Вестник

Московского государственного областного университета

СЕРИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

№ 2. Том 2

Москва
Издательство МГОУ
2008

Вестник

Московского государственного областного университета

СЕРИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

№ 2

Том 2

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
Блинова В.П. – начальник учебно-методического управления
Дембицкий С.Г. – первый проректор, проректор по учебной работе, доктор экономических наук, профессор
Жураховский С.Н. – проректор по развитию и информации, кандидат технических наук, доцент
Макеев С.В. – директор издательства, кандидат философских наук, доцент
Яламов Ю.И. – первый зам. председателя, проректор по научной работе и международному сотрудничеству, доктор физико-математических наук, профессор
Чайка А.В. – начальник планово-экономического управления

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

Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – № 2. т. 2.– 2008. – М.: Изд-во МГОУ. – 144 с.

В выпуске опубликованы научные работы, посвященные проблемам общей, педагогической, социальной психологии, психологического консультирования и психокоррекции. Публикуемые материалы содержат как современные теоретические представления, так и результаты экспериментальных исследований, выполненные в реальных условиях жизнедеятельности различных сфер: образования и науки, экономики и бизнеса, государственных и силовых структур. Многие статьи носят междисциплинарный характер.

«Вестник МГОУ» является рецензируемым и подписным изданием, предназначенным для публикации научных статей докторантов, аспирантов и соискателей. Вестник МГОУ рекомендован для научных публикаций экспертным советом ВАК по педагогике и психологии (См.: решение Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации «О Перечне ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук»).

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

© МГОУ, 2008
© Издательство МГОУ, 2008

РАЗДЕЛ I.
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Марченко О.П., Азизова Ю.Р., Безденежных Б.Н.

ЧАСТОТА НАЗЫВАНИЯ ОБЪЕКТОВ, ПРИНАДЛЕЖАЩИХ РАЗЛИЧНЫМ СЕМАНТИЧЕСКИМ КАТЕГОРИЯМ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. Представлены данные по частотным характеристикам 17 семантических категорий (общая частота называния слова и частота называния его первым в последовательности). Участникам (N=134) предлагалась стандартная методика, направленная на выявление категориальной частотности. Показана внутренняя и внешняя согласованность этих данных.

Ключевые слова: психосемантика, психодиагностика, семантические категории, возраст приобретенных понятий.

Olga Marchenko, Julia Azizova, Boris Bezdenezhnykh

EXEMPLAR GENERATION FREQUENCY FOR DIFFERENT SEMANTIC CATEGORIES: RESULTS OF EXPERIMENTAL RESEARCH

Abstract. Data of exemplar generation frequency for 17 categories are presented (overal frequency of word naming and frequency of appearance this word first in the list). Partisipans (N=134) carried out standart procedure for generating exemplars of semantic categories. Different reliability estimates for these data are shown.

Key words; Psychosemantics, psychodiagnostics, semantic categories, the age of acquired concepts.

Известно, что в странах с различными природными условиями, различной историей, языком и культурой наборы слов, составляющие категорию, и их частотные нормы могут сильно отличаться (Yoon et all, 2004). Поэтому исследования частотности необходимо проводить в каждой стране, а использование частотных норм, полученных на выборках других стран, недопустимо. Также есть общее мнение, что подобные базы данных необходимо постоянно обновлять, так как категории изменяются во времени. Можно увидеть, что технический прогресс постоянно ведёт к появлению новых предметов. Кроме того, в исследовании П. Вольфа было показано, что частота упоминания объектов, принадлежащих категориям живой природы и предметов, сделанных руками человека, сильно изменялась с XV века и до наших дней (Wolff et al., 1999).

Для исследования семантической категоризации слов прежде всего необходимо выяснить, какие слова принадлежат категориям у представителей данной культуры и определить частотные показатели этих слов. Одни слова могут обладать более высоким частотным уровнем в категории, чем другие (Battig, Montague, 1969). Причем оказалось, что категориальная частотность влияет на

успешность выполнения различных когнитивных задач. Так, время ответов на слова, принадлежащие одной категории, но с разным уровнем категориальной частотности, различается (Neely, 1977). Время ответа короче на высокочастотные слова (например, «ворона» - высокочастотный пример для категории «птицы») по сравнению с низкочастотными словами (например, «фламинго»).

Таким образом, при исследовании категоризации обычно используются перечни слов, принадлежащих определенным категориям, и учитываются их частотные характеристики. Для расчета частотных норм категорий была разработана специальная методика, в соответствии с которой испытуемым предлагается в ответ на называние имени категории перечислить объекты, принадлежащие этой категории.

Эта методика впервые была использована Б. Кохеном, В. Босфильдом и Г. Витмаршем в 1957 году (Battig, Montague, 1969). В 1965 году В. Баттиг и В. Монтегю провели аналогичное исследование, несколько модифицировав методику. Подобные исследования с использованием методики В. Баттиг и В. Монтегю повторялись многократно в других странах на различных выборках испытуемых. На российской выборке исследование по выявлению частотных характеристик семантических категорий проводилось в 1992 году И.Е. Высоковым и Д.В. Люсиным (Высоков, Люсин, 1997). В нем были получены частотные нормы для 13 семантических категорий. В последние десятилетия миграционные процессы, расширения влияния средств массовой информации, доступность путешествий могли привести к сильным изменениям категорий живой природы в нашей стране. Категории же объектов искусственного происхождения могли измениться благодаря техническому прогрессу. Нами был расширен и изменен набор категорий, исследованных ранее. В нашей работе были использованы 17 категорий, часть из которых исследовались в России впервые.

Целью данного исследования было выявить слова, составляющие семантические категории, установить их частотные характеристики на русской выборке, а также определить согласованность полученных данных с другими частотными показателями и с аналогичными зарубежными данными.

Методика

В исследовании приняли участие 134 студента (Me=20 лет) гуманитарных факультетов из различных вузов Москвы (89 женщин и 45 мужчин). Было выбрано 17 семантических категорий. Набор включал в себя 8 категорий объектов живой природы («птицы», «млекопитающие», «рыбы», «насекомые», «земноводные», «пресмыкающиеся», «фрукты», «овощи», «деревья»), 6 категорий искусственных объектов («транспорт, «мебель», «одежда», «оружие», «инструменты», «музыкальные инструменты»), и категории «цвета» и «профессии». В данном исследовании была использована методика, аналогичная той, которая применялась в работе В. Баттиг и В. Монтегю (Battig, Montague, 1969). Они предлагают следующую инструкцию. «Цель данного эксперимента узнать, какие объекты обычно причисляются людьми к различным категориям или классам. Процедура будет следующей: вначале экспериментатор вслух зачитывает название или описание категории. Потом Вам будет дано 30 секунд для того, чтобы написать как можно больше экземпляров, которые принадлежат данной категории в любом порядке, в котором они приходят Вам в голову. Начинайте писать в левом верхнем углу листа. Пишите каждое слово с новой строчки. Например, если бы Вам была дана категория «морская пища», Вы должны были бы ответить такими

примерами, как «морская капуста», «креветки», «устрицы», «крабы», «селедка» и т.д. Когда Вы слышите слово «СТОП», то заканчиваете писать, переворачиваете лист и переходите к началу следующего листа, чтобы приготовиться отвечать на следующее название категории. Такая процедура будет повторяться для 17 категорий. Вы должны использовать новый лист для каждой категории. Название категории Вы не пишете. Если эта инструкция Вам понятна, приготовьтесь к первой категории».

После того, как экспериментатор удостоверился в том, что участники поняли задачу, он читал вслух название первой категории и засекал 30 секунд на секундомере. Названия категорий предъявлялись в случайном порядке для разных групп испытуемых для того, чтобы избежать влияния эффектов последовательности, обучения и т.д.

Результаты и их обсуждение

При обработке данных были использованы те же принципы, что и в методике В. Баттиг и В. Монтегю (Battig, Montague, 1969; Ruts et al., 2004; Storms, 2001). Разные варианты названий одного и того же объекта не объединялись при анализе. Таким образом были получены частотные распределения для различных семантических категорий, включающие в себя показатели общей частоты называния слова по всей выборке и частоту называния слова первым в последовательности.

Была оценена надежность полученных частотных характеристик через вычисление внутренней согласованности и согласованности с данными других подобных исследований. Для подсчета внутренней согласованности выборка была поделена случайным образом на две группы. Между полученными выборками считался ранговый коэффициент корреляции Спирмена. После чего к полученным коэффициентам корреляции применялась формула Спирмена-Брауна. Внутренняя согласованность оказалась довольно высокой, таким образом, эти данные можно считать надежными (таб.1). Для выяснения внешней согласованности корреляции считались между частотными показателями, полученными в нашем исследовании и частотными показателями, полученными в других работах. Для этих целей нами были использованы данные, полученные на американской и бельгийской выборках. Возможности сравнить наши частотные нормы с нормами, полученными в других исследованиях, оказались ограниченны, так как набор категорий в других работах отличался от нашего. Кроме того, поиск аналогов при переводе с одного языка на другой оказывается достаточно сложной проблемой, на которую указывают и другие исследователи(Yoon et all, 2004).

Таблица 1.

Показатели внешней и внутренней согласованности

Категория	Внутренняя согласованность	Соответствие русским нормам	Соответствие американским нормам	Соответствие бельгийским нормам	Соответствие общеязыковой частотности
птицы	0,91	0,82	0,73	0,77	0,65
рыбы	0,94		0,81	0,82	-
млекопитающие	0,95		0,77	0,84	0,76

насекомые	0,92		0,84	0,91	0,75
пресмыкающиеся	0,80			0,82	0,70
земноводные	0,91			-	-
фрукты	0,91	0,88	0,88	0,88	0,73
овощи	0,98	0,95	-	-	-
деревья	0,90	0,91	0,63	-	0,73
транспорт	0,95	0,92	0,76	0,90	0,70
инструменты	0,90	0,84	0,85	0,83	-
мебель	0,93	0,90	0,81	0,89	-
одежда	0,93	0,77	0,67	0,83	0,53
муз. инструменты	0,92		0,83	0,88	-
оружие	0,93	0,96	0,82	0,80	0,73
цвета	0,97		0,96	0,96	0,71
профессии	0,84		0,86	0,73	0,61

Примечание: все представленные в таблице коэффициенты согласованности значимы, $p<0,001$. Прочерком помечены те случаи, когда связь оказалась не значимой.

Для большинства категорий показатели частотности оказались согласованы с зарубежными аналогами, хотя в отдельных случаях частотный состав категорий сильно различался. Различия между русской, американской и бельгийской выборками могут объясняться разницей в среде обитания, культуре и языковых традициях.

Также была посчитана согласованность с показателями общей частотности русского языка, полученными С. Шаровым. Для многих категорий корреляции с показателями общеязыковой частотности оказались значимы. Для одних категорий согласованность оказалась высокой, для других - нет (таб.1). Подобные результаты свидетельствуют в пользу того, что категориальная частотность в ряде случаев отличается от общеязыковой, и для получения категориальных частотных характеристик необходимо проводить подобное исследование.

Достоверных связей с данными русского ассоциативного словаря обнаружено не было. В аналогичном исследовании на российской выборке И.Е. Высокова и Д.В. Люсина связь также фактически не была обнаружена (Высоков, Люсин, 1997). Это еще раз подтверждает, что категориальная частотность отличается от ассоциативной частотности.

Заключение

В работе были выявлены перечни слов, составляющие семантические категории, и определены их частотные характеристики для русского языка.

В дальнейшем можно будет проследить динамику изменений семантических категорий при развитии индивидов и при их обучении. Например, сравнение 6-летних, 9-летних детей, подростков, студентов колледжа и аспирантов показало, что количество называемых слов при выполнении аналогичной методики увеличивается с возрастом и при обучении. Кроме того, при этом структура категорий усложняется, внутри категорий появляются новые подклассы (Crowe, Prescott, 2003).

Полученные нами частотные характеристики дадут возможность сравнивать структуру категорий в норме и при патологии, так как было показано, что частотные нормы категорий могут изменяться при развитии психических заболеваний. С применением аналогичной методики, например, было показано,

что количество называемых объектов оказывается ниже у людей, страдающих шизофренией. Кроме того, такие люди называют слова, обладающие меньшей частотностью (Kiang, Kutas, 2005).

Эти данные можно будет использовать в исследованиях по выявлению возраста приобретения понятий (age of acquisition), образности (imageability) слов и т.д., которые широко исследуются в настоящее время. При проведении подобных исследований принято использовать перечни слов, получаемых с применением методики, описанной нами.

Примечания

1. За частотными характеристиками категорий можно обращаться к авторам.
2. 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.
3. Авторы выражают благодарность Азизову В.Р. и Вардикян Р.Л. за помощь, оказанную при подготовке материала.

Список литературы

1. Высоков И.Е., Люсин Д.В. Внутренняя структура естественных категорий: продуктивная частотность//Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 4. С. 69–77.
2. Русский ассоциативный словарь. В 2 тт. Т. 1. От стимула к реакции: Ок. 7000 стимулов/ Караулов Ю.Н., Черкасова Г.А., Уфимцева Н.В., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2002.
3. Шаров С.А. Частотный словарь русского языка. http://www.artint.ru/projects/frqlist.asp
4. Battig W.F., Montague, W.E. Category norms for verbal items in 56 categories: A replication and extension of the Connecticut category norms// Journal of Experimental Psychology Monographs, 1969. V. 80. №3. P.1–46.
5. Crowe S.J., Prescott T.J. Continuity and change in the development of category structure: Insights from the semantic fluency task// International Journal of Behavioral Development, 2003. 27 (5). P. 467–479.
6. Kiang M., Kutas M. Association of schizotypy with semantic processing differences: An event-related potential brain study// Schizophrenia Research, 2005. 77(2-3) P. 329–342.
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. Ruts W., De Deyne S., Ameel E., Vanpaemel W., Verbeemen T., Storms G. Dutch norm data for 13 semantic categories and 338 exemplars//Behavior Research Methods, Instruments, & Computers 2004. V. 36. P. 506–515.
9. Storms G. Flemish category norms for exemplars of 39 categories: A replication of the Battig and Montague (1969) category norms. Psychologica Belgica, 2001. V.41. P. 145–168.
10. Wolff P., Medin D.L., Pankratz, C. Evolution and devolution of folkbiological knowledge// Cognition, 1999. V. 73. P. 177–204.
11. Yoon C., Feinberg F., Hu P., Gutchess A.H, Hedden T., Chen H., Jing Q., Cui Y., Park D.C. Category norms as a function of culture and age: Comparisons of item responses to 105 categories by American and Chinese adults//Psychology and Aging, 2004. 19(3). P. 379–393.

Мазирка И. О.

ВЕРБАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТНЫХ АКЦЕНТУАЦИЙ ГЕРОЕВ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. Статья посвящена акцентуациям характера, детерминирующим изменение когнитивных, профессиональных и экзистенциальных концептов героев англоязычной художественной литературы.

Ключевые слова: акцентуации характера, когнитивные концепты, профессиональные концепты, экзистенциональные концепты, контент-анализ.

Mazirka I. O.

THE ENGLISH LANGUAGE FICTION CHARACTER ACCENTATION VERBAL DESCRIPTION

Abstract. The article is dedicated to the English language fiction character accentuations, determining the cognitive, professional and existential conceptual changes.

Key words; accentuation nature, cognitive concepts, professional concepts, existential concepts, content analysis.

Характер – это сердцевина, стержень личности, совокупность её устойчивых индивидуальных особенностей, которые формируются в деятельности и в общении, что детерминирует вполне определённые поведенческие реакции личности. В нашей работе исследуются основы учения о характере от IV века до н. э. по XXI включительно. Впервые характер пытались описать восточные астрологи и Аристотель (Аристотель, 1976).

Теофраст, ученик Аристотеля (IV-III вв. до н. э.), описал 30 характеров. Он сделал психологический анализ поведения труса, объясняя причины и мотивы его поступков. Его интерпретации доминирующего мотива имеют много общего с современными работами Ю. М. Орлова (1997), посвященным мотивации, а пояснения сути трусливого поведения впоследствии будут развиты до уровня психологических защит в 30-е годы XX века Зигмундом Фрейдом (Фрейд З., 1991), а затем и Ф. Перлзом. Описание характеров Теофраста (Теофраст, 1974) были усовершенствованы Лабрюером (1908), Ш. Фурье, А. Бэном. Эти работы, появившиеся за много лет до исследований А. Е. Личко (1982), описали особенности гипертимной и истероидной акцентуаций,что явилось важной вехой в развитии психологии.

Огромный вклад в развитие характерологической теории внесли также работы Б. Перэ, П. Ф. Лесгафта (1900), Ф. Полана (1886), а также работы А. Ф. Лазурского (1923, 1924), чьи «извращённые типы личности» похожи на акцентуантов.

Учение Ф. Полана, особенно его описания качества устремлений: силы, устойчивости, гибкости и чувствительности через 150 лет будут блестяще развиты в теории установки, в частности, в работе В. Г. Норакидзе (1966) и затем – в диспозиционной теории регуляции поведения В. А. Ядова (1979). Близки к воззрениям Ф. Полана положения теории характера Н. Лосского (1903). Лосский даёт интересное описание эгоцентричных людей и тех, у кого преобладает «сверхличная

деятельность». Этот анализ будет развит в конце 20-го века В. А. Петровским в теории «надситуативной активности». Таким образом, даже краткий очерк учения о характерах даёт представление о прогрессивном развитии понимания сущности характера в литературе, начинания с древних учений донаучного периода и создания классификаций характеров в девятнадцатом веке. В настоящем столетии усовершенствовалась классификация характеров и их понимание с позиций современных наук о человеке и его поведении: антропологии, физиологии, медицины, психиатрии, психологии, педагогики и др.

Учёные создали новые классификационные признаки «нормативных» характеров и их аномалий: дисгармоничные типы (Ф. Полан), «извращённая типология» (А. Ф. Лазурский), психопатии (П. Б. Ганнушкин) и акцентуации характера (А. Е. Личко, К. Леонгард).

Стиль акцентуированного поведения проявляется диалектикой противоречивости положительных и отрицательных заострений характера и поступков. Из всего многообразия различных описаний акцентуации О.П. Елисеев (1994) советует обратиться к классификациям, отличающимся психологической обозримостью и насчитывающим около десятка вариантов (А.Е. Личко, К. Леонгард-Шмишек (1982).

К. Леонгард (К. Леонгард, 1981) рассматривает акцентуации характера, которые всегда, в общем, предполагают усиление степени определённых черт характера и их сочетаний. От психопатий акцентуации отличаются тем, что отсутствует однозначная определённость их проявления во всех без исключения ситуациях взаимодействия человека с миром: поведение человека остаётся вариабельным. Таким образом, акцентуации характера не ограничивают возможностей социальной адаптации человека, хотя и определенным образом «окрашивают его поведение».

Индивидуальность черт лежит в основе типологии акцентуаций характеров и психопатий Личко А.Е. Исходя из классификаций П.Б. Ганушкина и типов акцентуаций К. Леонгарда, он предлагает свою типологию: гипертимный, циклоидный, лабильный, астено-невротический, эпилептоидный, неустойчивый, сенситивный, психоастенический, истероидный, конформный. Кроме того, Личко А.Е. разработал методику определения акцентуаций и психопатий (ППДО).

Личко А.Е. приводит подробный анализ отклоняющегося поведения у подростков с акцентуациями характера и психопатиями. Он обращает внимание на то, что «каждому типу акцентуации характера присущи свои, отличные от других типов «слабые места», у каждого типа своя ахилесова пята. Например, такого рода психическими травмами и трудными ситуациями могут послужить для характера гипертимного – изоляция от сверстников, вынужденное безделие при строго размеренном режиме, для характера шизоидного – необходимость быстро установить с окружением глубокие неформальные эмоциональные контакты». Вместе с тем он подчеркивает, что *у каждой акцентуации есть и свои положительные стороны*. Так, шизоидный тип легко переносит одиночество, а гипертимный – обстановку, требующую повышенной активности, находчивости, изворотливости и т. д. Важно, что, по мнению Личко А.Е. (1999), *акцентуации представляют хоть и крайние, но варианты нормы.* Поэтому «акцентуация характера» не может считаться психиатрическим диагнозом.

Типология Личко А.Е. имеет ярко выраженные ограничения к практическому использованию, она нацелена на изучение характера и поведения под-

ростка.

Акцентуации характера в последние годы изучают в различных целях. Многие работы посвящены проблеме характера и его связи с отклоняющимся поведением, учету особенностей характера в психологической практике, влиянию характера на успешность обучения и профессиональной деятельности, на профессиональные интересы, склонности и т. п.

Блейхер В.М. и Фельдман Н.Д. (1988) установили, что особенности личностной акцентуации являются факторами предрасположенности к некоторым психосоматическим заболеваниям. Исследование здоровых людей, проведенное близнецовым методом, обнаружило достаточную наследуемость типов личностной акцентуации, их значительную генетическую детерминированность.

Учету конституционально-обусловленных свойств в структуре характера при решении задач психологической практики посвящена работа Кабановой-Климиной Т.Б. (1990). Она считает, что можно говорить о существовании задатков характера, исходя из влияния нейродинамики, межполушарной асимметрии на сформированность определенных черт. Конституционально-обусловленная подструктура оказывает определенное влияние на индивидуально-стилевые свойства личности, элементы которой зависят и от мотивационной подструктуры характера.

Значительное количество исследований посвящено выявлению связи между отклоняющимся поведением и особенностями психологического склада. Отклоняющееся поведение проявляется не только в практических действиях (реальное нарушение поведения), но и в высказываниях, суждениях (вербальное нарушение поведения). Как уже отмечалось, авторы часто используют типологию акцентуаций характера и психопатий.

По данным разных исследователей доля лиц с психическими нарушениями среди совершивших преступления и прошедших судебно-психиатрическую экспертизу, составляет от 30% до 68,8%. Например, среди подростков с нарушениями поведения доля лиц с нервно-психическими расстройствами колеблется в пределах 25-55% (Машков В.Н., 1996).

Понятно, что не существует фатальной предрасположенности лиц с акцентуациями и психопатиями к отклоняющемуся поведению. Скорее наоборот, психопатии могут выступать в качестве катализирующего фактора взаимодействия в механизме отклоняющегося поведения – при ведущем факторе – нравственной невоспитанности.

Несмотря на трудности разграничения психопатий с акцентуациями характера, существует мнение о меньшем количестве правонарушений среди последних. Тем не менее, по данным различных исследований, от 60% до 90% подростков с делинквентным поведением имеют акцентуации характера.

В меньшей степени, чем у психопатов, оказывается возможность однозначного соотнесения вида акцентуации с направленностью отклоняющегося поведения. Однако обобщение результатов многочисленных исследований дало основание для вывода, что пьянство у подростков в более чем 50% случаев сочетается с эксплозивной и неустойчивой акцентуацией характера и практически не сочетается с шизоидной, сенситивной, астенической. Правонарушения сочетаются с эпилептоидной, эксплозивной, неустойчивой акцентуацией и не сочетаются с психастенической, сенситивной, астенической. Бродяжни-

чество сочетается с эпилептоидной, гипертимной и не сочетается с психастенической, сенситивной, астенической, эмоционально-лабильной акцентуациями. Сексуальные отклонения сочетаются с эпилептоидной акцентуацией и не сочетаются с психастенической, сенситивной, астенической. Суицидальные намерения сочетаются с истероидной и не сочетаются с шизоидной, психостенической, гипертимной акцентуациями. Суицидальные демонстрации сочетаются с истероидной и эксплозивной и не сочетаются с шизоидной, эпилептоидной, психастенической, сенситивной и гипертимной акцентуациями. Суицидальные попытки и суициды сочетаются с шизоидной, сенситивной и не сочетаются с астенической, гипертимной, неустойчивой и истероидной акцентуациями (Машков В.Н., 1996).

Определенное место среди исследований последних лет занимают психологические технологии создания в интересах достижения успеха портретов современных руководителей предприятий, политических лидеров и т.п. Так, в работе Епифанцева С.Н. (1996) приводится экспериментально-диагностический анализ паранойяльно-акцентуированных черт личности современного руководителя.

Сергеевым В.А. (1999) установлено, что оптимизация использования временных ресурсов государственных служащих возможна на основе учета их психологических особенностей (тревожности, неуравновешенности, депрессивности и др.) и личностно-профессиональных характеристик (порог восприятия социального мнения, креативность, гибкость поведения и другие). В работе было выявлено, что «оперативную» стратегию выбирают те, кто быстро устает, испытывают затруднения в ситуациях неопределенности, отличаются повышенной склонностью к риску, склонностью к авантюризму. Для них характерны более высокие показатели по шкалам циклотимия, тревожность, экзальтированность, дистимичность, в делах они более старательны, добросовестны, но при этом часто не способны принимать самостоятельные решения, недостаточно уверены в себе.

Конюхов Н.И. (1999) указывает на то, что в условиях России большая часть крупных политических лидеров акцентуирована. Подчеркивая важность для понимания человека анализа его акцентуаций, он напоминает, что акцентуациям присуща тенденция к особенному социально-положительному или социально-отрицательному развитию. Он также отмечает пониженную паранойяльную акцентуацию у лучших руководителей нижнего уровня, и повышенную – у руководителей верхнего уровня. Паранойяльная акцентуация позволяет вцепиться в цель деятельности и не отпускать ее ни при каких обстоятельствах, она предполагает наличие сверхценной идеи, цели деятельности. Автор утверждает, что «просто характеристика «хороший, принципиальный человек» крайне недостаточна для оценки политического лидера, здесь нужен особый тип личности».

Важное место изучению влияния характера на различные стороны воинской деятельности отводится в работах военных психологов. В ряде работ Девятко В.В. и Кислинских С.Н. (1995) рассматривают акцентуации характера и особенности поведения военнослужащих в условиях воинской деятельности с целью наиболее эффективного педагогического воздействия.

Учет социально-психологических особенностей курсантов является, по мнению Осипенкова Е.Ф. (1975), необходимым звеном процесса обучения и

воспитания в военном училище. В целях формирования профессионально важных качеств будущих офицеров, как показывают результаты его исследований, необходим систематический и целенаправленный учет характера (социально- психологических особенностей).

Дьяконовой Т.И. (1995) была проанализирована зависимость успешности обучения от наличия акцентуаций характера в группах воспитанников детских домов. Ею было установлено, что в группе «неуспешных» по учебе воспитанников преобладают лица с выраженными акцентуациями характера, имеющие признаки ипохондрической фиксации, депрессивные реакции, признаки эмоциональной лабильности, склонность к импульсивным, психастеническим и гипертимным реакциям, а также признаками индивидуалистичности мышления. Наличие таких акцентуаций характера негативно сказывается на успешности обучения и затрудняет процесс адаптации к условиям жизни в коллективе. Среди «успешных» по уровню дисциплинированности значительно больше акцентуаций характера, но меньше лиц психастенического склада и больше истерического. Практически все они имеют акцентуации по шкале эмотивности, тревожности, циклотимности, экзальтированности.

Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от акцентуаций характера студентов рассматривала Морасанова В.И. (1997) в работе «Акцентуация характера и стиль саморегуляции студентов». Она приводит данные об индивидуальных стилях деятельности в зависимости от типа характера. «Стилевыми особенностями саморегуляции являются типичные для человека и наиболее существенные индивидуальные особенности организации и управления своей внешней и внутренней активностью, устойчиво проявляющиеся в различных ее видах». Для доказательства существования стилевых особенностей при различных личностных типологиях привлекались данные об устойчивых особенностях поведения в зависимости от типа акцентуации характера. Так, по результатам ее работы, у студентов гипертимного и истероидного типов характера оперативный, у шизоидного типа – автономный стиль саморегуляции. Результаты исследования Морасановой В.И. подтверждают существование специфики стилевых особенностей саморегуляции в зависимости от личностной акцентуации характера студентов, что позволяет выделить сильные стороны их стиля, а также возможности и способы компенсации слабых сторон.

Проведенный анализ теоретических и эмпирических работ по проблеме акцентуаций характера показывает, что исследования в основном касаются влияния характера на отклоняющееся поведение, особенности адаптации в коллективе, профессиональное самоопределение, стилевые особенности саморегуляции и т. п. Эмпирические данные в этих исследованиях получены на материале ученических, студенческих, трудовых коллективов, что позволяет непосредственно экстраполировать выявленные в них закономерности на сходные группы. Однако эти исследования не учитывают влияния глобализации мировых культурных процессов, массовые миграции и расширение ареалов регулярного взаимопроникновения разных языков и культур (мультикультурализм), появление мировых компьютерных сетей. А сегодня именно эти факторы придали особый вес исследованиям процессов и механизмов овладения иностранным языком, иноязычным личностно-ориентированным общением, которое может быть успешным только лишь тогда, когда оно лингвистически аутентично и психологически адекватно. Акцентуации, связанные с непро-

порциональными заострениями характера, часто очень осложняют общение. К числу наиболее сложных и наиболее частотных акцентуаций относятся эпилептоидная и шизоидная акцентуации.

Для проведения исследования акцентуаций нами использована методика качественного изучения документальных источников на выборке текстов из художественной литературы. Основу методики составила детально описанная типология акцентуаций по А.Е. Личко. Для нас было важно, что в ней кроме достоинств и недостатков акцентуантов анализируется вербальная характеристика благоприятных и неблагоприятных для них ситуаций межличностного взаимодействия, в макро- и микросоциуме, которые способствуют появлению конструктивных и деструктивных акцентуированных черт.

Поэтому наша работа была нацелена на исследование шизоидной и эпилептоидной акцентуаций личности в художественной литературе в единстве лингвистического и психолого-педагогического аспектов. Акцентуации характера осложняют как деловое, так и семейное общение особенно в трудные возрастные периоды. Акцентуированные черты также обостряются в наиболее тяжёлые для каждой личности жизненные периоды, связанные с решением особо значимых проблем. Вместо дополнительного тепла и внимания люди проявляют раздражение по отношению к акцентуанту, что приводит к ещё большему осложнению общения. Акцентуанты, особенно эпилептоиды, наиболее часто являются героями художественной литературы. Например, Отелло – герой В. Шекспира, Соумз Форсайт – герой «Саги о Форсайтах» Голсуорси. Властолюбивые, целеустремлённые, мужественные, волевые эпилептоиды – это известные истории лидеры и вожди: Цезарь, Наполеон, Ленин, Сталин и многие другие. Но кроме разнообразных положительных характерологических особенностей у них имеются и отрицательные черты, что бесспорно отражено в их вербальной характеристике в художественной литературе.

Сравним героев художественных произведений, например, акцентуантов-шизоидов, живших в Великобритании и Америке в XVII, XIX и XX веках.

Ведущей акцентуацией Гамлета, героя одноимённой трагедии В. Шекспира (XVII век) (Shakespeare, 1994) ,является шизоидная акцентуация. Но он также обладает дополнительными акцентуациями. В известном монологе «Быть или не быть» герой проявляет двойственность (амбивалентность) мыслей и чувств, мешающую принять решение. Его дополнительная психастеноидная акцентуация порождает тревожную мнительность, тоску и депрессию. Например, он утверждает: «Я мертв, пока я жив». Его циклоидность порождает поверхностность в чувствах и поступках, в начале трагедии Гамлет бросает Розалину без серьезной причины на это. Внешне его отношение к Офелии весьма демонстративно. Демонстративность и истероидность проявляются в его притворстве и позерстве, в том, что он играет сумасшедшего.

А теперь рассмотрим личностную концептосферу шизоида Уима, героя романа «Полночные воспоминания» американского писателя Сидни Шелдона. Роман написан в 90-х годах XX века. Как истинный шизоид, Уим обладал настолько высоким уровнем развития математических способностей, что он запоминал все цифры из многочисленных отчетов фирм, которыми владел его хозяин, миллионер Демирис. Но с другой стороны, его неадекватность как основа концепта шизоидной акцентуации, выражалась в том, что он не мог своевременно воспроизводить огромную информацию, которой он обладал. Напри-

мер, когда его дама приглашала танцевать фокстрот, он вместо согласия долго и нудно рассказывал историю и особенности фокстрота. Возможно, это происходило ввиду ошибок в когнитивном концепте. Излишняя детализация также свидетельствует о наличии концепта эпилептоидной акцентуации, которая также является причиной садизма и жестокости Уима в другом эпизоде. Жена его начальника Демириса звонит из Греции в лондонскую фирму, чтобы сообщить, что её муж высылает людей, чтобы убить Катрин. Она просит Уима предупредить женщину. Но Уим этого не делает; он считает, что надо поставить эксперимент и посмотреть, сможет ли Катрин сама выпутаться из ситуации и каким образом её будут убивать, поэтому он ничего не сообщает Катрин. Итак, концепты шизоида-эпилептоида, воссоединённые в личности причудливым образом, изменяют её экзистенциальный, когнитивный и личностные концепты. Это мы видим на примере миллионера Демириса, психогенетический концепт которого представлен бедной рабочей семьей. Однако под воздействием мощной мотивации, лежащей в основе его личности, К. Демирис полностью изменил свой экзистенциальный концепт жизненного пути, когнитивный концепт жизни и профессии, а также концепты личностных подструктур:он родился в бедной семье, а умер – будучи одним из самых богатых людей в мире.

Очень интересно представлено взаимодействие концептов личностных подструктур в творчестве В. Шекспира, например, в его трагедии «Ромео и Джульетта» (XVII век) (Shakespeare, 1990). Здесь очень хотелось бы обратить внимание на великолепно описанную смену психических состояний Ромео и Джульетты: от гипертимности до субдепрессии, в чем проявляется циклоидная акцентуация героев. Эта же акцентуация свойственна и Меркуцио, который в предсмертной ситуации шутит и демонстративно высмеивает себя. Этот факт свидетельствует о дополнительной истероидной акцентуации.

Ослабленный эмоциональный, волевой и интеллектуальный контроль, яркая демонстративная речь Ромео свидетельствуют также и об истероидной акцентуации в его характере.

Разнообразна и плеяда эпилептоидов, героев художественной литературы.

Герой В. Шекспира эпилептоид Отелло (Shakespeare, 1936), в результате несправедливой ревности оскорбляет, называя «шлюхой» и «клятвопреступницей», свою невинную жену Дездемону. Он жестоко убивает ее, говоря, что «она умрет, чтоб больше не грешила». Но, узнав о ее невиновности, будучи всегда обладателем правильного сверхнормативного поведения, он наказывает и себя, совершив самоубийство.

Что касается концептов личности эпилептоидов американского писателя XX века Сидни Шелдона, то хотелось бы рассказать о самом ярком из них.

Это К. Демирис, герой романа С. Шелдона «Полночные воспоминания» (Sheldon, 2002). Он родился в рабочей семье, где было 14 детей. С детства он мечтал стать миллионером. Он каждый день, как колыбельную песню, повторял себе на ночь фразу: «Я буду богатым». Прошли годы, он целенаправленно шел к богатству, используя все: карьеру, брак, любовные связи. И он достиг цели: стал одним из трех самых богатых людей в мире. Целеустремленность и карьеризм - ведущие черты эпилептоида, которые изменили когнитивный, экзистенциальный и все личностные концепты героя. Но, кроме названных черт, эпилептоиду, как мы упоминали выше, свойственны сильно развитое чувство

собственности, мстительность и жестокость. Поэтому изменившую ему любовницу Ноэль Паж и ее любовника Лари Дугласа Демирис жестоко наказывает, добиваясь смертной казни за несовершенное преступление. Более того, после расстрела он требует, чтобы Ноэль похоронили на принадлежавшем ему острове, и каждый день после этого он приходит на ее могилу, плюет на нее и оскорбляет Ноэль Паж матерной бранью.

Но Демирис обладал и дополнительными акцентуациями: истероидной, которая добавляла ему харизматичность и красноречие, шизоидной, которая помогала быть великолепным математиком, логично рассчитывать каждый ход противника и плести сети, в которые безошибочно попадали его враги и погибали как физически, так и духовно в этих сетях.

Рассмотрим концепты другой не менее интересной акцентуации.

Очень интересна эволюция и психокоррекция личностных деструктивных особенностей возбудимой акцентуантки, поведение которой иногда даже похоже на возбудимого психопата. Имеется в виду Катарина, героиня комедии В. Шекспира «Укрощение строптивой» (Shakespeare, 1994). Мягкий конформный очаровательный истероид Бианка, сестра Катарины, вызывает любовь у всех мужчин: у ее отца и многочисленных женихов, что приводит Катарину в бешенство, и она постоянно издевается над сестрой. Катарина упрекает отца в том, что она одна, её не любит никто, даже отец. Но отец, когда-то избаловавший дочь, не может скорректировать ее скверный характер. Это под силу только Петруччо.Он покоряет ее, чтобы получить деньги, а затем влюбляется в нее. «Психокоррекция» Петруччо беспощадна: голод, труд, наказание. И он достигает цели. Катарина становится нежно любящей и покорной женой. Очень выразителен заключительный эпизод на свадьбе Бианки. Женщины удаляются, и Петруччо предлагает, чтобы каждый муж послал слугу привезти жену к гостям. Все мужья предрекают Петруччо поражение; его сварливая и мятежная жена Катарина вряд ли подчинится, в то же время они абсолютно уверены, что их жены придут. Но фактически все получилось наоборот. «Послушные» жены наотрез отказались подчиниться и не пришли, а «мятежная» Катарина не просто пришла к мужу, а привела двух мятежниц и бросила их к стопам мужей, говоря, что они воюют там, где надо покоряться, так как мужья обеспечивают их и охраняют их покой, требуя взамен небольшую плату: любовь и покорность. Все гости аплодируют Катарине. Комедия читается с наслаждением, так как прекрасно представлен не только катартический, но и эстетический концепт. Прекрасный сюжет, изумительный язык, искромётный юмор и вечная тема любви и счастливого брака покоряют читателя. Необыкновенно интересен одноимённый фильм Ф. Дзеффирелли, в котором роль Катарины играет Элизабет Тейлор, а роль Петруччо -Р. Бертон, ее самый любимый из восьми мужей.

Как фильм, так и комедия В. Шекспира прекрасно раскрывают эволюцию личностных концептов обоих образов: психопатичная, грубая и вульгарная Катарина в конце пьесы превращается в очаровательную конформную супругу, готовую всегда исполнить все, что прикажет муж. Да и гипертимный шумный пьяница-весельчак Петруччо превращается в светского, сравнительно сдержанного любящего мужа. Ввиду изменения экзистенциального концепта, у обоих героев полностью меняются концепты целевой установки и мотивации. Это и обусловило успешность их «психокоррекции».

Интересным и плодотворным кажется вскрытие взаимосвязи профессиональных, личностных, экзистенциальных и когнитивных концептов героев художественных произведений, например, в пьесе Б. Шоу «Пигмалион» (Shaw, 2001) и повести Р. Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон» (Bach, 1970), а также в романе Германа Гессе «Нарцисс и Гольдмунд» (Гессе, 2001).

Проанализируем изменение концептов личностных подструктур и языковой картины мира героя художественного произведения ввиду изменения когнитивного концепта профессии.

Взаимосвязь концептов личностных рядоположных и сквозных подструктур раскрывается в каждом произведении в связи с разными концептами. Например, влияние концепта социальной подструктуры на остальные личностные структурные концепты ярко представлено в пьесе Б. Шоу «Пигмалион» (Shaw, 2001). В начальных эпизодах пьесы Элиза Дулитл, цветочница, продающая цветы на улице, по словам профессора Хиггинса, героя пьесы, вульгарна, необыкновенно грязна не только в физическом плане, её речь примитивна, безграмотна. Но, услышав обещание профессора Хиггинса выдать её через полгода за герцогиню, говорящую на прекрасном английском языке, девушка вспоминает о своей тайной мечте (когнитивный концепт профессии), –продавать цветы в респектабельном магазине, где требуется грамотная речь. Получив впервые за проданные цветы больше денег, чем обычно, она направляется к профессору фонетики Генри Хиггинсу, чтобы брать у него уроки. Пикеринг, ставший другом Хиггинса, предлагает Хиггинсу оплату за экспериментальное обучение цветочницы за полгода, чтобы та овладела языком на таком высоком уровне, чтобы её приняли за герцогиню на посольском приеме. Профессор Хиггинс соглашается на этот увлекательный эксперимент. Хиггинсу пришлось обучать Элизу не только красивому родному языку, пришлось менять ее внутренний мир (личностный концепт), внешность, образ жизни (экзистенциальный и когнитивный концепты), поэтому и пьеса называется «Пигмалион». Целенаправленно и терпеливо профессор Хиггинс воздействует на все концепты подструктур своей ученицы: рядоположные и сквозные.

В основе рядоположной социальной подструктуры лежит мотивация. У Элизы Дулитл она была очень сильной: ей хотелось стать профессиональной цветочницей. Но она считала, что для этого нужен только хороший английский язык (ограниченный когнитивный концепт профессии). Хиггинс доказал своей ученице, что необходимо полностью измениться, чтобы стать леди в цветочном магазине. Хиггинс приказал не только сжечь её старую грязную одежду. Профессор и его слуги изменяют полностью весь внутренний мир Элизы. Изменяется даже темперамент (концепт биологической подструктуры): вспыльчивая (типичный холерик), грубая Элиза в начале пьесы не может сравниться со сдержанной, величавой Элизой на балу, так похожей в плане своего поведения на сангвиника. Концепт биосоциальной подструктуры под влиянием преподавания и воспитания профессора отшлифовывается до такого высокого уровня, что Элиза схватывает не только тончайшие нюансы произношения и интонации, но и манеры её становятся в высшей степени аристократичными, что проявляется в её поведении на балу.

Хиггинс работает не только над её речью и интеллектом, он учит Элизу прекрасно владеть своим телом. Её танец, манеры на балу вызывают восхищение у королевы и принца. Что касается концепта социально-биологической

подструктуры,то Элиза обретает новый жизненный опыт – опыт леди, у которой прекрасно развит эмоциональный, волевой и интеллектуальный контроль. Её концепт социальной подструктуры становится значительно глубже: изменяется её мировоззрение. Она жаждет знаний и даже хочет преподавать английский (родной) язык. Что касается концептов сквозных подструктур — характера и способностей, они получили сильную коррекцию и развитие в эксперименте.

Хиггинс развил ее природные задатки, превратив их в прекрасные лингвистические способности. Что касается характера, то он был оптимизирован и адаптирован к жизни в новом микро- и макросоциуме.

Итак, пьеса Б. Шоу «Пигмалион» посвящена одной из самых перспективных идей.

Речь - это зеркало внутреннего мира личности, поэтому, чтобы изменить речь, надо полностью и всесторонне изменять концепты личности, а следовательно, целостно и целенаправленно влиять на все концепты подструктуры личности и языковой картины ее мира.

Поэтому Б. Шоу практически раскрыл идею произведения в единстве лингвистического, психолингвистического и психолого-педагогического концептов личности героя художественного произведения и его языковой картины мира.

Таким образом, материалы исследования вербальной характеристики акцентуантов в англоязычной художественной литературе могут быть успешно использованы в курсе интенсивного обучения англоязычному личностно-ориентированному общению во время дискуссий и ролевых игр по методу психодрамы и социодрамы. Полученные результаты качественного анализа текстов англоязычной художественной литературы позволяют рассматривать личность обучаемого в единстве психолингвистического и психолого-педагогического подходов, чем существенно повысить эффективность освоения знаний и навыков межкультурной коммуникации.

Литература

1. Аристотель. О душе / Аристотель. Соч. в 4-х тт. М., 1976, том I.
2. Блейхер В.М., Фельдман Н.Б. Особенности личностной акцентуации как фактор предрасположенности к некоторым психосоматическим заболеваниям // Журн. невропатол. и психиатр. им С.С. Корсакова. 1988. № 3. С. 101-104.
3. Гессе Г. Нарцисс и Гольдмунд: Роман/ пер. с нем. Р.С. Эйвадиса. –СПб: Изд-во Азбука-классика, 2001.
4. Девятко В.В. Социально-психологический тренинг: теория и практика. М., ВУ., 1995, Военный вестник. 1990., № 7, 8, 10, 11, 12
5. Дьяконов. Ф., Петров В.П. О психологической классификации военных специальностей // Военно-медицинский журнал, 1985, № 1.
6. Епифанцев С.Н. Экспертно-диагностический анализ паранойяльно-акцентуированных черт современного руководителя. Авт. дис. канд. психол. наук. – М., 1996. Сергеев В.А. Оптимизация временного ресурса государственных служащих с учетом личностно-профессиональных особенностей. Авт. дис. канд. психол. наук. М., 1999.
7. Конюхов Н.И. Методология создания портрета политического лидера (на примере Ельцина Б.Н.) // Психология и бизнес / Электронный журнал. 28.04.1999.
8. Лабрюйер Жан. Характеры или нравы этого века. Спб, 1908.
9. Лазурский А. Ф. Классификация личностей. М., 1923-1924.
10. Леонгард К. Акцентуированные личности / Пер. с нем. В. Лещинской. - М.: Изд-во Эксмо, 2002.

11. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребёнка и его значение. Спб, 1900.
12. Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. М., 1999.
13. Лосский Н. Характер русского народа. Спб., 1903.
14. Машков В.Н. Методологические и эмпирические основания прикладной дифференциальной психологии. Санкт-Петербург, 1996.
15. Морасанов В.И. Акцентуация характера и стиль саморегуляции студентов // Вопросы психологии. 1997, N6, С.30-38
16. Норакидзе В. Г. Типы характера и фиксированная установка. Тбилиси, 1966.
17. Орлов Ю.М. Личность и индивидуальность. М., 1997.
18. Осипенков Е.Ф. Социально-психологические особенности курсантов и их учет в учебно-воспитательном процессе. Дис. канд. пед. наук. М., 1975.
19. Теофраст Б. Характеры (пер с англ. Стратоловского Г. А.) Л.: Наука, 1974.
20. Фрейд З. Введение в психоанализ. – М.: Наука, 1991.
21. Bach R. Jonathan Livingston Seagull. - N.Y., 1970. - 105 p.
22. Shakespeare W. Othello. The Moor of Venice. - M.: Издательское товарищество иностранных рабочих в СССР, 1936. - 183 p.
23. Shakespeare W. The Complete Works. - Hertfordshire: Words Worth Editions Ltd., 1994. - 1263 p.
24. Shaw B. Pygmalion. - M.: Глосса, 2001. - 224 p.
25. Sheldon S. Memories of Midnight. - N.Y.: Warner Books, 2002. - 404 p.

Белоус Н.А.

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КОНФЛИКТНОГО ДИСКУРСА

Аннотация. Статья посвящена выявлению структурных особенностей конфликтного речевого взаимодействия коммуникантов. Предпринята попытка расширения методологической базы посредством использования правила золотого сечения для исследования структурно-функциональных характеристик конфликтного речевого поведения в различных ситуациях. Представлена классификация иллокутивных доминант и описана роль регулятивов в развитии структурной организации конфликтного дискурса.

