шост Юлия Вячеславовна, Нижегородский государственный лингвистический университет (НГЛУ)

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Новикова Т.Т.

К 75-летию со дня рождения Олега Васильевича Дашкевича (О.В. Дашкевич в воспоминаниях коллег, учеников, супруги)3

Шейнис Г.В.

Проблема конкретно-исторической обусловленности отношений человека и природы в психологии14

Марченко О.П., Безденежных Б.Н.

Психолингвистические детерминанты категоризации одушевленных и неодушевленных объектов22

Борисова А.И.

Особенности художественной деятельности младших подростков, обусловленные типом межполушарной асимметрии мозга30

Сумина Н.Е.

Половые особенности взаимосвязей антиципационной состоятельности и личностных свойств35

Тоболевич О.А.

Психологические аспекты гендерной самоидентификации осужденных, отбывающих наказание в виде лишения свободы43

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Рудь Н.Н.

Общие принципы и практические предложения по повышению успеваемости и качества образования первоклассников, проживающих в техногенной зоне Севера (ЯНАО)51

Бондаренко К.С.

К вопросу об эмоциональных переживаниях ребенка при переходе в среднее звено64

Шост Ю.В.

Психологические особенности творческого потенциала одаренных подростков72

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Гришин Е.В.

Социально-психологические аспекты имиджа политика78

Новиков В.В., Гришин Е.В.

Феномен лидерства и его влияние на электоральное поведение90

А.К. Симонова

Социокультурные особенности рекламы как феномена массовой культуры100

Минаева Н.Л.

Социально-психологические особенности должностного лидерства в современных коммерческих организациях107

Всеволодова Н.А.

Структура коммуникативной компетентности у лицеистов с разным уровнем адаптации115

Сулим Н.Н.

Индивидуально-типологические особенности восприятия организационной культуры123

Балашова Е.А.

Зависимость социальных представлений об управленческих отношениях и психологической дистанции от этнической культуры	131
---	-----

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Живодров С.А.

Психологические характеристики высококвалифицированных гребцов-слаломистов сборной команды России	139
--	-----

Глад В.М.

Основные качества современного менеджера	145
--	-----

Бармина О.С.

Исследование психофизических качеств специалистов радиоэлектронной борьбы (РЭБ)	151
--	-----

Садрисламов Г.Ф.

Коррекции духовно-нравственной деформации личности осужденного в местах лишения свободы	158
--	-----

Савина Е.А.

Психологические предпосылки применения метода проектов в формировании профессиональной направленности личности будущих учителей	170
--	-----

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

Дубинская В.В.

Практика консультирования: особенности работы по раскрытию нравственных ценностей в гештальт-подходе	178
---	-----

Костенко Д.

Факторы возникновения семейных конфликтов	188
---	-----

Елисеева А.В.

Взаимосвязь стиля семейного воспитания с ценностями и смыслом жизни студентов- психологов	194
--	-----

НАШИ АВТОРЫ	207
--------------------------	------------

Для публикации научных работ в выпусках серий «Вестника МГОУ» принимаются статьи на русском языке. При этом публикуются научные материалы преимущественно докторантов, аспирантов, соискателей, преподавателей вузов, докторов и кандидатов наук.

Требования к оформлению статей:

- документ MS Word (с расширением doc);
- файл в формате rtf;
- текстовый файл в DOS или Windows-кодировке (с расширением txt).

Файл должен содержать построчно:

на русском языке	НАЗВАНИЕ СТАТЬИ – прописными буквами Фамилия, имя, отчество (полностью) Полное наименование организации (в скобках – сокращенное), город (указывается если не следует из названия организации) Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком Аннотация
на английском языке	НАЗВАНИЕ СТАТЬИ – прописными буквами Имя, фамилия (полностью) Полное наименование организации, город Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком Abstract
на русском языке	Объем статьи – от 15000 до 40000 символов, включая пробелы Список использованной литературы под заголовком Литература

Формат страницы – А4, книжная ориентация. Шрифт – Arial, цвет шрифта – черный, размер не менее 14 пунктов, междустрочный интервал – полуторный.

Форматирование текста:

- **запрещены** любые действия над текстом («красные строки», центрирование, отступы, переносы в словах и т.д.), **кроме** выделения слов полужирным, подчеркивания и использования маркированных и нумерованных (первого уровня) списков;

- **наличие рисунков, формул и таблиц** допускается только в тех случаях, если описать процесс в текстовой форме невозможно. В этом случае каждый объект не должен превышать указанные размеры страницы, а шрифт в нем не менее 12 пунктов. Возможно использование только вертикальных таблиц и рисунков. Запрещены рисунки, имеющие залитые цветом области, все объекты должны быть черно-белыми без оттенков. **Все формулы** должны быть созданы с использованием компонента **Microsoft Equation** или в виде четких картинок

- **запрещено уплотнение интервалов;**

- **при нарушении требований** объекты удаляются из статьи.

Абзацы должны быть отделены друг от друга пустой строкой (дополнительным «Enter»).

Обращаем особое внимание на *точность библиографического оформления* статей. Для обеспечения удобства читателей библиографические примечания размещаются внизу каждой страницы в подстрочнике (нумерация сносок сплошная). Обращаем также внимание на *выверенность статей* в компьютерных наборах и *полное соответствие* файла на дискете и бумажного варианта!

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей, хотя, с точки зрения научного содержания, авторский вариант сохраняется. Статьи, не соответствующие указанным требованиям, решением редакционной коллегии серии не публикуются и не возвращаются (почтовой пересылкой).

В случае принятия статьи, условия публикации оговариваются с ответственным редактором.

В случае принятия статьи условия публикации оговариваются с ответственным редактором.

Ответственный редактор серии «Психологические науки» – кандидат психологических наук, доцент Булгаков А.В.

Адрес редколлегии серии «Психологические науки» «Вестника МГОУ»: г. Москва, ул. Радио, д. 10а, кор. 1. Телефон: 261-29-45, 223-31-75 доб. 1570. E-mail: av_bulgakow@mail.ru.

ВЕСТНИК
Московского государственного
областного университета

Серия
«Психологические науки»

№ 1

Подписано в печать: 5.02.2008.
Формат бумаги 60х86 /₈. Бумага офсетная. Гарнитура «NewtonC».
Уч.-изд. л. 13. Усл. п. л. 13,25. Тираж 500 экз. Заказ № 10.

Издательство МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10а.