Ключевы слова: конфликтное взаимодействие, конфликтный дискурс, регуляторы структуры конфликтного дискурса, золотое сечение.

Belous N.A.

«STRUCTURAL PECULIARITIES OF CONFLICT DISCOUR: SOME FACTS»

Abstract. The article is dedicated to the detection of structural peculiarities of conflict discours' interaction. The author detects new ways of researching which can help to study communicative field of conflict discours. The rule of golden section hasn't used for fundamental investigation of speech behaviour yet. Also there are the elements of illocutive dominant classification and the description of the statement's parts that can regulate the process of any conflict discours.

Key words: conflict interaction, conflict discourse, controls the structure of the conflict discourse, the golden section.

Рассматривая вопрос о структурной организации модели функционирования конфликтного дискурса, отметим, что основой зарождения психолингвистической конфликтологии стала социальная психолингвистика, центральная область наблюдений которой - сфера повседневной межличностной коммуникации языковых личностей. Наше исследование проводится в свете решения общей задачи – различения контекстов конфликтного дискурса и случаев их прагматического употребления. Исследование выполнено на *материале* невербальных (устных) и вербальных (устных и письменных) текстов конфликтного дискурса (общий объем корпуса примеров – 4800 диалогов). *Методологической основой* анализа конфликтного дискурса является теория регулятивной деятельности и лингвопрагматический подход, представляющий собой сочетание семантического, прагматического и когнитивного видов анализа языкового общения в конфликте. Для выявления структурной организации модели функционирования конфликтного дискурса использовались такие приемы, как контент-анализ, функциональный анализ не/вербальных единиц речевого конфликтного поведения, социально-контекстуальный метод с указанием ролевых проявлений участников конфликтного дискурса. Антропоцентрический подход обеспечил возможности использования достижений наук, пограничных лингвистике, для оценки языковой личности в рамках человеческого речевого поведения.

Рассматривая вопрос о структурной организации модели функционирования конфликтного дискурса, разумно соразмерять свое отношение к конфликтно-

му дискурсу со знаниями его закономерностей: конфликтная коммуникация состоит из речевых действий, которые возможно регулировать. Человек говорящий может добиваться правды посредством конфликта, либо научиться виртуозно избегать коммуникативных столкновений, сочетая тактики с контролем своего эмоционального состояния в межличностных взаимоотношениях.

Существование *врожденных моделей человеческих взаимоотношений* является во многом спорной, но достаточно распространенной идеей в психологии. В одном случае на первый план выдвигается идея биологической обусловленности межгрупповой агрессии, как в концепции «внутривидовой агрессии» К.Лоренца [Лоренц, 1994]. В другом случае причиной считается существование инстинктивных психологических побуждений (влечение к смерти по З.Фрейду, базовая тревога по К.Хорни), которые влияют на личность собеседника. В таком случае речевой конфликт является способом канализирования деструктивной энергии, существующей у каждого человека, – не единственно возможным, но достаточно успешным, и вследствие этого, часто возникающим. Распространенность среди членов какой-либо группы (например, студенческой, рабочей, родственников и т.п.) различного рода психологических травм порождает возникновение у них психологического напряжения на уровне группы, интерпретируемого как групповое напряжение. Посредством механизма проекции и способствующего ему социального конструирования негативные эмоции, приобретенные в результате коммуникации конфликтного характера, переносятся в подходящую/похожую ситуационную пресуппозицию, тем самым приводят к возникновению речевого конфликта в случае, если объект проекции определяется по признаку совпадения/схожести типа собеседника. Таким образом, «групповая депривация», существующая в символическом пространстве, оказывает влияние на реальную коммуникацию и выступает в качестве значимого фактора, опосредующего, в том числе, и коммуникативные отношения.

С позиций аналитической психологии, а именно концепции архетипов К.Г.Юнга [Юнг,1994], снижение социального контроля можно рассматривать как разрушение «Персоны», т.е. снижение однозначности представлений о социально приемлемом поведении и последующим распространением «Теневых» (антисоциальных) моделей вербального поведения. Это явление - «одержимость Тенью» - представляет собой *условие* возникновения деструктивной силы конфликтного дискурса.

Положение о том, что культура структурирует на различных уровнях индивидуальную «языковую картину мира» каждого человека, является общепринятым в современных лингвистических и социальных науках. Различия существуют лишь в определениях механизмов данного влияния и взаимосоотнесенности понятий «культура» и «личность». Остается лишь определить, какие элементы структуры культуры могут стать потенциально опасными для внутри и межкультурной коммуникации для того, чтобы достигать коммуникативного успеха, не прибегая к действию механизма деструктивной силы конфликтного дискурса, суть которой представляет собой процесс игнорирования коммуникативных намерений собеседника, при условии «одержимости Тенью» и работе механизма проекции.

Диалогическое общение конфликтного характера представляет собой сложную форму социального взаимодействия между двумя и более участни-

ками общения, главное назначение которого заключается в достижении своих коммуникативных намерений любым непреемлемым риторическим путем для передачи содержания информации от одного участника общения другому. В качестве **конфликтного дискурс**а (далее КД) рассматривается речевое взаимодействие коммуникантов, в результате которого участники испытывают отрицательные эмоции благодаря вербальному и паравербальному воздействию друг на друга. Кроме того, КД – денотативно-референтная ситуация, представляющая столкновение целей, решение которых приводит к противодействию. А также КД - результат процесса реализации различных интенций в речевом взаимодействии коммуникантов. Иллокутивная доминанта КД представляет собой противостояние или столкновение коммуникативных целей участников в условиях социальной целенаправленной речевой деятельности, перлокуция которой характеризуется отрицательным зарядом. Благодаря структурным особенностям КД и увеличению плотности скопления конфликтных маркеров, может быть запущен в действие механизм конфликтного сценария.

Деление информационного потока в КД на репликовые шаги происходит отчасти независимо от интенций говорящего и коммуникативной ситуации в целом. Распределение информации по клаузам при построении дискурса остается неизменным, так как выбор говорящего зависит от ситуационного и лингвистического контекста. Конфликтный дискурс всегда ориентирован на определенного собеседника, и целью дискурса является повышение мотивации адресата как потребителя направляемого речевого материала даже при неадекватном восприятии передаваемой информации.

Структура конфликтной коммуникации обладает характеристикой целостности. Конфликтный дискурс создается тогда, когда имеется определенная ситуация общения со всеми ее компонентами, которые выступают в качестве детерминирующих факторов при создании текста конфликтного содержания. Коммуникативная конфликтная ситуация - сложное экстралингвистическое явление, которое состоит из нескольких компонентов, имеет свою структуру и находится под влиянием целой группы факторов. Для нас наибольший интерес представляет такой вид коммуникативной ситуации, когда цели реципиентов КД сталкиваются.

Мы рассматриваем структурные аспекты модели КД. Взаимодействие ее конституэнтов можно проследить эмпирическим путем на уровне функционирования КД путём переноса модели. Единицей такого переноса будет служить *ситуация* – референт инвариантной модели КД. Конфликтная ситуация характеризуется неудовлетворенностью реципиентов, которая сопровождается социальной и психологической напряженностью. Конфликтная ситуация – это объективная база существования конфликта, главными элементами которой являются оппоненты конфликта и объект конфликта, особенностью конфликтной ситуации в КД является ее взрывоопасный характер, так как оба реципиента имеют цель добиться желаемого любыми средствами. Обижать, ругать, оскорблять и быть обиженным, оскорбленным – инвариантные признаки конфликтной ситуации. Конфликтная ситуация как референт соотносится со всем многообразием типологии конфликтных ситуаций.

Для построения типологии конфликтных ситуаций был проведен контент-анализ упомянутого корпуса примеров. В качестве *основания* для построения типологии конфликтных ситуаций для КД мы возьмем такие значимые факторы

коммуникации, как: инвариантные признаки конфликтной ситуации, отношения коммуникантов, типовую ситуацию общения и место, к которому «привязывается» ситуация. Описывая конфликтную ситуацию как референт инвариантной модели конфликтного дискурса, мы выделили критерии и единицы для определения влияния социально-психологических факторов на каждый из диалогов рассматриваемого корпуса. На этой основе мы предлагаем следующую типологию конфликтных ситуаций, учитывая критерии и единицы КД.

Тип 1. Ситуация, в которой действия одного из коммуникантов не соответствуют ожидаемым действиям согласно его социальной роли. Тип 2. Ситуация, обусловленная расхождением\ необходимым совпадением когнитивных структур коммуникантов. Тип 3. Ситуация, не\осложненная напряженной социально-психологической обстановкой. Тип 4. Ситуация - конфликт «отцов и детей»\конфликт внутри одного поколения. Тип 5. Ситуация отсутствия\ наличия конфликтогенов со стороны «защищающегося» реципиента. Тип 6. Ситуация личного характера (на улице, в квартире, в кинотеатре); бытового характера (в магазине, в ресторане, в автобусе); профессионального характера (в кабинете, в университете, в банке, в «логове»); не/уместности (форма высказывания реципиентов демонстрирует не/соответствие знаниям о конкретной ситуации). Тип 7. Горизонтальные конфликтные ситуации (отношения характеризуются равноположенностью - равный против равного (как муж-жена, пассажир-пассажир); вертикальные конфликтные ситуации: высший против низшего (инициатор конфликтной ситуации по своему социальному статусу выше или обладает большими средствами для противостояния оппоненту, например: начальник-подчиненный; офицер-солдат; мафиози – «шестерка» и т.п.); низший против высшего (инициатор конфликтной ситуации по своему социальному статусу ниже, является зависимым или обладает меньшими средствами воздействия для противостояния оппоненту, как в примерах: водитель-пассажир, продавец-покупатель, дочь-мать.). Тип 8. Случайная\запланированная ситуация (где выбор объекта конфликтной ситуации не\зависел от инициатора конфликта, он им просто\ намеренно воспользовался, использовал свои знания для развязывания конфликта). Тип 9. Ситуация реализации полоролевых особенностей - конфликт маскулинности и фемининости; конфликт между женщинами; конфликт между мужчинами.

Конфликтная ситуация в КД – это такое совмещение объективных обстоятельств общения реципиентов и возможностей реализации их целей и коммуникативных намерений, при котором реализуется инвариантная модель КД и происходит ее воплощение в речи. Регулятивная деятельность конфликтующих коммуникантов представлена в виде системы определенных структурных единиц – особого содержания регулятивов, которые выступают в качестве речевых действий в диалогическом конфликтном общении и обладают определенной направленностью на достижение какого-либо результата каждым из конфликтующих. Регулятив особого содержания отражает результаты речевого конфликтного поведения участников диалогического взаимодействия и способ репрезентации воздействия партнеров друг на друга. Диалогические регулятивы в конфликтном дискурсе взаимодействуют друг с другом согласно «сценарию» развертывания функционально-семантического представления типового общения любого из существующих типов, порождая регулятивную информацию о регулятивах. Регулятивы особого содержания носят системный

характер как и регулятивы диалогического общения мирного содержания. Системность отражается в определенной совокупности возможностей - оскорбить, обидеть, спровоцировать, а также способности реципиента конфликтного дискурса оказывать воздействие на партнера с целью породить ответные действия аналогичного порядка (или прекратить коммуникативные действия в пользу ведущего (главного) реципиента конфликта), в соответствии с требованиями коммуникативной обстановки. Планирование насильного воздействия на начальном этапе конфликтного дискурса предусматривает выработку и постановку цели конкретного интерактивного акта, а так же определение стратегии и тактики реализации планов для достижения поставленной цели. Контроль, который в большинстве случаев осуществляется зачинщиком конфликта как форма целенаправленной деятельности, включает в себя систематическое наблюдение за коммуникативной деятельностью партнера по конфликтному общению для выявления отклонений от установившихся правил и требований того или иного социального института в процессе реализации целевой программы достижения победного эффекта.

Нарушение процесса координации регулятивными действиями является предпосылкой возникновения конфликтного дискурса, в процессе которого используемые для типового иллокутивного потенциала репликовые регулятивы не выполняют своей функциональной предназначенности и ведут к образованию негативного результирующего эффекта в совместной деятельности реципиентов в конфликтном дискурсе. Последовательность смены репликовых шагов носит фазовый характер, свойственна всему интерактивному процессу в пределах типового функционально-семантического представления и характеризует отдельный репликовый обмен на уровне интерактивного хода-цепочки, а также определяет одновременно фазовое распределение интерактивных ходов, опираясь на показатели мены коммуникативных ролей (зачинщика конфликта и ведомого) в отдельном интерактивном ходе. Фазовость интерактивного общения в функционально-семантическом представлении любого типового фрейма играет значительную роль в организации структурного процесса воздействия зачинщика конфликта и ведомого друг на друга, а также в организации определенного продвижения к различным намеченным целям, которое формируется регулятивными действиями обоих реципиентов. Картины коммуникативных действий ведомого и ведущего в конфликте сравнимы благодаря наличию такого *критерия*, как отдельное регулятивное действие: роль ведущего\зачинщика предполагает формирование иллокутивной доминанты на начальном этапе диалогического взаимодействия, наличие языкового проявления раздражения или настойчивости и демонстрацию экстралингвистических средств агрессии.

В процессе актуализации фрейма конфликта регуляция может осуществляться в рамках программного следования этапов реализации целям конфликта и в случаях отклонения от них. В случае отклонения регулятивная деятельность направлена на нейтрализацию и корректирование коммуникативных рассогласований. Регулятивные действия в конфликтном диалогическом общении направлены на коррекцию действий реципиентов, используются для контроля за процессом общения, отражают стратегический поиск компромиссов между зачинщиком и вовлеченным в КД участником.

Рассматривая вопрос о структурной организации модели функциониро-

вания конфликтного дискурса, отметим, что при анализе корпуса примеров конфликтного дискурса обнаруживается все большее количество фактов, указывающих на то, что обмен репликами происходит по законам гармонии, выражаемой посредством феномена золотого сечения. Как известно, золотая пропорция есть такое отношение трех отрезков, при котором меньший отрезок так относится к большему, как больший ко всему. Принцип золотого сечения - это проявление структурного и функционального совершенства целого и его частей в различных видах деятельности человека, в том числе и в коммуникативной. Использование золотой пропорции и ее закономерностей как методологического принципа дают возможность предположить, что *правило золотого сечения* может стать частью объяснения *структурной организации конфликтного дискурса*, который может быть коротким во временной плоскости, но может иметь тенденцию к продолжению по спирали. За единицы, формирующие целый отрезок конфликтного дискурса в коммуникативном пространстве, следует принять организуемые регулятивами *репликовые шаги*, которые есть структурные элементы дискурса как такового.

Иллокутивная структура конфликтного дискурса как коммуникативной единицы представляет собой упорядоченную потенциалом последовательность однородных или разнородных в иллокутивном плане действий. Иллокутивная доминанта (далее ИД) реализуется в пределах репликового шага; один из компонентов ИД, а именно иллокутивная сила, может быть обозначен как целевое назначение того или иного репликового шага или речевого действия. Правило золотого сечения дает возможность внести коррективы в характеристики иллокутивной доминанты, которая локализует особенности иллокутивного потенциала и иллокутивной силы конфликтного речевого произведения. Пример 1. [Леви 2004: 258.] Пресуппозиционная база: Р1: мать, Сьюзен, 41 год; Р2: дочь, Лиза, 16 лет; Р2 обвиняет Р1 в жестокости (в детском возрасте, спасая дочь от эпидемии, она отослала ее на воспитание к другу с письмом о своей смерти); равноположенность – Р1>Р2, желанная для матери встреча в аэропорту, утро, матери снова надо улетать по делам.

Р1: *Я все тебе объясню.*(1)

Р2: ***Можно ли объяснить*** *то, что ты со мной сделала?* (1а) *Из-за чего ты меня забыла?!*(2)

Р1: *Все случилось не из-за тебя, а из-за меня, из-за моей любви к тебе.*(2а)

Р2: *Бросить - значит любить?*(3)

Р1: ***Ты не имеешь права*** *судить меня, Лиза, ты не знаешь...*(3а)(ИД1)

Р2: ***А ты, значит,*** *думаешь, имела право на чудовищный,* ***бес****человечный обман?*(4)(ИД1)

Р1: ***Ты должна*** *меня выслушать, Лиза!* (4а)

Р2: ***А ты?*** *Ты слышала меня, когда я звала тебя по ночам в моих кошмарах*?(5)

Р1: *Да.*(5а)

Р2: ***Тогда почему*** *ты за мной не приехала?*(6)

Р1: *Потому что было слишком поздно.*(6а)

Р2: ***Разве*** *между матерью и дочерью существует «слишком поздно»?*(7)(ИД2)

Р1: *Об этом судить тебе, Лиза.*(7а)(ИД2)

Р2: *Мама умерла!*(8)

Р1: ***Не говори так**, прошу тебя.*(8а)

Р2: ***Но именно** эти слова я произнесла в Америке.*(8б)

Р1: *Если хочешь, я уйду, но любить тебя не перестану никогда,* ***хочешь ты этого или нет.***(9)

Р2: ***Я запрещаю тебе!** Ты хочешь слишком легко отделаться.* (9а) ***И если я не права, то** объясни мне, «мамочка», в чем именно.* (10)

Появление иллокутивной доминанты можно объяснить правилом золотого сечения, которое здесь и в большинстве случаев проанализированных примеров, приходится в дискурсе на 6 репликовый шаг, позиция которого является точкой золотого сечения. Если за весь отрезок считать общее количество репликовых шагов (10), тогда отрезок, ограниченный репликовыми шагами (1)-(3а) есть меньший, и относится к большему (4)-(10), как больший (4)-(10) ко всему (1)-(10). Эту точку (6) следует считать пиком конфликта. Корпус примеров подтверждает и наше предположение о спиралеобразном развитии конфликтного дискурса, но иллокутивная доминанта имеет четко определенное место в его структуре и она подвижна в своем спиралеобразном движении, хотя и изменчива в семантическом плане: может иметь как эксплицитную, так и имплицитную форму выражения. Имплицитная форма выражения иллокутивной доминанты может быть представлена высказываниями, в которых иллокутивная сила больше иллокутивного потенциала. Однако содержание пропозиций не позволяет потерять структурную константу. Конфликтность личностной установки говорящего проявляется, как правило, в эксплицитных интенциях, направленных на оценку событий, людей и их поступков. Причем точку золотого сечения можно выделить и в структуре отдельного отрезка речевого поведения коммуниканта, у которого возникает желание и появляются возможности заявить о своих интенциях также только в точке 0,618 от всего количества репликовых шагов, им сказанных, условно принятых за целый отрезок.

Итак, эмпирический анализ печатных текстов КД позволил описать структурные особенности его существования, некоторые из которых были представлены (1, 2) в формате заявленной статьи, а именно – (1) типология конфликтных ситуаций (основанием которой является очевидное существование пресуппозиционной базы КД, критерием выделения типа является отношение коммуникантов друг к другу, а единицей - типовая ситуация общения и место, к которому «привязывается» ситуация), которая, в свою очередь, является основанием для выделения структурных лингвистических разновидностей КД. Кроме того, (2) в процессе анализа текстов мы столкнулись с так называемыми «идеальными КД», в чьей структурной организации пик конфликта приходился на точку «золотого сечения», что позволило нам выявить такую структурную закономерность, как: в КД отношения между коммуникантами дискурса развиваются скачкообразно или же наблюдается спиралеобразное чередование речевых действий с разными иллокутивными показателями. В результате смены пика (концентрации иллокутивных доминант речевого поведения коммуникантов) конфликтный дискурс имеет дискретный характер и некоторые универсальные сценарии становления формы, которые отражают взаимодействие ее симметричных и асимметричных комплексов. Универсальность сценариев формообразования позволяет говорить о существовании оп-

ределенных вех-констант бытия каждого речевого конфликта – типовых разновидностях иллокутивной функции, правила существования которых можно регулировать с помощью некоторых типов регулятивов при столкновении коммуникативных интенций в КД.

Литература

1. Баранов А.Н Категории искусственного интеллекта в лингвистической семантике. Фреймы и сценарии/ А.Н. Баранов. - М.: Прогресс, 1987.
2. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло»). – М.:Прогресс, 1994.
3. Марк Леви. Где ты? – М.: FreeFly, 2004.
4. Мацумото Д. Психология и культура. - СПб.: Прайм-еврознак, 2002.
5. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения/Алексей Аркадьевич Романов. – М.: ИЯ АН СССР, КСХИ, 1988.
6. Романов, А.А. Лингвистическая мозаика/Алексей Аркадьевич Романов. – М.: ИЯ РАН, ТвГУ, ТГСХА, «Агросфера», 2006.
7. Юнг К.Г. Психология бессознательного. – М.,1994.

РАЗДЕЛ II.
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Мускатин А.А.

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ХАРАКТЕРА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Аннотация. Процесс формирования характера у студентов педагогического вуза сопровождается высокой личной тревожностью, в отличие от студентов колледжа, где превалирует ситуативная тревожность. В вузе формируется более конформный, зависимый характер, что соответствует общему процессу становления характера в современном индустриальном обществе.

Ключевые слова: характер, педагогическая психология, становление личности, ситуативная тревожность, психодиагностика.

Muskatin A.A.

SPECIFICS OF CHARACTER DEVELOPMENT OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY AND PEDAGOGICAL COLLEGE

Abstract. The process of the formation of nature in the students of pedagogical VUZ (Institute of Higher Education) is accompanied by high personal anxiety, in contrast to the students of the college, where situational anxiety prevails. In VUZ is formed the more conformal, more dependent nature, which corresponds to general the making of nature in the contemporary industrial society.

Keywords: nature, pedagogical psychology, the emergence of personality, situational anxiety, psycho-diagnostics.

В современных условиях модернизации образования, когда студенты, заканчивающие колледжи, поступают сразу на второй курс вузов, возникает практический вопрос – насколько студенты – выпускники колледжа и второго курса вуза соответствуют друг другу по характеру, так как в дальнейшем им придётся вместе учиться и их характерологические особенности будут оказывать влияние на процесс усвоения знаний и становление личности будущего педагога. Проблема характера со времён Теофраста занимала видное место в психологии. Но и в настоящее время проблема характера, его становления, взаимоотношения с личностью, темпераментом, направленностью, мотивацией, физиологией высшей нервной деятельности является во многом неопределённой. Обычно все вышеназванные понятия имеют прямое соотношение с характером. По словам Н.Д. Левитова (1), в нашей психологии создалась своего рода традиция рассмотрения психических особенностей человека в характерологическом аспекте, причем в противоположность французским психологам-функционалистам наши психологи, не ограничиваясь аналитическим рассмотрением характера, делали акцент на его целостности и индивидуальном своеобразии. Многое в изучении характера сделали Платонов, Лазурский, Выготский, Рубинштейн и др. В зарубежной науке, в частности в США, как отмечал ещё Левитов, интерес к этой проблеме значительно ниже и часто ха-

рактер отождествляется с личностью. Рассматривая процесс развития, Крайг (2) отмечает, что в некоторых обществах уровень взросления и связанное с этим становление характера достигаются легко и быстро; в них крайне необходимы новые взрослые члены общества и существует потребность в новой пубертатной группе. Напротив, в индустриальных странах успешный переход к взрослости часто требует продолжительного образования и профессиональной подготовки. В этих обществах подростковый возраст начинается от пубертата и длится, по меньшей мере до 18-19 лет и далее. Таким образом, подростки живут в длительном периоде заточения: несмотря на достаточную физическую и умственную зрелость, многие из них не чувствуют себя готовыми к самостоятельной работе, жизни, к принятию на себя ответственности за других людей. Этот процесс становления сопровождается определёнными явлениями в эмоциональной сфере. Ничто, по словам К.Д. Ушинского, ни слова, ни мысли, ни даже наши поступки не выражают так ясно и верно нас самих, как наши чувства и эмоции; в них слышен характер не отдельной мысли, не отдельного решения, а всего содержания души нашей. Отслеживая определённые эмоции, мы можем судить об особенностях характера и о процессе его становления. Как пишет Крайг, тревога является господствующей эмоцией у многих молодых людей вследствие того, что ими не были приняты решения. В этом состоянии находятся многие студенты. Напротив, другие молодые люди ощущают минимальную тревогу. Их ценности более авторитарные, они обладают сильными и позитивными привязанностями к значимым другим.

Нами был проведено исследование характерологических особенностей студентов в связи с тревожностью. Использовались: тест – опросник по изучению особенностей характера Лири; тревожность у студентов изучалась с помощью методики «шкала оценки уровня реактивной (ситуативной) и личностной тревожности», разработанной Ч.Д. Спилбергером и адаптированной Ю.Л. Ханиным.

Для выявления значимости в различиях использовался Т-критерий Стьюдента. В данном исследовании принимали участие студенты 1курса исторического факультета, факультета информационных технологий и математики и факультета подготовки учителей начальных классов МГОПУ им. Шолохова (в дальнейшем – историки, информатики и учителя начальных классов) и студенты колледжа аналогичных факультетов. Всего в данном исследовании приняло участие 235 человек. Из них студентов вуа – 117 человек, в том числе: будущих учителей начальных классов - 38, учителей информатики - 44, истории - 35. Студентов колледжа – 118 человек, в том числе: будущих учителей начальных классов - 40, информатики - 47, истории – 31.

Данные тест-опросника по изучению особенностей характера опросника самооценки Т. Лири со сравнением средних характеристик студентов ВУЗа и колледжа представлены в таблице №1. Выраженность свойств ранжируется по степеням: 1степень – 0-6 баллов (слабо выражено); 2 степень – 7-12 баллов (средне выражено); 3 степень – 12-16 баллов (сильно выражено, экстремальное до патологии).

По факторам Л1, Л3, Л4, Л8 статистически достоверных различий не выявлено.

Таким образом, из таблицы видно, что наибольшая разница наблюдается по фактору Л8. студенты вуза превосходят студентов колледжа на 1,8 балла. Они также превосходят студентов колледжа по факторам Л6, Л5. Студенты

колледжа превосходят студентов вуза по факторам Л3, Л4, Л8.

Таблица №1.

Средн.	Л1	Л2	Л3	Л4	Л5	Л6	Л7	Л8
вуз	10	8,1	8	7,3	6,9	7,5	8,8	8,9
колледж	10	7	7,8	7,4	5,9	6	8	8,8
разница	0	1,1	0,2	0,1	1	1,5	0,8	0,1
p		p≤ 0,05			p≤ 0,05	p≤ 0,05	p≤ 0,05	

Фактор Л1 характеризует доминирование: желание иметь вес, значение в глазах других, успех, мотивацию борьбы, завоевания, проявление агрессии, экспансии, волевые черты, тщеславие, властность. Эти показатели у студентов вуза и колледжа достаточно выражены, между средне выражены и сильно выражены, но не различаются друг от друга. Это говорит о том, что студенты вуза и колледжа по своим силовым, волевым, лидерским характеристикам не различаются. Они энергичны, доминантны, компетентные и авторитарные лидеры, успешные в делах, любящие давать советы и требующие к себе уважения.

Фактор Л2 характеризует эгоцентризм, независимость, эгоистичный рационализм, самовлюблённость, перекладывание трудностей на других, дипломатичность, если это можно использовать к своей выгоде, честолюбие. Показатели по этому фактору выше у студентов вуза, чем у студентов колледжа, на 1,1 балла.

Это говорит о том, что студенты вуза более честолюбивы, склонны к соперничеству, эгоцентричны и дипломатичны, больше сконцентрированы на личном рационализме, выгоде, стремлении встать над людьми, использовать их, можно сказать, что они большие карьеристы, более нацелены на карьеру и успех, чем студенты колледжа.

Фактор Л3 характеризует консерватизм, жестокость, ригидность реакций, настойчивость в достижении цели любыми средствами. Показатели по этому фактору выше у студентов вуза, чем у студентов колледжа, на 0,2 балла. Студентов вуза, как и колледжа, мы можем характеризовать в дополнение к вышесказанному как требовательных, прямолинейных, строгих, насмешливых, ироничных, раздражительных людей.

Фактор Л4 характеризует негативизм: всегда в оппозиции, неудавшийся лидер, сопротивляемость любому влиянию, всегда держит оборону в отношении с лидером (работает вторым номером, ведомый), борьба, но не завоевательная, а оборонительная, тайное тщеславие, мстительность, ревность, подозрительность, обидчивость, самодурство, и описывает шизоидный тип характера. И в вузе, и в колледже показатели выражены средне и различаются незначительно. Это характеризует студентов как подозрительных, недоверчиво-скептических, критичных ко всем социальным явлениям и окружающим.

Фактор Л5 характеризует уступчивость: комплекс вины и неполноценности, ущербную самооценку, самобичевание, неинициативность, робость. Эта шкала противоположна второй. Студенты вуза превосходят студентов колледжа по этому фактору на 1 балл.

Это говорит о том, что студенты вуза более скромны, робки, уступчивы, способны подчинятся, послушно и честно выполнять свои обязанности. Всё это свидетельствует о диффензивности, болезненном переживании своей неполно-

ценности, но показатели не сильно выражены, что выражалось бы в патологии, а средне выражены, что способствует интеллектуальной и творческой научной работе (3). У студентов колледжа эта характеристика слабо выражена, что может проявляться в игнорировании, вытеснении деффензивности, нарочитой браваде, агрессивности и т.д.

Фактор Л6 характеризует зависимость: незрелость, инфантильность, несамостоятельность, ущербность в контексте зрелости; отсюда поиски сильных лиц, руководства, помощи; ведомый, недоминантный тип. Эта шкала противоположна первой. У студентов вуза она выражена средне, а у студентов колледжа слабо. Студентов вуза, у которых эта шкала на 1,5 балла выше, можно характеризовать как послушных, боязливых, беспомощных, не умеющих проявить сопротивление, искренне считающих, что другие всегда правы. Здесь мы видим большую «жизненную приспособленность» студентов колледжа, их большую способность ставить цели и добиваться их осуществления. В противоположность им студенты вуза более боязливы, конформны, неуверенны в себе, беспомощны и, видимо, предпочитают дольше учиться, откладывая вступление в самостоятельную жизнь, стараясь получше к ней подготовиться.

Фактор Л7 характеризует конформизм. Эти показатели выражены средне, и студенты вуза превосходят студентов колледжа на 0,8 балла. Мы можем характеризовать студентов как склонных к сотрудничеству, кооперации, гибких и компромиссных при решении проблем и в конфликтных ситуациях, сознательно конформных, следующих условностям и правилам «хорошего тона» в отношениях с людьми, инициативных энтузиастов в достижении целей группы, стремящихся помогать, чувствовать себя в центре внимания, общительных, проявляющих теплоту и дружелюбие в отношениях.

Фактор Л8 характеризует отзывчивость: эмоциональную реактивность, чувствительность к поведению других, умение сопереживать, альтруизм, самоотдачу, материнский тип отношений с людьми, опеку над слабыми и беззащитными, совестливость, обязательность, исполнительность; дорожит мнением референтной группы, то есть ориентация на социум по интровертному типу. Этот показатель выражен средне, разница между студентами вуза и колледжа 0,1 балла.

Сделаем предварительные выводы. Исходя из проведенного исследования характера, выявлено следующее. Во-первых, свойства характера у студентов как педагогического вуза, так и педагогического колледжа средне выражены. Во-вторых, студенты педагогического вуза примерно равны со студентами педагогического колледжа по таким характеристикам, как: авторитарность (Л1), агрессивность (Л3), подозрительность (Л4), альтруизм (Л8). По этим показателям статистически значимых различий не обнаружено. В-третьих, студенты педагогического вуза превосходят студентов педагогического колледжа по характеристикам: послушность (Л6), подчиняемость (Л5), эгоистичность (Л2), конформизм (Л7). В-четвертых, выявлены некоторые различия по факультетам:

– учителя начальных классов – студенты педагогического колледжа превосходят студентов педагогического вуза по агрессивности (Л3) и подозрительности (Л4). Эти черты характера не могут считаться положительными, особенно у учителей начальных классов, и нуждаются в коррекции. Наличие в характере «психестетической пропорции» (4), сочетающей обострённую чувс-

твительность с бесчувственностью-холодностью будет серьёзным препятствием не только в общении с товарищами-студентами, но и в будущей работе с учениками начальных классов, где, безусловно, особенно необходима эмпатия, вчувствование в переживания ребёнка;

– историки – студенты педагогического колледжа превосходят студентов вуза по характеристике «альтруизм» (Л8);

– информатики – студенты педагогического ВУЗа превосходят студентов колледжа по характеристике «альтруизм» (Л8).

Это соотношение альтруизма у студентов вуза и колледжа свидетельствует об определённом процессе в обществе. В советский период обычно директорами школ становились историки. В настоящий период директорами школ всё чаще становятся специалисты по компьютерным технологиям. Видимо, это связано не только с процессом компьютеризации общества, но и с альтруистическими чертами новых директоров школ, стремящихся занять свою нишу и принимающих на себя груз ответственности за дальнейшее развитие образования в России.

Так как студенты вуза имеют преимущество по факторам Л5 и Л6, характеризующими склонность к самоуничижению, испытывающими вину, неуверенных в себе, имеющих страхи по любому поводу и тревожность как черту характера, то есть необходимость в коррекции по этому параметру, которая, на наш взгляд, должна представлять собой не динамичный, агрессивный личностный тренинг или групповой тренинг, где учатся межличностной коммуникации, а имеющие более индивидуальные, интимные формы работы с акцентом на духовность, творческое самовыражение. Нужно объяснить студентам сильные и слабые стороны их характера, объяснить им, что переживания, страх отвержения, неуверенность испытывает огромное количество людей, в том числе и многие знаменитости, у которых, казалось бы, таких проблем не должно быть (например, Мэрилин Монро, Майк Тайсон, Мохаммед Али, Максим Горький). И что нужно развивать не слабые свои стороны (ведь не у всех такие мускулы, как у Майка Тайсона), не прятаться за нарочитой, ложной развязностью (которая порождает только большую тревогу), а развивать сильные стороны своего характера – душевную чуткость и мыслительные способности (3). Что наилучшим образом соответствует выбранной студентами профессии – педагога. На возражение, что не у всех же высокий интеллект, нужно приводить в пример «тугодумов» - И.П. Павлова Ч. Дарвина, А. Эйнштейна, Д.И. Менделеева, достигших выдающихся успехов в науке. В то же время, эгоистичность и конформизм, описанные факторами Л2 и Л7, умение ладить с людьми, находить с ними общий язык и при этом всё время помнить о своих интересах, но не иметь возможности их отстаивать в силу отсутствия доминантности в характере, может способствовать формированию того типа характера, который описан А.С. Грибоедовым в комедии «Горе от ума» в образе Молчалина. Не останавливаясь на знакомых нам с детства его характеристиках и не отмечая его положительные черты, отметим высокий риск фрустрации и невротизации для такого типа характера и подчеркнём ещё раз необходимость не фиксироваться на переживании собственного чувства неполноценности, а не развитии собственных положительных качеств, для чего в первую очередь необходимо их знать, знать сильные и слабые стороны своего характера. И учитель, преодолевший эти проблемы в себе, сможет помочь преодолеть эти проблемы и своим ученикам,

что бы современную школу не называли «школой неудачников»(5),из которой выходят люди, во многом беспомощные в жизни.

Исследование тревожности у студентов показали следующие результаты, представленные в таблице №2. Различия статистически значимы ($p \leq 0,05$). При интерпретации результат можно оценивать так: до 30 – низкая тревожность, 31-45 умеренная тревожность, 46 и более – высокая тревожность.

Ситуативная тревожность в данный момент (тревожность как состояние) характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью. Очень высокая реактивная тревожность вызывает нарушения внимания, иногда тонкой координации. Личностная тревожность (как устойчивая характеристика человека) характеризует устойчивую склонность воспринимать большой круг ситуаций как угрожающих, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги. Очень высокая личностная тревожность прямо коррелирует с наличием невротического конфликта, с эмоциональными и невротическими срывами и с психосоматическими заболеваниями. Показатели как личной, так и ситуативной тревожности у всех испытуемых можно рассматривать как умеренную тревожность. При этом личностная тревожность (тревожность как устойчивая особенность человека), особенно у студентов вуза, приближается к высокой.

Таблица №2.

	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность	Разница между личностной и ситуативной тревожностью
вуз	38,3	44,9	6,6
колледж	39,1	44	4,9
Разница	0,8	0,9	0,1

Ситуативная тревожность у вуза ниже, чем ситуативная тревожность у колледжа, на 0,8 балла. Личностная же тревожность у студентов вуза выше, чем у студентов колледжа, на 0,9 балла. При этом разница между ситуативной и личностной тревожностью составляет у студентов колледжа 4,9 балла, а у студентов вуза – 6,6 баллов.

Таким образом, проведенное исследование показало, что студенты педагогического вуза и педагогического колледжа умеренно тревожны. Между студентами педагогического вуза и педагогического колледжа по тревожности выявлены статистически значимые различия. По фактору ситуативной тревожности студенты педагогического колледжа превосходят студентов педагогического вуза. Студенты педагогического вуза по фактору личностной тревожности превосходят студентов педагогического колледжа. По фактору личностной тревожности студенты педагогического университета приближается к высокой.

Всё это позволяет характеризовать студентов как склонных ощущать себя тревожно во многих обстоятельствах в достаточно значительной степени. Студенты педагогического вуза склонны воспринимать многие объективно безопасные ситуации как ситуации, несущие в себе несомненную угрозу. Например, в нашем случае, студенты вуза при вливании в их коллектив новых членов, пришедших из педагогического колледжа, будут испытывать состояние тревоги, связанной с угрозой страха отвержения, с тем, что новые студенты могут их ущемить в чём-то, что их учёба и общение из-за этого изменятся и

т.д., всё это может породить вспышки агрессивности. Высокотревожные студенты эмоционально острее, чем низкотревожные, реагируют на сообщения о неудаче. В связи с этим особый интерес представляет экзаменационная сессия с её стрессовыми состояниями, возникающими в это время. Для студентов педагогического вуза, имеющих высокую личностную тревожность, этот период может оказаться критическим, как по результатам сдачи зачётов и экзаменов, так и по межличностным отношениям. Это объясняется не тем, что им не достаёт способностей, знаний и умений, а по причине стрессовых состояний, возникающих в это время. У них появляется ощущение некомпетентности, беспомощности, беспокойства, и всё это блокирует успешную деятельность у студентов с высокими показателями личной тревожности. Сознание того, что им предстоит пройти испытание, особенно вместе с новыми студентами, с которыми их будут или могут сравнить, нередко вызывает у таких студентов сильнейшее беспокойство, которое мешает им нормально думать, вызывает множество не имеющих к делу аффективно окрашенных мыслей, которые мешают сосредоточить внимание и блокируют извлечение нужной информации из долговременной памяти. Данная ситуация нуждается в коррекции. Можно предложить следующие направления. Во-первых, знакомство студентов с ситуацией. В соответствии с информационной теорией П.В. Симонова, отрицательные эмоции возникают в основном из- за недостатка информации. Необходимо довести до сведения высокотревожных студентов ситуацию, разумеется, не перед экзаменами, а тогда, когда ситуация еще не обострилась, то есть в начале семестра. С вами может случиться то-то и то-то. Возможны такие-то эмоциональные реакции. Это всё естественно, обусловлено вашей природой и конституцией, вы не дураки и не психи. Терминология должна быть максимально простая, разговорная лексика должна использоваться для «подстройки» и установления контакта. Необходимо разговорить студентов, вызвать на откровенность, пусть они приведут примеры из своего прошлого с подобными ситуациями, когда они не могли ответить на уроке. А затем сделать «протяжку в будущее», сказать – ну вот видите, всё это было так давно в школе, а сейчас вы студенты вуза, и сессия эта так же пройдёт, и её вы будете так же вспоминать, как и школу и т.д. Такая техника называется «работа на линии времени». Во вторых, если ситуация уже обострилась, сессия заваливается и есть личностные и межличностные конфликты, то коррекция строится следующим образом. Снова знакомство с ситуацией в соответствии с информационной теорией Симонова, и после объяснения ситуации сказать, что ничего страшного не произошло, что жизнь не кончается, что со всеми это бывает и т.д. Необходимо отметить, что высокотревожные студенты испытывают недостаток в знаниях (по Симонову), а также в эмоционально-положительной стимуляции деятельности. Нужно сказать, что сейчас нужно заниматься не бесплодными переживаниями и угрызениями, а подготовкой к пересдаче или налаживанием контактов с товарищами. В третьих, высокотревожные студенты нуждаются в собственно психологической помощи, возможен психологический тренинг или консультация у психолога. Но грамотная работа на этапах, отмеченных здесь, как во-первых и во-вторых, обычно достаточна для коррекции, не выходит из рамок учебного процесса, правда, требует высокой квалификации педагога-психолога. Процесс становления характера у студентов, связанный со вступлением во взрослую жизнь, показывает нам, что черты послушности, подчиняемости,

эгоистичности и конформизма, превалирующие у студентов вуза, сочетаются у них с высокой личностной тревожностью. Черты характера, которые обычно связывают с «силой характера» – авторитарность, подозрительность, агрессивность, альтруизм не обнаруживают статистически значимых различий между студентами вуза и колледжа. Присутствует более выраженная ситуативная тревожность у студентов колледжа. Можно предположить, что у студентов вуза процесс становления характера, связанный со вступлением во взрослую жизнь, несколько затягивается и сопровождается повышенной тревожностью, которая не даёт человеку успокоиться и продолжает оказывать серьёзное влияние на формирование характера в условиях современного индустриального общества. Видимо, у студентов колледжа в связи с большей приземлённостью, более реалистичным выбором цели в жизни и, в связи с этим, меньшей тревожностью, становление самостоятельного и ответственного характера более выражено, что наблюдается в меньшей тревожности и в том, как они построили своё дальнейшее обучение. Необходимо также отметить высокий потенциал наших колледжей, где студенты по многим характерологическим показателям близки студентам вуза. Это говорит о том, что между ними нет непроходимой стены, что студенты колледжа могут достаточно легко адаптироваться в вузе, а превосходство по некоторым характеристикам позволяет надеяться, что из среднеспециальных заведений могут появиться будущие специалисты, подобные Гагарину, Глушко и Королёву, что, в отличие от западной модели образования, наши колледжи не являются учебными заведениями второго сорта, из которых закрыт дальнейший карьерный рост.

В современных условиях, когда Россия вступила в болонский процесс, происходит становление новой системы образования, который сопровождается серьёзной критикой, на наш взгляд, совершенно обоснованной. Данное исследование показывает отсутствие принципиальных и непреодолимых различий между студентами вуза и колледжа, что позволит студентам колледжа относительно легко влиться в вузовский студенческий коллектив, особенно при проведении некоторых психологических коррекционных мероприятий. Это – несомненная особенность старой, советской системы образования, не делающей принципиального различия между вузом и колледжем и позволяющей вузу рекрутировать в себя студентов колледжа. К сожалению, в связи со вступлением в Болонский процесс, мы можем эту особенность потерять.

Литература

1. Бурно М.Е. О характерах людей. М.: Академический проект, 2005.
2. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. — 9-е изд. — СПб.: Питер, 2005.
3. Кречмер Э. Строение тела и характер. М. Педагогика – Пресс,1995.
4. Левитов Н. Д. Проблема характера в современной психологии. Вопросы психологии. 1970, №5
5. Макаров В.В. Психотерапия нового века. М.: Академический проект, 2001.
6. Утлик Э.П. Темперамент и характер: два подхода к познанию личности //Вестник Московского государственного областного университета. серия «психология и педагогика». 2006. №1. т.2. с.18-19.

Елбаев Ю.А., Киящук Т.В.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Теоретический анализ проблематики психологического сопровождения обучения иностранных студентов в российском вузе показал необходимость более полного изучения возникающих у них затруднений в обучении, раскрытия психологических механизмов адаптации в новой социокультурной среде, формирования и закрепления конструктивных субъект-субъектных отношений.

Ключевые слова: психологическое сопровождение обучения, психологические механизмы адаптации, педагогическая психология, факторный анализ, социокультурная среда.

Yelbaev Y.A., Kiyaschuk T.V.

THE EMPIRICAL INVESTIGATION OF THE PSYCHOLOGIC ACCOMPANIMENT TEACHING FOREIGN STUDENTS IN RUSSIAN INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION.

Abstract. Theoretical analysis of the problems of psychologic accompanimen of foreign students teaching in Russian institute of higher education shows necessity more full and exact study difficulty in teaching, opening psychologic establishment attitudes in new social and cultural environment, forming and fastening constructional of the subject- subjective attitudes.

Keywords: psychological support training, psychological mechanisms of adaptation, pedagogical psychology, factor analysis, socio-cultural environment.

Данная задача решалась в ходе специального исследования на выборке иностранных студентов, обучающихся в Российском университете дружбы народов в 2004-2008 г .г.

В данном исследовании для получения эмпирической информации применялись анкетирование, полустандартизированное интервью с преподавателями и руководителями, нестандартизированный самоотчет, модифицированная анкета «Метода последовательной динамической оценки ситуаций учебной деятельности», специальный диагностический комплекс, направленный на измерение психологических показателей деятельности.

В процессе анкетирования были получены социально-демографические сведения о студенте, его удовлетворенности обучением в вузе, межличностных взаимоотношениях в учебной группе, взаимоотношениях с преподавателями и администрацией факультета и вуза.

Интервью решало задачу получения информации: о мотивационных аспектах учебной деятельности иностранных студентов, оценке собственных достижений в учебе, о статусной позиции интервьюированных в учебной группе, о типовых затруднениях в общении.

Использование **самоотчета** было связано, в первую очередь, с необходимостью получения первичной информации о субъективном восприятии новых ситуаций. В самоотчете фиксировались идентификация принадлежности к этнической группе, восприятие своего нового статуса и роли в учебной группе,

удовлетворенность студенческим образом жизни.

Модифицированная анкета «Метода последовательной динамической оценки» (МПДО). Данная анкета строилась на основе системно-ситуативного анализа деятельности, разработанного Б.Я. Швединым(1987). Системно-ситуативный анализ проводился в формате исследования поведения субъектов обучения в вызывающих наибольшие затруднения ситуациях учебной деятельности как наиболее адекватных ключевых и компактных фрагментах будущей профессиональной деятельности. При этом ситуация рассматривалась в системе пространства учебной деятельности – ее целей, взаимодействия субъектов, объективных условий.

Реальное сочетание целей, субъектов и объективных условий деятельности инициируют многообразие мотивов, задач и способов их выполнения. Единицей анализа такого многообразия выступает ситуация. В ней представлено решение от начала до конца конкретной задачи конкретным субъектом и в конкретных условиях за определенное время, которое также выступает одним из условий ее решения.

Ситуация - весьма подвижная единица анализа деятельности, так как подвержена изменениям задачи и условий деятельности. В деятельности одного и того же субъекта задача может меняться из-за внешних и внутренних условий. К внешним условиям нами относились новые или нетипичные учебные задания, или новые или нестандартные условия их выполнения. Внутренние условия составляли изменения мотивации, установок, психического состояния самого субъекта учебной деятельности.

В настоящем исследовании использовались ретроспективный и актуальный анализ ситуации. Ретроспективный анализ проводился как анализ личного опыта. Актуальный анализ выполнялся методом включенного наблюдения за деятельностью, осуществляемой в реальных или моделируемых условиях.

Методика «Сопровождение-ИС» использовалась для выявления особенностей личностных черт иностранных студентов в процессе адаптации к студенческому образу жизни, различным формам учебной деятельности и способам проведения досуга. Данная методика построена на основе СМИЛ и 16-факторного личностного опросника Кеттелла, содержит 60 вопросов и адаптирована автором на студенческой выборке стандартизации (n = 270).

Результаты исследования позволили выявить феномены, важные с точки зрения понимания сложности и проблем психологического сопровождения иностранных студентов в условиях обучения в российском вузе.

В первую очередь – это классификация типичных личностных проблем и затруднений студентов (таблица 1).

Таблица 1

Классификация личностных проблем студентов в период обучения в вузе

№	Общая классификация проблем развития личности	Затруднения развития личности в условиях получения образования
1.	Проблемы определения образовательно-профессионального пути	Затруднения, связанные с выбором образовательного пути, выбором профессии в будущем; проблемы выбора иного образовательно-профессионального пути в случае отказа от избранной ранее профессии; проблемы выбора альтернативной формы профессионализации

2.	Проблемы овладения базовым процессом деятельности	Затруднения в образовательном процессе, связанные с уровнем образовательной компетентности или сформированностью познавательных и волевых процессов.
3.	Проблемы межличностного взаимодействия, отношений «человек–социум»	Проблемы взаимоотношений в коллективе, трудности в разрешении межличностных конфликтов, агрессивное поведение, трудности в соблюдении установленных порядка и правил поведения
4.	Проблемы сохранения жизни и здоровья, безопасности	Проблемы со здоровьем, неготовность к физическим и психическим нагрузкам, негативные привычки (табакокурение, алкоголизм, наркомания и т.д.), различные страхи, бытовые проблемы
5.	Проблемы овладения дополнительными процессами деятельности (досуг)	Затруднения в структурировании и занятости свободного времени деятельностью, полезной для развития; ограничение круга общения

В последующем факторный анализ, проводимый по методу главных компонент с варимакс-вращением, позволил выделить ряд личностных факторов, влияющих на процесс сопровождения. Факторные нагрузки приведены в таблицах №№ 6-10.

Таблица 6

Фактор 1
«Мотивационно-деятельностная дезадаптированность»

1	Сейчас я в значительной мере потерял интерес ко всему окружающему, часто чувствую, что мне все безразлично.	0,72
2	В последнее время меня иногда беспокоит чувство давления или стеснения в области сердца.	0,60
3	Мне часто думается: «Теперь уже трудно надеяться на то, что я чего-нибудь смогу добиться в этой жизни».	0,57
4	Учеба в вузе стала мне неприятна, возникает чувство неудовлетворенности.	0,57
5	В последнее время меня не покидает чувство, что скоро должно случиться что-то неприятное и непоправимое.	0,55
6	В последнее время я замечаю, что стал много курить. Это как-то помогает мне, отвлекает от забот и тревог.	0,54
7	В последнее время будущее кажется мне весьма мрачным и неприятным.	0,52
8	В последнее время я стал чаще конфликтовать и ссориться с однокурсниками и начальниками из-за мелочей.	0,50
9	У меня часто бывают боли и другие неприятные ощущения в голове, которые мешают мне работать.	0,47
10	Бывает, что я по целым дням и даже неделям ничего не хочу делать, потому что не могу себя заставить по-настоящему взяться за работу.	0,47
11	Я замечаю, что в последнее время стал меньше следить за своим внешним видом.	0,45
12	Я замечаю, что в последнее время часто и незаслуженно обижаю своих родных и друзей.	0,41

13	Если я плохого мнения о человеке или даже презираю его, я мало стараюсь скрыть это от него.	-0,42

Показатели по данному фактору образованы утверждениями-переменными, которые объединены в блоки – мотивационные, предметно-деятельностные, целевые. Высокие показатели по данному фактору свидетельствуют об утрате интереса к обучению, смене целей деятельности, наличии конфликтных ситуаций, проявление различного рода отклонений от установленных норм учебной деятельности.

Таблица 7

Фактор 2 «Психосоматическая дезадаптированность»

1	У меня часто появляются боли или неприятные ощущения в области живота.	0,64
2	В последнее время меня часто мучает сонливость днем, и это мешает мне работать.	0,63
3	Сейчас я стал более разборчивым в пище и не хочу употреблять некоторые блюда.	0,56
4	В последнее время я чувствую какую-то слабость, усталость, разбитость и это мешает мне работать.	0,51
5	В последнее время у меня бывает чувство онемения пальцев рук и стоп или ощущение ползания «мурашек» по коже.	0,51
6	Я часто бываю настолько взвинченным, что когда ложусь спать, то долго не могу уснуть.	0,50
7	Бывает, что я по целым дням и даже неделям ничего не хочу делать, потому что не могу себя заставить по-настоящему взяться за работу.	0,48
8	Я стал замечать, что временами испытываю чувство безотчетной тоски и печали, и у меня «опускаются» руки.	0,44
9	В последнее время я испытываю все больше и больше разочарований по отношению к моей профессии.	0,41

Данный фактор объединяет утверждения-переменные, входящие в следующие блоки: психосоматическая сфера, общий уровень дезадаптаптивного поведения. Показатели по данному фактору характеризуют влияние общего состояния здоровья на обучение студента в вузе.

Таблица 8

Фактор 3 «Коммуникативная дезадаптивность»

1	Я замечаю, что часто стал упускать многие важные мелочи (встретиться с кем-нибудь, позвонить, купить что-нибудь и др.)	0,55
2	В последнее время я стал реже встречаться со своими друзьями, звонить им по телефону, писать письма.	0,54
3	Я замечаю, что мне стало трудно принимать решения. Я испытываю длительные колебания даже при принятии простых решений.	0,52
4	В последнее время я стал замечать, что на учебных занятиях в вузе бываю очень невнимательным и рассеянным.	0,52
5	В последнее время я избегаю компаний, мне просто хочется побыть одному.	0,51
6	Я настолько устаю во время учебных занятий, что порой просто не хватает сил на другие важные и нужные дела.	0,50

7	Мне часто говорят, что в последнее время я стал несдержанным и вспыльчивым.	0,45
8	Мне совершенно не хочется идти на учебные занятия, настолько там все опротивело.	0,43

Группа утверждений-переменных, объединенных в фактор «коммуникативная дезадаптивность», отражает влияние на качество общения уровня развития коммуникативных способностей и их реализации в процессе обучения студента.

Таблица 9

Фактор 4 «Эмоциональная неустойчивость»

1	Каждому, кто обращается ко мне по пустякам или отвлекает от занятий в вузе, мне просто хочется порой нагрубить.	0,64
2	Я не могу спокойно слушать критику в свой адрес, это сразу же выводит меня из равновесия.	0,64
3	Я избегаю общественной работы, считая ее бесполезной и утомительной.	0,59
4	Когда мои товарищи подшучивают надо мной, я часто не понимаю этого, злюсь и обижаюсь на них.	0,55
5	Если кто-то пытается пролезть в очередь впереди меня, я сразу высказываю этому человеку все, что о нем думаю.	0,52

Фактор фиксирует наличие эмоциональных нарушений в деятельности, барьеров и затруднений в общении, проявление защитных механизмов при установлении и поддержании контактов с близким окружением.

Таблица10

Фактор 5 «Психофизиологическая симптоматика»

1	В последнее время у меня бывает чувство онемения пальцев рук и стоп или ощущение ползания «мурашек» по коже.	0,46
2	В последнее время я ни с того ни с сего покрываюсь холодным и липким потом.	0,77
3	Довольно часто я ощущаю внезапные приливы жара во всем теле, у меня «горит» лицо, шея покрывается красными пятнами.	0,68
4	На учебных занятиях в вузе у меня ничего не клеится. Я часто думаю: «Зря я занялся этим делом».	0,59
5	В последнее время, чтобы «не сорваться», я вынужден принимать валериану, элениум или другие успокаивающие лекарства.	0,57
6	Часто я замечаю сам или мне говорят окружающие, что я бываю бледным.	0,42
7	У меня часто бывает такое настроение, что хочется сказать: «Пропади все пропадом, как это мне надоело».	0,40
8	В последнее время у меня бывает чувство онемения пальцев рук и стоп или ощущение ползания «мурашек» по коже.	0,46

Фактор «психофизиологическая симптоматика» образован переменными, описывающими психофизиологическое состояние студента. Фактор этой группы определяет реакцию психофизиологической организации студента при вхождении и деятельности субъекта в новой социальной среде.

Экспертное оценивание осуществлялось наиболее подготовленными спе-

циалистами (n=17), имеющими опыт преподавательской и административной деятельности не менее 5 лет, по следующим показателям:

– количество выполняемых задач;

– соответствие результата учебной деятельности требованиям нормативных документов;

– сроки выполнения учебных задач;

– результативность, продуктивность учебной деятельности студента.

Оценка эффективности профессиональной деятельности проводилась по 7 - балльной шкале.

Каждый из экспертов выносил заключение об уровне эффективности учебной деятельности с учетом совместно деятельности и общения, в соответствии со своим профессиональным, жизненным опытом. Для оценки согласованности экспертных оценок использовался коэффициент корреляции Пирсона (0, 673).

Существенную роль в организации и проведении исследования играл **анализ документов**. Данная процедура проводилась с целью повышения объективности экспертных оценок. Материалом для анализа послужили характеристики, отзывы, работы, материалы заседаний кафедр и т.д.

Повышение достоверности данных осуществлялось:

– применением различных методов для изучения и оценки одних и тех же переменных;

– взаимодополнением каналов получения информации (например, оценка ситуаций затруднения сопоставлялась с результатами методики «Сопровождение», при необходимости уточнялась в ходе дополнительного интервью, экспертного оценивания);

– сопровождением диагностики по методике «Сопровождение» анализом средовых условий;

– использованием методов математической статистики.

Для качественного анализа документов был использован контент-анализ. В нашем случае контент-анализ помог выявить и объективировать информацию о учебной деятельности студента.

Теоретические обобщения и результаты эмпирического исследования проблемы психологического сопровождения позволили сделать вывод о влиянии на эффективность сопровождения личностных особенностей иностранных студентов, характеризующих их как субъектов общения и учебной деятельности. К ним относятся **положительные** - честность, принципиальность, трудолюбие, ответственность, дисциплинированность, добросовестность, целеустремленность, настойчивость, работоспособность, умение не теряться в сложной обстановке, и **отрицательные качества** - грубость, высокомерие, малоинициативность, потребность в постоянной помощи, обязательность внешнего контроля, недисциплинированность, отсутствие авторитета у коллег, низкая работоспособность.

Литература

1. Приказ Министерства образования РФ от 22 октября 1999 г. № 636 «Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации».
2. Приложение к письму Минобразования РФ от 6 апреля 2001 г. № 29\1495-6. Рекомендации Российско-фламандской научно-практической конференции: «Психолого-педагогическое, медико-социальное сопровождение развития ребенка».

3. Альбуханова – Славская К.А. Психология и сознание личности (микроформа) (проблемы методологии, теории и исследований реализации личности). – М.:РГБ, 2004.
4. Киящук Т.В. Социально-психологическое сопровождение студентов РУДН: актуальность и перспектива // Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых: Духовность, нравственность и культура в российской истории. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – С. 136-144.
5. Киящук Т.В. Теоретические и практические аспекты социально-психологического сопровождения студентов в учебной деятельности. Учебное пособие. М.: РУДН, 2006.
6. Налчаджян А.А. Основы этнопсихологии: учеб. пособие. – Ереван: Огебон,2003.
7. Полянский М.С. Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения воинской деятельности: Автореф.дис. ... д-ра пед.наук: 13.00.01. – СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2001.
8. Укке Ю.В. Психологическая служба в зарубежных вузах // Псих. Служба вуза: принципы, опыт работы: Сб. науч. трудов – М.:НИИВО, 1993. – С. 201-212

Булакова Н.А.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ К ФОРМИРОВАНИЮ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. В статье обоснованы принципы, выявлены условия подготовки учителя сельской школы к формированию учебно-познавательной компетентности старшеклассников. Автором предложена апробированная программа подготовки педагогов к формированию данной компетентности. Процесс формирования учебно-познавательной компетентности учащихся рассмотрен в тесной взаимосвязи с формированием данной компетентности самого учителя.

Ключевые слова: познавательная компетенция, формирование, психолого-педагогическая подготовка учителя, учебная мотивация.

Bylakova N.A.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EVALUATION FOR ACADEMIC PERFORMANCE RURAL SCHOOL TEACHERS FOR FORMING EDUCATIONAL AND COGNITIVE COMPETENCE OF SENIOR SCHOOL STUDENTS

Abstract. In the article the program for evaluation of academic performance teachers of rural schools for forming educational and cognitive competence of senior school students is worked out and realized. The principles and conditions of the program are revealed. The process of development student s competence author links with development of educational and cognitive competence of teachers.

Key words: cognitive competence, formation, psycho-pedagogic preparation of teachers, educational motivation.

Сельским школьникам необходимо образование, приближенное к жизни, основанное на опыте самостоятельной познавательной деятельности. Проблема формирования учебно-познавательной компетентности старшеклассников рассматривается нами в тесной связи с развитием данной компетентности самого учителя. Но сельские школы отличаются от городских, они малочисленны, имеют ограниченный доступ к информационным источникам, и поэтому организация процесса формирования учебно-познавательной компетентности старшеклассников в них имеет отличительные особенности. Эта проблема особенно актуальна именно тогда, когда речь идет о сельской школе, так как объективные возможности для самообразования и саморазвития, для формирования УПК у учителей сельских школ ниже, чем у городских школ (отсутствие сети интернет, недостаточное обеспечение компьютерами, слабая источниковая база, удаленность от культурных центров и ограниченность профессионального общения). Снижение образовательного уровня сельских учителей, вынужденная «многопредметность» их работы, трудности в развитии личности школьника в условиях малой численности обучающихся, финансовые проблемы – это лишь некоторые факторы особенности жизни и деятельности педагога на селе. В этих условиях необходимость в получении дополнительных знаний и умений, в формировании особых профессиональных и личностных качеств сельского педагога очевидна.

В этой ситуации, очевидно, само понятие «учебно-познавательная компетентность» как часть целостной системы требований непрерывного образования к личности старшеклассника приобретает особую актуальность, а процесс развития данной компетентности требует новых подходов, позволяющих сформировать учебно-познавательную деятельность самого учителя.

В связи с этим возникает проблема подготовки учителя к формированию учебно-познавательной компетентности старшеклассников, которая обусловлена, во-первых, изменением содержания образования, введением Государственного образовательного стандарта. Во-вторых, изменением требований, предъявляемых к выпускнику; в-третьих, изменением в технологиях обучения; в-четвертых, изменением функций и следовательно, требований к профессиональной компетентности учителя (функции учителя расширяются и приобретаются новые: организатор, консультант, научный руководитель, тьютор и т.д.).

Быть компетентным – значит быть готовым мобилизовать в конкретной ситуации полученные знания и опыт. Сформировать компетентность позволяет только деятельность и только деятельность позволяет ее проявить.

Содержание повышения квалификации чаще всего имеет общепедагогический и предметный характер, лишь иногда учитывает специфику образовательного процесса сельской школы, не ориентировано на многообразную деятельность учителя в сельском социуме. В этой ситуации учитель должен быть творческой личностью, владеющей: методологической основой, на которой строится процесс развития познавательных способностей учащихся; методикой проведения системы занятий по формированию учебно-познавательной компетентности на основе предметно-ориентированного тренинга; методикой организации учебного процесса как процесса активной мыслительной деятельности, в том числе в малочисленных и разновозрастных группах.

Как показывают результаты исследований, формирование учебно-познавательной компетентности сельского учителя в системе повышения квалификации зависит от готовности самого учителя к изменениям в своей профессиональной деятельности. Эти изменения касаются изменений в целях обучения; изменений в содержании обучения; изменений в технологии обучения; изменений в способах формирования умственной деятельности.

С учетом вышеперечисленных положений институтом повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области были определены основные направления деятельности по повышению профессионального уровня педагогов с целью подготовки учителя сельской школы к формированию учебно-познавательной компетентности старшеклассников.

Повышение квалификации педагогов осуществляется через проведение куров повышения квалификации: проблемные и курсы инновационного проектирования; организацию методической работы на уровнях ШМО, РМО, ОМО, творческие группы учителей-предметников; участие в инновационной, исследовательской, опытно-экспериментальной работе; саморазвитие педагога в процессе деятельности; организацию и работу стажерских и пилотных площадок на базе ОУ.

Системообразующий компонент в этой подготовке – курсы повышения квалификации, которые должны содействовать развитию необходимых профессиональных умений учителей по формированию учебно-познавательной компетентности.

В основу эффективной подготовки педагогических работников сельских школ по формированию учебно-познавательной компетентности старшеклассников были положены следующие принципы. **Изменение профессиональной среды, т.е.** привлечение к повышению квалификации не отдельного специалиста, а по возможности, одновременно группы из одного образовательного учреждения. Это облегчает процесс организации формирования учебно-познавательной компетентности старшеклассников, т.к. создаются условия для того, чтобы, возвращаясь из ИПКиПРО, педагог смог использовать новые знания среди единомышленников. **Проблемное комплектование курсов повышения квалификации,** т.е. переход от предметного комплектования курсов к проблемному или предметно-проблемному помогает педагогам одной школы в реализации данной проблемы. **Личностно-ориентированная направленность повышения квалификации,** т.е. использование личностно-ориентированнного подхода, деятельностных методов позволяет выйти на конкретный практический результат обучения: разработку программы, проекта. **Создание инновационной среды,** т.е. включение педагога в экспериментальную деятельность по формированию учебно-познавательной компетентности, разработку инновационных проектов и их включение в практику образовательной деятельности. **Учет специфики труда учителя сельской школы,** т.е. при организации курсов повышения квалификации следует учитывать специфику труда учителя сельской школы: малую наполняемость классов, отсутствие большого педагогического коллектива, многопрофильность учительской деятельности, слабую материальную базу школ.

Центром, организующим профессиональное становление сельского учителя, является институт повышения квалификации, располагающий высококвалифицированным научным потенциалом и на практике реализующий идею непрерывности образования через обучение на курсах; научно-методическое сопровождение курсовой подготовки и послекурсового периода; научно-исследовательскую деятельность.

Для успешной подготовки учителя сельской школы к формированию учебно-познавательной компетентности необходимо реализовать комплекс педагогических условий, предусматривающий: проблемно-модульное структурирование учебного материала (понимание сущности компетентностного подхода в обучении); знание психолого-педагогических основ интеллектуального развития личности обучающихся; включение учителей сельских школ в совместную деятельность по изучению учебно-познавательной компетентности на основе метода проектов; формирование у учителей сельских школ установки на саморазвитие учебно-познавательной компетентности; осмысление педагогического мастерства, включение учителей сельских школ в работу стажерских и пилотных площадок.

Нами разработана образовательная программа, цель которой –подготовка учителя сельской школы к формированию учебно-познавательной компетентности старшеклассников, включающая три модуля:

1. «компетентностный подход в образовании» (36 часов);

2. «психолого-педагогические основы интеллектуального развития личности старшеклассников в процессе обучения» (36 часов);

3. «методика формирования учебно-познавательной компетентности старшеклассников на предметном уровне» (36 часов).

В первом модуле рассматриваются: методологические аспекты компетентностной парадигмы образования; современные дидактические системы: взгляд со стороны компетентностно-ориентированного образования; научно-методическое сопровождение подготовки педагогов к реализации компетентностного подхода.

Во втором модуле представлены темы: школьник как субъект учебной деятельности; учитель как субъект учебной деятельности в системе повышения квалификации; психология развития субъектов; психолого-педагогическая диагностика сформированности учебно-познавательной компетентности старшеклассников.

Третий модуль включает следующие темы: формирование ключевых компетентностей школьников в процессе обучения; формирование учебно-познавательной компетентности старшеклассников на предметном уровне; проектирование системы работы учителя сельской школы по формированию учебно-познавательной компетентности старшеклассников.

Данная программа дополнительного образования представляет поэтапную подготовку педагога к формированию системы ключевых, психолого-педагогических и специальных компетенций.

На первом этапе идет формирование мотивации педагога к профессиональному саморазвитию и освоению теоретического блока по проблеме курсов. Личностно-ориентированный, деятельностный подход на этом этапе позволяет оптимизировать процесс освоения основ учебно-познавательной компетентности и использовать систему самооценки, самообразования и самокоррекции.

Второй этап – углубление знаний о психолого-педагогических основах интеллектуального развития личности школьника. Практическая направленность занятий, использование активных форм обучения, тренингов, деловых игр, практикумов обеспечивает активное вовлечение слушателей в учебный процесс.

Третий этап – приобретение педагогами практического опыта по формированию учебно-познавательной компетентности старшеклассников на предметном уровне. Применение метода проектов на занятиях позволяет слушателям курсов осуществлять совместную практическую деятельность, что повышает значимость и эффективность обучения.

Четвертый этап – рефлексия: самоанализ и самооценка учебных достижений, определение перспектив дальнейшего развития – выбор и оформление программы профессионального саморазвития.

Пятый этап - подведение итогов подготовки слушателей в форме защиты проекта.

По итогам курсов предполагается разработка и защита следующих педагогических проектов: разработка системы упражнений по формированию учебно-познавательной, информационно-коммуникативной, рефлексивной видов деятельности на предметном уровне; разработка рабочей программы по предмету на основе компетентностного подхода; разработка программы формирования учебно-познавательной компетентности обучающихся на предметном уровне; разработка комплексной программы формирования ключевых компетентностей обучающихся на предметном уровне; разработка индивидуальной образовательной программы на основе компетентностного подхода в обучении на предметном уровне.

Формирование учебно-познавательной компетентности учителя во время

курсов повышения квалификации осуществляется на основе деятельностного включения его на всех этапах освоения содержания, начиная с выявления собственных проблем и заканчивая самоанализом результативности своего повышения квалификации и направлений дальнейшего обучения, но уже в виде самообразования.

В структуре учебно-познавательной компетентности мы выделяем три взаимосвязанных уровня: низкий, средний и высокий. Предназначение каждого уровня заключается в обеспечении информацией об исходном или текущем состоянии сформированности у учителя сельской школы учебно-познавательной компетентности и определении перспектив дальнейшего ее формирования.

Критерии сформированности исследуемой компетентности определяются на основе двух параметров - личностного и деятельностного.

Каждый критерий раскрывает система эмпирических критериев и показателей: ***мотивационно-целевой критерий*** - готовность и интерес к методической работе по формированию учебно-познавательной компетентности, постановка и осознание целей методической деятельности, наличие мотива достижения цели; ***когнитивный критерий*** - наличие знаний, умений, навыков по формированию учебно-познавательной компетентности и способность применять их в новых условиях; умение классифицировать и систематизировать; умение выделять проблемы, анализировать и решать их; усвоение передового опыта в области сформированности исследуемой компетентности; владение активными методами и формами учебной деятельности и практическое участие в ней; ***операционный критерий*** - эффективность и продуктивность учебной деятельности; овладение методическими умениями; применение на практике новых методик по формированию учебно-познавательной компетентности, постоянное самосовершенствование в методической деятельности; планирование собственной деятельности по окончании курсов повышения квалификации; педагогическое взаимодействие на уровне сотрудничества; ***аналитико-рефлексивный критерий*** - овладение аналитическими и оценочно-информационными умениями, рефлексия, самокритичность педагога, самоконтроль, самооценка педагога; ***индивидуально-творческий критерий*** - гибкость и вариативность методического мышления, осознание наличия у себя творческих способностей, возрастающая динамика творческой активности по формированию учебно-познавательной компетентности; создание авторских методик, исследовательский подход к учебно-методической деятельности; готовность к педагогическому творчеству.

Нами экспериментально проверено, что предложенный комплекс педагогических условий обеспечивает эффективность подготовки учителя сельской школы к формированию учебно-познавательной компетентности старшеклассников.

Результаты, полученные на первом (констатирующем) этапе эксперимента, позволили сделать следующие выводы: 1) существующая система профессиональной подготовки учителей недостаточно сориентирована на формирование у них учебно-познавательной компетентности; 2) формирование данной компетентности у учителей может быть обеспечено путем разработки специальной модели данного процесса и ее реализации на основе комплекса педагогических условий.

С учетом этого в ходе поискового и обучающего эксперимента мы проверя-

ли влияние отдельных педагогических условий и их комплекса на эффективность подготовки сельских учителей к формированию данной компетентности. Результаты формирующего эксперимента позволяют сделать вывод о том, что перечисленные выше принципы, комплекс педагогических идей и поэтапная подготовка педагога повышают не только уровень подготовки учителя сельской школы к формированию учебно-познавательной компетентности старшеклассников, но и в целом уровень их профессиональной компетентности.

Для обеспечения результативной подготовки учителя к формированию учебно-познавательной компетентности необходимо: разработать модель подготовки учителя к формированию учебно-познавательной компетентности; ввести в образовательную программу курсов повышения квалификации педагогов содержательный блок "Подготовка учителя сельской школы к формированию учебно-познавательной компетентности старшеклассников"; использовать андрогогические подходы в системе повышения квалификации (педагогические студии, мастер-классы, стажерские площадки, и другие); мотивировать слушателей на активизацию самообразовательной деятельности; обеспечить научно-методическое сопровождение процесса формирования учебно-познавательной компетентности педагога.

Основными преимуществами организации процесса подготовки учителя сельской школы к формированию учебно-познавательной компетентности старшеклассников являются: гибкость и открытость форм организации процесса обучения; обеспечение высокой мотивации к процессу обучения; учет индивидуальных потребностей и возможностей педагогов; индивидуальный темп продвижения в обучении; значительное повышение качества подготовки специалистов.

Подготовку сельского учителя к формированию учебно-познавательной компетентности сельского учителя мы рассматриваем как неотъемлемую часть общего процесса становления его профессиональной компетентности, как саморегулирующийся процесс, т.е. внутренне необходимое движение учителя от начального уровня данной компетентности до более высокого, в соответствии с этапами данного процесса.

Литература

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа/ А.Л. Андреев //Педагогика. – 2005 - №4. – С.19-27
2. Бадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя: в 2 кн. / Б.Ц. Бадмаев. - М.: ВЛАДОС, 2000.
3. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт.-2006.-№8.- С. 20-26.
4. Криволапова Н.А. Компетентностный подход в образовании: теория и практика/ Н.А. Криволапова; ИПКиПРО Курганской области.-Курган, 2007.-79с.
5. Рогов Е.И. Психология познания / Е.И. Рогов. - М.: ВЛАДОС, 1998.- 176 с.
6. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А.В. Хуторской // Интернет-журнал "Эйдос".-2005. - 12 декабря.-http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm

Горбунова Н.А., Колесник Н.Т.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ КАК ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье на обширном эмпирическом материале показано, что проблема психолого-педагогического сопровождения проектной деятельности учащихся должна начинаться с исследования проектной деятельности учителя. Представлены психологические профили готовности учителя к проектной деятельности.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, творческая деятельность, готовность учителя к проектной деятельности, профессиональная ориентация, психологическое воздействие.

Gorbunova N.A., Kolesnik N.T.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PEDAGOGICAL DESIGNING AS CREATIVE ACTIVITY OF A TEACHER

Abstract. This article proves that designing activity of a teacher is a key to the psychological and pedagogical help to the designing activity of the students. It also provides psychological profiles of teachers' readiness for the designing activity.

Keywords: pedagogical design, creativity, willingness to teachers to design activities, vocational guidance, psychological impact.

Проблема педагогического проектирования является не новой в рамках педагогической психологии и педагогики. Особое место данная проблема заняла в связи с активным внедрением в систему образования предпрофильного и профильного обучения старшеклассников.

Данный вид деятельности затрагивался исследователями в рамках других проблем (Богданов И.В., Громыко Ю.В., Монахов В.М., Сибирская М.П. и др.). Однако он не имел методологической основы и не был выделен в отдельную область исследования.

Особое значение приобретает понятийная сфера рассмотрения данной проблемы. В зависимости от предмета исследования и его направленности в психолого-педагогической теории, существуют такие термины, как: «педагогическое проектирование», «проектирование образовательной микросреды», «проектирование педагогической технологии», «проектирование индивидуальных траекторий развития учащихся», «проектирование траектории профессионального становления учителя» и др. (1,2, 5,6).

На современном этапе проблема проектирования значительно расширилась. Слова «проект», «проектирование» получили более широкое применение. Так, о проектной модели говорят в рамках профильного обучения (Евстифеева О.В., Сергеев И.С. и др.), о проектно-исследовательской деятельности учащихся в условиях развивающейся школы (Сиденко А.С., Яшина Г.А., и др.) или отдельных областей предметного обучения (Осипова О.А., Соловьева Н.Н., Нырова Е.В. и др.), о творческом проектировании в рамках педагогической деятельности (Левина М.М.) и т.д.

Каковым бы ни был подход того или иного исследователя, каждый из них выделяет своеобразие педагогического проектирования. Так, Климов А.Е. (2004)

говорит, что «своеобразие объектов педагогического проектирования состоит в том, что они функциональные, подвижные». Им же подчеркиваются важнейшие черты практического педагогического проектирования, такие как жесткие рамки времени и места, действия с «человеческим материалом», направленность на самопроектирование и содействие самопроектированию учащегося.

Предметом нашего исследования является психолого-педагогическое сопровождение учителем проектной деятельности профессионального самоопределения старшеклассников. За основу нами было взято определение проектирования, предложенное Сиденко А.С., которая рассматривает его как «тип созидательного продукта, являющегося результатом проектной деятельности» (Сиденко А.С., 2007).

В данной статье мы рассмотрим проблему осознания и осмысления учителем проектной деятельности как результата его творческой реализации.

Для того, чтобы педагог мог осуществлять психолого-педагогическое сопровождение данного вида деятельности учащихся, он сам должен быть личностью творческой, способной разрабатывать и осуществлять проектирование своей педагогической деятельности.

В исследовании приняли участие 65 учителей-предметников. Все они преподаватели иностранного языка.

Диагностический инструментарий был ограничен объектом и предметом нашего исследования, однако подобранные методики, по нашему мнению, и анкета, разработанная нами, позволили получить рабочие результаты для выдвижения гипотезы и постановки задач.

Нами использовались следующие методы исследования с учителями: 1) наблюдение за педагогической деятельностью (осуществление проектной педагогической деятельности и психолого-педагогическое сопровождение проектной деятельности профессионального самоопределения старшеклассников); 2) анкета; 3) методика «Выявление стиля саморегуляции деятельности» и 4) методика «Каков Ваш творческий потенциал?» (Г.С.Прыгин)[1].

В исследовании приняли участие 65 педагогов иностранного языка. Возраст педагогов составил от 22 до 79 лет. Педагогический стаж находится в границах от 4 месяцев до 50,5 лет (таблицы 1, 2).

Таблица 1

Возраст педагогов-респондентов

20-25 лет	**26-40 лет**	**41-60 лет**	**61 и старше**
9	17	33	6

Таблица 2

Педагогический стаж

до 5 лет	**6 - 10 лет**	**11-17 лет**	**18-24 лет**	**25 и более**
9	11	19	15	11

Все педагоги отмечали, что используют или использовали в своей практике проектную деятельность. Однако уточнение вопроса привело к тому, что некоторые педагоги не совсем верно понимают сущность проектной деятельности

[1] Психология личности: тесты, опросники, методики/авторы-составители к.п.н., доцент Н.В. Киршева и Н.В. Рябчикова. – М.: Геликон, 1999. –С.С. 171-173, 216-221.

и зачастую подменяют использование проектной деятельности использованием проектора, компьютера, т.е. технических средств, а также «интерактивные технологии», «коммуникативные технологии», анкеты, тесты, рекламы, дискуссии, обзор газет, журналов, ролевые игры, «современные технологии» и др.

При анализе вопросов анкеты были получены количественные показатели, представленные в графической форме (рис. 1)

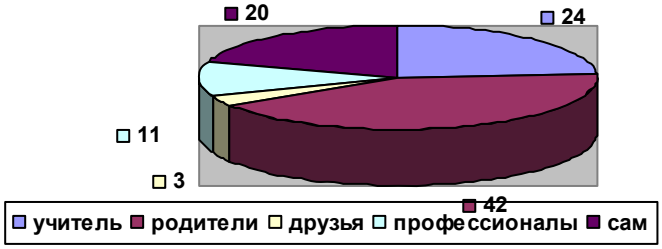
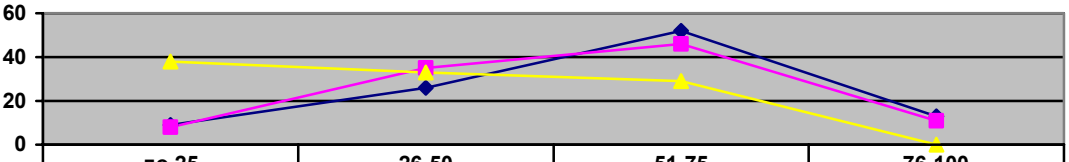


Рис. 1. Процентное соотношение количественных данных по вопросу анкеты «Кто может помочь учащемуся в выборе профессии?»

Результаты ответов на первый вопрос анкеты показали, что, по мнению большинства педагогов (42%), именно родители могут в большей степени помочь ребенку. Себя в данной иерархии педагоги поставили на второе место (24%). Наименьшие результаты получили «друзья» - 3%, к мнению которых старшекласснику не следует прислушиваться, а тем более – «идти у них на поводу» или «за компанию».

При ответе на второй вопрос педагогам предлагалось не просто ответить на вопрос или выбрать вариант ответа, а изобразить, используя шкалу процентов, насколько сам выпускник, его родители или педагог ознакомлены с будущим выбором старшеклассника.

Как видно из графиков, по мнению педагогов, именно родители (52%) и сами педагоги (46%) наиболее ознакомлены с будущей профессией ребенка и выпускника. При этом, по их мнению, сам выпускник не может был полностью уверен в своем выборе (0% - от 76 до 100%). А 58% старшеклассников частично уверены или ознакомлены со своим выбором (рис. 2).



	до 25	26-50	51-75	76-100
родители	9	26	52	13
учителя	8	35	46	11
сам	38	33	29	0

Рис. 2. Процентное соотношение ознакомленности учащихся с будущей профессией (по мнению педагогов)

Третий вопрос также касался проблемы профессионального самоопределения старшеклассников и участия в этом процессе лиц, находящихся рядом с ним: педагоги, друзья, родители (рис.3).

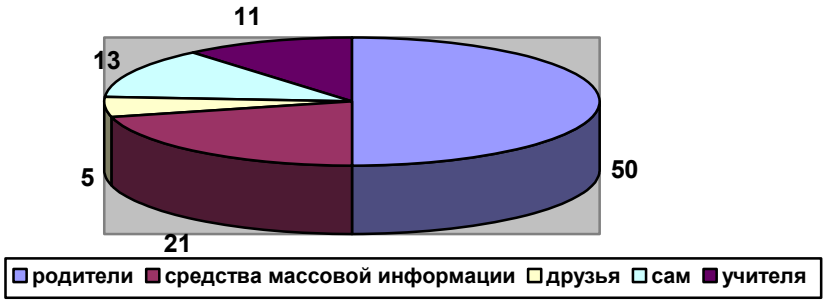
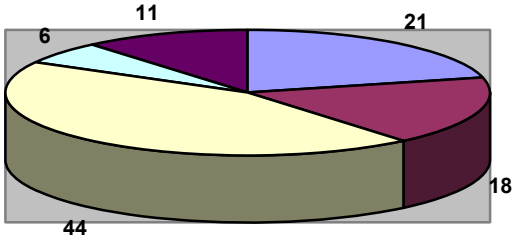


Рис. 3. Процентное соотношение степени влияния на выбор профессии старшеклассником

По мнению педагогов (50%), наибольший процент по степени влияния на выбор профессии старшеклассником составляют родители, а наименьший – друзья (5%). Процентные показатели разделились почти поровну между самим учащимся и педагогами.

Пятый вопрос непосредственно касался проектной деятельности и ее сущности. Предложенные варианты ответов носили скорее не академический, а творческий характер, направленность которого была или на себя, или на учащегося, или на учебную деятельность. Наибольший процент педагогов – 44% определили, что проектная деятельность – это прежде всего установка, даваемая педагогом на исследование. 21% считают, что проектная деятельность и проблемная учебная деятельность – одно и тоже. Анализ теоретической литературы показал, что проблемная деятельность, связанная прежде всего с созданием и решением проблемной ситуации, имеет значительную связь с проектной деятельностью, в то время как проблемная учебная деятельность никоим образом не связана с ней. Она имеет свои цели, задачи и направленность. Действия педагога-предметника и действия педагога, осуществляющего проектную деятельность, далеки друг от друга. 18% педагогов объективно связывают проектную деятельность с проблемным обучением, хотя, как показывает анализ опыта педагогов-практиков, это узкое понимание проектной деятельности, в то время как ее границы и возможности намного шире (рис. 4).



1 – проблемная учебная деятельность 2 – профильное обучение учащихся 3 – установка учащемуся на исследование	4 – рефлексивность учебной деятельности 5 – самоанализ учащимися учебной деятельности

Рис.4. Процентное соотношение выбора педагогами значения проектной деятельности

Учитывая особенности профильного обучения и его направленность, был сформулирован 9-й вопрос: «На сколько баллов изучаемые в школе предметы совпадут с выбором будущей профессии учащегося?». Результаты показали, что 48% педагогов считают, что это совпадение находится в пределах от 25% до 50%. 43% педагогов уверены, что такое совпадение находится в границах от 51% до 75%. 9% утверждают, что процент совпадения довольно высок – от 76% до 100%. Никто из педагогов не оценил предметы профильной подготовки в пределах от 0% до 25%, тем самым подчеркивая, что подготовка к профессиональному самоопределению – это не только изучение специальных предметов, но и общепрофессиональная разносторонняя подготовка будущего специалиста. В этом нам видится преемственность среднего и высшего образования.

3-й вопрос анкеты предусматривал свободные размышления педагога на тему: «Какие знания дополнительно необходимы старшекласснику для того, чтобы правильно выбрать профессию?». Два педагога оставили данный вопрос без ответа. Остальные ответы мы соотнесли с формулой самоопределения психолога В.Ф.Сафина - «хочу-могу-есть-требуют». В понятии самоопределения он выделил четыре компонента, составляющие его содержимое ядро: мотивы (что соотносится с компонентом «хочу» в формуле Сафина); самопознание (компонент «есть») как осознание своих качеств, представление о своем реальном «я»; самооценка (компонент «могу»); требования общества, общественные нормы жизни (компонент «требуют»). Процентное соотношение компонентов распределилось следующим образом: «хочу» - 15%, «могу» - 2%, «есть» - 7%, «требуют» - 76% (рис. 5).

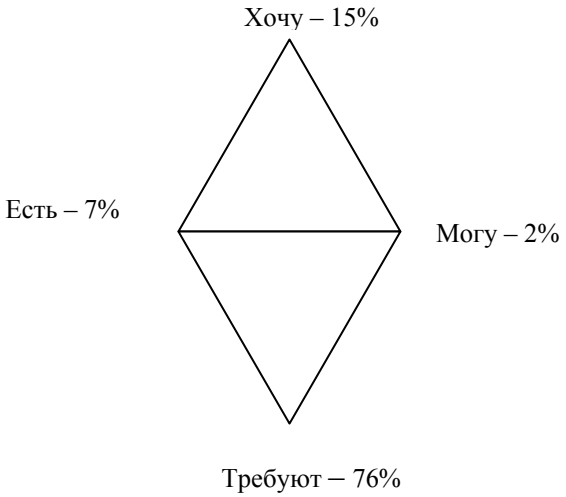


Рис. 5. Процентное соотношение компонентов «дополнительные знания старшеклассников о будущей профессии»

Распределившиеся таким образом количественные показатели позволяют предположить, что на первое место в приобретении дополнительных знаний педагоги ставят именно «требования будущей профессии». Среди высказываний педагогов наиболее ярко говорят об этом: «Подготовительные курсы по определенной специальности, практика», «социальный заказ общества, востребованность, знания основ рынка труда, перспектива кадрового роста, знание средней оплаты труда по профессии». Таким образом, по нашему мнению, идет подмена понятий и сущности профессионального самоопределения

старшеклассников в школе. Задача педагогов школы не состоит в том, чтобы старшеклассник получил профессиональные навыки, которые он должен и может получить в специализированных учебных заведениях (техникумы, училища, институт), а в том, чтобы научить старшеклассника творчески подходить к поиску профессии, оценке себя и своих возможностей в построении профессионального и жизненного планов.

Учитывая абстрактность большинства ответов педагогов и их неоднозначность, были выделены шесть показателей: 1. перспективы-востребованность, 2. сведения о материальном обеспечении, 3. профессиональные навыки, 4. пресса, TV, книги, 5. дополнительные знания: компьютер, иностранный язык, предметные знания, 6. индивидуально-психологические характеристики. Количественная характеристика критериев позволила построить диаграмму, на которой ясно отражается процентное соотношение показателей. Наибольший процент составил показатель – «перспективы-востребованность». Перспективность будущей профессии определялась, по мнению педагогов, социальным заказом на выбранную профессию. Наименьший процент составили показатели – «профессиональные знания» и «индивидуально-психологические характеристики» – по 6% (рис. 6).

Рис.6. Дополнительные знания старшеклассников о будущей профессии

Седьмой и восьмой вопросы касались педагогического проектирования. Так, седьмой вопрос позволял определить способы работы с учащимися, а восьмой вопрос позволил определить отношение педагогов к проектной деятельности как к инновационной технологии. 35% педагогов считают, что педагогическое проектирование профессионального пути учащихся заключается в раскрытии их индивидуальных способностей. 26% педагогов думают, что оно состоит в обучении способам профессионального самоопределения. При этом ими игнорируется, на наш взгляд, само понятие «обучение», которое нельзя применить к проектной деятельности так же, как к учебной. 23% педагогов подменяют термины – «профессиональное консультирование» и «педагогическое проектирование». Профессиональное консультирование осуществляет специалист-профориентолог или психолог-консультант по вопросам, именно связанным с профессиональным самоопределением старшеклассников, и никак не педагог. По 8% педагогов считают, что их роль – это прежде всего советы и психологическая поддержка (графики 1, 2).

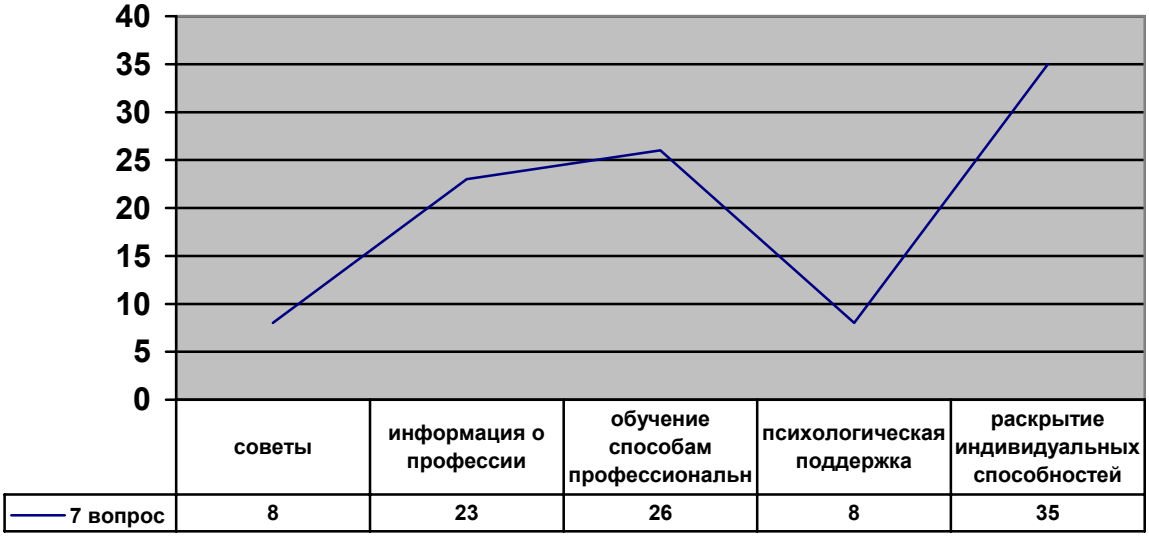


График 1. Способы воздействия педагогического проектирования

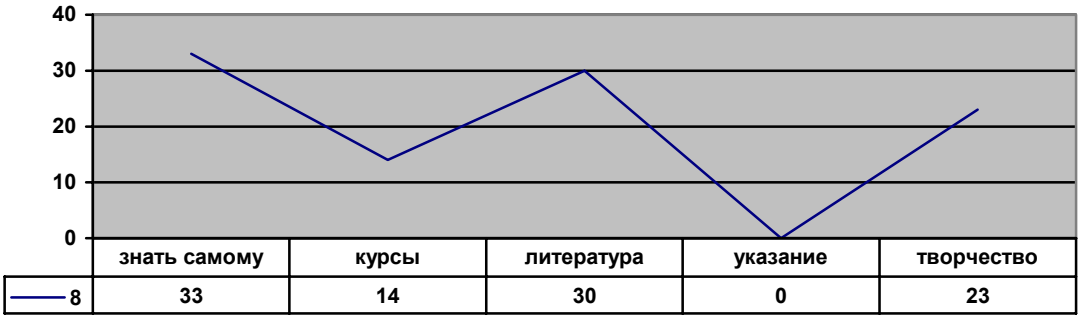


График 2. Источники способов педагогического проектирования

Исходя из предмета исследования, особое значение уделялось творческой направленности педагогического проектирования. На выяснение источников способов педагогического проектирования был направлен 8-й вопрос. Практически равноценными оказались установки педагогов на самообразование – 33%, и изучение специальной соответствующей литературы - 30%. 23% педагогов считают, что для того, чтобы реализовывать на практике педагогическое проектирование, необходимо внести изменения в собственную деятельность, а следовательно, работать над собой. 14% педагогов признают, что без дополнительных знаний, которые можно получить на курсах повышения квалификации, им не обойтись. Никто из педагогов не считает, что педагогическое проектирование есть результат «указания сверху» - 0%.

Творческая направленность педагогического проектирования исследовалась в вопросе 6. В анкете педагогам предлагалось на шкале отметить уровень своего творчества. Не смогли оценить свой творческий потенциал 2 учителя (3%) (оставили вопрос без ответа); 5 учителей (8%) оценили до 30%, что позволяет предположить, что они неадекватно занизили свои оценки; неадекватно завысили, т.е. поставили от 80% до 90% - 16 учителей (26%). Оценки 42 учителей (63%) находятся в границах от 40% до 75%.

Данные анкеты сопоставлялись с результатами методики «Каков Ваш творческий потенциал» (Г.С. Прыгин)[1]. Методика позволила определить следующие критерии творческой направленности личности учителя: границы любознательности; постоянство; амбициозность; слуховую, зрительную память; стремление быть независимым; способность абстрагироваться; степень сосредоточенности.

Подсчет баллов по методике «Каков Ваш творческий потенциал?» показал, что ни один из учителей (0%) не продемонстрировал высоких баллов (49 и выше), т.е. не характеризуется как человек, в котором «заложен значительный творческий потенциал, который представляет собой богатый выбор творческих возможностей...». Но никто (0%) не показал и низких результатов (23 и менее), т.е. не может быть охарактеризован как человек с низким уровнем творческого потенциала.

Средние результаты по методике находятся в рамках от 24 до 48. Все баллы (100%) распределились в границах от 31 до 47, т.е. демонстрируют «нормальный» творческий потенциал. Однако результат, приближенный к нижней границе – 31 балл у 2-х учителей (3%) и к высокой границе – 47 баллов у одного учителя (1,5%). Можно предположить, что все педагоги «обладают такими качествами, которые позволяют им творить, но есть проблемы, которые тормозят процесс творчества».

Анализ методики предполагал оценку более точечных критериев, о которых говорилось выше. Количественный анализ показал, что любознательность проявляют 54% учителей, постоянство – только 23% учителей; амбициозность – 68% учителей; слуховую память – 41%, зрительную память – 86%; стремление быть независимым – 33%; способность абстрагироваться – 19%; степень сосредоточенности – 34%. При этом несколько критериев могли сочетаться у одного учителя. Говорить о «совместимости» и «несовместимости» критериев не приходится, поскольку они характеризуют не идентичные, не противоречащие друг другу признаки. Так, амбициозность у испытуемой №5 сочетается со стремлением к независимости, зрительной памятью и способностью абстрагироваться. А у испытуемой №43 постоянство сочетается с любознательностью, зрительной памятью, степенью сосредоточенности и стремлением быть независимой.

Методика «Выявление стиля саморегуляции деятельности» была направлена на исследование автономности и зависимости в стиле деятельности педагога. Недействительными оказались результаты 27 педагогов (41,5%), т.е. в отношении их нельзя вынести четкого заключения о наличии автономности или зависимости в стиле саморегуляции. 32 педагога (49%) набрали в сумме баллы, позволяющие определить их как «автономных». «Автономные» - лица, проявляющие в деятельности такие качества, как развитый самоконтроль, уверенность в себе, склонность к самостоятельному выполнению любой работы. 6 педагогов (9,5%) показали себя как «зависимые», т.е. не обнаруживающие или мало обнаруживающие комплекс вышеперечисленных качеств. Они опираются при осуществлении деятельности главным образом на советы, подсказки, указания со стороны руководителя.

Не удалось установить явную зависимость стиля саморегуляции от педа-

[1] Методики и тесты профессиональной и социальной ориентации. См. книгу: Психология личности: тесты, опросники, методики/Авторы-составители: Н.В.Киршева, Н.В.Рябчикова. – М.: Геликон, 1995. – С. 216-221

гогического стажа. Так, 6 учителей, имеющих стаж от 40 до 50 лет - «автономны», а 3 – «зависимы»; 12 учителей, имеющих педагогический стаж от 0 до 9 лет – «автономны», 3 – «зависимы», при характеристике 6 учителей не удалось выявить предпочтение стиля саморегуляции.

Таким образом, мы предположили, что скорее здесь просматривается влияние на стиль деятельности субъектных личностных характеристик педагога, его направленности, а не такой объективной характеристики, как возраст.

На основании обобщения результатов каждого используемого метода был составлен профиль каждого учителя, который позволил определить проблемные зоны в возможности реализации психолого-педагогического сопровождения, связанные со стилем деятельности и собственным творческим потенциалом. На схеме 7 представлены несколько профилей.

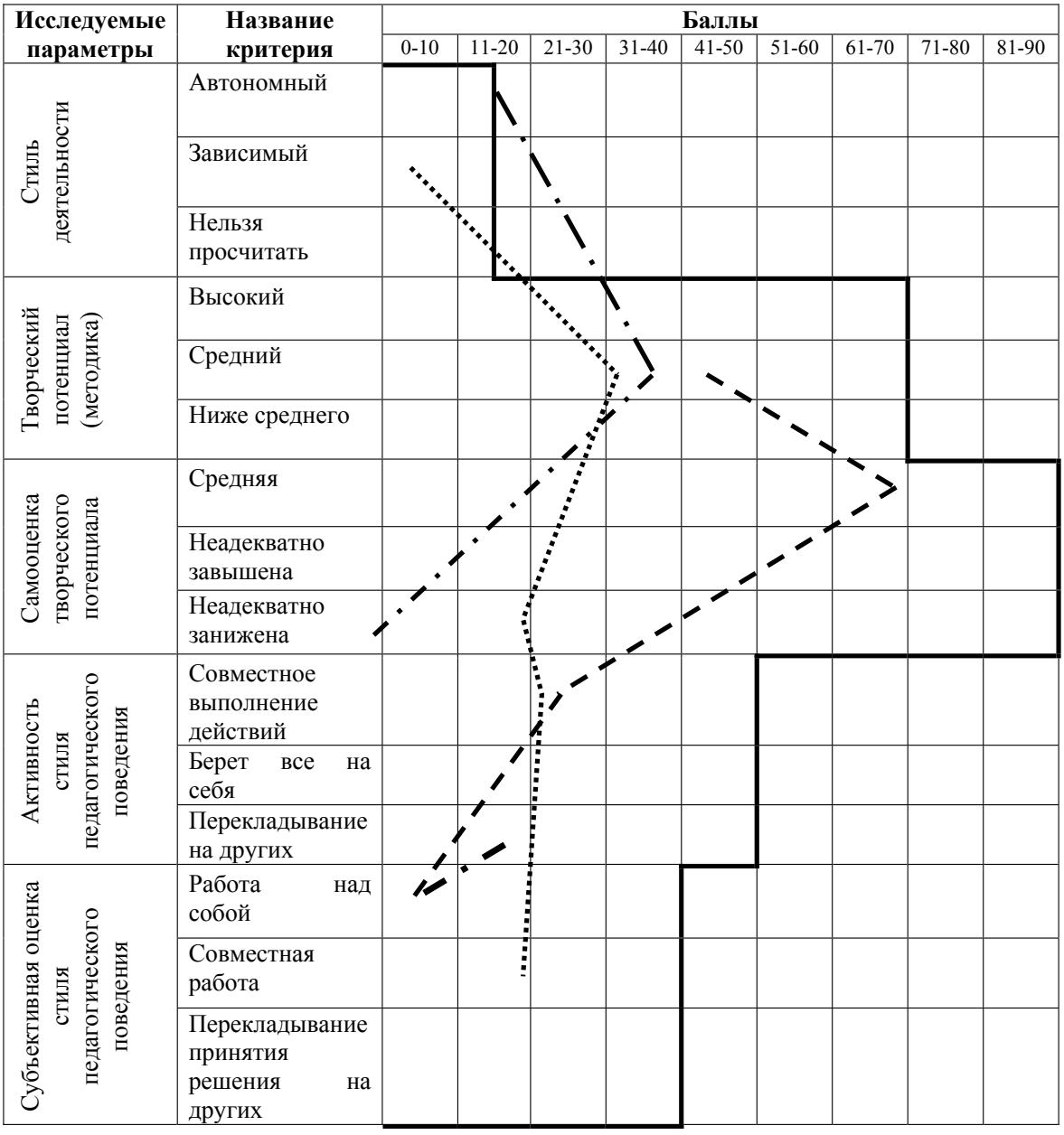


Рис. 7. Профили учителей по количественным показателям методик, преобразованным по единой десятеричной системе

На основании проведенного исследования с учителями можно сделать следующие **выводы:**

1. Оценка потенциальной готовности педагогов иностранного языка к психологическому сопровождению проектной деятельности профессионального самоопределения старшеклассников может быть определена с помощью следующих критериев:

1. уровень восприятия проектной деятельности педагогом;
2. самооценка педагогом своего творческого потенциала;
3. стиль поведения педагога, позволяющий реализовать свой творческий потенциал;
4. способы воздействия педагогического проектирования на учащихся;
5. роль и место педагога в профессиональном самоопределении старшеклассников.

2. Интерпретация полученных результатов позволила выделить три уровня потенциальной готовности педагогов иностранного языка к психологическому сопровождению проектной деятельности профессионального самоопределения старшеклассников:

- высокий уровень;
- средний уровень;
- низкий уровень.

Дадим характеристику вышеназванным уровням.

Высокий уровень – 24% .

Учителя этого уровня воспринимают проектную педагогическую деятельность как творческую, требующую реализации всестороннего творческого потенциала самой личности.

При самооценке своего творческого потенциала (анкета) они поставили его в границах от 75 до 95, что подтвердилось данными методики («Самооценка творческого потенциала»). Они считают, что реализовать проектную деятельность им помогают «получение дополнительных знаний», «прохождение курсов повышения квалификации», «изучение дополнительной литературы».

У 24% педагогов преобладает автономный стиль поведения, который позволяет активнее реализовать свой творческий потенциал.

Способы воздействия педагогического проектирования на учащихся 16% учителей видят в «раскрытии индивидуальных возможностей»; 8% учителей – в «психологической поддержке».

10% учителей считают, что они наравне с родителями и самими старшеклассниками также испытывают «наибольшую осведомленность в будущем выборе профессии» ребенка, т.к. могут адекватно оценить его потенциальные возможности к учебной и познавательной деятельности. 12% учителей по данному вопросу считают, что их мнение может быть только «совещательным». Все учителя считают, что знание иностранного языка значительно может помочь старшеклассникам на рынке поиска профессии. Основным способом работы с учащимися по данному направлению педагоги видят «раскрытие индивидуальных возможностей и способностей». Они считают, что старшеклассник должен знать свои психологические, индивидуальные, коммуникативные особенности.

Средний уровень – 37% .

Учителя этого уровня воспринимают проектную педагогическую деятель-

ность как творческую, требующую реализации всестороннего творческого потенциала самой личности.

Однако при самооценке своего творческого потенциала (анкета) они поставили его в границах от 45 до 65, в шести случаях – границы от 65 до 95 баллов, а по данным методики, эти показатели находятся в границах - «нормальный» (методика «Самооценка творческого потенциала»). Они считают, что реализовать проектную деятельность им помогают «литература» и «знать самому» (источник этого «знания» опрашиваемые не уточняли).

У 25% педагогов данного уровня преобладает автономный стиль поведения, который позволяет активнее реализовать свой творческий потенциал. У 12% педагогов результаты методики находились в рамках - «недействительные», т.е. в отношении их нельзя вынести четкого заключения о наличии автономности или зависимости в стиле саморегуляции.

Способы воздействия педагогического проектирования на учащихся видят в сообщении «информации о профессии» и «раскрытии индивидуальных способностей».

23% педагогов уверены, что именно родители могут в большей степени помочь ребенку в выборе будущей профессии. 14% педагогов считают, что они наравне с родителями и самими старшеклассниками также испытывают «наибольшую осведомленность в будущем выборе профессии» ребенка, т.к. могут адекватно оценить его потенциальные возможности к учебной и познавательной деятельности. Среди дополнительных знаний о будущей профессии 11% педагогов назвали – «пресса, ТВ, книги», «знания о востребованности профессии»; 8% - «компьютер, иностранный язык, предметные навыки»; 18% - «профессиональные навыки, желательно на практике». Способы работы с учащимися педагоги видят в «обучении способам профессионального самоопределения», причем данное понятие подменялось понятиями «профессиональное консультирование», «педагогическое проектирование», «советы и психологическая поддержка».

Низкий уровень – 39%.

Педагоги данного уровня воспринимают проектную педагогическую деятельность как инновационную деятельность, продиктованную новыми веяниями в образовании. 14% педагогов признают, что без дополнительных знаний им не обойтись. Эти знания состоят в «работе над собой», «изучении литературы» и раскрытии «творческого потенциала». Однако 3% педагогов этого уровня не смогли оценить свой творческий уровень – они оставили вопрос без ответа; 8% оценили свой творческий потенциал до 30% , т.е. занизили его. 26% педагогов завысили балл – от 80% до 100% и только у 2 % педагогов данного уровня оценка находится в границах «нормы». Отнести их к данному уровню позволил анализ методики «Самооценка творческого потенциала», где их результаты приближены к нижней границе – 31 балл.

У 1,5% педагогов результат приближен к верхней границе – 47 баллов, остальные педагоги показали «нормальный» результат, что позволяет высказать предположение, что они «обладают такими качествами, которые позволяют им творить, но есть проблемы, которые тормозят процесс творчества».

9,5% педагогов данного уровня показали себя как «зависимые», т.е. не обнаруживающие или мало обнаруживающие комплекс таких качеств, как развитый самоконтроль, уверенность в себе, склонность к самостоятельному

выполнению любой работы. У 29,5% педагогов результаты методики оказались «недействительные», т.е. в отношении их нельзя вынести четкого заключения о наличии автономности или зависимости в стиле саморегуляции.

Педагоги данного уровня не видят способов воздействия педагогического проектирования на учащихся при профессиональном самоопределении. Они считают, что такие способы могут предложить только профессионалы - «информация о профессии профессионалами» и «обучение способам профессиональной деятельности профессионалами».

Роль и место педагога в профессиональном самоопределении старшеклассников.

15% педагогов данного уровня считают, что наибольшую осведомленность в будущем выборе профессии старшеклассником проявляют друзья, 12% - сами учащиеся и 12% - родители. Своей роли в данном процессе педагоги не видят. Все педагоги данного уровня считают, что дополнительными знаниями, необходимыми учащемуся для того, чтобы выбрать профессию, являются знания по его будущей профессии.

Таким образом, можно сделать общий вывод: проблема психолого-педагогического сопровождения проектной деятельности учащихся должна начинаться с исследования проектной деятельности учителя.

Литература

1. Богданов И.В. Локальная образовательная система: опыт проектирования, становления и развития. Тольятти, 1996.
2. Громыко Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. М., 1996.
3. Канн-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. Грозный, 1976.
4. Канн-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. М., 1990.
5. Монахов В.М. Проектирование траектории профессионального становления учителя//Энциклопедия профессионального образования: В 3 тт. / Научн.ред. С.Я. Батышев. Т. 2. М., 1999. С. 345-347.
6. Сибирская М.П. Проектирование педагогических технологий// Энциклопедия профессионального образования: В 3 т. / Научн. ред. С.Я. Батышев. Т. 2. М., 1999.

РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Шевцов В.С.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ОФИЦЕРОВ В ПОГРАНИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ: КРИТЕРИИ И ДИНАМИКА

Аннотация. В работе рассмотрены отдельные аспекты профессиональной деятельности офицеров образовательных учреждений пограничного профиля, а также описаны основные эмпирические результаты, полученные в ходе комплексного исследования профессионального становления офицеров в должности преподавателя кафедры и заместителя начальника курса факультета. Определены критерии и временные показатели профессионального становления, выделены доминирующие трудности этого процесса. Исследовано соотношение сложности достижения и профессиональной значимости групп критериев профессионального становления.

Ключевые слова: профессиональное становление, военная психология, психологические трудности профессионального становления, критерии профессионального становления, динамика профессионального становления.

Shevtsov V.S.

PROFESSIONAL BECOMING OF OFFICERS IN BOUNDARY EDUCATIONAL INSTITUTES: CRITERIA AND DYNAMICS

Abstract. Separate aspects of professional work of officers of educational establishments of a boundary structure are considered in the work. Besides, the basic empirical results received during complex research of professional becoming of officers as the teacher of faculty and the deputy chief of faculty are described in it. Criteria and time parameters of professional becoming are determined and dominating difficulties of this process are detached in the work. The correlation of complexity of achievement and the professional importance of groups of criteria of professional becoming are investigated.

Key words: professional development, military psychology, psychological difficulties of professional development, the criteria for professional development, the dynamics of professional formation.

Профессиональное становление специалистов (ПСТ) традиционно относится к наиболее актуальным проблемам психологии труда. За последние десятилетия интерес к этой проблеме претерпел качественные изменения. Фундаментальные работы Марковой А.К., Марищука В.Л., Дергача А.А. заложили методологические основания для изучения особенностей ПСТ специалистов широкого круга профессий: гуманитарных, технических, военных и других **[8,7,2]**. В связи с тем, что в психологии труда является обоснованным тезис,

что особенности профессиональной среды по-разному влияют на процесс становления конкретного специалиста, следует признать научно-практическую ценность исследований этого явления применительно к конкретной профессии и даже должности. Так, анализ практики ПСТ офицеров в должности заместителей начальников курсов (ЗНК) и преподавателей кафедр (ПК) пограничных учебных заведений позволяет утверждать, что в современных условиях этот процесс может сопровождаться рядом негативных последствий: текучестью кадров, снижением мотивации труда, недостижением установленных параметров в деятельности, остановкой профессионального развития. Поэтому в рамках данного исследования предпринята попытка решить ряд взаимосвязанных задач, которые определяют суть проблемы оптимизации ПСТ. В их числе следует назвать: 1) обоснование критериев ПСТ, 2) определение продолжительности периода ПСТ, 3) изучение его динамики, 4) определение совокупности трудностей ПСТ офицеров в должности ПК и ЗНК.

Исследовательская тактика строилась на представлении о процессе ПСТ офицера в должности как динамичного многоуровневого процесса углубления, дополучения необходимых профессиональных знаний, развития навыков, умений, соответствующих эталонным профессиональным требованиям. С точки зрения автора, данный процесс регулируется на основе влияния субъективных (внутренних) и объективных (социальных) факторов, а его целью является достижение высокой степени профессиональной эффективности, позволяющее получить военному специалисту общественное признание и удовлетворение от качества выполнения служебных обязанностей.

В качестве эмпирической базы исследования процесса ПСТ выступали офицеры начинающие профессиональную деятельность в должностях ПК (n=40) и ЗНК (n=34) образовательных учреждений с инженерно-техническим профилем образования (Калининградский пограничный институт) и гуманитарным профилем (Голицынский пограничный институт). Отдельную группу составили офицеры экспертной группы (n=69). В качестве экспертов для ПК выступали наиболее подготовленные офицеры из числа занимающих должность начальников кафедр, их заместителей, доцентов, имеющих положительный опыт прохождения службы в этих должностях. Для ЗНК факультетов - офицеры, занимающие должность начальников факультетов, их заместители, а также офицеры, ранее проходившие службу на должностях командиров учебных дивизионов и его заместителей, хорошо знающие специфику ПСТ заместителя начальника курса (начальника учебной заставы). Исследование проводилось с января по октябрь 2007 года и включало два замера параметров ПСТ с помощью следующих методов исследования: модульный социотест Анцупова А.Я., анкетирование, беседа, экспертный опрос, анализ результатов деятельности и другие.

Решение первой задачи осуществлялось путем анализа структуры должностных обязанностей офицеров, служебных инструкций, отчётов о результатах деятельности, а также результатов экспертного опроса. Первоначально из 64 критериев были сформированы две группы критериев успешности ПСТ: для ПК - 15 и для ЗНК - 17. Вместе с тем такая множественность критериев излишне детализировала описание исследуемого процесса. Поэтому была проведена первичная факторизация групп критериев, которая позволила ограничиться использованием 10 критериев для ПК и ЗНК. При этом следует отметить, что группировка критериев была дифференцирована по двум основаниям: а)

значимость достижения и б) сложность достижения того или иного критерия ПСТ. Результаты корреляционного анализа критериев, разработанных на основе данных, полученных в ходе опроса экспертов Голицынского и Калининградского пограничных институтов, выявили высокий уровень их взаимосвязи ($p = 0{,}01\%$), что позволяет говорить об общности критериев ПСТ в институтах с различными профилями обучения. Соотношение групп критериев ПСТ офицеров в должностях ЗНК и ПК приведено в таблице 1.

Из таблицы 1 следует, что совпадение сложности и значимости достижения критериев ПСТ наиболее отчётливо выражено у ЗНК. Более выраженный разброс значений по критериям ПСТ у ПК может быть объяснён большой вариативностью предметной области преподавания (общенаучные, гуманитарные, военные и технические дисциплины) и, соответственно, сложностью сведения условий и факторов преподавания этих дисциплин к ограниченному количеству критериев.

Обоснование критериев позволило перейти к решению второй задачи, а именно определению продолжительности этапа ПСТ по исследуемым специальностям. Для решения этой задачи обследовались начинающие

Таблица 1

Основные критерии профессионального становления офицеров

№ кр.	**Преподаватель кафедры**	**Заместитель начальника курса**	
	Значимость достижения критерия профессионального становления		
1	умелое планирование и организация своей деятельности, самоконтроль;	1	знание индивидуально-психологических особенностей курсантов;
2	творческое решение поставленных задач;	2	умение выявлять и корректировать морально-психологическое состояние подчинённых в интересах учебного процесса и служебной деятельности;
3	качественное и своевременное выполнение обязанностей;	3	качественное и своевременное выполнение обязанностей;
4	умение организовывать и руководить учебной деятельностью курсантов;	4	знание нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность подразделения;
5	способность анализировать результаты своей профессиональной деятельности.	5	знание положения дел в подразделении (группе).
	Сложность достижения критерия профессионального становления		
1	заслуженный авторитет в коллективе;	1	знание индивидуально-психологических особенностей курсантов;
2	готовность исполнять обязанности, предусмотренные вышестоящей должностью;	2	умение выявлять и корректировать морально-психологическое состояние подчинённых в интересах учебного процесса и служебной деятельности;
3	психологическая готовность к педагогической деятельности;	3	знание положения дел в подразделении (группе);
4	способность анализировать результаты своей профессиональной деятельности;	4	умение организовывать и руководить деятельностью подчинённых;
5	навыки построения взаимоотношений с людьми.	5	заслуженный авторитет в коллективе.

профессиональную деятельность ПК и ЗНК факультета, анализировалась их

успешность по критериям, указанным выше. Кроме того, был проанализирован положительный опыт профессиональной деятельности экспертов Голицынского и Калининградского пограничных институтов. Полученные результаты позволяют утверждать, что оптимальным и достаточным сроком профессионального становления является: для ЗНК – 1 год и 4 месяца и для ПК – 2 года и 3 месяца (см. табл. 2).

Таблица 2

Временные показатели профессионального становления офицеров в должности

№	Исследуемая категория	**Продолжительность этапа ПСТ в должности по данным исследования:**
		Средний показатель
1	Преподаватели кафедр	2 года и 3 месяца
2	Заместители начальников курсов	1 год и 4 месяца

Из таблицы 2 следует, что оптимальный период ПСТ для ПК в среднем на 9 месяцев превышает процесс ПСТ в должности ЗНК. Зафиксированный факт может быть объяснен тем, что освоение должности ПК предполагает погружение в новую профессиональную среду, изучение предмета преподавания, освоение методики подачи учебного материала. Следует отметить и тот факт, что значительная часть ЗНК уходит на повышение работать на кафедру и начинает освоение новой должности – преподавателя кафедры. Логичным является предположение о том, что приобретённые на предыдущей должности профессиональноважные качества как офицера и организатора позволяют более успешно освоить должность ПК в военном учебном заведении. При этом говорить об успешном ПСТ представляется возможным в том случае, если офицер достиг определенного уровня профессионального развития по выявленным критериям в оптимальные сроки.

Безусловно, включение в новую профессиональную сферу сопровождается повышением профессионального уровня офицера. Данная тенденция была подтверждена в рамках данного исследования. Так, сравнение результатов замеров процесса ПСТ в январе-феврале и сентябре-октябре 2007 года позволило определить динамику ПСТ (см. рис. 1) и тем самым решить третью задачу исследования.

В результате анализа ПСТ офицеров выявлена тенденция повышения качества решения профессиональных задач в процессе профессионализации в рамках изучаемых специальностей. Исследование проведено в два этапа, что позволяет решить третью задачу – определить динамику ПСТ.

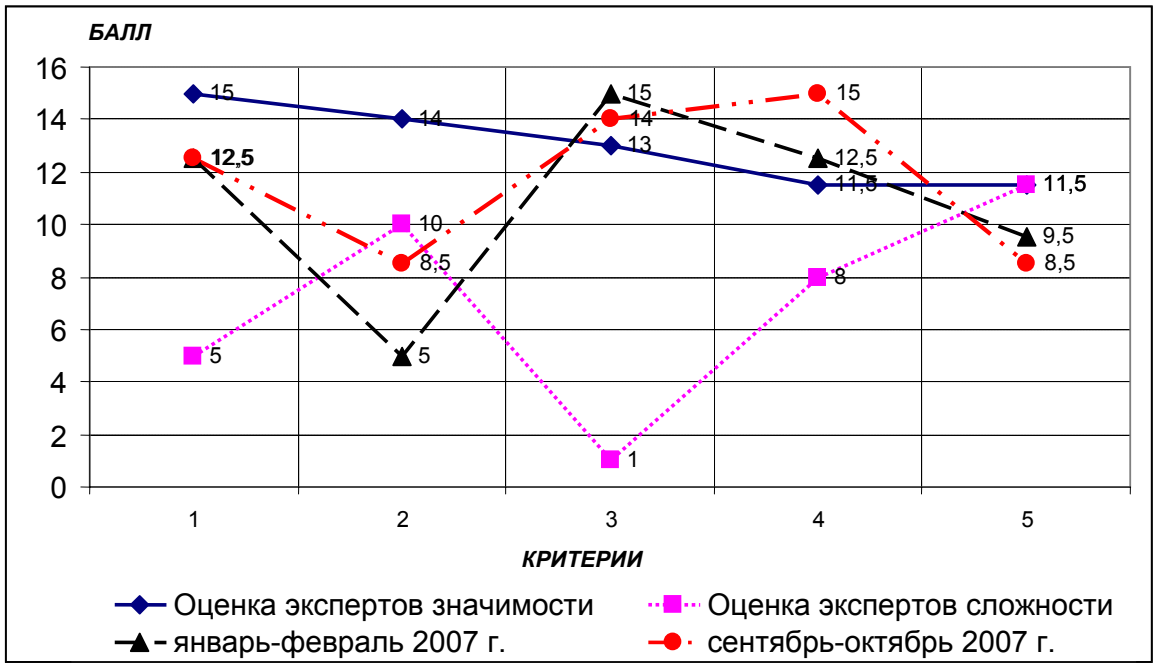


Рис. 1 Соотношение критериев профессионального становления офицеров в должности преподавателя кафедры с экспертной оценкой значимости и сложности достижения критериев

Представляет определенный интерес тот факт, что при сравнении значений критериев ПСТ преподавателей отмечены существенные различия между ними. Так, по *критерию №2* - творческое решение поставленных задач, и *критерию №3* - качественное и своевременное выполнение обязанностей отмечена положительная динамика, приближающая начинающих профессиональную деятельность ПК к экспертной оценке (эталону) *(от +1 до +3,5 баллов)*.

Напротив, при повторном замере (сентябрь-октябрь 2007 г.), зафиксирована определенная динамика *критерия №4* - умение организовывать и руководить учебной деятельностью курсантов *(- 2,5 балла)*. С точки зрения экспертов снижение значимости *критерия 4* вызвано тем, что офицеры по мере повышения своих организаторских способной в большей степени уделяют внимание другим показателям, уровень соответствия которым недостаточен (примером является *критерий №2* – умение творчески решать поставленные задачи).

Незначительно изменился показатель *критерия №5* - способность анализировать результаты своей профессиональной деятельности *(-1 балл)*. Балльный показатель *критерия №1* (умелое планирование и организация своей деятельности, самоконтроль) остался без изменений.

Необходимо отметить, что экспертная оценка уровня сложности существенно ниже оценки значимости достижения. Видимо, это связано с тем, что при достижении определенного критериально заданного уровня профессиональной деятельности экспертная оценка сложности субъективно снижается, хотя для начинающих офицеров достижение этого уровня сохраняет определенную трудность.

Замер динамики ПСТ у ЗНК показывает, что разброс значений у этой категории выражен наиболее отчётливо (см. рис. 2).

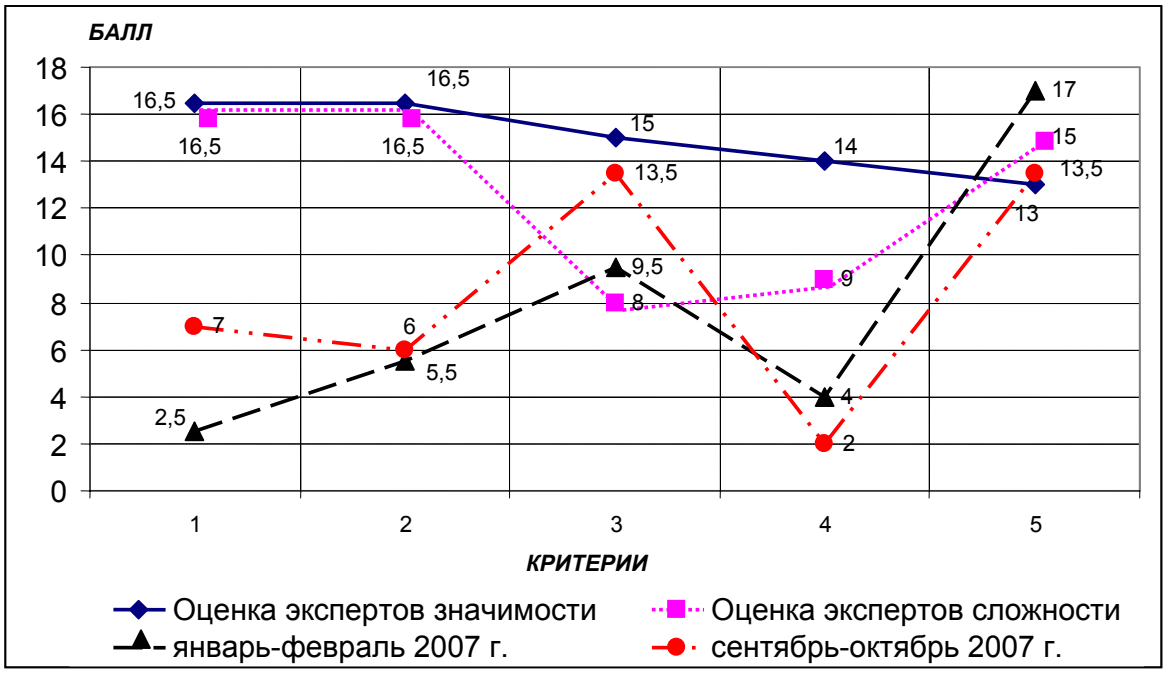


Рис. 2. Самооценка соответствия критериям профессионального становления офицеров в должности заместителя начальника курса и экспертной оценки значимости и сложности достижения критериев

Характерно, что освоение должности у ЗНК идет более быстрыми темпами, чем у ПК. Здесь сказывается влияние на динамику ПСТ более четкого представления о деятельности руководителя курсантского подразделения, сформированного у начинающих профессиональную деятельность офицеров в период их обучения в качестве курсантов.

Так, отмечается устойчивая положительная динамика по следующим критериям: а) *критерий №1* - знание индивидуально-психологических особенностей курсантов (*+4,5 балла*); б) *критерий №2* - умение выявлять и корректировать морально-психологическое состояние подчинённых в интересах учебного процесса и служебной деятельности (*+0,5 балла*); в) *критерий №3*- качественное и своевременное выполнение обязанностей (*+4 балла*); г) *критерий № 5* - знание положения дел в подразделении (*+3,5 балла*).

По итогам второго замера несколько снизился (*на 2 балла*) показатель *критерия №4* - знание нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность подразделения. Комментарии экспертами зафиксированного факта позволяют утверждать, что офицеры за 8 месяцев профессиональной деятельности, как правило, достаточно глубоко уясняют требования нормативно-правовой базы, поэтому значимость этого критерия объективно снижается.

Вместе с тем оценка сложности критериев ПСТ сохраняется на высоком уровне, что подчеркивает необходимость оказания компетентной помощи начинающим офицерам со стороны руководства факультета.

Сравнение критериев группы значимости достижения для ЗНК и ПК говорит о том, что по итогам за сентябрь-октябрь 2007 года *критерий № 3* - качественное и своевременное выполнение обязанностей одинаково значим для обеих специальностей (*14 баллов – для ПК и 13,5 - для ЗНК*).

Полученные эмпирические данные позволяют сделать промежуточный вывод о том, что в ходе ПСТ уровень соответствия критериям имеет тенденцию к повышению. Наиболее отчетливо положительная динамика прослеживается в процессе ПСТ заместителей начальников курсов и менее отчётливо – для ПК. Следовательно, можно утверждать, что становление в должности ПК – более длительный и многоаспектный процесс.

Изучение динамики ПСТ позволило определить, что на его успешность влияет количество и характер трудностей этого процесса, определение которых выступило в качестве четвертой задачи. Исходной посылкой к такому предположению выступили ранее проведенные исследования по проблеме **[3,4,6 и другие]**. В рамках данной работы выявлено, что значительная часть ПК и ЗНК в период ПСТ в должности испытывает различного рода трудности, которые по ряду признаков (степени влияния на личность офицера) могут быть условно объединены в три группы:

1) социально-психологического характера (СПТ) – трудности, возникающие в процессе социального (межличностного, межгруппового) взаимодействия;

2) индивидуально-психологические (ИПТ) – трудности, вызванные уровнем развития профессиональных умений и навыков самоорганизации профессиональной деятельности;

3) организационно-управленческие трудности (ОУТ) – трудности, возникающие при недостаточно качественной организации трудового процесса **[11]**.

Анализ ПСТ преподавателей кафедр был построен по следующей схеме: а) обоснование общности трудностей ПСТ для преподавателей Голицынского и Калининградского пограничных институтов, б) выделение общих трудностей ПСТ в должности и в) определение динамики преодоления трудностей ПСТ.

Корреляция трудностей ПСТ начинающих профессиональную деятельность ПК и ЗНК Голицынского и Калининградского пограничных институтов позволяет утверждать о наличии связи для 5%-го уровня значимости по трём группам трудностей. Следовательно, существуют все основания для сведения их в вышеобозначенные группы (см. табл. 2,3).

Таблица 2.

Доминирующие трудности профессионального становления в должности преподавателя

Группы трудностей	**Общие доминирующие трудности для институтов**
Социально-психологические	Отсутствие поддержки со стороны руководства [1.1.]
	Некорректное отношение к начинающим профессиональную деятельность офицерам [1.2.]
	Трудность установления взаимоотношений с сослуживцами [1.3.]
Индивидуально-психологические	Осуществление деятельности в рамках предписанных требований [2.1.]
	Несформированность практических навыков в институте [2.2.]
	Недостаток теоретических знаний, полученных в институте [2.3.]
Организационно-управленческие	Слабая оснащенность техническими средствами [3.1.]
	Несоблюдение регламента служебной деятельности [3.2.]
	Решение большого количества второстепенных задач [3.3.]

В ходе исследования выявлено, что период ПСТ характеризуется преодолением и изменением доминантности групп трудностей ПСТ. Эта тенденция характерна как для ПК, так и ЗНК (см. рис. 3,4).

Из графика на рисунке 3 следует, что положительная динамика преодоления трудностей ПСТ прослеживается по двум группам: социально-психологическим (*общая динамика снижения влияния трудностей на 2 балла*) и организационно-управленческим (*0,5 балла*).

Так, в группе СПТ [1.2.] - некорректное отношение к начинающим профессиональную деятельность офицерам как фактор, вызывающий трудность ПСТ, снизил влияние на *5 баллов*, что может свидетельствовать о социально-психологической адаптированности к новым условиям деятельности и к новым членам коллектива. Вместе с тем необходимо отметить рост показателя [1.3.], отражающего трудность установления взаимоотношений с сослуживцами (*+ 3 балла*). По мнению ряда экспертов, причиной этого может являться повышение степени активности в отстаивании своей профессиональной позиции начинающими ПК, что не всегда положительно сказывается на межличностных отношениях в коллективе. Также следует отметить, что трудность [1.1.] - отсутствие поддержки со стороны руководства, имеет отчётливо выраженный высокий показатель, как при первом, так и при повторном замере (*9 баллов*). Это говорит о том, что

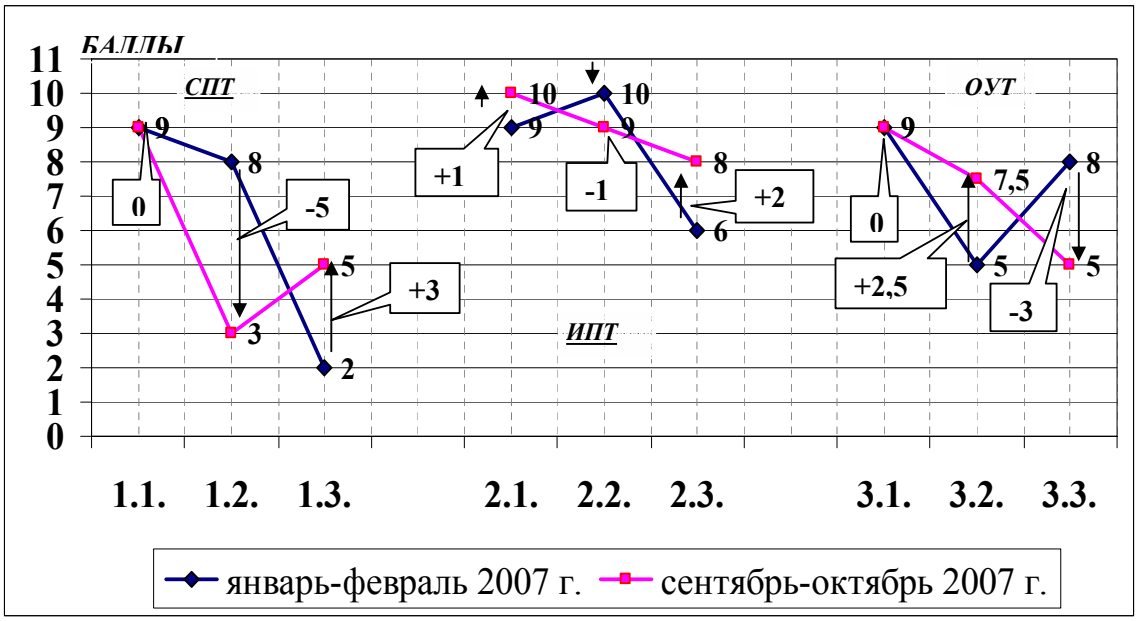


Рис. 3 Динамика преодоления трудностей профессионального становления у преподавателей кафедр

руководство недостаточно участвует в процессе профессиональной адаптации начинающих профессиональную деятельность ПК.

В группе ОУТ динамика преодоления трудностей менее выражена. Так, показатель [3.1.] - слабая оснащенность техническими средствами, остался без изменений (*9 баллов*, как и при первом замере). Однако по фактору [3.2.] – несоблюдение регламента служебной деятельности, отмечен рост на *2,5 балла*. Причину этого наиболее обстоятельно изложил офицер **А**, указав на то, что большое количество мероприятий, планируемых в институтах, и внезапно поступающие второстепенные задачи не позволяют качественно и в полном объёме осуществлять подготовку в рамках регламента служебного времени.

Вместе с тем оговоримся, что показатель [3.3.] - решение большого количества второстепенных задач, на *3 балла* снизил влияние на профессиональную деятельность начинающих ПК в самоорганизации служебной деятельности.

Снижение динамики преодоления трудностей отмечено в группе ИПТ, где незначительно претерпели изменения показатели: [2.1.] - осуществление деятельности в рамках предписанных требований и [2.2.] - несформированность практических навыков в институте (*от +1 до -1 балла*). Показатель [2.3.] - недостаток теоретических знаний, полученных в институте как фактор, вызывающий трудность, возрос на *2 балла*. Автор полагает, что это может быть объяснено многоаспектностью ПСТ в должности ПК, в процессе которого необходимы знания, навыки и умения, освоение которых образовательная программа учебного заведения пограничного профиля не предполагает.

Согласно полученным данным, ПСТ офицеров в должности ЗНК характеризуется более динамичными изменениями доминирующих трудностей. Анализ деятельности ЗНК был построен по той же схеме, что и преподавателей. Так, высокий уровень корреляции на уровне значимости в 5% позволил рассматривать институты как единую выборку испытуемых и выделить общие доминирующие трудности ПСТ для ЗНК (см. табл. 3).

Таблица 3.

Доминирующие трудности профессионального становления в должности заместителя начальника курса

Группы трудностей	**Общие доминирующие трудности для институтов**
Социально-психологические	Отсутствие поддержки со стороны руководства [1.1.]
	Некорректное отношение к начинающим профессиональную деятельность офицерам [1.2.]
	Трудность установления взаимоотношений с сослуживцами [1.3.]
Индивидуально-психологические	Осуществление деятельности в рамках предписанных требований [2.1.]
	Несформированность практических навыков в институте [2.2.]
	Недостаток теоретических знаний, полученных в институте [2.3.]
Организационно-управленческие	Большая служебная нагрузка [3.1.]
	Несоблюдение регламента служебной деятельности [3.2.]
	Ненормированность рабочего дня [3.3.]

Из графика, представленного на рисунке 4, видно, что разброс оценок доминирующих трудностей у ЗНК менее выражен, чем у ПК (см. рис. 3). Так, в группе СПТ у ЗНК отмечены незначительные изменения *от -1 до +1 балла* по следующим показателям: [1.1.] - отсутствие поддержки со стороны руководства и [1.2.] - некорректное отношение к начинающим профессиональную деятельность офицерам. Примечательно, что [1.3.] - трудность установления взаимоотношений с сослуживцами на протяжении всего исследования имеет устойчивую позицию (*7 баллов*). Отсутствие динамики как таковой в группе СПТ согласился прокомментировать офицер **Б**, позиция которого состоит в том, что наибольшие трудности вызывает установление взаимоотношений с руководством факультетов. Некорректное отношение, в свою очередь, проявляется со стороны старших

офицеров, систематически указывающих на отсутствие опыта у начинающих службу ЗНК и невозможность ими качественно выполнять должностные обязанности.

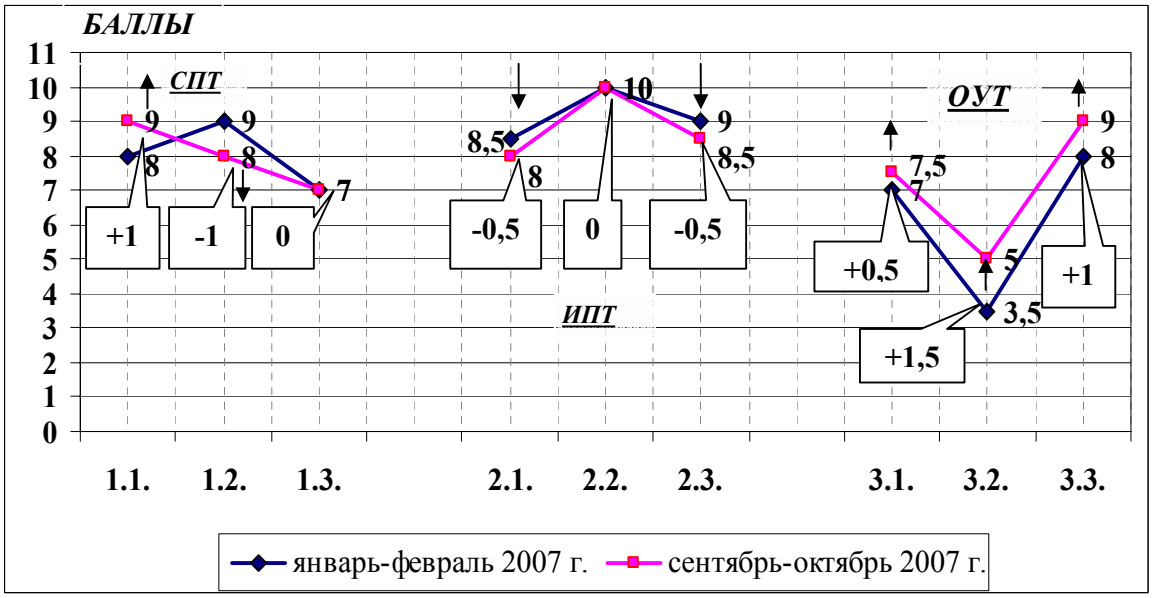


Рис. 4. Динамика преодоления трудностей профессионального становления у заместителей начальников курсов

В группе ИПТ положительная динамика к преодолению трудностей выражена более отчётливо, чем у преподавателей. Балльный показатель трудности [2.1.] - осуществление деятельности в рамках предписанных требований, снизился на *0,5 балла*. Аналогичную динамику снижения имеет показатель [2.3.] - недостаток теоретических знаний, полученных в институте. Стабильно высокую оценку имеет показатель [2.2.] - несформированность практических навыков в институте – *10 баллов*. Комментарии офицеров к анкетам по данному вопросу позволяют утверждать, что процесс обучения в институте слабо ориентирован на формирование практических навыков у будущих офицеров и может в дальнейшем вызывать трудности в освоении профессиональных требований.

Наименее сложно преодолеваемыми у ЗНК являются трудности организационно-управленческого характера. Так, имеется устойчивая тенденция к увеличению влияния следующих трудностей: а) [3.1.] - большая служебная нагрузка (*+0,5 балла*), б) [3.2.] - несоблюдение регламента служебной деятельности (*+1,5 балла*), в) [3.3.] - ненормированность рабочего дня (*+1 балл*). Причиной сложившейся тенденции является отсутствие достаточного опыта практической работы у начинающих ЗНК (мнение эксперта **В**). Представляет интерес мнение лейтенанта **Д**, указавшего на планирование руководством факультета различных мероприятий вне регламента служебного времени и на постановку большого количества непрофильных задач. Кроме того, сравнение групп трудностей ПК и ЗНК позволяет утверждать, что если для заместителей начальников курсов наиболее сложнопреодолеваемыми являются трудности организационно-управленческого типа, то для преподавателей кафедр – индивидуально-психологические трудности.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод:

1). Успешность профессионального становления офицеров по исследуе-

мым специальностям может быть оценена с помощью двух групп критериев: а) значимость достижения; б) сложность достижения.

2). Процесс профессионального становления преподавателя кафедры является более сложным и продолжительным процессом (2 года и 3 месяца), чем у заместителей начальников курсов (1 год и 4 месяца).

3). Профессиональное становление преподавателей кафедр и заместителей начальников курсов - процесс, характеризующийся устойчивой положительной динамикой приближения к эталону профессиональной успешности. Динамика профессионального становления преподавателей кафедр выражена наиболее отчётливо.

4). На профессиональное становление исследуемых категорий оказывают влияние трудности индивидуально-психологического, социально-психологического и организационно - управленческого характера. В процессе профессионального становления наиболее сложнопреодолеваемыми для преподавателей кафедр являются индивидуально-психологические, а для заместителей начальников курсов – организационно-управленческие трудности.

Литература

1. Белухин Д.А. Становление профессионала и рождение профессионализма М., 2006. – 128 с.
2. Деркач А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма/ А.А. Дергач, Н.В. Кузьмина. – М., 1993. – 32 с.
3. Драчёва Ю.А. Психологические трудности профессионального становления выпускников высших образовательных учреждений МВД России и пути их преодоления: Дис. ... канд. психол. наук / Ю.А. Драчёва - М., 2004. – 258 с.
4. Жаровов А.К. Психологические условия профессионального самоутверждения молодых офицеров надводных кораблей: Дис канд. психол. наук / А.К. Жаровов. – М., 2003 – С. 44 – 45
5. Кудрявцев Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания / Т.В. Кудрявцев. – М., 1986. – 108 с.
6. Лысенко Ю.Н. Психологические основы повышения эффективности профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Ю.Н. Лысенко. – С.-П., 1992. – 52 с.
7. Марищук В.Л. Психологические основы формирования профессионально-важных качеств: Дис. ... д-ра психол. наук / В.Л. Марищук. – Л., 1982. -351 с.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.,1996. – 308 с.
9. Румянцев С.Н. Организационно-педагогические основы руководства профессиональным становлением молодых офицеров в пограничных отрядах: Дис. ... канд. пед. наук / С.Н. Румянцев С. 64.
10. Рябикина З.И. Развитие личности и профессиональный рост: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук / З.И. Рябикина.-Мн.,1997.- 47 с.
11. Анцупов А.Я. Социально-психологическая оценка персонала / А.Я. Анцупов, В.В. Ковалёв. – М.: ЮНИТА-ДАНА, 2006. – 303 с.

Куликова Е.В.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ СОЦИАЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ МУНИЦИПАЛЬНОГО УРОВНЯ СРЕДСТВАМИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРОЕКТОВ

Аннотация. Подготовка специалистов управления – составная часть общей системы подготовки социальных работников и поэтому подчиняется основным тенденциям развития этой специальности в настоящее время. Внедрение в учебный процесс практико-ориентированных проектов позволяет повысить уровень профессиональной подготовки будущих специалистов управления социальной сферы и сформировать у выпускников профессиональную управленческую компетентность.

Ключевые слова: формирование, компетенции социальных работников, практико-ориентированные проекты, управленческая компетентность, психологическая помощь.

Kulikova E.

Abstract. Training of social managers could be substantially more efficient in case of being implemented on the basis of using innovation resource and potential that have been created as a result of project activity in education. The possibility of using educational projects allows to form social managers professional competence. The suggested qualities define the competence of social managers and features of educational projects to evaluate the content of the project in order to form professional competence at Universities.

Keywords: formation, competence, social workers, practice-oriented projects, managerial competence, psychological assistance.

В России активно развивается социальная сфера. Появляются новые учреждения, ориентированные на предоставление определенных социальных услуг людям, нуждающимся в помощи специалистов социальной работы.

В июне 2006 года в филиале РГСУ в г. Люберцы проведено целенаправленное изучение профессиональных намерений абитуриентов, желающих поступить на очное отделение факультета «социальная работа». С этой целью 50 абитуриентам предложили ответить на вопрос: «Чем Вас привлекает профессия социального работника?»

Систематизация полученных ответов показала, что около 50% абитуриентов ничем не привлекает труд социального работника; другую половину будущих студентов привлекает возможность помогать людям. Только один абитуриент из числа опрошенных сделал осознанный выбор профессии, так как имел опыт работы в данной сфере. Три абитуриента отметили тот факт, что профессия является новой, малоизвестной, а значит – перспективной. Кроме того, 70% абитуриентов их будущая профессия скорее нравится, чем не нравится и 30% - выбранная профессия очень нравится.

Таким образом, данные опроса показали, что у студентов факультета «социальная работа» слабо выражены профессиональные мотивы. Изложенный факт является подтверждением малой привлекательности системы социального обеспечения как с финансовой, так и с карьерной точки зрения, сферой жиз-

недеятельности современного российского гражданина. В подобной ситуации перед вузом стоит проблема – мотивировать студентов и способствовать формированию у них необходимой подготовки и ответственности за деятельность в социальной сфере. Парадокс современной ситуации заключается в том, что, несмотря на потребность организаций в людях с иным подходом к управлению, в руководстве большинства учреждений остались прежние кадры управляющих, имеющих авторитарный стиль управления, что означает использование руководителями негибких, иерархических, авторитарных правил и методов управления. В то время как качество услуг, предоставляемых социальными учреждениями, во многом зависит от профессиональной подготовки кадров, в том числе и от профессиональной компетентности руководителя.

Изучение опыта практической деятельности руководителей, опросы выпускников отделения муниципального управления показали, что уровень знаний и умений, сформированность профессиональных компетенций, присущих большинству нынешних руководителей социальных учреждений муниципального уровня, становятся недостаточными для достижения целей, поставленных перед современными социальными учреждениями. Зачастую это приводит к недостаточной результативности управленческой деятельности социальных учреждений. Осуществление социально-экономических и политических реформ в России кардинальным образом изменило смысл и содержание управленческой деятельности в социальной сфере. Именно работникам управления приходится сталкиваться с решением сложных управленческих задач и нести ответственность за принятые решения, за многими из которых стоят человеческие судьбы.

Отсутствие важных компетенций управленца у руководителей социальных учреждений становится проблемой в реализации конкретных программ решения и развития муниципальных социальных учреждений. Рациональное использование руководящего состава в направлении обеспечения качества услуг населению обусловливает необходимость формирования профессиональной управленческой компетентности руководителей социальных учреждений во время их профессиональной подготовки в вузе.

Таким образом, формирование и развитие профессиональной компетентности, руководителей социальных учреждений является актуальной задачей, которую необходимо решать с учетом потребностей управленческой деятельности направленной на развитие социального учреждения, ориентированного на наиболее полное решение типичных проблем населения по месту жительства.

Анализ теоретических источников показал, что в науке освещены различные аспекты проблемы профессиональной компетентности руководителя. В то же время работ, специально посвященных исследованию процесса формирования профессиональной компетентности руководителей социальных учреждений муниципального уровня, недостаточно. Анализ литературы показывает, что в ней недостаточно уделено внимания раскрытию содержания самого понятия профессиональной компетентности руководителя социального учреждения и пути ее формирования у будущих руководителей в вузе.

Теоретико-методологические аспекты формирования профессиональной компетентности нашли отражение в работах А.А. Деркача, Е.А. Климова, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.А. Наперова, И.И. Проданова и др. В трудах Д. Бодди и Р. Пэйтона, Р.Л. Дафта, М. Мескона, М. Альберта и Ф. Хедоури, У.Д.

Дункана, Дж. Равенна раскрываются различные виды компетентностей, в том числе и управленческая. Общеметодологические и теоретические проблемы подготовки кадров в системе высшего образования освещаются в работах С.Я. Батышева, В.А. Полякова, В.А. Сластенина и др. В трудах Н.А. Аминова, А.И. Арнольда, П.Д. Павленка раскрываются также проблемы профессиональной деятельности социальных работников, организации и перспективы развития социальных служб. Отечественные ученые Л.Г. Гуслякова, В.И. Жуков, И.А. Зимняя, Л.В. Мардахаев, Е.И. Холостова, М.В. Фирсов в своих трудах рассматривают проблемы профессиональной подготовки социальных работников.

Различные аспекты деятельности руководителей и подходы к пониманию управленческого процесса, результата управленческого труда представлены в работах У. Брауна, Д. Моутон, А. Файоля, М. Армстронга, З. Виноградовой, И.Галушко, А. Сильченкова, Л. Кириллова, Л. Карташева, А. Петуховой; «компетентности», «управленческой компетентности» - Р. Бояциса, Н. Шродера, Г. Робертса, М. Армстронга, Р. Кантера, Т. Кокерилла.

Понятие «компетентность» имеет сложное, многогранное значение, которое включает в себя профессиональные, социально-педагогические, социально-психологические, правовые и другие аспекты. Анализ научно-педагогической литературы показал, что В.А. Сластенин, А.К. Маркова, А.М. Новиков, Л.И. Кобышева, Н.В. Кузьмина, Г.В. Мухаметзянова, С.Н. Чистякова понимают под компетентностью совокупность способностей, качеств и свойств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности в той или иной сфере. У В.С. Безруковой [1] «компетентность – это владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения», В.А. Деминой [2] - «компетентность – это уровень умений личности, отражающий степень соответствия определенной компетенции и позволяющий действовать конструктивно в изменяющихся социальных условиях».

Н.Г. Рак [6] выделяет два подхода к толкованию компетентности (от лат. Competens - соответствующий, способный): первый – обладание знаниями, позволяющими человеку судить о чем-либо предметно, с учетом различных точек зрения; второй - способности, возможности должностного лица, уровень его квалификации (знания, опыт), позволяющие принимать участие в выработке управленческих решений или решать вопросы, относящиеся к его компетенции.

Компетентность – одна из фундаментальных составляющих деловых качеств специалиста, тем более руководителя. «Профессиональная управленческая компетентность руководителя социального учреждения» определяется через знания, умения, навыки, опыт деятельности и через список компетенций, которыми должен владеть специалист. Компетенция – это не только круг полномочий какого-либо органа или должностного лица, но и круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен [4].

По своей сущности профессиональная компетентность специалиста управления социальной сферы – это способность личности осуществлять управленческую деятельность социально-психологического характера в рамках закона и на основе финансово-экономических расчетов.

Изучение литературы и профессиограммы руководителя муниципальным учреждением позволило выделить следующие ключевые компетенции специалиста управления, составляющие его компетентность:

– **информационно-аналитическая:** способность осуществлять поиск, переработку, систематизацию и обобщение информации, постановка целей и задач, прогнозирование успехов в работе;

– **правовая:** знание законов, указов, подзаконных актов и осуществление деятельности в рамках законодательных норм;

– **социально-психологическая:** способность осуществлять различные виды социальной помощи, готовность эффективно строить взаимодействие с другими людьми, выбор ценностных и смысловых установок для своих действий;

– **финансово-экономическая:** способность осуществлять планово-финансовую и маркетинговую деятельность.

Руководитель социального учреждения, имеющий высшее профессиональное образование – это специалист управления, знающий свое дело на порученном участке и умеющий профессионально реализовывать его на практике.

Наличие высшего специального образования не всегда является гарантией высокого уровня профессионализма руководителя. К нему предъявляются большие требования, которые вытекают из характера профессиональной деятельности: понимать складывающуюся обстановку в учреждении, динамику его развития; цели и задачи своей деятельности на порученном участке; способы и методы их достижения; обладать психолого-педагогической, управленческой и правовой культурой. Правовая культура включает знание законов, норм права, ведомственных и иных нормативных актов, регулирующих деятельность организации.

Управленческая культура проявляется в знании теории организации управления, ее закономерностей, форм и методов управленческой деятельности, проявляемых в практической деятельности руководителя путем реализации следующего:

1) постановка цели;

2) разработка способа ее достижения (концепции деятельности);

3) определение составных элементов управления, включающих возможности ее реализации;

4) формирование организационного проекта (задачи и их соорганизация во времени и пространстве);

5) создание условий для реализации проекта (исполнители, финансы, помещение и техника, их взаимосвязь);

6) реализация системы мероприятий, обеспечивающей достижение конечного результата - получение ресурсов для осуществления следующего цикла;

7) анализ (рефлексия) проведенной деятельности, необходимый для корректировки следующего цикла деятельности.

Одним из перспективных средств формирования профессиональной компетентности руководителя в вузе выступают практико-ориентированные проекты. В целях обеспечения эффективности решения образовательных задач в филиале РГСУ в г. Люберцы разработана и применяется система проектов, в основе которой лежит поэтапная реализация проектов в зависимости от приобретения студентами опыта решения практических задач.

За весь срок обучения в университете студенты выполняют несколько проектных работ разного уровня. Преимущество использования данного подхода очевидно, так как, начиная с первого курса, студенты факультета «социальная работа» определяют круг вопросов, интересный для них, и тщательно их исследуют и изучают. В итоге ко времени окончания вуза у каждого студента накап-

ливается достаточное количество теоретического материала, который подкрепляется практическими знаниями, полученными в ходе прохождения практики. И на последней ступени обучения студент готов к защите дипломного проекта, над которым он поэтапно работал все время обучения в университете.

Основная цель таких проектов – научить студентов работать с огромным потоком информации и адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни. Метод проектов позволяет применять изучаемую теорию на практике для решения конкретных проблем реальной жизни.

В основе учебного проектирования лежит [5] «совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов», творческих по самой сути. Проектная деятельность студентов является одним из важных направлений развивающего, практико-ориентированного обучения, при котором сам студент становится не объектом, а субъектом учебной деятельности, которую он осуществляет самостоятельно.

Проекты формируют у студентов умение прогнозировать способы решения проблемы, развивают критический взгляд на поставленную проблему, в результате чего они приобретают способность быть самостоятельными в мышлении и действиях, вырабатывают коммуникативные и исследовательские навыки. Кроме того, они учатся работать с информацией, формулировать проблемы и находить пути их решения.

Ивонина А.И. [3] утверждает, что на практике активное использование проектной деятельности позволяет создавать устойчивую мотивацию учения, совершенствовать и тренировать мыслительную деятельность личности. Проектная технология обладает огромным научно-методическим потенциалом, способным сделать учебный процесс по социальной работе не только интересным, но и практико-ориентированным.

Проектная деятельность основана на совместном познавательном, исследовательском труде обучающего и обучаемого. Внедрение и активное использование проектной технологии в учебном процессе позволяет переосмыслить цели, содержание, организацию и технологии формирования профессиональной компетентности специалистов социальной работы, что в свою очередь, наилучшим образом отражается на качественной профессиональной подготовке кадров. Практико-ориентированные проекты помогают студентам осваивать механизм управленческой деятельности. В ходе работы над проектами студенты решают реальные, практико-ориентированные задачи. Они анализируют их, учатся ставить цели, проектировать способы их решения посредством управленческой деятельности и на практике добиваться их достижения в отведенных временных рамках.

Характерно, что тематику проектов, выполненных студентами, определяют по заказу социальных учреждений. Это обеспечивает их реальную практическую значимость, способность обеспечить развитие отечественного социального образования, основанного на синтезе потребностей, интересов вузов социального профиля, работодателей, представляющих социальную сферу, ключевых субъектов социальной политики, социального менеджмента и обучаемых.

Работа над проектами предусматривает определенную исследовательскую деятельность студента и их оформление в соответствии с требованиями научной работы. Каждый проект требует его глубокого осмысления, подготовки к презентации и защиты перед своими товарищами, профессорско-преподава-

тельским составом и специалистами. Такая деятельность способствует большей успешности в формировании профессионального мировоззрения, утверждения определенных компетенций будущего специалиста управления.

В научной литературе выделяются критерии, по которым можно оценивать уровень сформированности профессиональной компетентности. В частности, Н.Г. Рак [6] выделяет следующие аспекты, требующие оценки:

1) понимание природы управления, управленческих процессов, знание основных организационных структур, функциональных обязанностей и стиля работы, четкое представление об ответственности специалиста в органах управления, умение распределять ответственность по уровням управления, способность повышать эффективность управления;

2) знание информационной технологии и средств коммуникации, необходимых для управления в той или иной сфере управленческой деятельности, умение письменно и устно выражать свои мысли;

3) способности в управлении людьми, отборе и подготовке специалистов, к лидерству и нормализации групповых и личностных взаимоотношений среди подчиненных;

4) знание особенностей взаимоотношений между организацией и ее партнерами (конкурентами);

5) способность в соответствии с требованиями законов управлять ресурсами организации на порученном участке;

6) способность планировать и прогнозировать собственную деятельность с использованием вычислительной техники;

7) способность к оценке собственной деятельности, умение делать правильные выводы и повышать свою квалификацию, исходя из существующих требований и ожидаемых результатов.

Для успешной профессиональной деятельности недостаточно одной профессиональной компетентности, необходима готовность к ее реализации. Понятие «готовность» не тождественно «компетентности». Готовность – это потенциальное состояние, позволяющее специалисту войти в профессиональное сообщество.

Изложенное свидетельствует о необходимости формирования профессиональной компетентности и готовности ее реализовать у будущего руководителя социального учреждения муниципального уровня уже в студенческие годы. Данный факт требует комплексно подходить к подготовке высококвалифицированных специалистов, и это может способствовать росту качества услуг, оказываемых социальными учреждениями.

Литература

1. Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления.- Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1996. – 94 с.
2. Демин В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды // Мониторинг образовательного процесса. – 2000. - №4. – С.35.
3. Ивонина А.И. Проектная работа на уроках права // Право в школе.- 2005. - № 1. - С. 43.
4. Ключевые компетенции в образовании: их смысл, значение и способы формирования // Директор школы. – 2006. - № 8. - С. 64.
5. Профильное обучение в школе: модели, методы, технологии: Пособ. для руков. образ. учрежд. – М.: Классикс Стиль, 2006. - С. 286-302.
6. Рак Н.Г. Организация, управление и администрирование в социальной работе: Словарь-справочник. В 2-х ч. Ч. II. - М.: Изд-во ФГУ РЦСК, 2006. – С. 79-80.

РАЗДЕЛ IV.
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Булгаков А.В., Аксеновская Л.Н.

МЕЖГРУППОВАЯ АДАПТАЦИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ: ОРДЕРНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье приведено сравнение двух авторских концепций социально-психологического изучения и управления современной российской организацией. Результатом является первое в отечественной социальной психологии сопоставление механизмов и процессов межгрупповой адаптации на боевых кораблях ВМФ РФ и в российских предпринимательских организациях в контексте ордерного понимания организационной культуры.

Ключевые слова: межгрупповая адаптация, психология управления, организационная культура, ордерная концепция организационной культуры, сопряжение теоретических подходов.

Bulgakov A.V., Aksenovskaya L.N.

INTERGROUP ADAPTATION IN ORGANISATION: ORDER ASPECT

Abstract. The author of this article compares two concepts of socio-psychological examination and managing modern Russian organisation on the example of mechanisms and processes in intergroup adaptation on Russian Navy ships and in Russian commerce organisations in the context of order understanding organisational culture.

Key words: Intergroup adaptation, management psychology, organizational culture, the order concept of organizational culture, interface of theoretical approaches.

В течение ряда лет российское государство и общество находятся в процессе глубокой и всесторонней самотрансформации. Этот процесс охватывает все сферы жизнедеятельности социума – политическую, экономическую, военную, культурную и др., а также все его системные уровни, которые в терминах социальной психологии обозначаются как уровни больших групп, малых групп и уровень личности. Любое общество состоит из групп, и каждый человек является членом той или иной группы (социальной, профессиональной, конфессиональной, континентальной и др.), включенной в глобальное сообщество людей - человечество.

В постсовременном мире взаимодействие разного рода групп является движущим механизмом развития всех сфер человеческой деятельности. Особое значение проблема межгруппового взаимодействия приобретает в свете поиска высокого уровня конкурентоспособности российских организаций. В первую очередь такая необходимость возникает среди предпринимательских и военных организаций, ибо экономика и вооруженные силы являются основой силы и независимости любого государства.

Предпринимательские и военные организации, как правило, состоят из совокупности функционально специализированных групп (подразделений), поэтому при обсуждении вопроса повышения эффективности деятельности этих организаций часто на первый план выходит проблема качества взаимодействия их структурных подразделений. Деление организации на структурные единицы по тем или иным основаниям резко увеличивает потенциальную эффективность организации и вместе с тем делает ее сложной противоречивой системой, значительно усложняя задачи управления. Проблема большинства организаций – внутренняя разобщенность, верховенство групповых целей над организационными, преобладание неформальных образцов группового поведения над формально заданными [9]. Сама проблема качества взаимодействия подразделений внутри предпринимательских организаций в менеджменте обозначается как «уровень организационного трения» [8], и решение проблемы видится в минимизации отрицательных эффектов этого «трения». Чем выше уровень «организационного трения», связанный с неэффективным взаимодействием групп (подразделений) внутри организации, тем хуже результаты деятельности организации. В экономической сфере это приводит организацию к банкротству, а в военной – к расформированию.

Социальная психология традиционно занимается изучением процессов межгруппового взаимодействия и, в частности, феномена социально-психологической адаптации групп. **Концепция амбивалентных подходов к изучению и управлению межгрупповой адаптацией А.В. Булгакова (2007)** является новым подходом в данной проблематике. Концепция разработана в ходе теоретического изучения научных источников и экспериментального исследования, проведенного в 2000-2007 годах на выборке 402 групп: 270 групп-категорий, 72 группы-коллектива и 60 групп-команд военных моряков 45 кораблей ВМФ России, морских частях погранвойск ФСБ и внутренних войск МВД РФ. Всего различными методами исследования было охвачено более 2100 военнослужащих [4]. Содержательно концепция межгрупповой адаптации может быть определена как организационно-культурный подход. Данный подход был применен автором не только к исследованию межгрупповой адаптации в военной организации, но и в системе высшего образования [5], в экономике [6].

По нашему мнению, гармонично взаимодополняющей, комплиментарно взглядам А.В. Булгакова является ордерная концепция организационной культуры Л.Н. Аксеновской, разработанная и апробированная на материале бизнес-организаций в рамках отечественной психологии [2;3].

Основными пересекающимися понятиями рассматриваемых концепций являются такие понятия, как «социально-психологическая адаптация», «концептуальная модель межгрупповой адаптации», «организационная культура» и «ордерная модель организационной культуры».

Социально-психологическая межгрупповая адаптация есть процесс приспособления друг к другу групп с определёнными субкультурами, основу которых составляют мотивационные, когнитивные, эмоциональные, поведенческие и интегральные компоненты групповой психологии. Результатом социально-психологической межгрупповой адаптации является удержание либо достижение группами нового социально-психологического статуса, исполнение ими соответствующих совместной деятельности и социально-психологических ролевых функций [4, С. 37].

Параметрами концептуальной модели межгрупповой адаптации являются: субъект процесса межгрупповой адаптации (каждая группа экипажа корабля ВМФ); объект межгрупповой адаптации (другие группы организации: подчинённые группы, группы реального статуса, группа управления организацией, экипаж корабля в целом); к основным понятиям концептуальной модели относятся: «своя группа», «другая группа», социальная межгрупповая адаптация, экологическая межгрупповая адаптация, деятельностная межгрупповая адаптация, ситуация межгрупповой адаптации, а также общие определения межгруппового взаимодействия (процесс непосредственного или опосредованного воздействия групп экипажа корабля друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь), понятие социально-психологической межгрупповой адаптации (см. выше) и перечень основных сфер появления межгрупповой адаптации (социальная, экологическая, деятельностная, социально-психологическая и интегративная сферы) [4, С. 36-45].

Субъектно-адаптационное взаимодействие групп на корабле порождается и проявляет свою социально-психологическую специфику в ходе решения повседневных практических задач жизнедеятельности экипажа боевого корабля. Проблемной областью межгрупповой адаптационной ситуации являются рассогласованное и противоречивое между группами-участниками взаимодействие по целям, мотивам, установкам, потребностям, ценностям, смыслам. «В этом взаимодействии происходит столкновение, прежде всего, различных воль лидеров групп, различных групповых субкультур» [4,С. 37]. Предлагаемым решением проблем межгрупповой адаптации является оптимизация межгрупповой адаптации как технология её социально-психологического сопровождения и тренинг межгрупповой адаптации как ключевой метод данной технологии [4].

В свете нашего интереса к проблеме влияния ментальности российского военного моряка на межгрупповую адаптацию [4, 204] представляется эвристически продуктивным обсудить данную проблему не только на западных моделях организационной культуры, но и отечественных моделях, построенных на эмпирическом материале российских военных и деловых организаций.

Так для исследования межгрупповой адаптации в военно-морской организации А.В. Булгаков (2007) применил авторскую модернизацию модели конкурирующих ценностей К.Куинн и Р.Камерон [7], позволяющей проводить стандартизированные измерения военно-организационной культуры экипажа, субкультур корабельных групп. Данная конструкция имеет два измерения.

Первое измерение отделяет критерии эффективности, которые подчеркивают гибкость, дискретность и динамизм, от критериев, акцентирующих стабильность, порядок и контроль. То есть некоторые организации считаются эффективными, если они склонны к переменам, отличаются адаптивностью и органической цельностью. Другие организации рассматриваются эффективными, если они стабильны, предсказуемы и механически целостны. Континуум этого измерения простирается от организационной многогранности и пластичности, на одном краю, до организационной неколебимости и долговечности – на другом.

Второе измерение отделяет критерии эффективности, которые подчеркивают внутреннюю ориентацию, интеграцию и единство, от критериев, ассоциируемых с внешней ориентацией, дифференциацией и соперничеством. То

есть некоторые организации видятся эффективными, если они обладают характеристиками внутренней гармонии. Суждение об эффективности других соответствует тому, насколько фокус их деятельности настроен на взаимодействие или конкуренцию вне их собственных границ.

Оба измерения образуют четыре квадранта ценностей, каждый из которых представляет собой четко различимый набор индикаторов организационной эффективности. Следует подчеркнуть их противоположность или конкурирующие допущения. Ценности, лежащие на разных краях каждого континуума, отвергают друг друга, т. е. гибкость противостоит стабильности, внутренняя ориентация – внешней направленности. В результате оба измерения формируют квадранты, отрицающие один другой и конкурируют друг с другом по диагонали. В таблице 1 представлены конкурирующие ценности лидерства, эффективности и организационной теории в модели Р.Кунн и К.Камерон (2001)

Таблица1

Конкурирующие ценности лидерства, эффективности
и организационной теории в модели Р.Кунн и К.Камерон (2001)

Тип культуры:	**КЛАН**	**АДХОКРАТИЯ**
Тип лидера:	единомышленник, воспитатель, родитель	новатор, предприниматель, провидец
Критерии эффективности:	Сплоченность, моральный климат, развитие человеческих ресурсов	результат на передовом рубеже, творчество, рост
Теория участия менеджмента:	укрепляет преданность делу	новаторство вынашивает новые ресурсы
Тип культуры:	**ИЕРАРХИЯ**	**РЫНОК**
Тип лидера:	координатор, наставник, организатор	жесткий контролер (часто – надсмотрщик), соперник, производитель
Критерии эффективности:	рентабельность, своевременность, отлаженное функционирование	рыночная доля, достижение цели, поражение конкурентов
Теория участия менеджмента:	контроль способствует рентабельности	конкуренция способствует продуктивности

Проведенная А.В. Булгаковым на примере экипажа боевого корабля ВМФ России модернизация данной концепции позволила определить следующие характеристики военно-организационной культуры.

Культура порядка. Нормативная (уставная) военная организационная культура. Совместная деятельность групп экипажа корабля четко формализована и структурирована. Корабельный устав, корабельные правила и инструкции управляют всем. Командиры корабля и подразделений, исходя из этого, стремятся рационально организовывать корабельную службу. Деятельность экипажа поддерживается за счет плановости, выполнения многообразных формальных правил флотской службы, четкого и однозначного выполнения требований вышестоящего командования. Главная цель организации – обеспечение стабильности выполнения поставленных задач боевой готовности. Успех определяется в терминах надежности, четкости выполнения планов боевой подготовки и других поставленных перед кораблем задач. Затраты на их выполнения не учитываются. Управление экипажем корабля нацелено на обеспечение

долгосрочной предсказуемости карьеры каждого офицера и мичмана, рационального использования военнослужащих по призыву.

Культура отношений. Военные организации похожи на большие семьи. Командование корабля, командиры подразделений оцениваются как «отцы-командиры», независимо от возраста. Взаимоотношения в воинском коллективе характеризуются понятиями дружбы, флотского товарищества и братства. Основа военно-морской организации – ее традиции. Члены экипажа преданы своему кораблю. Отношение к нему подчас носит романтический оттенок: «Экипаж – одна семья». Экипаж помнит и ценит своих членов, офицеры и мичманы поддерживают друг друга при продвижении по карьерной лестнице, в сложных ситуациях жизненного пути. Матросы и старшины по призыву остаются в товарищеских отношениях между собой даже после завершения службы на флоте. Военно-морская организация несет ответственность за своих членов. В экипаже корабля придается высокое значение степени сплоченности коллективов и социально-психологическому климату. Успешность экипажа определяется в терминах заботы о военных моряках. В экипаже поощряется взаимопомощь, взаимоподдержка, бесконфликтное решение всех вопросов жизнедеятельности.

Культура дела (результата). Экипаж корабля ориентирован на высокие результаты выполнения поставленной задачи (очень часто – любой ценой). Члены экипажа всех категорий и подразделений целеустремленны и соперничают между собой. Командование корабля жестко соревнуется (конкурирует) как с руководителями других кораблей, так и между собой. В своих решениях они тверды и требовательны к подчиненным. Таким образом, командиры всех уровней строят и реализуют свою карьерную линию. Экипаж корабля связывает воедино стремление побеждать других любой ценой. Успешность совместной деятельности определяется умением не только выполнять поставленные задачи традиционными, уставными средствами, но и с помощью ресурсов из других сфер деятельности (например, личное знакомство в поиске служебной информации, шефские связи по привлечению материальных средств и т.д.). Лидером в военной организации становится строгий в отношениях, целеустремленный в реализации карьеры, компетентный специалист со связями в других областях жизнедеятельности. Стиль военной организации – жестко проводимая линия на выполнение задачи любой ценой, быть всегда первым.

Культура творчества. Совместная деятельность групп в военной организации носит творческий, инновационный характер. Члены группы могут пойти на риск ради достижения высоких результатов. Командиры считаются новаторами в организации военно-морской службы. Военную организацию объединяет преданность экспериментированию, творчеству и новаторству. В воинских коллективах подчеркивается необходимость деятельности на самом высоком уровне современных достижений науки и практики. Успех экипажа корабля, подразделения означает выполнение поставленной задачи «оптимально», «красиво», «не как все». При появлении в дальнейшем задач подобного типа только данный корабль, подразделение может выполнить их. Для экипажа, группы важно быть первым в своей сфере деятельности. Военная организация поощряет личную инициативу, творчество, стремление к личностному росту.

Таблица 2

Соотношение типов образовательной среды, стилей ситуационного руководства и типов организационной культуры

Воспитывающая среда по Я. Корчаку	Образовательная среда по В.А. Ясвину	Стили ситуационного руководства по П. Херси и К. Бланшара	Военно-организационная культура по А.В. Булгакову
Внешнего лоска и карьеры	Карьерная	Убеждающий стиль – руководство путем «продажи идей»	Культура дела (результата)
Догматическая	Догматическая	Инструктирующий стиль – руководство путем приказа и контроля	Культура порядка
Безмятежного потребления	Безмятежная	Делегирующий стиль – руководство путем передачи полномочий	Культура отношений
Идейная	Творческая	Поощряющий стиль – руководство путем мотивирования и вовлечения	Культура творчества

Дальнейшие исследования А.В. Булгакова [5;6] позволяют рассматривать данные типы организационной культуры применительно и к образовательной среде на локальном уровне. «Культура дела» соответствует «карьерной» среде, «культура порядка» - «догматической», «культура отношений» - «безмятежной» среде, а «культура творчества» - «творческой» среде на уровне отдельного учебного заведения, или на локальном уровне. Итоги сравнительного анализа образовательных сред, выделенных Корчаком и Ясвиным, стилей руководства П.Херси и К. Бланшара, а также типов корпоративной культуры по А.В. Булгакову, представлены в сводной таблице 2.

В разработанном Л.Н. Аксеновской **ордерном подходе к изучению организационной культуры** [2;3] она понимается как система порядка организационно-управленческих взаимодействий, конституируемых и регулируемых системами этических смыслов участников взаимодействия. В ордерной модели организационной культуры, полученной эмпирическим путем на материале работы с 46-ю российскими деловыми организациями в период с 1992 по 2007 год, моделеобразующим параметром явилось управленческое взаимодействие.

Были выделены три базовых модели управленческого взаимодействия, получивших метафорическую репрезентацию: «родительская», «командирская», «пастырская». Каждая из моделей управленческого взаимодействия порождает организационную культуру особого типа («семья», «армия», «церковь»). Оказалось возможным выявить и соответствующую функциональную спецификацию различных типов лидеров («родитель», «командир», «пастырь»). Показано, что конкретный функциональный тип лидера инициирует характерную для него модель управленческого взаимодействия, что и приводит к формированию соответствующего типа организационной культуры (например, лидер – «родитель» инициирует «родительский» тип управленческого

взаимодействия и формирует организационную культуру типа «семья»).

Организационная культура как целостный социально-психологический порядок (ордер) в своём развитом виде содержит все три вышеназванные характеристики или аспекта (субордера) – «семейный», «армейский», «церковный». Вместе с тем в процессе формирования организационной культуры может быть более развит и более заметен какой-либо один из трёх основных субордеров.

В «семейной» культуре главной ценностью является человек. Сотрудника принимают в организацию как младшего члена в семью. Его учат, воспитывают, терпимо относятся к его ошибкам и если он уходит из организации, то его возвращение назад всегда приветствуется.

В «армейской» культуре деловых организаций главной ценностью является результат деятельности. Человек рассматривается как важный, но всё-таки ресурс, средство для достижения поставленной цели. В организации доминируют функциональные отношения, ошибки строго наказываются. Ушедший из организации человек воспринимается как «дезертир» либо «предатель» и обратно не принимается.

В «церковной» культуре деловых организаций главной ценностью является идея, вокруг которой лидер собирает последователей, «верующих» в эту идею. Отношение к людям в организации определяется через степень приверженности каждого из них этой идее. «Церковная» культура совмещает в себе характеристики «семейной» и «армейской» культур.

Достаточно легко идентифицируемые социальные формы организационной культуры являются в терминологии К. Уилбера «поверхностью» культуры [13]. Её «глубина» связана с подсистемой этических смыслов смысловой системы личности лидера и группы, которая конституирует и регулирует взаимодействие в организации.

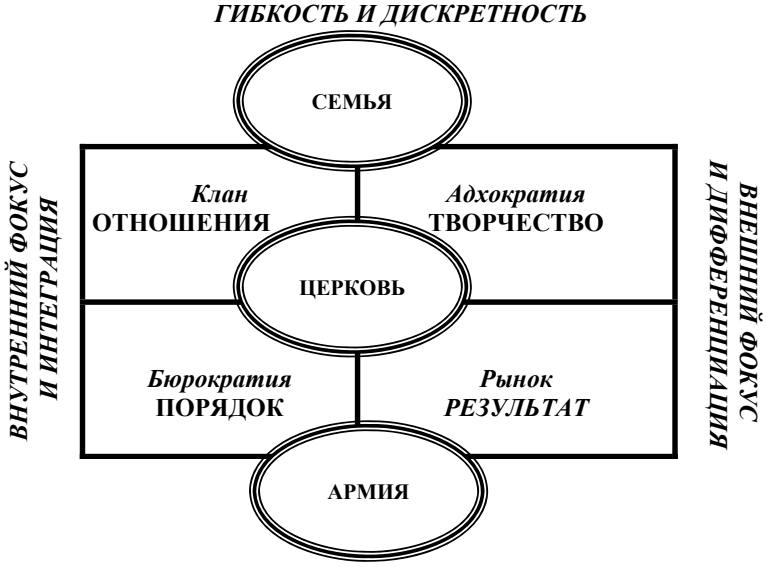


Рис. 1. Взаимосвязь двух теоретических моделей организационной культуры: рамочной конструкции конкурирующих ценностей Р.Кунн и К.Камерон (2001) в адаптации А.В.Булгакова (2006) и ордерной модели организационной культуры Л.Н. Аксеновской (2005)

Л.Н. Аксеновской выделены базовые этические смыслы (жизнь-смерть, сотрудничество-борьба, улучшение-ухудшение, ответственность-безответственность) и функциональные этические смыслы (смысл жизни «родителя» - забота о «семье», смысл жизни «командира» - забота о «победе» и смысл жизни «пастыря» - забота о «праведности» как соответствии жизни декларируемому идеалу). Этическое в ордерном подходе понимается когнитивистски как сортировка информации по критерию «хорошо-плохо». Из этого, в частности, следует объяснение целого ряда проблем управленческого взаимодействия: то, что «хорошо» с точки зрения «командира, может быть «плохо» с точки зрения «родителя» (на уровне целей, ценностей, способов и правил). Есть основания предполагать, что психокультурные особенности российских менеджеров, зафиксированные в ордерной модели организационной культуры, имеют прямую связь с базовыми характеристиками российской ментальности и психологии, а следовательно, могут быть идентифицированы в моделях взаимодействия на боевых кораблях ВМФ.

Таким образом, соотношение, взаимосвязь двух теоретических моделей организационной культуры: рамочной конструкции конкурирующих ценностей Р.Кунн и К.Камерон (2001) в адаптации А.В.Булгакова (2006) и ордерной модели организационной культуры Л.Н. Аксеновской (2005) можно графически представить следующим образом (см. рис. 1) – провести сопоставление военной и предпринимательской организаций.

Боевой корабль и компания. Военные и предпринимательские организации часто сравнивают друг с другом. И это не случайно, ибо, как считают исследователи, у войны и у торговли общее происхождение: торговый обмен изначально был частью бескровных агрессивных действий с «чужими» племенами и их представителями и не применялся внутри «своего» сообщества [9, 272].

Предпринимательские организации часто описывают условия своей деятельности как «экономическую войну», и метафора войны помогает им структурировать не только реальность, но и использовать опыт военных организаций для повышения результативности и эффективности своей деятельности. Опыт военных специалистов, полученный во время службы в вооруженных силах экономически развитых стран, находит активное применение в бизнес-организациях и на рынке бизнес-идей в виде книгопечатной продукции. Так, только один список успешных бизнес-лидеров, в прошлом бывших морскими пехотинцами США, включает в себя 43 фамилии и среди них – фамилия Р. Лутца, президента Chrysler Corporation [8].

Большой резонанс в мировом менеджменте вызвала книга командира ракетного миноносца Benfold ВМС США М.Абрашоффа [1], где большое внимание уделено психологическим аспектам управления экипажем боевого корабля. Поскольку один из соавторов данной статьи также имеет значительный опыт службы в ВМФ России (Булгаков А.В. – капитан 1-го ранга запаса), мы располагаем возможностью использовать эвристический потенциал работы с проблемами межгрупповой организации, полученный на боевых кораблях, для поиска эффективных решений аналогичных задач в бизнес-организациях.

Прежде всего, обратимся к сравнению структурного строения корабля и предпринимательской организации. В структурной схеме экипажа корабля ВМФ [4, С. 9] представлены два основных уровня и три основных общности военных моряков.

1-й уровень – прикомандированные подразделения (связи, авиации, морской пехоты, разведки и др.) и группа командования, руководителей и специалистов вышестоящих штабов;

2-ой уровень представлен тремя основными военными общностями военных моряков: а) общности – категории военнослужащих (группа офицеров, группа мичманов, группа контрактников, группа старшин, группа матросов); б) общности – воинские коллективы (боевые части, службы; боевые смены); в) общности – команды (ГКП – главный командный пункт; ПЭЖ – пост энергетики и живучести; боевые пункты, посты и посты управления подразделениями).

Рис. 1.1. Возможные варианты межгруппового взаимодействия, в которых возможен межгрупповой адаптационный процесс групп друг к другу на примере надводного корабля ВМФ.

Примечание: все варианты межгруппового взаимодействия из-за их многообразия на рисунке не показаны

В процессе деятельности по выполнению учебных и боевых задач, а также жизнедеятельности экипажа в целом, межгрупповая адаптация возникает между всеми вышеназванными группами. Каждая из этих групп имеет характерную субкультуру, собственную целевую, ценностную и смысловую систему

и набор специфических способов (стратегий) межгрупповой адаптации.

В той или иной степени структура предпринимательской организации может быть соотнесена со структурой боевого корабля. Особенно оправданно это сопоставление в случаях, когда речь идёт о достаточно развитой предпринимательской организации, которую можно уподобить если не «военно-морским силам», то «корабельному соединению, например, дивизии», состоящему из нескольких организаций (компаний, филиалов и т.п.), т.е. «кораблей». Тогда, рассматривая отдельно, например, филиал – «боевой корабль», мы сможем выделить «прикомандированные подразделения» и «руководителей и специалистов вышестоящих штабов» на 1-ом уровне групповой конфигурации филиала, а также группы – категории сотрудников (руководители, заместители, руководители подразделений, руководители смен и исполнители), группы – коллективы (персонал служб, подразделений, смен), группы-команды (диспетчерские пункты, дежурные бригады и т.п.).

Как и в случае с военной организацией, способность к результативному и эффективному решению поставленных перед организацией задач определяется степенью адаптированности групп друг к другу, тем, что выражается, как правило, через такие характеристики, как «социально-психологическая совместимость» (В.Е.Семенов), «гармония контрастирующих культурных текстов» (С.С.Аверинцев), отсутствие «культурной пропасти» (К. Уилбер), а на языке менеджеров – сработанностью и взаимопониманием, снимающими проблему внутриорганизационного «трения» (Т. Питерс).

Обсуждая вопрос наиболее эффективной организационной структуры для бизнеса в эпоху «экономики знаний», японские авторы И. Нонака и Х. Такеучи [11] сформулировали свое предложение такой структуры (гипертекст-организация), опираясь на опыт вооруженных сил США. В мирное время – это бюрократическая структура, а в военное – переориентированная на использование специальных групп. Японские авторы проанализировали причины проигранных японской армией и флотом сражений Второй мировой войны и пришли выводу, что японских военных подвела стратегия совершенствования в методах, которые позволили добиться успеха в войнах с царской Россией, китайской и британо-индийскими армиями (для флота – это: ставка на морской бой, силу отдельных кораблей, артиллерию и т.п.). США применили новую технику боя, построенную на взаимодействии наземных, морских и воздушных сил – и победили. В данном случае межгрупповая адаптация оказалась фактором, влияющим на успешность боевых операций на более высоком уровне – уровне взаимодействия групп различных видов вооруженных сил конкретного государства.

Мы не обсуждаем здесь многочисленные известные примеры как армий, так и бизнес-организаций разных стран, когда нерешенные проблемы межгрупповой адаптации на любом системном уровне организаций приводили эти организации к поражениям и трагедиям. Все социально-психологические технологии, позволяющие успешно решать проблемы межгрупповой адаптации, одинаково значимы и для военных и для предпринимательских организаций.

Ордерный аспект межгрупповой адаптации. Ордерное понимание организационной культуры и связанной с последней проблемы межгрупповой адаптации исходит из представления о том, что источником культуры в организации

является ее лидер. Культуротворческая функция лидера организации реализуется в формулировании для последователей ответов на вопросы: «кто мы?», «что мы делаем и для чего/кого?» и «как мы это делаем?». Трехаспектность организационной культуры «резонирует» с трехаспектностью лидерской психологии, которая в развитом и сбалансированном состоянии должна включать в себя функциональные характеристики «родителя», «командира» и «пастыря». Кроме того, в ордерном представлении используется представление об уровнях развития каждой из трех функциональных способностей лидера. Это означает, что мы можем диагностировать состояние так называемой «культуры себя» лидера организации по таким параметрам, как: а) выраженность каждого из трёх аспектов лидерской психологии и б) уровень развития лидерской психологии. В результате мы получаем не просто данные о, например, ярко выраженной функциональной способности «родитель», но и уровневую характеристику развития этой способности (низкую, среднюю, высокую). Важно отметить, что уровневые показатели имеют не количественную, а качественную репрезентацию, что позволяет говорить о качественных характеристиках лидера – «родителя», а в дальнейшем – качественном состоянии формируемой организационной культуры («семьи»). Это качество может быть как высоким, так и низким, точно так же, как и реальные родители бывают хорошими и плохими.

Выявленные характеристики личности лидера и особенности практикуемой им модели управленческого взаимодействия позволяют выделить и отдельно рассмотреть те социально-психологические спецификации лидера, которые определяют параметры его адаптационных возможностей и стиль, в котором лидер будет реализовывать имеющиеся в его распоряжении стратегии адаптации.

Субкультура лидера организации на следующем ее системном уровне ассимилируется членами управленческой команды и становится субкультурой управленческой команды. Она включает в себя демонстрируемые лидером представления о смысле, целях и способах межгрупповой адаптации. В случае «нормального» прохождения «культурного сигнала» сверху вниз мы обнаруживаем единство понимания и поведения членов управленческой команды (руководителей) в отношении задачи межгрупповой адаптации. Если «культурный сигнал» не был воспринят, неправильно интерпретирован или проигнорирован, руководители в возглавляемых ими группах будут использовать несходные, иногда – прямо противоположные подходы к межгрупповой адаптации. Тогда возможны разные, описанные А.В. Булгаковым [4], типы и проявления деструктивного межгруппового взаимодействия. Таким образом, область принципиальных решений проблемы межгрупповой адаптации находится в управляющей подсистеме организационной системы.

С содержательной точки зрения следует отметить весьма *важное различие между военными и бизнес-организациями*: в военной организации сегодня основной состав – призывники в возрасте 18-20 лет, как правило, без профессионального опыта и навыков, а военнослужащие-контрактники составляют меньшую часть. В бизнес-организации весь персонал – «контрактники» различного возраста, широкого спектра опыта профессионального, межличностного и межгруппового взаимодействия. Это накладывает существенные ограничения на использование в бизнес-организациях, по сравнению с воен-

ными, жестких по регламенту, нередко принудительных методов управления межгрупповым взаимодействием. Известно, что и в военной организации считается непродуктивным применение «приказов, которые не обсуждаются» в области регулирования человеческих взаимоотношений. Понятые и понятные приказы выполняются мотивированее и точнее. Для наемного персонала предпринимательских организаций вопрос взаимопонимания оказывается решающим. Но взаимопонимание есть результат усилий и времени, диалога, а не монолога.

Если игнорируется глубина содержания групповых субкультур, если предпринимается попытка запретить, отменить, игнорировать ее приказом, то достигнутый таким образом эффект беспроблемности на практике явится своего рода иллюзией, нерефлексируемым уходом от решения насущных вопросов организации, «потемкинской деревней», которая рухнет при первом соприкосновении с реальностью. С другой стороны, нельзя не замечать усиление явно выраженного экономического, правового, а зачастую – и физического насилия над персоналом в современных российских организациях. Системой стало массовое использование нелегальной, а поэтому бесправной и безропотной рабочей силы, особенно в строительстве, торговле. Жесткие, не соответствующие российской ментальности, взаимоотношения работодателя и сотрудников в совместных с иностранным бизнесом предприятиях становятся нормой. Все это требует постоянного и внимательного мониторинга, предполагающего реальные научно обоснованные управленческие действия.

Выводы. Проблема межгрупповой адаптации является важной темой многих социально-психологических дисциплин и исследовательских направлений, включая организационно-культурные исследования. Особый интерес для ордерного подхода к изучению организационной культуры представляет исследовательский материал, полученный в военных организациях, условия деятельности которых сопоставимы с деятельностью предпринимательских организаций – участниц «экономических войн».

Ордерный подход к изучению организационной культуры может плодотворно использовать существующие отечественные исследования в области межгрупповой адаптации и, в частности, учитывать в своих построениях концептуальную модель межгрупповой адаптации А.В. Булгакова. Концепции авторов статьи носят во многом взаимодополняющий, комплементарный характер. В прикладном плане предлагаемая Л.Н. Аксеновской методика измерения культуры может оптимизировать процедуру изучения межгрупповых адаптационных процессов в любой организации. В теоретическом плане ордерный подход к изучению организационной культуры позволяет в большей степени сфокусироваться на лидере бизнес-организации, привлечь его внимание к проблемам эффективного использования имеющихся человеческих ресурсов. И, что немаловажно, ордерный подход позволяет не только изучить, но и мобилизовать имеющиеся возможности для решения возникших вопросов взаимодействия внутри и вне организации с предлагаемых авторами статьи позиций.

Литература

1. Абрашофф М. Это ваш корабль. Техника менеджмента от лучшего корабля ВМС США. – СПб.: Питер, 2004. – 192 с.

2. Аксеновская Л.Н. Ордерная концепция организационной культуры: вопросы методологии. – Саратов: изд-во Сарат. Ун-та, 2005. – 348 с.
3. Аксеновская Л.Н. Ордерная модель организационной культуры. – М.: Академический проект, 2007. – 303 с.
4. Булгаков А.В. Психологическая теория и практика межгрупповой адаптации. Монография. – М.: изд-во МГОУ, 2006. – 228 с.
5. Булгаков А.В. Психологические особенности межгрупповой адаптации преподавателей и студентов в вузе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2007. №3. С. 71-84.
6. Булгаков А.В. Психология межгрупповой адаптации. Учебное пособие. – М.: изд-во МГОУ, 2008. – 230 с.
7. Камерон К., Р. Куинн. Диагностика и изменение организационной культуры / Пер. с англ, под ред. И. В. Андреевой. – СПб: Питер, 2001. (Серия «Теория и практика менеджмента»).
8. Каррисон Д., Уэлш Р. Всегда верен! Управленческие секреты самой эффективной организации в мире: как подбирать и готовить успешных сотрудников, используя опыт морской пехоты США. – М.: Добрая книга, 2006. – 320 с.
9. Козловски П. Принципы этической экономии. – СПб.: Экономическая школа, 1999. – 344 с.
10. Колебцева О.Н. Регулирование межгрупповых отношений в организации: дисс.... канд. психол. наук. – М.: Государственный университет управления, 2006. – 178 с.
11. Нонаки М., Такеучи Х. Компания – создатель знания. Зарождения и развития инноваций в японских фирмах. – М.: Олимп-Бизнес, 2003. – 384 с.
12. Питерс. Т. Представьте себе! – СПб.: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2004. – 352 с.
13. Уилбер К. Краткая история всего. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 476 с.

Власов П.К.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЗАМЫСЛА ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Сравнив данные всех трех этапов, мы обнаружили основные тенденции в онтологии замысла – с ростом социализации отношений предпринимателей с рынком уменьшается количество аспектов в замысле. Структура замысла становится более концентрированной (свернутой на уровне значений ключевых слов). Это имеет особое значение для разработки методов и технологий изменения организаций.

Ключевые слова: организационная психология, диагностика организации, технологии изменения организационной культуры, стиль организации, ролевая структура организации.

Vlasov P.K.

TRANSFORMATIONAL OF ORGANIZATIONAL VISION

Abstract. Comparing the data of tree research stage we found the main tendencies on vision ontology – when socialization of entrepreneurs relationships with market increases, quantity of aspects in vision decreases. Structure of vision becomes more concentrated (on the level of key words). It is particular important for elaboration the methods and technology of organizational changes.

Keywords: organizational psychology, diagnosis, organization, technology changes in organizational culture, style, organization, role structure of the organization.

Постановка проблемы. На этапе замысла интенциональность системы потребностей задает системообразующий вектор – направление проектирования организации, что проявляется на протяжении всего жизненного цикла как определенный организационный стиль. Очевидно, что эта система потребностей стимулирует активность, выраженную в *инициативе*, для ориентации в определенном сегменте окружающей среды (способах ориентации, осознании, направленности в построении идей, а затем проектировании будущей организации).

Аргументом в пользу выбора категории «человек-*инициатор*» являются сами условия переходной среды. В переходной среде инициатор и замысел имеют значительно большее влияние на проектирование организаций, чем среда. Замысел упорядочивает внешнюю среду, привносит в нее определенный смысл и посредством этого создает свою собственную среду – благоприятные условия для создания организаций. В стандартах сформированных рынков возможности индивидуальных отличий инициаторов определять судьбу организации востребованы в значительно меньшем диапазоне изменчивости среды, чем в нашей стране.

Таким образом, инициатор в процессе реализации замысла создает свою собственную реальность. Под этим буквально подразумевается то, что люди *делают* идеи реальными. В этом смысле фраза “верить – значит видеть” является больше, чем игрой слов, она описывает часть механизма, когда разворачиваются организующие процессы и создают свое собственное окружение. Ведь значительное число инициированных окружений, которые ассоциируются с организациями, состоят из личных идей, которые расширены вовне, перенесены и повторно обнаружены инициаторами как опыт и знание.

В том-то и дело, что эта область психического и обусловливает структуру замысла. Вот с определением структуры этой самой системы предпочтений и начинаются основные трудности (поскольку здесь сразу вырисовываются потребности, ценности, интенции, мотивы и многое другое слабо структурированное множество категорий и классификаций в научной литературе).

В связи с этим мы предложили свести систему предпочтений к трем основным группам, которые мы представили для ценностей – это ценности взаимодействия, самоценности ценности собственного "Я" и ценности среды, и используем эту типологию применительно к анализу структуры замысла.

В результате наших рассуждений становится очевидно, что инициатор должен иметь *готовность* к тому, чтобы создать замысел, которая выражается в том, что он может распознать условия среды как благоприятные. Субъективная готовность и объективные условия вместе образуют возможность. Взаимопроникая друг в друга, эти компоненты образуют морфологию замысла – элементы плюс структура связей между ними. Готовность инициатора основана на самоценностях, т.е. ее качество фактически зависит от уровня личностного роста, который опосредует уровень осознания своей собственной системы предпочтений (потребностей). Ценности среды задают концепцию среды. В результате возникают ценности взаимодействия, которые стимулируют создание замысла. Таким образом, готовность к созданию организации представляет собой способность так связать и осуществить дела и ситуации, чтобы они подчинились единому замыслу, сконцентрировались на главном направлении, т.е. придать им определенный и желательный ход (К. А. Абульханова-Славская).

Стремление всесторонне обеспечивать надежное воплощение замысла при объективной неопределенности, а значит, неуправляемости и независимости качеств внеорганизационной среды от реактивных возможностей инициатора, актуализирует систему компенсаторных свойств. Эти компенсаторные свойства образуют *психическую систему*, которая имеет свою собственную цель (системообразующий фактор), иерархически организованную структуру (содержание) и обусловленные ею процессуальные характеристики взаимодействия (форма). В общем смысле, целью такой системы может являться максимизирующее собственные ресурсы человека и, таким образом, максимизирующее собственную энергию системы (Л.С. Понтрягин) взаимодействие человека с окружающей средой или, в частном случае, многоуровневая адаптация среды (В.Ф. Венда). Конкретным проявлением этой цели может служить определение человеком своего "места" в пространстве (Дж. Гибсон).

Если трактовать понятие "пространство" несколько шире, а именно как физическое, социальное, временное, энергетическое, информационное и, в нашем случае, социально-экономическое, то можно предположить, что психическая система компенсаторных свойств позволяет инициатору определять свое "место" (например, степень активности, объем информации, время, социальную роль и т.д.) в энтропийной ситуации проектирования организации адекватно параметрам замысла. Для номинации этого процесса мы предложили такой термин, как «местоопределение» – способность человека определять свои самоценности в контексте различных ситуаций и задавать, таким образом, координаты для самоанализа, коррекции и действий.

Важную роль в создании замысла организации играют такие ресурсы, как знания инициатора (включая способности и навыки) и особенно – способ произ-

водства этих знаний в ситуации неопределенности. Потребности и знания о ресурсах, которые могут понадобиться, образуют морфологию замысла, отвечая на вопрос "что?". А ценности позволяют ответить на вопрос "зачем?", т.е. оценить потребности, знания и усилия, которые необходимо затратить на производство замысла. Соотносительная оценка объекта как важного побуждает к действию. Таким способом образуется "когнитивно – ценностно – действенный" паттерн, который и инициирует организационную деятельность, т.е. создает ценность взаимодействия, а в нашем случае – проектирования организации.

Еще раз подчеркнем: замысел – это начальная стадия формирования концепции, а затем – проекта организации, который в окончательном варианте количественно формализован, экспериментально или статистически аргументирован, структурирован в соответствии с основными специализациями в деятельности, технологически и нормативно сориентирован на производство и экспорт продукта и коммуникативно интегрирован во все сопутствующие процессы жизнедеятельности. Это значит, что замысел и проект – это два крайних полюса шкалы, характеризующей степень объективации этого психического конструкта. В процессе формализации замысла тематические аспекты, соответственно, будут преобразовываться в концепты.

В обширном обзоре научных публикаций по теме мы не обнаружили экспериментальных исследований концепций организации и тем более – ее замысла. Причиной этому являются, как минимум, несколько существенных барьеров для экспериментального анализа: неструктурированность замысла, высокие требования к доверительности, ограничение выборки для исследования и сложности с методическим инструментарием.

По идее, замысел организации должен включать самоценности, ценности среды и ценности процесса взаимодействия. Эти ценности инициаторов могут быть распределены подобно структуре для концепций уже действующих организаций, где основными тематическими блоками должны быть следующие: *продукт, технология производства, персонал, клиент, внешняя среда, культура и структура организации, партнеры, конкуренты, технологии продаж* и т.д. В качестве объекта исследования была выбрана такая группа организаций, которые находятся в ординарных условиях переходной среды и поэтому вынуждены удовлетворять всем обязательным требованиям. Эти организации подобны открытым системам в большей степени, чем все остальные, и, таким образом, определяют готовность нашего общества преодолевать экономические проблемы.

Исследование морфологии замысла организации проходило в 3 этапа в период с 1999 по 2007 год, в общей сложности в нем приняли участие 75 инициаторов создания организаций (13, 11 и 51 человек соответственно). Первый этап исследования был посвящен анализу морфологии замысла, второй – сравнительный этап (мы стремились сравнить 2 выборки топ-менеджероов и инициаторов-собственников, чтобы выявить значимые отличия в морфологии замысла, которые обусловлены выборкой), а третий – позволил проследить тенденции в онтологии замысла.

Выборки были идентичны по содержанию – это инициаторы, которые одновременно выполняют функцию руководителя. Средний возраст выборки – 36,7 лет. Все респонденты имели высшее образование. Сфера деятельности – производство, оптовое и розничное обслуживание клиентов.

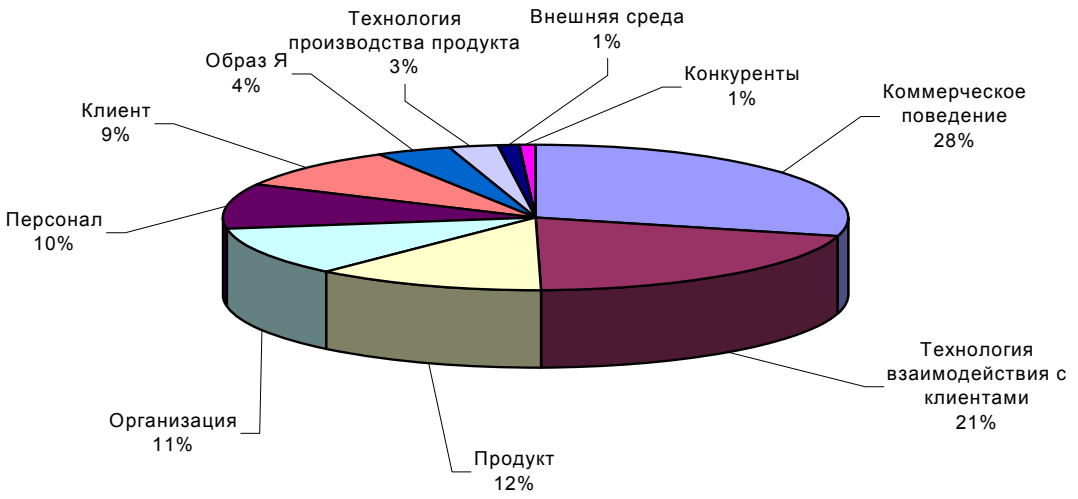
Цели исследования. Мы стремились проследить трансформацию развития замысла и социализацию отношений инициаторов в результате взаимодействия с внешней средой.

Методы исследования. В качестве концептуальной основы для разработки метода исследования мы приняли метод глубинного интервью *В. В. Знакова* **[1]**, который он разработал для исследования процесса формирования различных типов понимания категории "правда". Мы модифицировали структуру применительно к целям исследования и получили опросник из 5 структурных блоков, который содержал 45 вопросов. Для интервью мы выбрали общую тему *коммерческого поведения*, чтобы не ограничивать возможности респондентов наполнять содержание собственными тематическими аспектами и значениями.

Результаты и обсуждение. Методом актуального членения предложения мы выделили основные темы высказываний. "Психологические подлежащие" позволили нам определить сначала ключевые слова, а затем тематические аспекты. А "психологические сказуемые" в дальнейшем помогли определить значения этих аспектов, уточнив их семантические атрибуты.

В результате процедуры обобщения мы получили полный тематический тезаурус из 13 аспектов. Аспекты имеют различный вес в структуре замысла и отличаются по смысловой насыщенности (количеству ключевых слов, включенных в данный аспект). Наименее насыщенным является аспект "место продажи" – его составляет одно ключевое слово, наиболее насыщенные аспекты есть "организация" и "коммерческое поведение": порядка 50 слов входит в состав этих аспектов. Наиболее частотными ключевыми понятиями являются: "изменения", "исследование", "состояние дел", "ограничения", "проблемные области". Это говорит о том, что инициаторы находятся в состоянии ориентации и испытывают неудовлетворенность настоящим состоянием, что является стимулом к изменениям. Для третьей выборки процедура обработки была идентична, однако в результате обобщения мы получили не 13, а, в отличие от предыдущих случаев, 10 тематических аспектов.

Рисунок 1. Структура замысла организации (3 выборка)



Сравнив данные всех трех этапов, мы обнаружили основные тенденции в онтологии замысла:

– *тенденции в морфологии*

1. Первые 6 аспектов замысла являются базовыми – “коммерческое поведение”, “организация”, “технология взаимодействия с клиентами”, “продукт”, “клиенты” и “персонал”. Они присутствуют у каждого инициатора во всех выборках вне зависимости от уровня развития и этапа жизненного цикла организации.

2. Структура замысла организации состоит из тех же тематических аспектов, за исключением “поставщиков”, “имиджа”, “места продажи”. Следовательно, с ростом социализации инициаторов в структуре замысла отпадают фоновые аспекты.

3. В третьей выборке по отношению к первым двум мы обнаружили изменения:

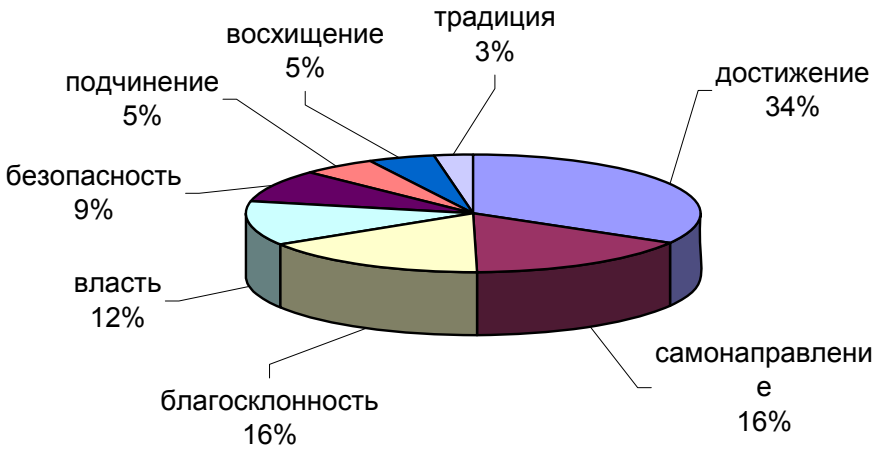
– в *весе* тематических аспектов, а именно “организации” (20,35%, 10,0%, 10,9% – для первой, второй и третьей выборки соответственно); “персонал” (5,42%, 11,95% и 9,9%) и “образа Я” (2,39%, 4,52% и 4,0% соответственно). Следовательно, наблюдается рост и стабилизация самоценности инициатора, пересмотр собственного влияния на бизнес и организацию.

– в *смысловой насыщенности* (количестве ключевых слов, включенных в аспект). Так, аспекты “коммерческое поведение” и “технология взаимодействия с клиентами” содержат порядка 50 слов у первой выборки, 45 – у второй и 20 ключевых слов – у третьей выборки. Следовательно, мы обнаружили явное смещение семантики значений основных аспектов замысла, изменение в сторону свертки и структурирования. Это позволяет построить более эффективную когнитивную схему проекта.

– *тенденции в интенциях*

Как и для первых двух выборок, мы провели интент-анализ (структура ценностей *М. Росса, С. Шварца, С. Суркиса)* и обнаружили изменение интенций, лежащих в основе замысла (см. рис. 2).

Рисунок 2 Ценности, лежащие в основе замысла организации (3 выборка)



1. Наибольший вес имеют следующие интенции: достижение (34%), самонаправление (16%), благосклонность (16%) и власть (12%). Таким образом, ведущими мотивами являются: желание достичь успеха, честолюбие, стремление оказать влияние; проявить творческие способности, обрести свободу,

при этом быть полезным, ответственным и лояльным (социальные ценности); а также получить социальный статус, власть и иметь полномочия и богатство.

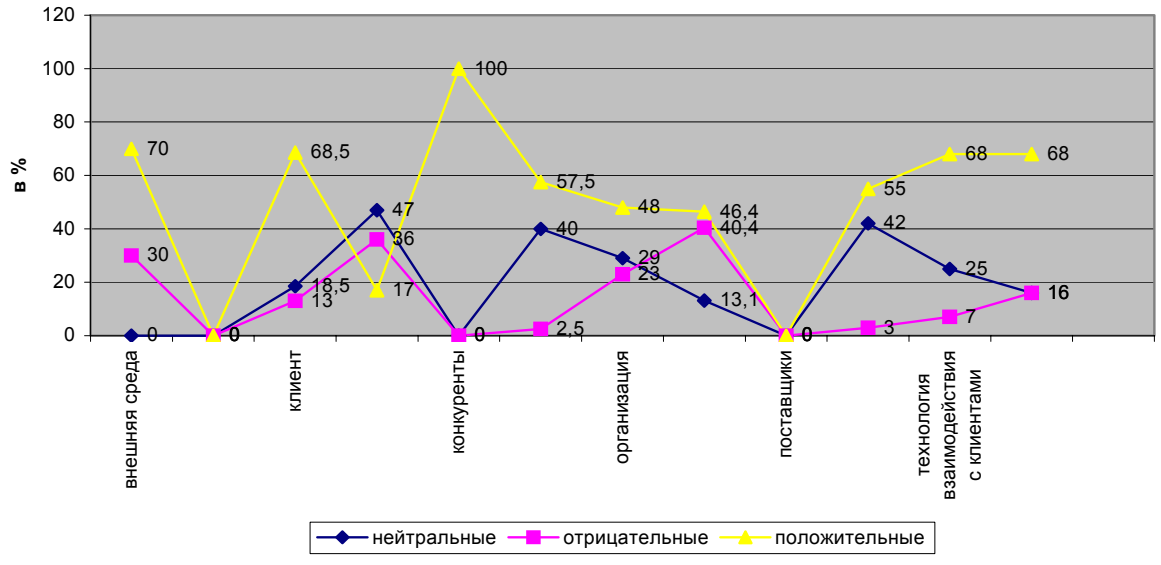
2. Существенные изменения обнаружили у трех ценностей: рост значения достижений (18,7%; 17,65% и 34% соответственно для трех выборок); самонаправления (9,1%; 8,31% и 16%), а также падение значений безопасности (30,3%; 24,84% и 9%). Следовательно, одновременно со структурированием рынка наблюдается снижение потребности в безопасности и открытость к изменениям. Таким образом, группа проявляет независимость, стремится к свободе, активности и творчеству, что служит благотворной почвой для развития.

3. Мы обнаружили, что во всех выборках *ценности самоусиления* (достижение, власть, гедонизм) преобладают над *ценностями самопревосходства* (благосклонность, универсализм, подчинение). Этот факт, с нашей точки зрения, тесно связан с ориентацией на результат, стремлением к достижениям в целом, что свойственно для руководителей и обусловлено требованиями организационной роли, а также тем, что группу составляют инициаторы, отличительной чертой которых являются лидерские качества.

4. Также мы обнаружили, что для первой и второй выборки преобладали *ценности сохранения* (безопасность, традиция, конформизм) над *ценностями открытости к изменениям* (самонаправление, восхищение, гедонизм), тогда как для третьей выборки – прямо противоположная ситуация. Этот факт говорит о том, что со структурированием рынка наблюдается снижение потребности в безопасности и открытость к изменениям.

– *тенденции в отношении*

Рисунок 3 Модальность отношения к аспектам замысла (3 выборка)



В соответствии с логикой эксперимента, мы также провели анализ модальности отношений к аспектам замысла, как и для первых двух выборок (см. рис. 3).

Приведем отличия от предыдущих выборок.

1. В целом в третьей выборке “замысел” вызывает позитивное отношение (практически по всем аспектам преобладают положительные оценки), в отличие от предыдущих двух выборок, когда замысел вызывал нейтральное отно-

шение. Следовательно, все, что связано с морфологией замысла, тоже вызывает позитивное отношение.

В первой выборке однозначно положительно воспринимали только "место продажи", во второй выборке таких аспектов мы не обнаружили. Напротив, в третьей выборке позитивное отношение вызывали:

– внешняя среда (оценки колебались от 100% до 68,5%) – внешняя среда (непосредственно), клиент и конкуренты. Следовательно, внешняя среда представляется в целом потенциальной, а конкуренты – как стимул к развитию и изменению;

– внутриорганизационные процессы – продукт (55%), технология взаимодействия с клиентами (68%) и технология производства продукта (68%). Следовательно, группа находится на этапе технологизации деятельности и стандартизации внутриорганизационных процессов;

– образ "Я" – высокие положительные оценки (57,5%) в сравнении с данными, полученными по первым двум выборкам (2,2% и 6,0% соответственно). Таким образом, эту группу отличает положительный настрой, оптимистический взгляд в будущее, что и служит стимулом к изменениям.

2. Мы обнаружили устойчивое отрицательное отношение только к "организации" и "персоналу" для всех выборок ("организация" – 25,2%; 27%, 23% – для первой, второй и третьей выборки соответственно; а "персонал" – 47%, 14% и 13,1% – для первой, второй и третьей выборки соответственно). Следовательно, основное раздражение, недовольство и стремление это изменить связано именно с этими аспектами замысла, что, очевидно, вызвано общим кризисом на рынке труда.

Выводы

1. С ростом социализации отношений инициаторов с рынком уменьшается количество аспектов в замысле. Семантическая структура замысла становится более концентрированной.

2. Первые 6 аспектов являются основообразующими и включены в бизнес-концепцию независимо от этапа жизненного цикла, на котором находится организация, состояния внешней среды, а также оценок предпринимателем ее потенциальности.

3. Мы обнаружили рост самоценности инициатора в зависимости от развития бизнес-концепции. Чем более структурирована концепция, тем более персонифицирован бизнес.

4. Роль организации и персонала меняется в зависимости от того, на каком этапе жизненного цикла находится инициатор.

5. Преобладание ценностей достижения и самонаправления над ценностями безопасности. Следовательно, одновременно со структурированием рынка наблюдается снижение потребности в безопасности и открытость к изменениям.

Литература

1. Знаков В. В. Психология понимания правды. – СПб.: Алетейя, 1999.-316 с.

Пантюшина О.И.

КОРПОРАТИВНЫЙ ИМИДЖ КАК ОДИН ИЗ ВНЕШНИХ МОТИВАТОРОВ ВЫБОРА СТУДЕНТАМИ И АБИТУРИЕНТАМИ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме имиджа в образовании, а именно - влиянию корпоративного имиджа на выбор студентами (абитуриентами) учебного заведения. В статье отражены теоретические аспекты категории имиджа в своем развитии, а также показана его взаимосвязь с мотивацией студентов.

Ключевые слова: имидж, внешняя и внутренняя мотивация, мотивация выбора, взаимосвязь имиджа университета и его выбора абитуриентами.

Pantushina O.I.

CORPORATE IMAGE AS A CRITERIA OF CHOOSING A COLLEGE

Abstract. This article is devoted to a problem of image in education. Namely influence of corporate image on a choice students (entrants) of an institute (university). Theoretical aspects of a category of image in the development, and also its interrelation with motivation of students are reflected in the articl.

Keywords: image, external and internal motivation, motivation for choice, the relationship of the University's image and his choice of applicants.

Принципиальные изменения в российской макроэкономической среде коренным образом изменили ситуацию в сфере образования. Сформировался рынок образовательных услуг, на котором появилось большое количество государственных и негосударственных высших учебных заведений, между которыми ведется жесткая конкуренция. При этом каждый вуз стремится обладать позитивным имиджем, как внешним, так и внутренним. В связи с этим особенно актуальными становятся исследования различных аспектов феномена корпоративного имиджа вуза.

Понятие «имидж» находит отражение в различных направлениях науки: философии, психологии, социологии, политологии и т.д. Существует много разночтений в классификациях имиджа, в суждениях относительно его природы и функциональной роли, коммуникативной сущности. И как следствие этого, можно наблюдать использование в научной литературе нескольких десятков различных формулировок определения понятия имиджа, явные достоинства и столь же явные недостатки которых не позволяют отдать абсолютное предпочтение ни одной на них.

Если обратиться к истории, то явление, именуемое имиджем, гораздо старше своего обозначения. Имидж как таковой на протяжении всего существования человечества оказывал значительное влияние на ход общественных и политических процессов. В мировой практике имидж широко использовался задолго до появления этого научного термина. Еще пять тысяч лет назад имиджем занимались индусы, выделявшие основное качество человека - приветливость (поведенческая модель - вообще главное, первостепенное для личности). Издавна существуют архетипические образы, схемы поведения, которые человеком любой национальности воспринимаются однозначно как дру-

желюбие.

В современных условиях имидж первоначально рассматривался как наука личного обаяния отдельного человека в рамках поведенческих и дизайнерских разработок, затем - в применении к предметам, вещам и товарам. Позже имидж становится важнейшей индивидуальной категорией в контексте общественного и политического лидерства. Необходимость создания определенного имиджа первыми ощутили политики, потом это распространилось и на людей других профессий. Следующим этапом развития имиджевой проблематики стало применение этого понятия в отношении организаций и предприятий, так называемый корпоративный имидж. Постепенно имидж проник во все сферы жизни.

Итак, имидж сегодня - категория, универсально применимая к любому объекту, становящемуся предметом социального познания, а именно: к человеку (персональный имидж), организации (корпоративный имидж), социальной позиции (имидж политического или общественного деятеля), профессии (имидж педагога или юриста), образованию (имидж образовательных услуг), к торговой марке, к предметам и вещам [12].

В конце 20 столетия появилась и утвердилась как самостоятельная дисциплина наука о конструировании имиджа, изучении и практическом преобразовании определенных условий, которым должен соответствовать имидж: имеджелогия. Это достаточно новое направление научного знания, целью которого является создание методологического и методического оснащения для профессиональной деятельности по созданию и преобразованию имиджа. Центральными проблемами имиджелогии как самостоятельной области исследования являются вопросы социально-психологической природы, социального познания и управления имиджем в индивидуальном и массовом сознании представителей различных этносов и культур, отдельных групп и аудиторий [18].

Среди зарубежных авторов, занимающихся исследованиями и практическими разработками в области формирования имиджа личности, следует назвать таких специалистов, как П.Берд, С.Блэк, Ф.Буари, П.Вейл, Т.Д.Сван, М.Спиллейн, Р.Хофф, П.Чисхольм, Б.Швальбе и др.

Среди отечественных исследований – это работы, выявляющие роль и значение имиджа в различных сферах социальных жизни (Е.Н. Богданов, А.В. Гармонова, В.Г. Зазыкин, З.М. Зотова, Е.В. Егорова, А.Ю. Панасюк, Ю.В. Синягин и др.), направленные на изучение принципов, механизмов и технологий формирования имиджа политика (Е.В. Аверин, И.Ы. Гомеров, О.И. Гордеева, Н.А. Гульбинский, П.С. Гуревич, И.Г. Дубов, О.В. Иванникова, А.Ю. Панасюк, Г.Г. Почепцов, Н.А. Сорокина, О.Н. Феофанов, Р Ф. Фурс, Е.Б. Шестопал и др.), бизнесмена (Е.А. Блажнов, В.А. Иванченко, Р.Л. Кричевский, Ф.А. Кузин, В.М. Шепель и др.), государственного служащего (В.В. Дашевский, Л.В. Льдова, Н.А. Орлова и др.), проблема имиджа в открытом образовании (А.А. Бодалев, Е.А. Петрова, Е.Б. Карпов, Е.Б. Перелыгина, В.Я. Белобрагин, И.П. Чертыкова, Н.Ф. Футин, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.А. Реан и др.).

Если заглянуть в словарь, то слово «имидж» в переводе с английского image означает «образ», с латинского imago (связанного с латинским же словом imitari) - «имитировать» [4]. В толковых словарях русского языка имидж имеет множество значений и представляется в первую очередь как образ, а также - облик, вид, подобие, представление о ком-нибудь или чем-нибудь, отражение, тип, характер [5].

В трудах отечественных ученых понятие имиджа активно употребляется с начала 90-х годов XX века. В то же время, одним из первых (еще в 1974 году) этот термин ввел в специальную русскоязычную литературу О.Феофанов [15, 16]. Он рассматривал имидж как основное средство психологического воздействия рекламодателя на потребителя, представляя имидж как «набор определенных качеств, которые люди ассоциируют с определенной индивидуальностью», а также как «образ, способный придавать явлению свойства и характеристики, не присущие ему, превращать эти свойства и характеристики в главные, радикально изменяя представления о нем». Имидж как образ-представление, по мнению Феофанова, оказывает наиболее эффективное пропагандистское влияние на массовое сознание и является основным средством формирования социальных иллюзий, а имидж политического деятеля - основной инструмент влияния на избирателей.

В психологии, профессионально изучающей имидж, понятие «образ» является одной из основных категорий, и большинство способов употребления его в психологии вращаются вокруг этой категории. Так, в общей психологии под образом в широком смысле слова понимается субъективная картина мира или его фрагментов, включая самого субъекта, других людей, пространственное окружение и временную последовательность событий [13]. С точки зрения социальной психологии имидж является разновидностью образа, возникающего в результате социального познания [1].

В контексте исследований имиджа чаще других используется широкое понятие «образ», поскольку оно является родовым для большого круга явлений, адекватно или неадекватно отражающих реальность, в результате чего и возникают различные картины мира, знаки, стереотипы, символы, архетипы [18].

Однако при этом слово «имидж» не является точным синонимом слова «образ». Правильнее определить имидж как разновидность образа, а именно – такой образ, прообразом которого является не любое явление, а субъект. И таким субъектом могут быть, в первую очередь, человек, затем организация, коллектив, группа и, наконец, любой предмет, если ему в процессе создания и восприятия его образа приписываются личностные, человеческие качества [11].

Е.А. Петрова говорит об имидже как об «...образе-представлении, в котором в сложной взаимосвязи соединяются внешние и внутренние характеристики объекта, его социальные роли и функции, взаимодействие в семантическом поле культуры с иными категориями сознания....» [12].

В.М. Шепель считает имидж собирательным понятием, «это - облик, т.е. та форма жизнепроявления человека, благодаря которой «на люди» выставляются сильнодействующие личностно-деловые характеристики». Автор разводит понятия имиджа и образа, подчеркивая, что имидж не тождественен образу. Имидж - фасадная часть, в которой манеры (жесты) и мимика выступают в качестве наиболее впечатляющих архитектурных элементов.

Образ - обобщающая характеристика личности, ее индивидуальные качества, обусловленные периодом времени, принадлежностью к определенному слою людей, условиями жизнедеятельности. В. М. Шепель, пожалуй, единственный, кто разделяет понятия имиджа и образа, утверждая, что имидж является внешним отражением образа [18].

Если говорить об имидже организации или корпоративном имидже, то, по мнению Е. Б. Перелыгиной – это «символический образ организации, со-

здаваемый в процессе субъект-субъектного взаимодействия, в составе которого имеются элементы, которые провоцируют восприятие данной организации как субъекта» [11].

Одной из задач нашего исследования являлось изучение имиджа вуза как фактора, влияющего на выбор студентами (абитуриентами) учебного заведения. При этом имидж вуза (организации) может быть не одинаковым для разных групп общественности и заинтересованных лиц, ибо желаемое поведение этих групп по отношению к учебному заведению (организации) может различаться. Иначе говоря, один и тот же вуз (организация) может по-разному восприниматься (или стремиться к особенному восприятию) абитуриентами и студентами, их родителями, работодателями, инвесторами, благотворительными организациями, государственными структурами, другими вузами, общественностью в стране и за рубежом и т.п.

По отношению к организации нами выделялись два типа имиджа: «внешний» и «внутренний», в зависимости от направленности проявления, то есть от аудитории имиджа, или от групп общественности организации.

Внешняя аудитория имиджа организации представляет собой группы конечных клиентов (потребителей товара и услуги - в нашем случае это абитуриенты), представителей государственных и иных властных структур, жителей местности, где располагается организация. Внутренняя аудитория имиджа организации состоит из ее сотрудников, применительно к имиджу вуза внутреннюю аудиторию составляют, в том числе, и студенты [11].

Субъектами, воспринимающими имидж вуза, являются абитуриент и студент вуза, которые составляют целевую аудиторию, на которую призван воздействовать имидж учебного заведения.

Юноши и девушки находятся в состоянии выбора того или иного учебного заведения, и внешние аспекты имиджа оказывают определенное влияние на их выбор. Определённые характеристики имиджа становятся внешними мотиваторами в процессе выбора вуза.

Как и любая другая деятельность человека, выбор учебного заведения абитуриентами и студентами - это проявление их произвольной активности. Это целенаправленный процесс, детерминируемый осознаваемыми мотивами. При этом подчеркнем, что понятие «мотива» у́же понятия «мотивация», который «выступает тем сложным механизмом соотношения личностью внешних и внутренних факторов поведения, который определяет возникновение и направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности» [7].

В свою очередь многие исследователи проблемы мотивации человеческой деятельности сходятся в том, что мотивация представляет собой сложную систему, в которую включены определенные иерархические структуры (В.Г. Асеев, М.И. Бажович, А. Маслоу, Б.И. Дадонов и др.) и различные виды мотивов (Б.Ф. Ломов, П.М. Якобсон, Обуховский К. и др.).

Анализ теоретических подходов показал, что в определении мотивации между различными школами современной психологии намечаются существенные расхождения. Так, термин «мотивация поведения» используется различными авторами то в более узком, то в более широком смысле слова. В узком смысле слова, по мнению П.М. Якобсона, это мотивация конкретных форм поведения человека. В широком смысле слова под мотивацией поведения подразумевают совокупность тех психологических моментов, которые определяют-

ся поведением человека в целом. С этой точкой зрения солидарны также В.И. Ковалев и С.Л. Рубинштейн, которые под мотивацией понимают систему разнообразных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека. Все это, с одной стороны, позволяет определить мотивацию как сложную, многоуровневую неоднородную систему побудителей, включающую в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т.д., а с другой – говорить о полимотивированной деятельности, поведении человека и о доминирующем мотиве в их структуре [17]. «Иерархическая структура мотивационной сферы определяет направленность личности человека, которая имеет разный характер в зависимости от того, какие именно мотивы по свому содержанию и строению стали доминирующими» [4].

В западной психологии активно обсуждается вопрос о двух видах мотивации: 1) мотивация, обусловленная внешними условиями и обстоятельствами; и 2) мотивация, связанная с внутренними личностными диспозициями: потребностями, установками, интересами, влечениями, желаниями, при которой действия и поступки совершаются по доброй воле субъекта.

По мнению Е.П. Ильина, мотивация и мотивы всегда внутренне обусловлены, но могут зависеть и от внешних факторов, побуждаться внешними стимулами. И именно поэтому западным психологам не удалось выделить в чистом виде внешнюю и внутреннюю мотивации. По сути, авторы ведут речь о внешних и внутренних стимулах, побуждающих развертывание мотивационного процесса.

Когда говорят о внешних мотивах и мотивации, то имеют в виду либо обстоятельства (актуальные условия, оказывающие влияние на эффективность деятельности, действий), либо какие-то внешние факторы, влияющие на принятие решения и силу мотива (вознаграждение и прочее); в том числе имеют в виду и приписывание самим человеком этим факторам решающей роли в принятии решения и достижении результата. В этих случаях более логично говорить о внешнестимулируемой, или внешнеорганизованной, мотивации, понимая при этом, что обстоятельства, условия, ситуация приобретают значение для мотивации только тогда, когда становятся значимыми для человека для удовлетворения потребности, желания.

Внешнеорганизованная мотивация – это воздействие на процесс мотивации одного субъекта со стороны другого с целью либо инициации мотивационного процесса, либо вмешательства в уже начатый процесс формирования намерения (мотива), либо стимуляции, увеличения силы побуждения, мотива. Эти воздействия могут иметь вид просьбы, требования, совета, внушения, намека и принимать характер информирования, инструктирования, стимулирования и запрета [8].

Как мы уже упоминали выше, абитуриенты, выбирая учебное заведение, имеют разные мотивы этого выбора. В процессе выбора вуза для продолжения образования выпускники школ сталкиваются с решением нескольких задач: 1) выбрать, продолжить ли учебу или реализовывать себя в профессиональной деятельности; 2) выбрать вуз, в котором предстоит получать образование; и, наконец, 3) следуя познавательной мотивации, становиться субъектом учебной деятельности в вузе. Поэтому мы выделили группы мотивов: мотивы выбора учебного заведения для продолжения образования, мотивы выбора конкретного вуза и мотивы обучения в вузе.

На наш взгляд, имидж вуза имеет значение как мотиватор при выборе конкретного учебного заведения и в процессе обучения как фактор учебной мотивации.

При этом учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность - в данном случае, деятельность учения. По мнению Ильина Е.П., «….структура учебной мотивации многозначна по содержанию и формам. Существуют различные классификации учебных мотивов, в основу которых положены разные критерии, что свидетельствует о многоаспектности данной проблемы. Студенты могут лучше или хуже учиться, потому что хотят или не хотят получить профессию (профессиональная мотивация); приобрести новые знания и получить удовлетворение от самого процесса познания (познавательная мотивация); принести пользу обществу (широкая социальная мотивация); утвердить себя и занять в будущем определенное положение в обществе в целом и в определенном ближайшем социальном окружении (мотивация социального и личностного престижа) и т.п.….» [8].

Как подчеркивает А.К. Маркова, "мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые поколения друг с другом побуждения. Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений" [17].

С нашей точки зрения, мотивация всегда внутренне обусловлена, но она может зависеть и от внешних факторов. Как отмечалось выше, категория имиджа является одним из значимых факторов выбора абитуриентом того или иного учебного заведения. Мы можем предполагать, что данная категория оказывает определенное влияние на развитие личностных особенностей человека. При этом корпоративный имидж как фактор мотивации выбора вуза играет существенную роль в этом процессе. Воспринимая имидж вуза, абитуриенты сопоставляют характеристики имиджа вуза с собственными мотивами обучения и общими познавательными мотивами. На основе этого сопоставления принимается решение об обучении в том или ином образовательном учреждении. В таком случае имидж вуза становится одним из факторов, влияющих на мотивацию абитуриента. Однако проблема данного влияния определенных характеристик имиджа на развитие психологической сферы студента недостаточно разработана в современной социальной психологии и требует дальнейшего изучения.

Литература

1. Андреева Г.М. Психология социального познания: учеб. Пособие. – М.: Аспект Пресс, 2000.
2. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста. // Современные психологи. Проблемы высшей школы, - Л., 1874. – выпуск № 2.
3. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды. – М., 1983.
4. Божович Л.И. Избранные психологические труды / Под. ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1995.
5. Большой Российский энциклопедический словарь. Научное издательство «Большая российская энциклопедия». М.,2003.
6. Введение в практическую социальную психологию / под ред. Жукова Ю.А., Петровский Л.А., Соловьевой О.В. – М.: Смысл, 1999.

7. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2005.
8. Ильин. Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб: изд-во «Питер», 2000.
9. Ковальчук А.С. Основы имиджелогии и делового общения: Уч. пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб. и доп. - Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 2003.
10. Парыгин Б.Д. Социальная психология. – СПб.: СПбГУП, 2003.
11. Перелыгина Е.Б. Психология имиджа: Учебное пособие / Е.Б. Перелыгина. – М.: Аспект Пресс, 2002.
12. Петрова Е.А. Имиджелогия: первые шаги в России / Стандарты и качество, 2004, № 2.
13. Психологический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М., 1996.
14. Социологический энциклопедический словарь. На рус., нем., англ., франц., и чешском языках. Ред. координатор – академик РАН Г.В. Осипов. – М., 1998.
15. Феофанов О. А. США: реклама и общество. - М., 1974.
16. Феофанов О. А. Реклама. Новые технологии в России; Психология рекламы. Формирование имиджа. Политическая реклама. - СПб.: изд-во «Питер», 2004.
17. Формирование интереса к учению у школьников. / Под ред. А.К. Марковой. М., 1997.
18. Шепель В.М. Имиджелогия: Секреты личного обаяния. – 2-е изд., перераб. И доп. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997.

Новиков В.В., Гришин Е.В.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И ИХ РОЛЬ В ЭЛЕКТОРАЛЬНОМ ПОВЕДЕНИИ

Аннотация. Статья содержит описание различных подходов к объяснению и изучению представлений. В статье описаны типы и функции представлений. В статье представлены подходы к работе с представлениями в рамках избирательных кампаний.

Ключевые слова: представление, восприятие, электоральное поведение, психологические аспекты избирательных технологий, политическая психология.

Novakov V.V., Grishin E.V.

NOTIONS AND THEIR ROLE IN THE ELECTION CAMPAIGNS

Abstract. The article describes different approaches to the explanation and studying notions. The article contains description of the types and functions of notions. Approaches to the work with notions during the election campaigns are given in the article.

Keywords: representation, perception, electoral behavior, psychological aspects of election technology, political psychology.

Адаптацию избирателей к политической реальности обеспечивают различные психологические процессы. Восприятие, внимание и память относятся большей частью к перцептивному уровню отражательной деятельности психики. Они обеспечивают приспособление к объективным свойствам окружающей среды. Но для более гибкого адаптивного поведения такой уровень (отражательный) психической деятельности уже недостаточен. Избиратели вынуждены приспосабливать политическую реальность к своим потребностям. Для этого им нужно определенным образом эту реальность изменять. Политические объекты не доступны для прямого восприятия, поэтому электорат вынужден в своём сознании создавать собственную политическую картину мира. Иными словами, в политике действия индивида должны управляться образом желаемого будущего. В этой статье мы хотим сделать попытку разобраться, как представления избирателей влияют на их ориентацию в политическом пространстве и какие свойства, механизмы и функции представлений можно использовать для управления электоральным поведением.

Одна из главных задач любой избирательной кампании заключается в умелом конструировании образа будущего. Он связан с созданием в сознании избирателей образов персон, явлений и событий, которые в данный момент не воспринимаются, но оказывают влияние на поведение. В решении этих задач не обойтись без детального понимания процессов такого психологического явления, как представление.

Представления функционируют в системе мышления людей, а следовательно, оказывают влияние на всю их жизнедеятельность. Использование представлений в избирательной кампании для целесообразного регулирования поведения электората и решения практических задач, встающих перед специалистами в области политтехнологий, является одним из основных факторов победы на выборах.

Первая из теорий, которая пыталась объяснить особые свойства представлений, принадлежала представителям ассоциативной психологии. С точки зрения этой теории, представления являются просто спонтанно воспроизводимыми прошлыми восприятиями. Ассоцианисты считали, что наши восприятия окружающего мира запечатлеваются где-то в мозгу и в подходящий момент, например, в связи с определенной ассоциацией или потребностью, они внезапно самопроизвольно (спонтанно) выплывают обратно в сознание. При этом они представляют уже обедненные и поблекшие воспроизведения первоначальных ощущений. За то время, когда они хранятся где-то в сознании, они теряют свою силу, яркость, в них что-то стирается и выпадает. Таким образом, с точки зрения предлагаемой теории, представления — это просто оживленные, но слегка подпорченные за время хранения отпечатки прошлых восприятий.

Другая теория представлений рассматривает их как результат суммирования прошлых восприятий. Представители этой теории считали, что образы представлений формируются в мозгу «наложением» одного образа на другой. Например, в памяти откладываются разные образы одного и того же предмета, который мы встречали, и у нас в сознании появляется обобщенное представление предмета и явления, выделяющее лишь его наиболее общие черты. Теория суммирования, в отличие от теории воспроизведения, как будто бы достаточно удачно объясняет существование и пути формирования обобщенных представлений. Но, в отличие от предшествующей теории, она уже не в состоянии объяснить существование индивидуальных представлений.

Недостатки теории воспроизведения и теории суммирования пытается преодолеть третья группа теорий, которая рассматривает представления как результат интеграции восприятий. Ряд исследователей считает, что наше представление зависит прежде всего от задачи, которая перед нами стоит. Например, если стоит задача – представить отдельного человека, чтобы его описать, мы это можем с лёгкостью. А если стоит задача – представить обобщенный образ человека, то мы с таким же успехом можем представить образ человека вообще. Таким образом, само представление, по крайней мере в некоторых случаях, конструируется в зависимости от задачи. С точки зрения теории интеграции, представления образуются через извлечение из памяти и объединение различных сторон или деталей образа. Иначе говоря, с точки зрения указанной теории, у нас в памяти хранятся не только или даже не столько целостные образы прошлых восприятий, сколько образы отдельных сторон и свойств предметов и явлений.

Главный недостаток рассмотренных теорий заключается в том, что они рассматривают образ как что-то постоянное и неизменное, что хранится в памяти и в случае надобности извлекается из нее. При этом сама психика рассматривается как что-то вроде картотеки, где хранится набор таких образов. Фактически все эти теории рассматривают представление как некую вещь, устойчивую и постоянную, которая имеет собственное существование и где-то хранится в то время, когда мы ее не рассматриваем.

Надо выделить ещё ряд интересных подходов в исследовании представлений, которые базируются на том, что образы представления оказываются вовсе не статическими устойчивыми вещами или изображениями, развернутыми в пространстве. Они оказались динамическими картинами, развернутыми, последовательно формирующимися и протекающими во времени. Блонс-

кий П. П. писал, что «репродукция образа обычно не момент, а ряд моментов, в каждый из которых репродуктируется отчасти иной момент образа. Так, я сначала представлю лицо преподавателя и только в следующий момент его руки»[2]. Психологический анализ показывает, что образы представлений не существуют в том смысле, в каком мы говорим о существовании вещей, т.е. без нас, независимо от нас и самостоятельно. У. Джеймс считал, что «образы представлений не существуют самостоятельно в данный момент и не сохраняются неизменными в течение какого-то времени»[5]. Отсутствие самостоятельного существования означает, что образ представления никогда не появляется изолированно, как самостоятельная вещь, которая хранится в памяти. Он всегда появляется в определенном контексте, в определенной ситуации, и его характер определяется в основном этой ситуацией. Индивидуальность или обобщенность возникающего образа зависят от задачи, которая решается с его помощью. Эта теория предполагает, что образы представлений не обладают устойчивым самостоятельным существованием и во времени. Они не только непрерывно текут, не только изменяются в каждый данный отрезок времени, но и каждый раз, когда мы представляем себе ту же самую вещь или событие, они изображают их по-иному. Итак, с точки зрения рассмотренной гипотезы, представление — это не пассивное, а наоборот, активное конструирование психикой чувственных образов объектов из элементов, которые имеются в реальности.

Если рассматривать теории представлений с точки зрения межличностных отношений, следует прежде всего рассмотреть концепцию социальных представлений. Концепция социальных представлений главным образом разрабатывалась в рамках французской социально-психологической школы С. Московиси [15]. Основной идеей в концепции социальных представлений является то, что с помощью представлений происходит конструирование реальности. «Социальные представления - это не механический отпечаток поступивших в индивидуальное сознание извне, с каких-то верхних этажей общественной структуры идей и ценностей, но продукт собственной работы субъектов познания, осуществляемой ими в процессе непосредственного общения»[6]. Исследователи социальных представлений видят в непосредственном межличностном общении один из важнейших механизмов их формирования и развития. Согласно этой концепции, индивиды объединяют понятие, которым обозначается объект с его непосредственным восприятием, и на этой основе создаётся образ объекта, который для субъекта приобретает символическое значение, приобретая для субъекта смысл. Именно этот смысл и значение объекта становится двигателем социальной активности для индивида. Например, для избирателей представление о достойной жизни, которое обещают политики перед выборами, имеет определенный смысл и в этом смысле содержится стимул практической деятельности избирателей, направленный на голосование за этого политика в день выборов. Конечно, для избирателей представление о достойной жизни – это и общее понятие, и конкретный образ их хорошей жизни, и обобщающий осмысленный символ всех тех действий, психических состояний и переживаний, которые испытывает избиратель. «Осуществляемую в социальных представлениях «конкретизацию абстракций», воплощение понятий в образы французские социопсихологи называют объективацией. Обретение объектом смысла для субъекта, ориентирующего его практическое поведение называют «укоренением». В процессе укоренения вновь сконструированных социальных представлений происходит также их взаимосогласование с теми, которые

существовали в психике субъекта ранее, что обычно требует каких-то модификаций этих, более старых, представлений и всей их системы. Таким образом, этот процесс несет важную функцию интеграции новых знаний в психику людей» [6].

В политической психологии всё чаще появляется понятие – «система представлений». Е. Егорова-Гантман, И. Минтусов [8] под «системой представлений» понимают конфигурацию идей и установок, в которой элементы находятся в отношениях функциональных взаимозависимостей и которая является умственным представлением окружающей реальности с вероятными причинно-следственными отношениями. Они считают, что системы представлений способствуют предсказанию ситуаций и позволяют использовать различные «кодовые системы», являющиеся своеобразной матрицей, накладываемой на поступающую информацию и позволяющей интерпретировать её на основе заложенных в ней причинно-следственных отношений. По их мнению, помимо предсказания ситуации система представлений может выполнять ценностные функции, а также функции организации информации, её выбора, группировки и фильтрации. Отсюда они делают вывод, что система представлений избирателей позволяет новой информации хорошо укладываться в рамки существующего понимания реальности. Поэтому неопределенность и противоречия, возникающие при оценке кандидата на выборах, могут быть частично сняты, если данный кандидат рассматривается как один из вариантов хорошо понимаемого прототипа.

При характеристике структуры всей системы представлений Е. Егорова-Гантман, И. Минтусов делают акцент как на её элементах, так и на собственно структурных связях. «Элементы системы представлений варьируют в зависимости от той роли, которую они играют в этой системе в целом. Такое свойство элементов системы получило название «центральности». Например, человек, будучи строгим приверженцем политики определённой партии, признаёт, что его собственная позиция и позиция партии совпадают. Предположим, что позиция партии коренным образом изменилась. В этом случае человек стоит перед выбором: ему необходимо либо изменить своё отношение к партии, либо изменить свою собственную позицию. Тогда тот элемент системы представлений, который наиболее легко подвергается изменению, можно назвать менее центральным, чем тот, который более стабилен. Конечно, система представлений динамична и качественные характеристики элементов могут варьировать. Чаще всего центральным элементом системы представлений оказываются убеждения человека, являющиеся целями его деятельности»[8].

Все вышеописанные теории и подходы в понимании представлений получили некоторое подтверждение в ряде исследований.

В рамках вышеописанных теорий существуют различные трактовки представлений. С. Л. Рубинштейн считает, что «представление — это воспроизведенный образ предмета, основывающийся на нашем прошлом опыте» [16]. Л. Б. Ительсон предлагает свою формулировку - «психические образы предметов и явлений, которые в данный момент не воздействуют на органы чувств или вообще отсутствуют в окружении индивида, называют представлениями»[11]. Можно продолжить этот ряд определений представлений, но лучше отметим, что их объединяет. Во-первых, представления – это психические образы предметов и явлений. Во-вторых, они в каком-то виде уже встречались в опыте человека. И в-третьих, их можно воспроизвести произвольно.

В настоящее время существует несколько подходов к построению класси-

фикации представлений. Рассмотрим подробнее классификацию представлений, в основу которой положены ощущения [14]:

1. зрительные представления. Их характерной особенностью является то, что в отдельных случаях они бывают предельно конкретными и передают все видимые качества предметов: цвет, форму, объем. Однако чаще всего в зрительных представлениях преобладает какая-нибудь одна сторона, а другие или очень неясны, или отсутствуют вовсе;

2. слуховые представления. В области слуховых представлений важнейшее значение имеют речевые и музыкальные представления. В свою очередь, речевые представления также могут подразделяться на несколько подтипов: фонетические представления и темброво-интонационные речевые представления. Фонетические представления имеют место тогда, когда мы представляем на слух какое-нибудь слово, не связывая его с определенным голосом, а темброво-интонационные речевые представления имеют место тогда, когда мы представляем себе тембр и характерные особенности интонации голоса какого-нибудь человека;

3. двигательные представления. Двигательные представления по характеру возникновения отличаются от зрительных и слуховых, так как никогда не являются простым воспроизведением прошлых ощущений, а всегда связаны с актуальными ощущениями. Каждый раз, когда мы представляем себе движение какой-нибудь части нашего тела, происходит слабое сокращение соответствующих мышц. Двигательные представления можно разделить на две группы: представления о движении всего тела или отдельных его частей и речевые двигательные представления.

Все представления различаются также по степени обобщенности [14]. Это:

1. единичные представления, основанные на наблюдении одного предмета;

2. общие представления, обобщенно отражающие свойства ряда сходных предметов.

Представления можно классифицировать по степени проявления волевых усилий [14]. При этом принято выделять:

1. непроизвольные представления, возникающие спонтанно, без активизации воли и памяти человека;

2. произвольные представления, возникающие у человека в результате волевого усилия, в интересах поставленной цели.

Некоторые исследователи выделяют представления по типу их образования[11]:

1. представления памяти. Люди могут представить себе дом, знакомого человека, лес, улицу, по которой они ходили и т.д. Все эти вещи мы уже встречали и воспринимали, чтобы их представить, достаточно лишь восстановить этот прошлый перцептивный опыт в памяти;

2. представления воображения. Могут встречаться ситуации, когда у нас в сознании возникают образы вещей, явлений, действий, с которыми мы никогда не сталкивались в своей жизни, это и есть представления воображения. Как правило, они состоят из элементов, которые встречались раньше в перцептивных образах человека. Только в представлениях воображения они находятся в различных комбинациях.

Рассмотренные типы и виды представлений отличаются друг от друга не только по своему отношению к реальности, к прошлым восприятиям человека,

но и по степени полноты отражения реальности, по детальности и конкретности воссоздания прошлого опыта.

Образы представлений имеют различные свойства. Мы выделим те из них, которые, на наш взгляд, имеют важное значение в практике избирательных кампаний [11,16].

1. Представления не проективны, то есть они не выносятся в пространство вовне, не переживаются как находящиеся перед нами, а они переживаются как находящиеся в сознании в каком-то воображаемом зрительном пространстве.

2. Представления фрагментарны. Они имеют неравномерную ясность в пространстве. Одни их части более отчетливы, другие — менее отчетливы, третьи — вообще не даны в образе.

3. Представления схематичны. В отличие от исчерпывающей детальности, которая присуща нормальным восприятиям, нормальные представления всегда неполны, лишены большей или меньшей части деталей, присущих объектам.

4. Представления динамичны, они непрерывно меняются. Они всегда развертывается не только в пространстве, но и во времени.

5. Представления субъективны. Они как бы прозрачны, сквозь них просвечивает реальность. Они как будто находятся в разных пространствах.

6. Представление функционирует в системе мышления. Включаясь в мыслительные операции, представление вместе с новыми функциями приобретает и новые черты.

Если говорить об отличии образа восприятия и образа представлений, то можно сделать вывод, что при восприятии мы имеем объективированный, вовне целостный, яркий, полный, детальный, индивидуализированный, развернутый в пространстве образ. А при представлении мы имеем образ более или менее неустойчивый, фрагментарный, бледный, прозрачный, неполный, схематичный, развертывающийся во времени.

Прежде чем перейти к описанию различных подходов в использовании представлений для формирования электорального поведения, необходимо определить их основные функции.

Представление, как и любой другой познавательный процесс, осуществляет ряд функций в психической регуляции поведения человека. «Роль и функции представлений в основном связаны с тем, чтобы человек лучше мог приспособляться к реальности, используя прошлый опыт и руководствуясь образом будущего»[11]. Большинство исследователей выделяют три основные функции: сигнальную, регулирующую и настроечную [11,14, 16]:

1. сущность сигнальной функции представлений состоит в отражении в каждом конкретном случае не только образа предмета, ранее воздействовавшего на наши органы чувств, но и многообразной информации об этом предмете, которая под влиянием конкретных воздействий преобразуется в систему сигналов, управляющих поведением;

2. регулирующая функция представлений тесно связана с их сигнальной функцией и состоит в отборе нужной информации о предмете или явлении, ранее воздействовавшем на наши органы чувств. Причем этот выбор осуществляется не абстрактно, а с учетом реальных условий предстоящей деятельности. Благодаря регулирующей функции актуализируются именно те стороны, например, двигательных представлений, на основе которых с наибольшим успе-

хом решается поставленная задача;

3. настроечная функция представлений проявляется в ориентации деятельности человека в зависимости от характера воздействий окружающей среды. И. П. Павлов показал, что появившийся двигательный образ обеспечивает настройку двигательного аппарата на выполнение соответствующих движений. Данная функция представлений обеспечивает определенный тренирующий эффект двигательных представлений, что способствует формированию алгоритма нашей деятельности.

Таким образом, адаптация к реальности – одна из главных функций представлений. Образ будущего в настроечной функции представлений играет важную роль в выборе модели поведения. Как раз через образ будущего мы вполне можем влиять на поведение электората в избирательной кампании.

Образ представления можно рассматривать как знак к обозначаемому предмету или явлению. Знак для человека имеет смысл и о чём-либо сигнализирует. В процессе избирательной кампании все коммуникации с избирателями осуществляются посредством различных знаковых систем. Это могут быть слова, символы, фотографии, видео и т.д. Профессиональное овладение конструированием образа будущего избирателей с помощью определенных знаковых систем, к которым, в свою очередь, и относятся представления, становится главной задачей политических технологов. Отражение действительности таким способом открывает путь к самым точным и изящным формам манипулирования познавательной и мыслительной деятельности избирателей, и как результат – управление их поведением.

В практике избирательных кампаний можно выделить несколько основных подходов к управлению поведением с помощью представлений.

Первый подход заключается в управлении представлениями через слово и заключается в том, что в представление выделяются одна или несколько отличительных деталей, которые характерны для всех объектов или явлений данной категории. Например, слово «коррупция» вызывает у избирателей образ продажных чиновников различных уровней власти. «Обобщение представления такого типа можно назвать *образами-синекдохами*. В них определенная деталь или признак представляют целый класс, целую категорию предметов»[1]. Этот способ образования представлений часто используется в избирательных кампаниях, а именно – в составлении текстов выступлений с заранее заданными характеристиками воздействия на потенциальную аудиторию, в составлении эмоционально окрашенных рекламных текстов, в разработке наиболее удачных слоганов и девизов избирательной кампании. Этот механизм заключается в подборе «нужных» слов и словосочетаний для решения различных практических задач кампании. По своей сути, успешная избирательная кампания – это удачный подбор различных словесных команд, которые сформировали в сознании людей различные образы, которые, в свою очередь, определяют голосование. Умение использовать этот фактор является едва ли не решающим в результатах выборов.

Ещё один подход связан с механизмом образования представлений, который заключается в упрощении образа. Образ представлений может терять подробности, детали, как бы бледнеть, но при этом оставаться целостным. Благодаря этому он также может быть приложен к большому количеству разнообразных объектов или явлений. Такое обобщенное представление можно

назвать *образом-схемой*. Этот механизм образования представлений мы предлагаем использовать в избирательной кампании для объяснения целей, задач и планов кандидата. В подготовительный период избирательной кампании готовятся темы или тезисы всей кампании. Эти темы должны быть сквозными (схематичными), связанными между собой и дополняющими друг друга. Они как раз и образуют некую схему, с помощью которой у избирателя должны сложиться четкие представления о целях и планах кандидата. Эти образы-схемы должны быть положены в основу образа будущего, который кандидат и его команда должны предлагать избирателям.

При образовании восприятий решающим фактором является воздействие объекта на органы чувств. А при образовании образа представления возникновение самого образа, а также его характер и содержание диктуются уже внутренними психическими факторами, так как самого представляемого объекта перед нами при этом нет. Эксперименты и психологические наблюдения показывают, что к таким факторам относятся, в первую очередь, ассоциации, т.е. психологические связи между различными образами, обусловленные опытом человека. Этот фактор мы рекомендуем активно использовать в избирательной кампании. Для того, чтобы представления о кандидате или партии носили позитивный характер и имели положительный смысл, нужно в процессе избирательной кампании как можно чаще ассоциировать их с объектами и явлениями, имеющими положительный эмоциональный фон.

Определяющим фактором возникновения и формирования образов представлений являются задачи, которые перед нами стоят в процессе какой-либо деятельности. Использование этого фактора в избирательной кампании заключается в том, что мы должны как можно чаще включать избирателя в различные виды деятельности, такие, как демонстрации, пикеты, митинги, встречи с кандидатом, сбор подписей, сбор наказов и т. д. Решение тех задач, которые диктует деятельность, способствует возникновению индивидуальных или общих образов. Именно через деятельность мы формируем определенные представления у избирателей.

Пятый подход в использовании представлений в избирательной кампании связан с эмоциями и потребностями избирателей. Эмоции и потребности могут вызвать появление представлений и диктовать их характер и содержание. Эмоции всегда стремятся воплотиться в знакомые образы, соответствующие этой эмоции. Эмоция как бы обладает способностью подбирать впечатления, мысли и образы, которые созвучны тому настроению, которое владеет нами в данную минуту. Этот фактор образования представлений мы часто наблюдали в практике избирательных кампаний. Из него можно вывести некий принцип избирательной кампании, который заключается в том, что чем более позитивная кампания проводится кандидатом или партией, тем выше шансы на её успех. Очевидно, что позитивная кампания формирует положительные представления о кандидате или партии, увеличивая тем самым шансы на победу.

Итак, возникновение, содержание и характер образов представлений, которые формируются у избирателей в процессе выборов, определяются словом, ассоциациями, схемой, деятельностью, потребностями и эмоциями избирателей. Отсюда последуют наши рекомендации проверенные на практике:

- кандидата и партию нужно ассоциировать только с позитивными объектами и явлениями;

- подбор слов и словосочетаний, используемых в кампании, должен быть грамотным, выверенным и проверенным на избирателях;

- для донесения определённых идей кампании использовать объясняющие образы-схемы;

- избирателей в процессе кампании нужно включать в деятельность, которая будет способствовать образованию «нужных» образов представлений;

- избирательная кампания должна быть положительной с эмоциональной точки зрения.

Выполнение только лишь этих рекомендаций станет серьёзным фактором победы кандидата на выборах.

В заключение хотелось бы отметить, что представление – это не только образное отражение определенных сторон реальности. Представления возникают в результате взаимодействия избирателя с реальностью, и этот процесс мы не в состоянии контролировать полностью. Но, зная то, что представления всегда воплощают в себе знания, события и явления той эпохи, той среды, а так же присущие ей способы взаимоотношения людей с действительностью, мы в состоянии с помощью различных знаковых систем изменить восприятие реальности, тем самым – оказать влияние на возникновение определенных представлений.

Литература

1. Абашкина Е., Егорова-Гантман Е., Косолапова Ю., Разворотнева С., Сиверцев М. Политиками не рождаются: как стать и остаться эффектным политическим лидером. М., 1993.
2. Блонский П.П. Избранные психологические произведения.- М.: Просвещение, 1964.
3. Выготский Л.С. Психология — М., 2000.
4. Гозман Л.Я., Шестопал Е.Б. Политическая психология. Ростов-на-Дону, 1996.
5. Джемс У. Психология. — М., 1991.
6. Дилигенский Г. Г. Социально-политическая психология. М.: Наука. 1994. с.28-31.
7. Доценко Е.Л. Психология манипуляции. М., 1997.
8. Егорова-Гантман Е.В., Минтусов И. Политическое консультирование. Центр политического консультирования «Николо М»,1999.
9. Егорова-Гантман Е. В., Плешаков К.В. Политическая реклама. Центр политического консультирования «Николо М»,1999.
10. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. — СПб., 2004.
11. Ительсон Л. Б. Лекции по общей психологии: Учебное пособие. М.2002. с. 486-541.
12. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. — М., 2000.
13. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. — СПб., 2004.
14. Маклаков А.Г. Общая психология. — СПб., 2005.
15. Московиси С. Общество и теория в социальной психологии // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. - М., 1984.
16. Рубинштейн С.Л., Основы общей психологии. — СПб., 2002.

РАЗДЕЛ V. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ И ПСИХОКОРРЕКЦИЯ

Жулина Е.В., Мариничева С.В.

СИСТЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНО-ЦЕНТРИРОВАННОЙ МОДЕЛИ

Аннотация. В статье рассматривается система психологической помощи детям с задержкой экспрессивной речи (ЗЭР) в условиях семейно-центрированной модели, так как они не достигают к дошкольному периоду уровня нормально реализованных потенций возраста. Построение системы базируется на изучении структуры отклоняющегося развития детей с ЗЭР как интегративного образования, обусловливающего специфические закономерности в развитии экспрессивной речи, аффективной и коммуникативной сфере в единстве раннего и дошкольного возраста. В статье представлена экспериментальная нижегородская семейно-центрированная модель ранней психологической помощи детям с ЗЭР, обосновывающая включение родителей как полноправных участников коррекционного процесса.

Ключевые слова: психологическая помощь, возрастная психология, семейно-центрированная модель психологической помощи, дети с задержкой экспрессивной речи, закономерности развития экспрессивной речи.

Zhulina E.V., Marinicheva S.V.

PSYCHOLOGICAL HELP FOR THE CHILDREN OF TENDER AGE WITH MUTISM IN FAMILY ENVIRONMENT

Abstract. In the article the system of the psychological help to children with a delay speech in conditions of the family's model as they do not reach by the preschool period of a level of normally realized potentialities of age is considered. Construction of system is based on studying of structure of a deviating development of children with a delay speech, as integrative the formation causing specific laws in development of speech, affective and communicative sphere in unity of early and preschool age. In clause the experimental, Nizhniy Novgorod family's model of the early psychological help is presented to children with a delay speech, proving inclusion of parents as full participants of correctional process.

Key words: psychological help, psychology, family-centered model of psychological care, children with delayed expressive speech, patterns of development of expressive speech.

Проблема изучения психического развития при ЗЭР является крайне важной и актуальной. Исследования ограниченны, а между тем коррекция нарушений в единстве раннего и дошкольного возраста даст наибольший эффект. Опираясь на представления о сложной структуре развития, первичным нару-

шением является ЗЭР, поэтому в силу причин объективного характера дети не достигают возрастных (нормативных) уровней психического развития, характерных для этого возраста.

Отечественная система ранней психологической помощи находится в стадии становления. Недостаточная разработанность организационных, содержательных, методических вопросов, связанных с ранней психологической помощью детям с ЗЭР, требует специального проектирования этого направления, его логического встраивания в систему специальной психологической помощи.

В коррекционной психологии ЗЭР рассматривается как специфическое расстройство экспрессивной речи, при котором способность использовать выразительную разговорную речь заметно ниже уровня соответствующего психологического возраста, и степени развития импрессивных возможностей ребенка, что сдерживает развитие процессов социально-психологической адаптации. Ребенок хорошо понимает обращенную речь, расстройства в артикуляции у него может и не быть, но выразить свое состояние и мысли он не может.

Ведущие отечественные логопеды – Б.М. Гриншпун, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Е.Ф. Соботович – рассматривали ЗЭР как нарушение порождения речи, формирующееся в онтогенезе и проявляющееся в невозможности самостоятельного оперирования разными единицами языка - фонематическими, лексическими, грамматическими. Экспрессивной речью Т.В.Фотекова, Т.А.Ахутина называют то, что связано с речепроизводством, то есть это собственная (активная) звучащая речь человека.

Определяя терминологически содержательный аспект понятия «психического развития при ЗЭР» по отношению к изучаемым возрастным периодам, мы хотели обозначить его как интегративное психическое, динамически меняющееся образование, имеющее определенную структуру, вариативность которой характеризуется индивидуально-типическими особенностями отклоняющегося развития при ЗЭР, которые легли в основу нашего понимания сущности данного феномена.

Во-первых, мы разделяем мнение ведущих ученых в области коррекционной психологии Л.Ф. Обуховой [6,7], В.С. Калягина, Т.С. Овчинниковой в том, что анализ фактов детского развития при ЗЭР осуществляется на основе учения Л.С. Выготского о структуре и динамике возраста, которая включает в себя ведущий тип деятельности и основные психологические новообразования возраста, способствующие построению новой системы отношений, новой социальной ситуации развития, свидетельствующей о переходе ребенка в новый психологический возраст [1]. В этом самодвижении проявляется динамика детского нормативного развития, в то время как при отклоняющемся развитии требуется ранняя комплексная помощь, направленная на развитие мотивационно-регуляторной составляющей психики.

Во-вторых, мы учитывали, что ранний возраст характеризуется особой речевой и эмоциональной сенситивностью, по этой причине она становится определяющей для выбора основного средства коррекции – фольклора. Этот момент стал чрезвычайно важным при рассмотрении аффективно-коммуникативного развития через призму яркого, эмоционально-положительного отношения к ребенку, вызывающего его ответную заинтересованность.

В-третьих, наша позиция в отношении сущности психического развития при ЗЭР заключается в рассмотрении его как феномена, в котором в органи-

ческом единстве находятся аффективные, коммуникативные и речевые компоненты, их совокупность определяет специфику психического развития и не позволяет трактовать его упрощенно, не учитывая динамических изменений, поэтому мы рассматриваем его, как сложное интегративное, динамически изменяющееся образование.

В четвертых, выделяя структуру психического развития как интегративное образование, мы исходим их следующих положений:

1. единство, неразрывность лингво-когнитивного, эмоционального, коммуникативного и паралингвистического компонентов психической организации в единстве раннего и дошкольного возраста;

2. именно ребенок раннего или дошкольного возраста как носитель психического реализует интегративное взаимодействие данных компонентов;

3. ребенок всегда индивидуален. Это означает, что организация компонентов будет обладать своей спецификой, обусловленной ЗЭР. Более того, уникальность в организации компонентов в единой структуре отклоняющегося развития сочетается с универсальными закономерностями становления психики, что обусловливает вариативность отклоняющегося развития.

Уровень развития данной интегративной характеристики определяется уровнем психического развития ребенка, отражающим степень интегративности всех его психических особенностей и свойств. Первичным отклонением или ядром является задержка экспрессивной речи. Развернутость психической реакции на ЗЭР и формирование вторичных отклонений обусловлено сложной внутренней картиной «дефекта».

Концептуальными основами исследования психологического развития детей с ЗЭР являются положения Л.С. Выготского [2]. Он ввел понятие «структура дефекта»: первичное отклонение (ЗЭР) в сложной структуре составляет «ядро», его возникновение биологически обусловлено. Вторичными проявлениями являются психологические новообразования, обусловленные первичным нарушением, которые находятся в причинно-следственных отношениях из-за системной организации психики.

Данный подход не является пока общепризнанным, хотя именно такое его понимание, на наш взгляд, позволит существенно изменить ситуацию в системе дошкольного образования - осуществлять полновесную диагностику, контроль динамики психического развития детей раннего и дошкольного возраста с ЗЭР. В связи с этим преломление вектора исследования аффективного, коммуникативного компонентов в структуре отклоняющегося психического развития дает возможность увидеть специфические особенности проявления этой сферы психики при актуализации названных компонентов.

Лишь в отдельных работах можно встретить приближение к осмыслению психического развития при ЗЭР как сложного психического образования. Мы предполагаем, что именно такой подход является наиболее продуктивным, поскольку позволяет рассматривать аффективно-коммуникативное развитие в контексте дизонтогенеза психики в целом, иными словами – прослеживать его динамику.

По отношению к раннему и дошкольному возрасту под структурой отклоняющегося развития при ЗЭР мы понимаем совокупность компонентов, определяющих динамику психического развития, через появление возрастных новообразований и их развитие, через становления регулирующих функций

данных компонентов.

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

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

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о специфических закономерностях развития как в раннем, так и дошкольном возрасте, которые не приводят к формированию такого уровня, который обеспечивал полноценное психическое развитие ребенка раннего возраста, т.е. уровень, обеспечивающий успешность дальнейшее его развитие на дошкольном этапе.

Анализ вопроса создания условий ранней психологической помощи, способствующих ранней коррекции отклоняющегося развития при ЗЭР, опирается на тщательный анализ имеющегося на данный момент экспериментального опыта российских ученых: Баенской Е.Р., Боряковой Н.Ю., Винарской Е.Н., Гришиной А.В., З.М.Дунаевой, В.И. Лубовского [5], Л.И.Ростягайловой, опыт института раннего вмешательства Е.В. Кожевниковой, Г.А. Мишиной, Г.В. Пантюхиной, К.Л. Печора, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенковой [10,11.12], Е.А. Стребелевой, В.В.Ткачева, Г.В. Чиркиной, Л.А. Чистович, С.Н. Шаховской, Ж.Рейтер, Я.Н. Шапиро, И.А.Чистович. Е.Д. Кесарев, Монтессори М. Программы раннего вмешательства (ранней диагностики и коррекции) были впервые разработаны в США, Швейцарии и других странах Западной Европы Майра Питерси, Робин Трилор, Дайана Ютер, Сыю Кернс, N. Johnson-Martin, K. Jens, S. Attermeier, B. Paul, M. Guralnick.

Цель создания данных программ – как можно раньше выявить нарушения в развитии ребенка и начать коррекционную работу.

В России тоже остро встал вопрос о создании системы раннего выявления и ранней специальной помощи, призванной оказывать психолого-педагогическую поддержку детям с отклонениями в развитии и их родителям.

Было принято решение о создании федеральной системы профилактики, раннего выявления и ранней помощи детям с отклонениями в развитии и их родителям.

Проект этой системы был разработан на базе института коррекционной педагогики РАО во главе с директором Малофеевым Н.Н и ГНУ «Центром ранней диагностики и специальной помощи детям с отклонениями в развитии» во главе с Разенковой Ю.А.

Основные направления, позволяющие создать единую государственную систему раннего выявления и специальной помощи детям с отклонениями и их семьям - это:

– анализ проблемы раннего выявления и специальной помощи детям с отклонениями и их семьям;

– создание информационной базы;

– проектирование базовой модели создания единой государственной сис-

темы раннего выявления и специальной помощи детям с отклонениями;

– научно-методическая разработка недостающих технологических звеньев существующих моделей ранней помощи;

– экспериментальная апробация разработанных моделей единой системы раннего выявления и специальной помощи детям с отклонениями;

– определение всей совокупности условий для реального внедрения разработанной единой системы раннего выявления и специальной помощи детям с отклонениями в развитии.

Кроме того, в ИКП РАО в начале девяностых годов провели исследования, результатом которых стало представление о системе специального образования нового типа, предполагающей, прежде всего:

– максимально раннее выявление и диагностика особых образовательных потребностей ребенка и его семьи;

– максимальное сокращение разрыва между моментом определения первичного нарушения в развитии ребенка и началом целенаправленной коррекционной помощи;

– обязательное включение родителей в коррекционный процесс на основе выявления положительных сторон семьи и активизации ее реабилитационного потенциала.

К региональным частным программам относится программа абилитации младенцев города Санкт-Петербурга [4]. Для реализации этой программы был создан Институт раннего вмешательства (ИРАВ).

Главная задача института – поиск надежных и недорогих способов оценки и тестирования, направленных на выявление детей, нуждающихся в раннем вмешательстве. Основной подход здесь определяется как понимание решающего значения для развития ребенка его общения и взаимодействия с матерью.

Психическое развитие ребенка определяется специалистами с помощью опросников: KYD – опросника для родителей детей до 15 месяцев и опросника CDY – для родителей детей более старшего возраста. Эти опросники разработаны в США профессором Ройтером и доктором Айртоном. Сегодня они адаптированы для русских родителей. Основой информации, полученной благодаря опросникам, становится информация, собранная родителями в процессе наблюдения за психофизическим развитием детей.

Это еще раз подтверждает основную идею раннего вмешательства: помощь детям с отклонениями в развитии должна осуществляться родителями. Кроме русских программ раннего вмешательства существуют и зарубежные: австралийская программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии «Маленькие ступеньки». Авторы программы: Майра Питерси, Робин Трилор, Дайана Ютер, Сыю Кернс. «Маленькие ступеньки» тесно связаны с программой Маккуэри, которая разработана в Центре «Даун Синдром» университета Маккуэри.

«Маленькие ступеньки» – это программа ранней педагогической помощи детям с трудностями в развитии. Авторы настаивают на раннем вмешательстве в развитие детей потому, что эффективно помочь детям реализовать их потенциал можно только при условии раннего педагогического вмешательства. Цель программы - помочь детям с проблемами в развитии вести жизнь, максимально приближенную к нормальной.

Указанные обстоятельства побудили нас к созданию семейно-центриро-

ванной модели ранней психологической помощи.

Для осуществления данной части исследовательской работы были поставлены следующие задачи.

1.Создать психолого-педагогические условия, разработать теоретические и организационно-методические подходы к их реализации в процессе ранней коррекции отклоняющегося развития детей раннего возраста с ЗЭР.

2. Разработать модель и программу ранней психологической помощи детям с ЗЭР и апробировать ее в условиях семейно-центрированной модели.

3. Выявить возможности реализации возрастного потенциала психического развития при ЗЭР под влиянием специально созданных условий.

Содержание обозначенных задач обусловило необходимость конструирования программы ранней психологической помощи. Принципиально важным для нас явилось понимание того, что психическое развитие ребенка раннего возраста с ЗЭР к моменту переходного периода (3 года) должно характеризоваться возрастными новообразованиями.

Система психологической помощи детям раннего возраста с ЗЭР включает:

1. комплексное изучение анамнеза и уровня психического развития ребёнка;

2. психологическую диагностику; на основе анализа результатов диагностики, происходит уточнение уровня психологического развития ребёнка раннего возраста с ЗЭР (совместно с другими специалистами центра);

3. составление индивидуальных планов и программ;

4. ознакомление родителей с результатами диагностики, планами и программами. Включение их в процесс коррекции, обучение их приёмам стимуляции психологического развития;

5. комплексную реализацию коррекционно-развивающей программы с учётом структуры отклоняющегося психического развития при ЗЭР;

4. анализ результатов работы; итоговая диагностика психического развития; прогноз динамики развития детей;

5. прогнозирование дальнейшего психологического развития детей;

6. ознакомление родителей с результатами итоговой диагностики, рекомендации родителям.

Литература

1. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка / Л.С. Выгодский // Вестн. моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1991. – № 4. – С. 5–18.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. / Л.С. Выготский. – М. : Мысль, 1997. – 247 с.
3. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании / В.П. Зинченко. – М. : Тривола, 1995. – 157 с.
4. Кожевникова Е.В. Руководство по раннему вмешательству / Е.В. Кожевников. – СПб. : Петербург XXI век, 1995. – 130 с.
5. Лубовский В.И. Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития / В.И. Лубовский // Дефектология. – 1994. – № 1. – С. 3–5.
6. Обухова Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. – М. : Рос. пед. аг-во, 1996. – 372 с.
7. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М. : Тривола, 1996. – 360 с.
8. О правах инвалидов: декларация ООН. – Женева, 1975. – http://www.memo.ru/Prawo/TIMETBL.HTM

9. О правах умственно отсталых лиц : декларация ООН. – Женева, 1971. – http://www.memo.ru/Prawo/TIMETBL.HTM
10. Разенкова Ю.А. Содержание индивидуальных программ развития детей младенческого возраста с ограниченными возможностями, воспитывающихся в доме ребенка / Ю.А. Разенкова // Дефектология. – 1998. – № 3. –С. 57–63.
11. Разенкова Ю.А. Схема логопедического обследования ребенка 2–3 года жизни / Ю.А. Разенкова // Альманах ИКП РАО. – 2001. – № 4. - almanah@ikprao.ru
12. Ранняя психолого-педагогическая помощь детям с особенными потребностями и их семьям: материалы конф. / Ю.А. Разенкова, Е.Б. Айвазян. – М., 2003. – 340 с.

Айгумова З.И.

О БИЭТНИЧЕСКИХ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

Аннотация. В статье обсуждаются психологические проблемы биэтнических семейных отношений, анализируются эмпирические исследования, предлагаются различные модели приспособления. Предложено авторское видение проблемы.

Ключевые слова: этнопсихология, биэтнические семейные отношения, модели приспособления, эмоциональная перегруженность взаимодействия, этническая идентичность.

Aigumova Z.I.

THE BIETHNIC FAMILY RELATIONSHIPS

Abstract. The article discussed the problems of biethnic family relationships, analysed the empirical researches and propose different patterns of adaptation. The author shows her own way of viewing the problem.

Keywords: ethnopsychology, bietnicheskie family relationships, model adaptations, the emotional overload interaction, ethnic identity.

Биэтнические семьи возникли задолго до переживаемых ныне глобализационых процессов. Они существуют с незапамятных времен, со времен, как только люди начали путешествовать, мигрировать…. Рождение биэтнических семей происходит помимо воли тех или иных этнических и социальных групп и отдельных личностей, пытающихся воспрепятствовать этому процессу и сохранить этническую «чистородность». Хотя надо иметь в виду, что *местные обычаи, традиционные представления и религиозные пристрастия выступают все же против биэтнических браков.*

По мере развития общества отношение к биэтническим семьям становится все более позитивным - этнические особенности внутрисемейного поведения постепенно сглаживаются, *хотя темпы и направления этого сближения различны в этнических общностях.*

Позитивное начало биэтнических семейных отношений в том, что :

– происходит взаимообогащение, расширение мировоззрения партнеров;

– усиление этнической эмпатии, возрастание общей этнической толерантности;

– приобретение культуры межэтнического общения;

– происходит приобщение детей, выросших в таких браках, к обеим культурам; естественное и прочное усвоение ими вышеуказанных моментов.

Одна из психологических проблем, с которыми сталкиваются пары в биэтнических семьях – это *«комплекс иностранца» (Н.С.*Фрейкман-Хрусталева), который определяется как устойчивое психическое состояние личности, сопровождающееся постоянным нервно-психическим напряжением и чувством психологического дискомфорта в связи с ощущением страха за возможное нанесение морально-психологического урона достоинству личности и физического урона – жизнеспособности организма со стороны чужой языковой и социокультурной среды в условиях полной психологической незащищенности. Непростой процесс освоения своих супружеских ролей, обязанностей усугуб-

ляется «этнокультурным одиночеством» – состояние, в которое может впасть супруг (-а) в биэтнической семье – влияет на психологическую комфортность существования такой семьи.

Эмоциональная перегруженность партнеров – источник конфликтов, возникающих в биэтнических семьях. Чаще женщины, оказавшись далеко от своей культуры, психологическую и социальную защищенность и уверенность начинают искать в своих супругах, которые должны неосознанно заменить им «родину».

Проблема сохранения этнической идентичности – в ситуации культурной изоляции сложнее сохранить этническую идентичность, чем в супружеских отношениях одного этноса живущих в чужой стране. При этом широкий обмен культурой и браки между лицами различных этносов или расовой принадлежности лишь усиливают гибридизацию их идентичности, и даже если бы они пытались сохранить неприкосновенными свои отличительные черты, им вряд ли это удастся.

В непростой ситуации находятся супруги – сталкиваются с новыми жизненными ценностями, другим образцом поведения, привычками и взглядами на жизнь. Сами мужчины и женщины часто не соответствуют больше традиционным нормам, нет определенного эталона, на который они могли бы ориентироваться. Может случиться, что их не полностью устраивает окружающий мир и они не чувствуют себя представителями своего родного этноса.

Стабильность и сплоченность биэтнической семьи, впрочем, как и моноэтнической, зависит от ряда факторов. Но одним из социальных стрессоров, отрицательно влияющим на супружеские отношения, является принадлежность супругов к разным этническим группам. Различные культурные установки, стереотипы родительского и собственного поведения, жизненных целей, ценностей и стилей негативно влияют на супружество, поэтому биэтнические союзы менее устойчивы (Дж. Давила). «Как правило, нестабильны гетерогенные браки, в которых супруги различаются по социо-культурным характеристикам», - считает В.Г. Глушкова. Этой же позиции придерживается и О. Маховская: «Межкультурные браки – это столкновение разных моделей поведения. Разница в моделях и установках в биэтнических браках обнаруживается всегда, и рано или поздно на этой почве возникают конфликты. Супруги находят в культурных различиях повод для постоянного раздражения, депрессии и отчуждения».

К противоположным выводам приходит В.П. Левкович, исследовавшая браки между представителями различных этносов постсоветского пространства. Первоначально была выдвинута гипотеза о том, что:

– во-первых, большие трудности в адаптации к семейной жизни должны испытывать биэтнические супруги в силу несоответствия особенностей их этнических культур;

– во-вторых, чем дальше эти культуры, тем сложнее будет протекать процесс «притирки» супругов в семейной жизни.

Гипотезы не подтвердились. В семьях с близкими культурами (русские-украинцы) проблем не меньше, чем в семьях с более отдаленными культурами (русские-армяне); процент проблемных семей оказался одинаковым как среди моноэтнических, так и биэтнических семей. В.П.Левкович, основываясь на эмпирических данных своих исследований, приходит к выводу, что самый *важный фактор стабильности в семьях – все-таки личностный фактор*, а не

этнический или какой-либо другой возможный: именно высокий уровень готовности молодых супругов к семейной жизни. Этот уровень характеризуется: адекватным пониманием и реализацией семейных ролей; успешным формированием у них установок на взаимопонимание и сотрудничество; культурой общения партнеров; умением строить отношения с родителями и родственниками партнера; сформированность ответственности за семью.

К аналогичным выводам приходит А.В.Махнач: «Не бывает принципиально несовместимые в браке национальности. Скорее, есть несовместимые люди...».

На основе эмпирических исследований В.П.Левкович приходит к следующим выводам: стабильность брака не связана исключительно и непосредственно с его этнической структурой, а в значительной степени опосредуется (как мы уже упоминали выше) таким фактором, *как уровень готовности молодых супругов к семейной жизни.* Естественно, что в совместной жизни возникает столкновение потребностей биэтнических супругов, вытекающих из специфики особенностей их образа жизни (семейное лидерство, содержание семейных ролей, отношение между поколениями и между самими супругами).

В проблемных и нестабильных биэтнических семьях наблюдаются конфликты прежде всего из-за столкновения личностных особенностей супругов, низкого уровня взаимной удовлетворенности, снижения эмоциональной привлекательности; а затем – из-за этнических особенностей. Причем каждый из конфликтов может провоцировать появление и обострение другого. Исследования подтверждают, что моноэтнические браки распадаются реже, чем биэтнические. Но биэтнические семьи занимают промежуточное положение между показателями тех народов, представители которых создали биэтническую семью.

Несмотря на неурядицы и конфликты в биэтнической *семье, внешнее давление и нажим общественного мнения хотя и создают дополнительный психологический дискомфорт, все же, в конечном счете, часто «работают» на укрепление супружеского единства в таких семьях*

Психологические проблемы биэтнических семей требуют разработок различных моделей приспособления в них. Для создания успешной, стабильной семьи супругам важно научиться находить пути приспособления, учиться подстраиваться друг под друга и пытаться изменить специфические для культуры каждого образцы и модели поведения. Существуют различные способы приспособления (W. S.Tseng):

– способ приспособления, который проявляется в том, что один из партнеров отказывается от проявлений своей культуры и перенимает культуру своего партнера, то есть язык, религию, ролевые структуры, способы социального функционирования. Это может случиться, когда один из супругов не имеет позитивной этнической идентичности, привязанности к собственной культуре, и соответственно, другой партнер доминирует во всем, что касается общей жизни в паре. Один из партнеров подстраивается под другого – только такой путь видит возможным для себя вести совместную жизнь. Но чрезмерное подстраивание себя под чужую культуру рано или поздно окажется слишком большой нагрузкой для психики и может повлиять на отношения партнеров, так как подобное «самопожертвование» и вытеснение своей собственной идентичности в большинстве случаев невозможно выдерживать в течение долгого времени (A.A.Kalantzi).

– *второй* способ приспособления – партнеры пытаются найти равновесие между двумя культурами. Эта модель поведения называется симметричным решением. Модели обеих культур представлены и чередуются между собой; с другой стороны, каждый партнер отказывается от каких-то элементов собственной культуры и перенимает некоторые элементы другой. Эта форма решения имеет три различных варианта:

– в *первом варианте* формы обеих культур проявляются одновременно, однако возможность для этого предоставляется лишь в определенных ситуациях, например, в ситуации болезни, когда используются как одной, так и другой культуры методы лечения;

– *Второй вариант* применим для всех ситуаций, в которых формы обеих культур не могут быть представлены одновременно (например, число детей), но при выборе принимаются во внимание возможности обеих культур;

Третьим вариантом решения является смесь обеих культур. Он встречается наиболее часто. Здесь элементы культур обоих партнеров смешиваются, при том что временами преобладает одна культура, а временами тенденция идет больше в сторону другой (например, в одежде, обстановке квартиры). Причины такого решения следующие: из обеих культур выбираются лучшие, по мнению пары, элементы и партнеры приходят, таким образом, к идеальному решению.

– Третий способ – партнеры не отдают предпочтение ни одной из культур, а создают новую модель общего поведения. Основанием для этого может служить то, что между культурами серьезная дистанция, что в некоторых областях они не только не согласуются, но и полностью исключают друг друга, то есть паре не остается ничего другого, как искать свой путь.

Очень важной для обоих партнеров является способность видеть в другом не только собственные «романтические» и «экзотические» желаемые представления, но также и реального человека, с которым он живет. В противном случае появляется опасность, что один партнер видит лишь часть другого, которая соответствует только его (позитивным или негативным) фантазиям.

Таким образом, анализ феномена «биэтнические семейные отношения» позволяет нам заметить, что:

– в ситуации биэтнических семейных отношений так же, как в межэтнических, этничность актуализируется в ситуации конфликтности, нестабильности, неопределенности. *Если в семье неблагополучно в целом, этничность – это частность, которая исполняет роль маркера, обостряющего проблему;*

– механизмом развития супружеских отношений является идентификация-обособление – в стабильной ситуации супруги представляют собой некое единство. А в ситуации конфликтности обособляются и начинают интерпретировать проблемы с позиции этнической принадлежности, то есть характеризируют друг друга не как отдельную личность, а как представителя определенного этноса. Партнеры сталкиваются с другой культурой, ценностями, способами поведения - проблемами, связанными с двумя разными мирами. Появляется опасность, что личностные достоинства, недостатки, привычки, особенности характера партнера могут объясняться этническим происхождением, хотя при взаимной терпимости на происхождение не обращают внимание.

– усложняется внутренний мир человека, видоизменяется семья. Но неизменно одно: независимо от типа брачных отношений, переход от статуса холостых в статус супругов заметно изменяет положение и роль каждого из пар-

тнеров. И к этому добавляется этнокультурный компонент в ситуации биэтнических семейных отношений. Каждый этнос имеет свою собственную внутреннюю структуру, свой неповторимый стереотип поведения, предполагающие строго определенную норму отношений... Будучи в каждом отдельном случае своеобразными, они негласно существуют во всех областях жизни и быта, воспринимаясь в данном этносе как единственно возможный способ общения. Поэтому для членов одного этноса они не тягостны. Но в ситуации биэтнических семейных отношений сила этнического стереотипа поведения проявляется «в полный рост», поскольку члены данного этноса воспринимают его как идеал, единственно достойный подражания. Даже если он меняется, то, как правило, на базе уже сложившихся навыков и представлений (Л.Н.Гумилев).

– личностные характеристики супругов из таких браков еще не изучены, но твердо можно говорить о том, что решение о вступлении в брак с человеком другого этноса связано с большой личной ответственностью, и в принципе не может быть принято без достаточных морально-психологических оснований. Биэтнические браки - брачные союзы, заключение которых связано с преодолением тех или иных предрассудков и требует большего субъективного вмешательства со стороны его участников (супругов).

Литература

1. Андреева Т.В. Психология современной семьи. – СПб., 2005. - 434с.
2. Галкина Е.М. Толерантность межэтнических установок в этнически-смешанных браках// Женщина и свобода. Пути выбора в мире традиций и перемен. – М.,1994. – С.160-166
3. ИАБ: Межэтнические браки.- М., апрель 2003. №32. - С.8
4. Левкович В.П. Особенности супружеских взаимоотношений в разнонациональных семьях // Этническая психология. Хрестоматия. Под ред. Егоровой А.И.. -СПб., 2003.- 320 с.
5. Маховская О.И. Межкультурные браки и модели семейных отношений // Межэтнические браки. Информационно-аналитический бюллетень. №32, апрель.- М., 2003.- С.19
6. Фрейкман-Хрусталева Н.С. Маргиналы поневоле. – Берлин, 1996

Соколова Е.В.

ПРАКТИКА ЭКСПРЕССИВНОЙ ПСИХОМОТОРИКИ В СИСТЕМНОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИИ

Аннотация. Особую актуальность в современном специальном образовании приобретает проблема разработки методов системной психокоррекции отклоняющегося развития. В практическом плане необходимо разрабатывать и внедрять в практику психологической помощи детям системные технологии психокоррекции и оптимизации развития, которые затрагивали бы все сферы личности ребенка (двигательную, эмоциональную, познавательную).

Ключевые слова: психокоррекция, методика психомоторной практики, телесно-ориентированная терапия, психологическая помощь, оптимизация социальной ситуации развития.

E. Sokolova

PRACTICE OF AN EXPRESSIONAL PSYCHOMOTILITY IN SYSTEM PSYCHOCORRECTION

Abstract: The special urgency in the modern vocational education is got by a problem of working out of methods of system psychocorrection of deviating development. On the practical level it is necessary to develop and introduce in practice of the psychological help to children system technologies of psychocorrection and optimisation of development which would mention all spheres of the person of the child (impellent, emotional, informative).

Key words: correction, method of psychomotor practice, body-oriented therapy, psychological support, optimization of the social situation of development.

На наш взгляд, одним из таких системных методов психокоррекции отклоняющегося развития, где задержка психического развития (ЗПР) представляет собой частный случай и довольно массовую форму дизонтогенеза, является практика экспрессивной психомоторики. Выбор данной методики также определяется положениями о том, что эффективность коррекционно-развивающей работы зависит от активности самого ребенка и от особой организации пространства, где возможны существование и самоактуализация ребенка в контексте ведущего для дошкольника игрового стиля деятельности.

Разъясняя смысл понятия «психомоторика», В.В. Клименко в книге «Психологические тесты таланта» пишет, что «психомоторика – механизм развития не только тела, но и души, потому что координация движений – зеркало умственных процессов» (1996, с.164-165). Экспрессивная психомоторика включает в себя три уровня: моторный, эмоциональный и познавательный. Она предназначена для работы с детьми в возрасте от рождения до 7 лет, так как в это время ребенок не может сам производить коррекцию своего поведения. Движение, голос, взгляд дают начало пути, который ведет ребенка к построению собственной идентичности.

В рамках нашего исследования влияния системной психокоррекции нарушений развития у детей с ЗПР, посещающих специализированные группы, интегрированные в детских садах № 3 и № 21 г. Бердска, в течение нескольких лет (1995-2006г.) осуществлялось адаптация и экспериментальное исследование психокоррекционных возможностей занятий экспрессивной психомоторикой. Методика экспрессивной психомоторики разработана французским психотерапевтом Бернардом Окутюрье в контексте недирективного телесно-ориентированного подхода. Адаптация методики

для работы с детьми с ЗПР проходила в детских садах г. Бердска при участии Розальбы Армандо - специалиста по невербальным видам общения, преподавателя Миланского католического государственного университета, работавшей в рамках программы «Темпус» в Новосибирском государственном университете.

Методика психомоторной практики является одновременно диагностической, развивающей и коррекционной. Ее цель – раскрытие экспрессивности ребенка, которая включает в себя моторные, аффективные и познавательные компоненты. Занятия психомоторикой актуализируют резервные возможности как в моторной и эмоциональной сферах, так и в сфере развития его мыслительной деятельности. По мнению Клименко В.В., психомоторика – механизм развития не только тела, но и души, потому что координация движений – зеркало умственных процессов.

В течение нескольких лет эта методика адаптировалась и использовалась в работе с дошкольниками специализированных групп и продемонстрировала ряд преимуществ, связанных с тем, что ее можно использовать даже с детьми, имеющими тяжелые нарушения развития (умственно отсталыми детьми, аутистами, детьми с синдромом Дауна и пр.).

Занятия психомоторикой проводились с детьми экспериментальных групп в течение учебного года, одно занятие в неделю по 55-60 минут. Активность детей в рамках специально организованного пространства в спортивном зале детского сада носит игровой двигательный характер, и даже при нарушениях способности понимать речевую инструкцию дети выполняют движения по показу взрослого, имитируя образцы поведения своих сверстников (это особенно актуально для детей с ЗПР церебрально-органического генеза, грубо нарушенными формами произвольности и волевой регуляции).

Организатором занятий является психолог, работающий на специализированных группах для детей с ЗПР, вместе с ним в психомоторном пространстве находится еще 3-4 взрослых (дефектолог, педагоги, инструктор по физкультуре и другие специалисты, решающие по ходу занятия свои узкопрофессиональные задачи). Общая схема проведения занятий включает в себя три части — начала, основной части и заключительной.

Начало занятия - прием детей, обмен приветствиями, впечатлениями; разучивание, повторение или напоминание правил (регулятора поведения – «не делать больно себе», «не делать больно другому», «нельзя ломать то, что построили другие»); раздачу или прикрепление детям ярких значков - бейджиков с их именами; объяснение правил действия с новыми объектами (если таковые имеются или требуются для решения определенных задач). В это время дети говорят о своих намерениях, планируемых играх и желаниях. Обязательным условием для детей и взрослых является снятие обуви (в целях безопасности). Начальный этап занятия длится обычно от 5 до 10 минут.

Основная часть (35–45 минут) — собственно движения, игры, конструирование, то есть то, что помогает ребенку включить творческие задатки. В это время детям предоставляется свобода выбора игр, двигательной активности и пр. Задача взрослых на этом этапе – отражение эмоций и чувств ребенка, поддержка и одобрение его инициативы. Как правило, основная часть наполнена освоением моторного и символического пространства: одни дети бегают, прыгают, катаются с горок, качаются на канате и кольцах, другим больше нравится играть в дом, зоопарк, строить здания и машины. В это время ребенок может вновь переживать те чувства, которые он пережил в прежнем опыте. За пять минут до окончания занятия детям сообщается об этом вербально или каким-то опознавательным знаком, сигналом (о котором детям сообщается в

начале занятия). Затем каждая прошедшая минута также обозначается. Когда поступает сообщение о том, что осталась одна минута, дети должны полностью закончить игру и собраться в определенном месте.

В заключительной части дети могут рассказывать о том, что они делали, что им больше всего понравилось. Важно, чтобы ребенок сам рассказал, что произошло, и что он пережил на занятии, взрослый в это время тоже рассказывает об успехах ребенка, помогая ему вспомнить свои достижения. Для эмоционального отстранения от моторной активности в заключение занятия проводятся игры на релаксацию и расслабление, детям предлагают нарисовать, что они делали сегодня и во что хотели бы поиграть в следующий раз.

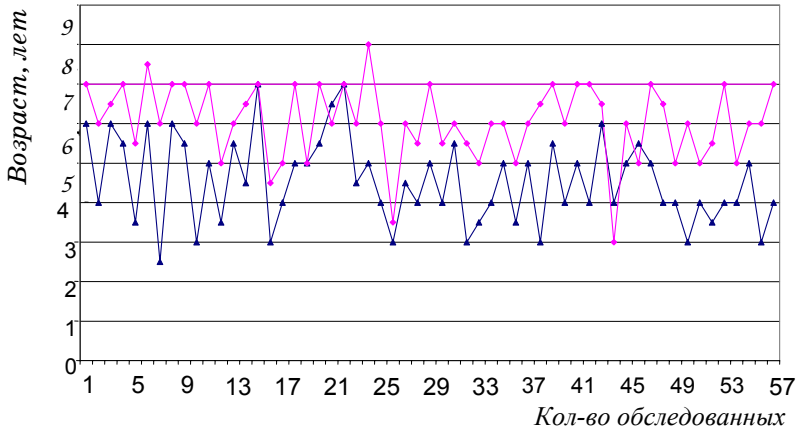
Роль наблюдающих на занятиях (в нашем случае это были студенты-практиканты ФП НГПУ и НГИ и педагоги) — фиксация в дневниках наблюдений того, как ребенок использует объекты и пространство, как строит отношения с другими — детьми и взрослыми, как использует голос, речь. Все увиденное отмечается в «листе наблюдений». Это помогает разглядеть положительные и отрицательные моменты развития цикла занятий и строить дальнейшую работу с учетом этих наблюдений; проводить рефлексию ведущих.

По результатам предварительного исследования графически оформляются «профили» хронологического и психомоторного развития, при повторном проведении проб возможно увидеть динамику развития моторики, координации, речи, навыков ориентации в пространстве и контроль собственного тела.

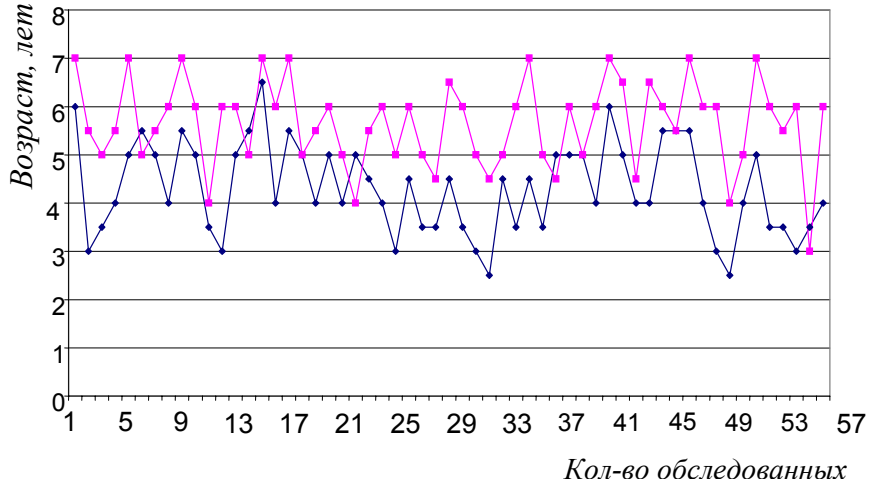
Основываясь на анализе результатов эксперимента, мы отмечали, что у детей с ЗПР в силу нейропсихологических, психофизиологических и собственно психологических причин существуют значительные расхождения хронологического и психомоторного возраста (отставание может составлять 1,5–3 года: например, паспортный возраст –7 лет, а психомоторный – 4,5 года). На графиках ниже представлены результаты динамики психомоторного развития детей с ЗПР старшего дошкольного возраста: средний хронологический возраст детей на момент первичного исследований – 5,6 лет, психомоторный по совокупности параметров – 4,5 года (отставание в среднем на 1,1 год, хотя, как видно из графиков, индивидуальные показатели детей могут различаться и на 2-3 года). Психомоторные пробы, проведенные в конце года, дали возможность увидеть динамику развития моторных, координационных, речевых навыков, навыков ориентации в пространстве и контроля собственного тела и показали, что отставание у части детей было компенсировано, у остальных оно стало менее выраженным.

Ниже графически представлена динамика результатов психомоторного развития детей дошкольного возраста с ЗПР.

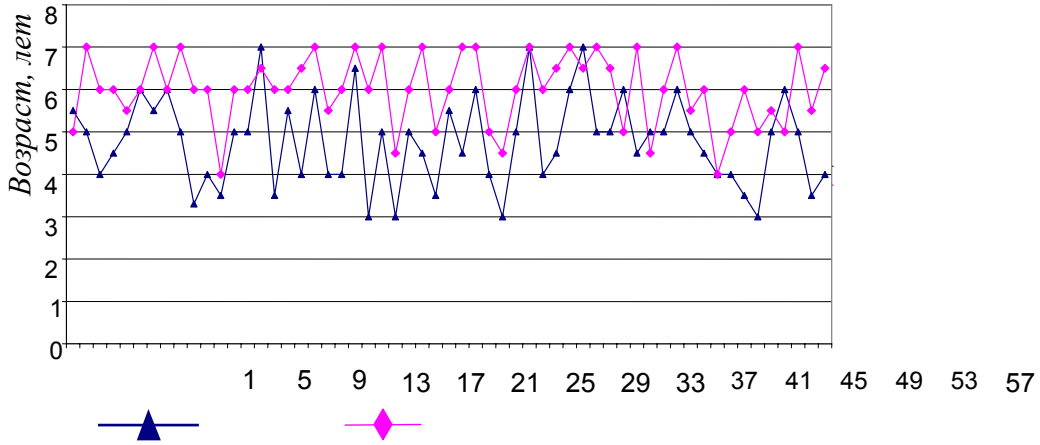
а) общая координационная динамика



б) контроль равновесия



в) частичный контроль собственного тела



срез 1 срез 2

Как видно из графиков, психомоторный возраст большинства детей с ЗПР изменился, прирост некоторых показателей достиг нормативного возраста ребенка либо стало отставание не столь значительно. Проверка достоверности различий проводилась с использованием программы STATISTIKA 6.0 (*U*-критерия Манна-Уитни и Т-критерия Вилкоксона, коэффициента ранговой корреляции Спирмена; проверка поуровневых различий данных производилась при помощи Z-критерия).

В качестве побочного эвентуального продукта мы отмечали совершенствование речевых и коммуникативных навыков, игровой деятельности и творческого самовыражения. Значительно снизились негативные, агрессивные формы поведения на занятиях, и деятельность детей к окончанию цикла занятий экспрессивной психомоторикой приобрела символический характер – все чаще стали появляться творчески-конструктивные, продуктивные виды деятельности, сюжетно-ролевые игры и игры-драматизации. Все это показало, что отставание у части детей было успешно компенсировано, у остальных стало менее выраженным. И, что особенно важно для целей нашего исследо-

вания, практика экспрессивной психомоторики, представляющая недирективную телесно-ориентированную игровую терапию, создает возможность для предупреждения и коррекции вторичных социально обусловленных дефектов развития эмоциональной и поведенческой сфер ребенка; является эффективным средством амплификации развития в сфере знаний, умений, навыков, психических процессов как средств осуществления деятельности; обогащает и развивает детские виды деятельности и общения; актуализирует становление индивидуальности и субъектности как самобытности, неповторимости человека.

Подводя итоги, можно констатировать тот факт, что ряд положений нашего исследования нашел свое подтверждение на практике. Действительно, в силу психофизиологических и собственно психологических причин у детей с ЗПР происходит замедление общего психического, личностного и психомоторного развития, при котором наблюдается смещение (отставание) границ возрастных периодов в среднем на 1,5–2,5 года от метрического возраста. Эффективность системной психокоррекции зависит от уровня актуального развития ребенка с задержкой психического развития; адекватности методов и средств коррекции и оптимизации социальной ситуации развития; актуализации внутреннего психического, индивидуально-личностного потенциала, стимулирующего активность самого ребенка. Предложенная и апробированная нами методика экспрессивной психомоторики, построенная в рамках недирективного, телесно-ориентированного игрового подхода, может служить одним из системных методов психокоррекционной помощи детям, имеющими нарушения в развитии и является эффективным средством оптимизации психомоторного, коммуникативного и речевого развития, профилактики и коррекции эмоционально-поведенческих проблем ребенка.

Литература

- Клименко В.В. Психологические тесты таланта. /Клименко В.В.. - М. 1996- 360с.
- Соколова Е.В. Системная психокоррекция и абилитация: монография / Е.В. Соколова. – Новосибирск: Изд. Немо- пресс, 2007. – 550с.
- Соколова Е.В. Практика экспрессивной психомоторики в коррекции отклоняющегося развития / Е.В. Соколова, У.В. Соколова // Перспективы социализации лиц с проблемами в развитии: материалы региональной НПК. – Бийск: БГПУ, 2006. – С. 288-290.
- Ульенкова У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. / У.В. Ульенкова, Лебедева О.В. – М., 2005. – 176 с.

Троицкая Н.Б.

ИЗОСТУДИЯ В ПРИЮТЕ КАК СРЕДСТВО МОНИТОРИНГА И КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ДЕТЕЙ

Аннотация. В предлагаемой статье «Изостудия в приюте – комплексный подход» приводится опыт работы изостудии Подольского приюта с беспризорными и безнадзорными детьми.

В статье раскрыт опыт использования занятий в изостудии как средства мониторинга за эмоциональным состоянием детей и как средства коррекционной работы. В работе описаны приемы снятия состояния агрессии, неуверенности в себе и других элементов дезадаптированности детей. Также описан такой вид коррекционной работы, как совместное рисование детьми на общем листе необходимый для коррекции такой формы социальной дезадаптации, как «нарушение общения».

Ключевые слова: психология безнадзорных детей, агрессивность, социальная дезадаптация, психокоррекция поведения, нарушения общения.

Troitskaya N.

THE ASYLUM'S ART STUDIO – THE ALL – ROUND APPROACH

Abstract. The annotated article «The asylum's art studio – the all – round approach» reflekts Podolsk orphanage art studio work with the homeless and neglested children why are characterized by the lack of logics and abstract mentality.

The article shows the art classes experience as a mean of the correction work and their positive influence on the children's mentality. The use of special ways and methods of destruction of different extreme emotional conditions such as aggressiveness, indifference, shyness and others help the children to be balanced and adaptive.

Such innovation as the collective drawing on a large jont piece of paper helps the children to overcome the communication disbalance and disturbance.

Key words: psychology of street children, aggression, social exclusion, psychocorrection conduct, violations of communication.

Подольский приют, основанный в 1993 году, рассчитан на одновременное содержание 35 человек, является специальным учреждением для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В 2006 г. этом приюте прошли реабилитацию 157 несовершеннолетних детей (из них – повторно 39 человек). Причем у 66% детей школьного возраста отмечена патологическая форма социальной дезадаптации (т.е. имеются многочисленные соматические, психологические, речевые нарушения).

Проведенные психолого-педагогические обследования детей показывают, что 33% воспитанников с 8 до 15 лет вообще не посещали школу. У 77% школьников, поступивших в приют, невысокая мотивация к обучению. Практически у всех детей школьного возраста отсутствуют навыки логического и абстрактного мышления.

Хуже всего обстоит дело с беспризорными детьми. Так, на вопрос пе-

дагога: «Если бы у тебя была волшебная палочка, что бы ты у нее попросил?», такие дети часто теряются или называют предметы, находящиеся лишь в поле их зрения. Дети, попавшие в приют из семей, чаще всего хотели предметы, о которых они помнили еще по семейной жизни (конкретные игрушки, лакомства, любимая кошка или собака). Причем у многих вперемешку шли одушевленные и неодушевленные предметы, например, один мальчик хотел от волшебной палочки игрушечную машину и бабушку. Общим признаком было желание обязательно видеть кого-то из близких, родных.

Несмотря на порой существенные различия в желаниях «беспризорных» и «семейных» детей, характерно отметить важное обстоятельство - у детей, помещенных в приют, не было желаний, относящихся к разряду необычных или фантастических, все желания конкретные и приземленные.

Среди других отклонений воспитанников приюта следует выделить такие, как быстрая истощаемость, рассеянность внимания, неумение долго сосредотачиваться на чем-то конкретном, плохая память, нарушенное восприятие цвета, формы, величины предметов и их положения в пространстве; медлительность, пассивность, погруженность в себя и навязчивая аккуратность или, наоборот, эмоциональная возбудимость, расторможенность, нарушения общения: отсутствие элементарных навыков коммуникации, индивидуального общения и общения в коллективе; различные невротические состояния, выражающиеся в тревоге, страхе, агрессии.

В связи с этим большое значение в приюте придают различным формам коррекционной работы с детьми. Одним из важнейших направлений в этой работе, по нашему мнению, являются занятия воспитанников в изостудии.

Благотворное влияние рисования на детскую психику известно давно.

Изобразительная деятельность способствует развитию мышления, зрительного восприятия, развивает умение наблюдать, анализировать, запоминать. Посредством рисования воспитываются волевые качества, развиваются творческие способности, художественный вкус, воображение, эстетическое чувство (умение видеть красоту форм, движений, пропорций, цвета, цветосочетаний).

Детские рисунки активно используются в работе с детьми в диагностических и коррекционных целях (Ф. Гудинаф, Д. Харрис, К. Кох, А. И. Захаров, Е. Т. Соколова, Г. Т. Хоментаускас и др.) [1].

В качестве диагностирующих процедур рисование имеет ряд преимуществ, к которым можно отнести естественность, поскольку рисование - это естественная для ребенка деятельность, которая оказывает на него растормаживающее действие и способствует установлению положительного эмоционального контакта с ребенком. Кроме того, у воспитанников приюта, более чем у кого либо, наблюдается расхождение вербального и невербального планов поведения (того, что говорит ребенок, и того, как он поступает в действительности), недостаточного развития речи и рефлексии (способности анализировать свои поступки и переживания).

Посещение изостудии - дело добровольное, и посещают ее воспитанники от 6 до 10 лет. Занятия проводятся в группах по 6-7 человек в течение года. Первоначально предполагалось проводить занятия с явно выраженным диагностическим уклоном, периодически используя их для проведения проекционные тесты. Однако воспитанники чувствовали, что их тестируют, и это

отрицательно повлияло на посещаемость и желание заниматься в изостудии. Поэтому было решено отказаться от тестирования в явном виде и для диагностических целей использовались формальные составляющие — линия, форма, цвет в их взаимосвязанной динамике.

Другим важнейшим аспектом применения рисования являлась адаптация детей к жизни в приюте. Известно, что под адаптацией понимается приспособление ребёнка к новой системе социальных условий, новым отношениям, требованиям, видам деятельности, режиму жизнедеятельности и т.д. Очень важно, чтобы это приспособление было осуществлено ребёнком без серьёзных внутренних потерь, ухудшения самочувствия, настроения, самооценки. Кроме того, адаптация успешна, если ребенок, получая необходимую педагогическую помощь и поддержку, приобретает способность к дальнейшему психологическому, личностному, социальному развитию. Оценивая рисунки, педагог лучше понимает внутреннее состояние ребенка, его проблемы и контролирует процессы адаптации и развития.

При проведении анализа рисунков нами использовались некоторые опорные элементы Г.М. Ферса [2]:

При этом анализировалось:

- какое чувство передает рисунок?
- что выглядит странным?
- чего не хватает?
- что находится в центре?
- размер;
- искажение формы;
- повторяющиеся объекты;
- перспектива;
- растушевка;
- у края листа;
- несоответствие времени года;
- подчеркивание;
- стирание ластиком;
- подписи на рисунках;
- линия вдоль верхней части листа;
- прозрачность;
- движение. Траектория;
- абстракция;
- заполненность – пустота;
- деревья и возраст;
- наложение рисунков;
- раскрытие смысла цветов;
- нетрадиционное применение цвета.

Кроме того, учитывались такие критерии, как нажим, тип линии, согласованность.

Детским рисункам свойственны некоторые общие особенности, связанные с качеством линий. Линия может быть рассмотрена с точки зрения силы, приложенной при ее проведении, и движения (протяженность и направленность) [3]. В первом случае нужно обратить внимание на форму проведения линии, которая может иметь следующие характеристики: толстая и протяженная,

тонкая и прерывистая, тонкая и протяженная, разорванная и т.д.

Линии (все или большинство), выполненные с сильным нажимом, так, что кончик карандаша едва не ломается, говорят о скрытой агрессивности, эмоциональной неуравновешенности, неуверенности, склонности к самобичеванию. Если в рисунке преобладают линии типа крупного зигзага, неровные, часто меняющие направление, с неравномерным нажимом, то сильным, то более слабым, — это указывает на неуверенность, тревогу, боязнь положиться на собственные силы и допустить оплошность. Неуверенное владение карандашом, неумение крепко держать его в руках - свидетельство неверия в свои силы.

Гибкая, равномерная, в меру волнообразная, уверенно, без спешки и чрезмерного нажима выполненная линия говорит о достаточном самообладании и эмоциональном равновесии, в некоторой степени – о безучастности и равнодушии.

Часто прерываемая линия свидетельствует о нерешительности, даже робости, неровном характере, боязни взять на себя ответственность, безынициативности. Линия, разрываемая очень часто, практически состоящая из ряда штрихов, - признак агрессивности, представляющей собой ответную реакцию на агрессивность окружающего мира. Такой ребенок не умеет действовать прямо, потому что боится коварства и препятствий со стороны внешнего мира, поэтому использует повторяющиеся короткие и одиночные попытки для завоевания пространства и самовыражения. В отношениях с людьми он подозрителен и недоверчив.

Линии с частыми изломами, близкие по характеру к изображению кардиограммы - довольно тревожный симптом, т.к. такой ребенок не способен выйти из каракулей, стремится скорее излить душу, чем построить пространство по образцу.

Ребенок, которому не удастся провести даже короткую ровную линию, может иметь проблемы психического характера.

Рассматривая линии с точки зрения их направленности и размеров, мы также руководствовались интерпретацией А.Л. Венгера [3].

Ребенок, избегающий изображения кривых линий, вероятнее всего, имеет колючий характер. Сильные и основательные вертикальные линии свидетельствуют о гордом, полном достоинства характере. Ребенок, использующий преимущественно такие линии, также красноречив, любопытен, резв и весел, однако не терпит возражений. Ребенок, наполняющий пространство светотенью, имеет, скорее всего, характер зрелый, он эмоционален, умеет размышлять, любит покой, напорист, немного упрям. Заполненность и пустоты, их отношения с пространством показательны и значимы также для каждой отдельной детали рисунка. Ребенок, который выразительно “обрамляет” все законченные пространства (окна, стены, облака, кроны деревьев и т.д.), стремится обычно к порядку и логике. Но иногда это идет от глухого и неосознанного страха перед пустотой, а не от возможности свободного выбора.

Особенность работы с детьми приюта обусловлена их неумением концентрировать внимание, поэтому занятия обычно продолжаются не более одного часа с десятиминутным перерывом. Для развития концентрации внимания детям предлагается продолжить начатое, не перескакивая на другой сюжет; сосредоточиться на определенной детали рисунка и дорисовать ее до конца; мысленно проследить и проговорить (перечислить) нарисованное; сконцентри-

ровать внимание на изображении протяженных объектов (железнодорожные рельсы, дороги и т.п.); начатое обязательно закончить.

Детям, «застрявшим на одном сюжете», предлагается постепенно что-то менять (например, цвет рисуемой вазы, ее узор, цветы в ней) или добавлять в свой сюжет новые элементы (например, пруд — утки на пруду — птицы на дереве - птицы на дереве, а под деревом муравейник). Таким образом, педагог старается постепенно увести ребенка от одной темы к другой.

Для переключения ребенка с сюжета, связанного с агрессией, мы использовали прием «переключение на нейтральные задачи», описанный М.В. Водинской. Ребенку, например, предлагается: «Мы нарисуем все, что ты хочешь, но сначала давай закрасим весь лист зеленой краской». Закрашенный определенной краской лист вызовет у ребенка уже другие ассоциации, что довольно часто позволяет изменить его первоначальные намерения.

Очень часто воспитанники приюта «застревают» на тревожных темах, связанных с агрессией и страхом. Тогда им предлагается нарисовать объект страха. Если ребенок не называет его, то педагог предлагает его «спрятать». Например, нарисовать сундук со спрятанным под замком страхом, а затем выбросить его в море. Ребенок в процессе рисования переживает страх, но, изобразив и «выкинув» его, испытывает облегчение и частичное освобождение.

У агрессивных детей часто наблюдается рисование внутренне связанных с агрессией сюжетов. Здесь мы практикуем рисование сюжетов с постепенным изменением темы и переводом ее в нейтральное или «мирное русло». Например, ребенок тяготеет к таким сюжетам: война, горящие танки и самолеты, убитые люди - мы предлагаем рисовать сначала парады, а затем грузовые автомобили.

Инертным, вялым, осторожным детям предлагаются задания на развитие фантазии, на смешивание красок, на использование больших поверхностей.

Активным, торопливым, неаккуратным детям ставятся задачи, требующие ограничения и подчинения теме и сюжету, аккуратного, насколько возможно, выполнения задания. С такими детьми мы рисуем «витражи»: педагог изображает любимый ребенком сюжет, нанося черной гуашью «витражную перегородку»; ребенок же должен как бы «вставить цветные стеклышки», закрашивая замкнутые контуром области изображения. Раскрашивая «витраж», ребенок сам выбирает цвет для каждой области, не выходя при этом за «перегородки». Такая работа собирает, концентрирует внимание ребенка, учит его аккуратности. При этом он не устает и не перенапрягается так, как если бы занимался раскрашиванием карандашом или фломастером на листах небольшого формата.

На уроках рисования, учитывая специфику детей, педагог часто практикует рисование с ребенком вместе (на одном листе). Это практикуется, когда ребенок слабо себя осознает, рисует неумело и для него нет разницы, чьей рукой нарисован тот или иной фрагмент на его рисунке. Такой ребенок может сам попросить, чтобы рисовал не он, а ему. При этом даже если рисунок нарисован в основном рукой педагога, он все равно должен считать его своей работой.

В отдельных случаях педагог должен помочь ребенку закрасить часть пространства или предмета, изображенного на рисунке. Например, это имеет смысл сделать, если ребенок быстро истощается и не может рисовать долго, но совершенно необходимо, чтобы он увидел свою работу законченной и краси-

вой. Конечно, в итоге он должен чувствовать, что основная, наиболее важная часть работы выполнена им самим.

Для воспитанников приюта характерна такая форма социальной дезадаптации, как «нарушение общения». Обычно она свойственна детям, попавшим в приют из семей. Первое время каждый из них живет как бы в своем отдельном мире, испытывая при этом всевозможные страхи от соприкосновения с окружающей действительностью, часто почти не умея самостоятельно установить контакт и что-либо совместно делать с другими детьми. В этих случаях применяется такой вид коррекционной работы, как совместное рисование детьми на общем листе (конечно, выполняется подобное рисование при участии педагога).

Обычно педагог расстилает на полу большой лист бумаги, рассаживает детей вокруг, раздает краски, кисти и задает тему. Тема должна учитывать особенности и интересы всех участвующих детей, чтобы каждый из них мог изобразить что-то свое, любимое, то есть тема должна быть достаточно широкой (возможные варианты: «Море и острова», «Дороги и машины», «Город»).

В ходе совместного рисования развивается общий сюжет, состоящий из отдельных историй - у каждого ребенка она своя. И одновременно, рассказывая, дети взаимодействуют друг с другом, поскольку их сюжеты соприкасаются, они оказываются связаны. На этом фоне между детьми происходит общение, а в результате получается общий рисунок. В совместном рисовании наряду с детьми, которые уже могут контактировать друг с другом, возможно участие и ребенка, который практически не проявляет интереса к другим детям. Ребенок, не уверенный в своих силах, может испытать большую радость, удачно изобразив что-то в общем рисунке.

При совместном рисовании роль педагога сводится к подсказке неких связующих моментов в сюжете, он может подрисовать что-либо, соединяющее изображения одного ребенка и другого или всех вместе («А здесь, в середине, нарисуем скамейку, где дети отдыхают»).

Наблюдение за детьми на уроках рисования в изостудии показывает, что у них наблюдается более выраженная восприимчивость к обучению рисованию по сравнению со сверстниками из нормальных семей. Это, вероятно, объясняется некоторой задержкой в психическом развитии воспитанников приюта. Эта особенность детей с ЗПР описана у Н.В. Нестеровой: «…Дети с ЗПР проявляют большую активность в рисовании, предпочитают этот вид деятельности другим формам детской активности…» [1].

В целом, как показывает практика работы изостудии в Подольском приюте, являясь одним из важных видов детской деятельности, рисование не только выражает определенные результаты психического развития ребенка, но и стимулирует это развитие, ведет к обогащению и перестройке психических свойств и способностей. Занятия в изостудии показывают ребенку, что каждый может спокойно высказывать свою точку зрения и она будет понята, а это чрезвычайно важно для преодоления неуверенности в себе. С другой стороны, рисование позволяет избавиться и от излишней самоуверенности, так как становится понятно, сколько труда надо вложить в удачную работу. Во время занятий изобразительным искусством происходит раскрепощение сознания, освобождение от страхов, будится воображение, активизируются мыслительные процессы. Одновременно, анализируя рисунки, педагог проводит непре-

рывный мониторинг психофизического состояния ребенка и совместно с другими педагогами формирует необходимую коррекционную работу.

Литература

1. Нестерова Н.В. Использование детских рисунков как средства диагностики и коррекции психического развития детей. / Н.В. Нестерова // Ярославский педагогический вестник. - 2005. - № 9.
2. Ферс Г.М. Тайный мир рисунка. Исцеление через искусство. СПб.: Европейский дом, 2000.
3. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. - М.: Изд-во Владос-Пресс, 2002.
4. Водинская М. В., Шапиро М. С. Развитие творческих способностей ребенка на занятиях изобразительной деятельностью. - М.: Теревинф, 2006.

НАШИ АВТОРЫ

Азизова Юлия Равилевна, преподаватель Московской академии образования Натальи Нестеровой, г. Москва.

Аксеновская Людмила Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов.

Безденежных Борис Николаевич, старший научный сотрудник Института психологии Российской Академии Наук (ИП РАН), г. Москва.

Белоус Наталья Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка для гуманитарных специальностей факультета иностранных языков и профессиональной коммуникации Института международных отношений Ульяновского государственного университета, г. Ульяновск.

E-mail: belous@ulsu.ru; belous66@mail.ru

Булакова Наталья Артуровна, зав. сектором естественно-математического образования Института повышения квалификации и переподготовки работников образования (ИПКиПРО) Курганской области, г. Курган.

E-mail: NABulakova @ mail.ru

Булгаков Александр Владимирович, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии Московского государственного областного университета, г. Москва.

E-mail: av_bulgakow@mail.ru

Власов Петр Константинович, кандидат психологических наук, докторант факультета психологии СпбГУ, директор Института прикладной психологии, г. Харьков.

E-mail: huce@kharkov.ua

Горбунова Наталья Андриановна, учитель иностранного языка гимназии №9 г. Железнодорожный Московской области, соискатель кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета, г. Москва.

Гришин Евгений Валерьевич, кандидат психологических наук, ведущий эксперт КГ «Имидж контакт», г. Москва.

E-mail: e.grishin@mail.ru

Елбаев Юрий Арсентьевич, кандидат психологических наук, доцент, директор программы MBI факультета переподготовки и повышения квалификации Академии народного хозяйства при Правительстве России, г. Москва.

Жулина Е.В., кандидат психологических наук, доцент, Нижегородский государственный педагогический университет, г. Нижний Новгород.

Киящук Т.В. помощник ректора Российского университета дружбы народов, г. Москва.

Колесник Наталья Тарасовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета, г. Москва.

Куликова Елена Валентиновна, аспирант кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета, г. Москва.

E-mail: Coolikova@e-mail.ru

Мазирка Ирина Олеговна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории языка и англистики Института лингвистики и международной коммуникации Московского государственного областного университета, г. Москва.

E-mail: mazurka_den@mail.ru

Мариничева С.В., ассистент кафедры психологии Нижегородского государственного педагогического университета г. Нижний Новгород.

Марченко Ольга Павловна, научный сотрудник Центра «Экспериментальная психология» Московского городского психолого-педагогического университета, г. Москва.

Мускатин Анатолий Анатольевич, преподаватель Университета Российской академии образования, г. Москва

Новиков Виктор Васильевич, профессор, доктор психологических наук, заведующий кафедрой социальной и политической психологии Ярославского государственного университета (ЯрГУ), г. Ярославль.

Пантюшина Ольга Игоревна, преподаватель психологии Тульского института экономики и информатики (ТИЭИ), г. Тула.

Соколова Елена Викторовна, кандидат психологических наук, доцент Новосибирского государственного педагогического университета, профессор Новосибирского гуманитарного института, г. Новосибирск.

Троицкая Наталья Борисовна, преподаватель психологии (аспирант Института теории и истории педагогики при академии РАО), г. Москва.

Шевцов В.С., адъюнкт кафедры педагогики и психологии профессиональной деятельности Голицынского пограничного института, г. Голицыно Московской области.

E-mail: speziell@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I.
Общая психология

Марченко О.П., Азизова Ю.Р., Безденежных Б.Н.
Частота называния объектов, принадлежащих различным семантическим категориям: результаты эмпирического исследования 3

Мазирка И.О.
Вербальная характеристика личностных акцентуаций героев англоязычной художественной литературы 8

Белоус Н.А.
К вопросу о структурной организации конфликтного дискурса 19

Раздел II.
Педагогическая психология

Мускатин А.А.
Особенности становления характера студентов педагогического вуза и педагогического колледжа 27

Елбаев Ю.А., Киящук Т.В.
Эмпирическое исследование психологического сопровождения обучения иностранных студентов в российском вузе 35

Булакова Н.А.
Психолого-педагогические условия подготовки учителя сельской школы к формированию учебно-познавательной компетентности старшеклассников 42

Горбунова Н.А., Колесник Н.Т.
Психологические аспекты педагогического проектирования как творческой деятельности учителя 48

Раздел III.
Психология профессиональной деятельности

Шевцов В.С.
Профессиональное становление офицеров в пограничных образовательных учреждениях: критерии и динамика 60

Куликова Е.В.
Формирование профессиональной компетентности руководителя социального учреждения муниципального уровня средствами практико-ориентированных проектов 71

Раздел IV.
Социальная психология

Булгаков А.В., Аксеновская Л.Н.
Межгрупповая адаптация в организации: ордерный аспект 77

Власов П.К.
Трансформация замысла организации 90

Пантюшина О.И.
Корпоративный имидж как один из внешних мотиваторов выбора студентами и абитуриентами учебного заведения 97

Новиков В.В., Гришин Е.В.
Представления и их роль в электоральном поведении 104

Раздел V.
Психологическое консультирование и психокоррекция

Жулина Е.В., Мариничева С.В.
Система психологической помощи детям раннего возраста с задержкой речи в условиях семейно-центрированной модели 113

Айгумова З.И.
О биэтнических семейных отношениях 120

Соколова Е.В.
Практика экспрессивной психомоторики в системной психокоррекции 125

Троицкая Н.Б.
Изостудия в приюте как средство мониторинга и коррекции эмоциональных состояний детей 130

Краткие сведения о «Вестнике МГОУ»

Научный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» основан в 1998 году

Многосерийное издание университета – "Вестник МГОУ" – включено в перечень ведущих рецензируемых и научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук в соответствии с решением президиума ВАК России 6.07.2007г. (См. Список на сайте ВАК, редакция апреля 2008 г.).

В настоящее время публикуется 10 серий «Вестника МГОУ», каждая из серий будет выходить 4 раза в год, все 10 – в рекомендательном списке ВАК (см.: прикреплённый файл на сайте www.mgou.ru).

Первый номер 2008 г. по всем сериям подписывается в печать 5 февраля, второй - 5 мая, третий - 5 августа, четвертый - 5 ноября; с этой даты статью можно указывать в авторефератах.

Подписка на журнал осуществляется через Роспечать или непосредственно в издательстве МГОУ.

Подписные индексы на серии «Вестника МГОУ»
в каталоге «Газеты и журналы», 2008, агентство «Роспечать».

Серии: «История и политические науки» - 36765; «Экономика» - 36752; «Юриспруденция» - 36756; «Философские науки» - 36759; «Естественные науки» - 36763; «Русская филология» - 36761; «Лингвистика» - 36757; «Физика-математика» - 36766 ; «Психологические науки» - 36764; «Педагогика» - 36758.

В «Вестнике МГОУ» (всех его сериях), публикуются статьи не только работников МГОУ, но и других научных и образовательных учреждений России и зарубежных стран. **Журнал готов предоставить место на своих страницах и для Ваших материалов.**

Для публикации статей в сериях «Вестника МГОУ» необходимо по электронному адресу vest@mgou.ru прислать в едином файле (в формате Word) следующую информацию:

а) авторскую анкету:

– фамилия, имя, отчество (полностью);

– ученые степень и звание, должность и место работы/учебы или соискательства (полное название, а не аббревиатура);

– адрес (с индексом) для доставки Ваших номеров журналов согласно подписке;

– номера контактных телефонов (желательно и мобильного);

– номер факса с кодом города;

– адрес электронной почты;

– желаемый месяц публикации;

б) аннотацию на русском и одном из иностранных языков (примерно по 400 знаков с пробелами);

в) текст статьи;

г) список использованной литературы.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается. Статьи аспирантов МГОУ печатаются в первую очередь, статьи аспирантов других вузов - по мере возможности, определяемой в каждом конкретном случае ответственным редактором. Оплата статей сторонних авторов (не аспирантов) после принятия статьи ответственным редактором предметной серии должна покрыть расходы на ее публикацию.

Требования к отзывам и рецензиям

К предлагаемым для публикации в «Вестнике МГОУ» статьям прилагается отзыв научного руководителя (консультанта) и рекомендация кафедры, где выполнена работа. Отзыв заверяется в организации, где работает рецензент. Кроме того, издательство проводит еще и независимое рецензирование.

В рецензии (отзыве) обязательно: 1) раскрывается и конкретизируется исследовательская новизна, научная логика и фундированность наблюдений, оценок, выводов, 2) отмечается научная и практическая значимость статьи, 3) указывается на соответствие ее оформления требованиям «Вестника МГОУ». Замечания и предложения рецензента, если они носят частный характер, при общей положительной оценке статьи и рекомендации к печати не являются препятствием для ее публикации после доработки.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей, хотя с точки зрения научного содержания авторский вариант сохраняется. Статьи, не соответствующие указанным требованиям, решением редакционной коллегии серии не публикуются и не возвращаются (почтовой пересылкой). Автор несет ответственность за точность воспроизведения имен, цитат, формул, цифр. Просим авторов тщательно сверять приводимые данные.

По финансовым и организационным вопросам публикации статей обращаться в Объединенную редакцию "Вестника МГОУ": vest@mgou.ru. Конт.тел. (499) 265-41-63 Наш адрес: ул. Радио, д.10А, комн.98.

Потапова Ирина Александровна. Начальник отдела по изданию «Вестника МГОУ» профессор Волобуев Олег Владимирович. График работы: с 10 до 17 часов, в пятницу - до 16 часов, обед с 13 до 14 часов.

Более подробную информацию можно получить на сайте www.mgou.ru

Требования к оформлению статей

- документ MS Word (с расширением doc);
- файл в формате rtf;
- текстовый файл в DOS или Windows-кодировке (с расширением txt).

В начале публикуемой статьи приводится индекс УДК, который должен проставить автор, руководствуясь сведениями, полученными в библиографических отделах библиотек, которые располагают изданиями «Универсальной десятичной классификации» (УДК).

Файл должен содержать построчно:

на русском языке	НАЗВАНИЕ СТАТЬИ - прописными буквами Фамилия, имя, отчество (полностью) Полное наименование организации (в скобках - сокращенное), город (указывается, если не следует из названия организации) Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком «Аннотация»
на английском языке	НАЗВАНИЕ СТАТЬИ - прописными буквами Имя, фамилия (полностью) Полное наименование организации, город Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком «Abstract»
на русском языке	Перечень ключевых слов в количестве 5-7
на русском языке	Объем статьи – от 16000 до 20000 символов, включая пробелы Список использованной литературы под заголовком «Литература»

Формат страницы - А4, книжная ориентация. Шрифт не менее 14 пунктов, междустрочный интервал – полуторный.

Форматирование текста:

- запрещены переносы в словах

- **допускается** выделение 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;

Внутритекстовые примечания (библиографические ссылки) приводятся в квадратных скобках. Например: [Александров А.Ф. 1993, 15] или [1, 15]. В первом случае в скобках приводятся фамилии и инициалы авторов использованных работ и год издания, во втором случае делается ссылка на порядковый номер использованной работы в пристатейном списке литературы. После запятой приводится номер страницы (страниц). Если ссылка включает несколько использованных работ, то внутри квадратных скобок они разделяются точкой с запятой. Затекстовые развернутые примечания и ссылки на архивы, коллекции, частные собрания помещают после основного текста статьи.

Обращаем особое внимание на *точность библиографического оформления* статей. Обращаем также внимание на *выверенность статей* в компьютерных наборах и *полное соответствие* файла на дискете и бумажного варианта!

В случае принятия статьи условия публикации оговариваются с ответственным редактором.

Ответственный редактор серии «Психологические науки» – доктор психологических наук, профессор Булгаков 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»

№ 2
Том 2

Подписано в печать: 05.05.2008.
Формат бумаги 60x86 /8. Бумага офсетная. Гарнитура «NewtonC».
Уч.-изд. л. 9,5. Усл. п. л. 9. Тираж 500 экз. Заказ № 23.

Издательство МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10а.
т. (499) 265-41-63, факс (499) 265-41-62.